

Disputats om en gymnasial almindannelse

*Opposition ved disputatsforsvaret på Syddansk Universitet
den 28. februar 2003*

af Vagn Skovgaard-Petersen

Harry Haue: Almindannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000. Syddansk Universitetsforlag 2003. 603 sider.

En disputats på 600 sider, fyldt med interessant og oftest relevant viden. Hvad forfatteren dog har gennempløjet af tekster – trykte tekster. Når de utrykte ikke er med, skyldes det, at det er den *offentlige* fortolkning af almindannelsen, der er genstand for analysen: almindannelsen som begreb, ikke som praksis – som det ofte understreges: ingen konfrontationer med selve undervisningen. I realiteten er her tale om en fremstilling af vigtige sider af det danske gymnasiums historie fra 1775 til i dag.

Jeg vil kort præsentere bogen og begrunde, at det efter udvalgets mening er en god bog og en lødig disputats, der bringer vor videnskab væsentligt videre. Derefter vil jeg drøfte styrke og svagheder, diskutere præses' brug af dannelse og almindannelse; kildeproblemerne; almindannelsen i et massegymnasium.

Forundring

Et stort og flot emne. Det er blevet skik, at historiske disputatser ikke kun dyrker små spørgsmål, men sigter mod sammenhænge, mening, perspektiv – dannelse, om man vil! Gode disputatser tager udgangspunkt i en stor og elementær forundring, fortsætter i spørgsmål og ender i troværdige svar med kontrollabel systematik. Udgangspunktet i bogen her lyder: »min forundring over, at almindannelse i meget forskellige samfund har kunnet opretholdes som mål for undervisningen« (s. 19). Hvad var den indre sammenhængskraft? »I sidste instans: var og er almindannelse en god ledestjerne?« (s. 19). – Efter min mening bør en disputats ikke overskride 500 sider. Den vinder ved stramning; teser og argumenter skærpes derved. Denne kunne skrives på 400 sider!

Harry Haue har sat sig for at gøre almindannelse til et tydeligere, mere veldefineret historisk brugsbegreb, knyttet til undervisning og til institutionen skole; finde ud af begrebets indhold og funktion over tid, dvs. i de forskellige faser af det danske samfunds udvikling – alt sammen i en forundring over, at begrebet har haft substans og kontinuitet nok til at være fællesnævner for undervisningen i det almene gymnasium

61-årige Harry Haue forsvarede sin doktordisputats om almendannelse på Syddansk Universitet i Odense. Foto: AWB.

fra 1775 til i dag. Han hævder, at »almendannelse« i dette forløb har været noget helt forskelligt fra »dannelse«; logisk virker det underligt. Men det påstår han altså.

Problemstilling og model (s. 14 og s. 19) vender jeg tilbage til. Jeg vil hellere citere de afsluttende linjer i doktorandens solide gennemgang af hidtidig forskning på området. Haue hævder (s. 47), at der ikke findes nogen grundlæggende behandling af almendannelsens betydning for den boglige ungdomsuddannelse,

»og at der i de foreliggende bidrag ikke gøres meget ud af en definatorisk afklaring af, hvad almendannelse er i forhold til dannelse. Det er derfor opgaven i min undersøgelse at afhjælpe disse mangler med henblik på at tilvejebringe et historisk funderet udgangspunkt for debatten om [overflødigt: målsætningen for] den danske gymnasieskoles fremtidige opgave med almendannelse som ledestjerne«

Det er et flot program.

Først to spørgsmål til bogens apparition, idet jeg sender en kompliment til Syddansk Universitetsforlag og Narayana Press, der har gjort et stort arbejde på kort tid. De kan ikke gøres ansvarlige for korrekturfejlene, og dem er der rigeligt af; lidt skævt fordelt ganske vist – i sidste halvdel er f.eks. både Borgerdydskolerne og Efterslægtsselskabets Skole rigtigt stavet. Det er tradition i dette land, at noterne i en disputats anbringes som fodnoter – de skal være et lettilgængeligt værktøj for videbegærlige læsere. Tak, fordi denne skik er fortsat her. Illustrationernes proveniens er anført i en billedfortegnelse sidst i bogen, det gælder dog ikke omslagsbilledet. De to spørgsmål:

1. Hvorfor prydes værket af Rafaels berømte billede? – for at demonstrere en dannelse? Eller fordi billedet udtrykker en forbindelse til græsk *paideia* og Ciceros *humanitas*? Jamen, de er jo slet ikke centrale emner i bogen!
2. Hvorfor indgår i titlen Grundtvigs stærke bibelord: »ledestjerne«? Det er sikkert gået mange i auditoriet, som det gik mig: jeg begyndte at synge »Dejlig er den himmel blå« – og kunne glæde mig over, at ledestjernen dukkede op, dog først i vers 28. De fleste doktorander ville have valgt en sagligere, men så også fattigere gløse, »ledetråd« f.eks. Kommentar eller svar?

Fremstillingen er inddelt i 14 kapitler i kronologisk orden. Jeg vil ikke bruge tid på at referere dem, men kommer ind på flere sider af indholdet både i min positiv- og i min negativliste. I de historiske afsnit er sproget normalt enkelt og forståeligt – hist og her dog pustet op med krukkerier, »italesættelser« f.eks. (s. 239 m.fl., tilmed »genitalesætte« s. 548) og manieret brug af ordet »medie«. Teoretiske referencer har ofte en underlig indforstået udtryksform; f.eks.: »Almendannelse som medie kan medvirke til at gøre dobbeltkontingensen transparent« (s. 23). Det kræver øjensynligt en note, der lidt kryptisk oplyser, at »Dobbeltkontingens kan kort defineres sådan: ethvert valg kunne lige så godt have været et andet, og i en kommunikation vil personerne dermed give udtryk for deres gensidige usikkerhed«. Jeg har det svært med den tilbagevendende, vistnok dybt tænkte, men lidet dybsindige formulering: »almendannelse som et symbolsk generaliserede kommunikationsmedie« (f.eks.: s. 538): tågesnak. Den sproglige akribi overlader jeg herefter til næste officielle opponenter.

Positivlisten

Det er en god bog, også som disputats. Denne vurdering har flere grunde:

1. Bogen behandler centrale spørgsmål i gymnasiets historie: begrebet almindendannelse og dets kriterier for valg af indhold, fag og fagligt stof – men altså ikke undervisningens praksis, desværre. Over for det dikterede pensum møder vi det stof- og emnevalg, der fordrer argumenter. De retningslinjer, efter hvilke enhver nutidig lærer må foretage og begrunde sine valg, ville jeg – men vistnok ikke forfatteren – kalde en *kanon*, forskelligt fra det autoriserede *pensum*, der længe kendetegnede det danske gymnasium. – Almindendannelsen som historisk begreb er et emne, der

- ikke tidligere er gjort til genstand for systematisk undersøgelse. I valget af emne og i undersøgelsens gennemførelse indgår efter bedømmelsesudvalgets mening omhu, overblik og originalitet – på et niveau, der bringer videnskaben videre.
2. Bogen indeholder et forsøg på – uden større held – at sondre mellem dannelse og almindelse med opstilling af mulige konsekvenser af en sådan sondring.
 3. Doktoranden har indsamlet et stort og væsentligt kildemateriale til belysning af gymnasiets historie over en lang periode. Selve indsamlingen med indsigtfulde kommentarer er et konstruktivt bidrag til videre forskning i dansk gymnasiehistorie.

Til disse positive punkter vil jeg gerne føje:

4. Citaterne er talrige og gennemgående velvalgte. Som eksempel vil jeg nævne citatet (s. 67) af hertug Frederik Christian af Augustenborg, der i Minerva i 1795 nærmede sig en definition fra en aristokratisk vinkel – som formand for kommissionen om de lærde skolars reform:

»At de høiere Skolars Underviisning maae, foruden saadanne Kundskaber, der umiddelbar gaae ud paa at forberede Lærlingen til den lærde Stand, tillige indbefatte slige, som efter Oplysningens nuværende Høide, intet velopdraget og cultiveret Menneske i det selskabelig Liv kan undvære ... vil man let indrømme«.

Det selskabelige liv betyder naturligvis samfundslivet. (»Ideer, vort lærde Skolevæsens Indretning vedkommende ...«). Her antydes for første gang, at fagkundskaber indgår i en sammenhæng, en almindelse, et alment og studieforberedende dobbeltformål.

Resultatet af den kommission, hvor hertugen var formand, blev reformen 1809 – med et mylder af nye fag, nogle dog frivillige for skolerne, bl.a. naturfag, der alligevel indførtes på flere skoler, bl.a. Herlufsholm; Haue har brugt Børge Riis Larsens vigtige ph.d.-afhandling *Naturvidenskab og dannelse. Studier i fysik- og kemiundervisningens historie i den højere skole indtil midten af 1800-tallet*, fra 1991. Fra første halvdel af dagens disputats vil jeg også nævne forsøgsundervisningen på Vor Frue Latinske Skole omkring år 1800. Afsnittet bygger på rektor P.G. Langes førstehåndsstudier – de blev til på opfordring af doktoranden og er nedfældet i årbogen *Uddannelseshistorie 1995*.

5. Til doktorandens dyder hører billedsiden. Med fornøjelse genkender jeg dejlige gengangere fra den bog, som Haue, Erik Nørr og jeg udsendte i 1998, *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, i forbindelse med gymnasieinspektionens 150-års jubilæum. Men der er også kommet nye billeder til. Flot opsat står side 226 Odense Katedralskoles nye bygninger fra 1894 med mottoet ud mod gaden: »Literis et humanitati« (Til ære for boglig dannelse) – stillet over for side 227 Øvelseshuset på Vallekilde med indskriften: »Dag og Daad er Kæmpe-Riim«. Man kan naturligvis undre sig over, at billedteksten lader Ernst Trier indvie Øvelseshuset i 1903, ti år efter hans død. Faktisk blev Øvelseshuset indviet af Trier i 1884 – bygget af læreren og håndværkeren Andreas Bentsen og

af Martin Nyrop. I dette øvelseshus, opført af træ og i nordisk stil, blev den svenske lingske gymnastik introduceret som en del af den folkelige dannelse i Danmark; den kaldte sig aldrig almen!

Dannelse og almindannelse

»Almindannelse er i min begrebsverden ikke det samme som dannelse«, fremfører Haue med henvisning til tyske teoretikere og som indledning til et lille centralt afsnit: Den overordnede almindannelse (s. 21f.)

Her siges, at der med samfundets modernisering omkring år 1800 opstod behov for en differentiering af videnskaber og snart også af skolefag, især naturvidenskabelige fag og moderne sprog. Hvilket medførte, at dannelsen blev opdelt i »bindestrengs dannelser, nemlig klassisk, human, teknisk, ånds- og videnskabelig dannelse. På et tidspunkt skabte det forvirring om skolens mål, og det blev hensigtsmæssigt at samle disse mange specialdannelser i ét begreb: almindannelse«. Den betydning har begrebet opretholdt lige siden 1830'erne, hævdes det.

Jeg har noteret iagttagelsen, at almindannelsen afløste bindestrengsdannelserne. Måske! Grunden skulle være en »kompleksitet« – efter min mening er det uklart og mystificerende. Jeg foretrækker de empiriske, mere nøgterne: specialisering og differentiering. Sådanne var karakteristiske i oplysningstidens kølvand: vi fik faglærere i stedet for hørere; vi fik en reform af universitetet i 1788, hvor eksterne fagfolk for første gang kom ind i systemet – som censorer. I begyndelsen af 1800-tallet fik vi også tilløb til nyttig sondring mellem fag- og skønlitteratur. Ny viden og specialisering, men desto større behov for orden og struktur.

Trods statsbankerotten kom der forsøg med enkle helheder: klassicistiske bygninger, f.eks. C.F. Hansens Metropolitanskole og Peder Mallings genopbygning af Sorø Akademi og af Københavns Universitet. Ismerne blev ideologiske udtryk for overblik og sammenhæng; nationalromantikken ligeså – Bildung, snart også dannelse. Tidens viden satte spor i de lærde skoler, der opbyggede lærde biblioteker i henhold til Høegh-Guldbergs latinskolelov af 1775. På katedralskolernes reoler i rigets provinser stod den store franske encyklopædi omkring år 1800.

Pædagogiske kredse foreslog bl.a. forstandsøvelser, tanketræning og formaldannelse. Nyhumanisterne dyrkede nok antikkens Grækenland som forbillede (»Edle Einfach, stille Grösse«), men nogle af dem idealiserede også de klassiske sprog som intellektuel træning. De anbefalede at gå i dybden med få centrale fag og ikke sprede sig over en fagrække: multum, non multa. Derfor er det ikke så lykkeligt, når der på side 172 står prentet, at »Multum, non multum var netop nyhumanisternes slogan«. Det var omvendt! Stort set er skildringen af almindannelsens baggrund i det danske og dansk-tyske samfund et smukt kapitel i dette opus magnum. Men Bildung, dannelse, er stadig det mest dækkende begreb.

Begreberne

Almindannelsens fagindhold er efter doktorandens mening (han udtrykker den også i en såkaldt model, s. 19) det almene i de videnskaber, som et samfund har adgang til og brug for – udvalgt med henblik på elevernes udvikling (s. 22). Her er vi tæt på en

definition. »Midlet i skolen er almindannelse, og målet er livets dannelse«, hedder det programmatisk og ret patetisk. I forhold til de nyeste agenter på det internationale pædagogiske marked, kvalifikationer og kompetencer, fungerer almindannelse ifølge Haue som et metabegreb. Det er tillige grundlag for elevens refleksion over sit forhold til sig selv og sin omverden, samfundet.

»Dannelse er derimod noget«, hævder Haue (s. 24f.),

»som den enkelte selv må erhverve, og det er en proces, der foregår uden for den organiserede undervisnings rammer. Der kan naturligvis godt foregå en dannelsesproces i undervisningstiden, når eleven kobler af fra undervisningen og beskæftiger sig med sine private overvejelser. Almindannelse er, fordi den er bundet til den gymnasiale undervisning, en terminal proces, hvorimod dannelse er et livslangt projekt«.

Forstod jeg det rigtigt? Der kan nok foregå en dannelsesproces, når blot eleven kobler af fra undervisningen og beskæftiger sig med sine private overvejelser! Her er sontringen vistnok blevet til dogmatik. Måske burde skoletiden afkortes!

Dannelse, almindannelse eller universaldannelse! For mig er det vigtigt at få nævnt almindannelsens første store fortaler i europæisk kulturhistorie – præst og pædagogisk pioner J.A. Comenius. Under 30-årskrigen i 1600-tallet ville han ved hjælp af skoler for alle livsaldre skabe en blanding af oplysning og almindannelse, der skulle lære folk, *alle mennesker*, at opføre sig ordentligt over for hinanden (»omnes omnia omnino«). Universaldannelsen skulle forbedre verden. En ledestjerne midt i det rene barbari. Jeg går ud fra, at doktoranden inddrager det eksistentielle i sin forestilling om det almene?

Jeg er glad for henvisningen (s. 47) til Thyge Winther-Jensens artikel om dannelse i *Den Store Danske Encyklopædi*. Her skelnes mellem dannelse som pædagogisk og som social norm. Men jeg savner i litteraturlisten Winther-Jensens disputats om de fire skelsættende pædagoger i vestlig kultur: *Undervisning og menneskesyn hos Platon, Comenius, Rousseau og Dewey* (1989; 1998).

Læsningen har overbevist mig om, at almindannelse er og siden 1830'erne har været et centralt gymnasialt begreb, der gav sammenhæng. Det argumenteres der for med formuleringer fra debatten om gymnasium og realundervisning gennem 170 år; heri indgår tanker om, at studieforbereelse og almindannelse slet ikke er hinandens modsætninger, udtrykt af bl.a. Uffe Gravers Pedersen: skodderne er kunstige, begge begreber rummer bred viden, metodisk træning og skolet fantasi.

Ingen tvivl om almindannelsens betydning som gymnasial ledestjerne; men jeg har spørgsmål til denne almindannelse. Et af dem lyder: Er folkeskolen og højskolen ikke almindannende skoler? Her er begrebet blevet så eksklusivt gymnasialt, at overvejelser over fag og faglige stofvalg i andre skoleformer og i andre uddannelser, f.eks. læreruddannelserne, slet ikke tæller med. Hvorfor skulle folkeskolens undervisning ikke være almindannende? Jeg bemærkede, at der side 19 (model) står: »Almindannelse udvikles i en højere undervisning«. Jeg studsede: »en højere undervisning«, det er uklart; og jeg undrede mig over, at en almindannelse »udvikles«, et underligt orga-

nisk-romantisk synspunkt. Et menneske udvikles; almindelsen ændrer måske indhold. Jeg ville foreslå formuleringen: *En videregående almindennende undervisning inddrager almene kundskaber og metoder fra samtidens videnskaber og fag – med henblik på elevernes modning og refleksion over deres forhold til andre mennesker og til samfundets indretning.* Forslaget stilles hermed til rådighed for næste oplag!

Helte og skurke

Doktoranden jubler, hver gang han i det historiske forløb møder mennesker, der taler om almindelse, ganske særligt hvis de anvender hans model med det skarpe skel i forholdet til dannelsen. Hvis citaterne ikke kan fortolkes ind på plads i Haues skema – så er de citerede personer bare regressiv og lidt enfoldige, Julius Paludan f.eks. Facitlisten ligger klar, tegnet af fem målestokke gange fem kriterier. J.C. Lütken, J.N. Madvig og Sigurd Højby hører til heltene i bogen, hver med et fornyende syn på almindelse. Haue mener, at almindelse blev et begreb med retningsgivende effekt mellem 1830 og 1870, fra 1889 til 1920'erne, ca. 1940 til 1968 og igen fra 1978 til i dag (s. 553).

Det resultat vil jeg ikke anfægte. Men jeg vil hævde, at præses tager for lidt hensyn til den usikkerhed, der øjensynligt er knyttet til brugen af begrebet almindelse. I alle perioderne, også de nævnte, møder vi et udtalt behov for at præcisere, hvad der menes med ordene »almindelig dannelse« – f.eks. ved tilføjelser som: højere videnskabelig dannelse (s. 104), statsborgerlig dannelse (s. 114 – jf. den tyske pædagog Georg Kerschensteiners undsigelse af enhver boglig-borgerlig almindelse – modsat »statsborgerlig dannelse«), højere dannelse (s. 118), grundig og omfattende (s. 132), forberedende (s. 139) og sand videnskabelig (s. 146). Selv i Madvigs skole-reform af 13. maj 1850 står almindelig ikke alene, men styrkes af ordene sand og grundig. Professor M. Cl. Gertz, hovedmanden bag gymnasireformen i 1903, brugte ikke udtrykket »almindelig dannelse«, men talte om »en højere human dannelse«, f.eks. i den berømte reformationstale på Københavns Universitet i 1898.

Doktoranden forsøger at finde formildende forklaringer og undskyldninger for nogle af de betragtninger, der ikke passer ind i hans model og skema. Han bemærker nok usikkerheden i brugen af begrebet, men især i de perioder, hvor almindelse ikke opviste »retningsgivende funktion« (f.eks. s. 14). Jeg havde gerne set, at doktoranden mere myndigt havde spurgt sig selv, hvorfor mon så mange blev så vage i mælet, når de talte om almindelse – og gjorde det under anråbelse af det umulige i begrebets definering.

Når jeg understreger denne usikkerhed, kunne det tolkes som et selvforsvar! Det er ikke kun derfor! I indledningen til min egen disputats om dannelse og demokrati, skrevet i første halvdel af 1970'erne, har jeg nemlig været så letsindig at nedfælde følgende bemærkning:

»I slutningen af forrige århundrede og begyndelsen af dette blev der talt meget om »almindelse«. Begrebet var mindre eksklusivt end »dannelse«, det var en bro mellem elite og masse; i hvert fald hos nogle rummede det en ægte fore-

stilling om, at dannelse skulle skabe fællesskab og ikke markere skel. Ordet blev dog svækket af slid og for lidt præcision, men det havde endnu kraft til at optræde i let forklædning som »en fortsat almindelig undervisning« i lov om gymnasieskolerne af 7. Juni 1958».

Jeg havde brug for at rejse problemet om spændinger mellem dannelse og demokrati – og udnævnte almindelig dannelse til et kompromis, der snart blev slidt. Dagens doktorand har helt loyalt refereret mine synspunkter. Men det er da provokerende at læse overskriften på det konkluderende kapitel i præses' værk: »almendannelsens slidstærke funktion 1775-2000«! En tankevækkende replik. Hvorfor skrev jeg, at den ofte citerede almindelige dannelse virkede så slidt og upræcis?

Jeg vil forklare mit letsind ved at bringe et citat fra omkring år 1900, som jeg har citeret tidligere – også i undervisningen på den nu hedengangne Danmarks Lærerhøjskole. Citatet har en pædagogisk pointe. Teksten først, siden følger forfatternavnet:

»Der gives i vore dage en overtro på såkaldt almindelig dannelse – et ord, jeg er lidt bange for. Man læser for at opnå almindelig dannelse. Den bliver let så almindelig, at der slet ingen dannelse bliver af. Man læser snart om hvaler, snart om Kongostaten, snart om skuespilkunst, snart om tænder, snart om socialismen i Baiern, snart om folkeviserne i Serbien, snart om revolution i 1830 – mellem hverandre for at dannes almindeligt.

Men alle mennesker, der kan noget, kan noget særligt. Fra det særlige åbner sig vinduer ud mod det almene. Men der fører langt færre veje fra det rent almindelige til særkundskaben.

Bliver altså det spørgsmål stillet: hvad skal man læse? Så svarer jeg: Læs langt hellere ti bøger om én ting eller om én mand end hundrede bøger om hundrede forskellige ting«.

Forfatteren er Georg Brandes. Synspunktet er hentet i hans essay om læsning fra 1899, så vidt jeg ved oprindeligt et foredrag for dansklærere. (Georg Brandes: *Samlede Skrifter*, (1902), bd. 12, s. 29-48. Citatet er fra side 38f.)

Fra det særlige til det almene er et pædagogisk princip, der udnytter det overraskende moment til at hidkalde engagerede refleksioner hos eleven. Reaktionen mod det almindelige kan tolkes som et opgør med en autoritær pædagogisk tradition.

Hermed har jeg vistnok begrundet min understregning af begrebets diffuse karakter. Her vil jeg gerne tilføje, at dagens disputats har budt på indholdsrige nuancer til en bedre forståelse, hentet som bidrag fra dygtige lærere, f.eks. Chr. Flagstad og Ernst Kaper. For nu også at yde mit forslag vil jeg bede præses i en stille stund overveje, om problemet måske primært er sprogligt, kun sekundært er pædagogisk. Dansk sprog har nemlig ikke den engelske sontring mellem »ordinary« og »general« – vi oversætter begge med almindeligt eller med en 1700-tals term: alment. Et dannet menneske: »a man with an allround/general education« er ikke helt det samme som

»a man with an ordinary education«. Så vidt jeg kan se, var Madvig aldrig i tvivl: almindendannelse betød »an allround and general education«. Gennem alsidig almindendannelse lærte eleven *at tilegne sig forestillinger, at ordne dem – og selv at danne nye forestillinger*, som han udtrykte det i 1832. Haue burde diskutere synspunktet.

Madvigs almindendannelse forenede en material dannelse (fag, forestillinger, impulser) med en formal dannelse (ordningen). Næsten ordret blev den videreført af Kristian Kroman, professor i filosofi og en af positivismens fortalere. I bogen *Om Maal og Midler for den højere Skoleundervisning* (1886) definerede han almindendannelsens opgave – uden at bruge ordet i citatet: »At give Barnet Anledning til at danne en Mangfoldighed af Forestillinger og Forestillingsforbindelser og at udvikle dets Evne til at ordne og beherske dette Indhold, det er ... al sjælelig Opdragelses direkte eller nærmeste Maal«. Kroman fastholdt den idé, blandingen af formal og material dannelse, som Madvig havde udtrykt – og blev en ivrig fortaler for det sammenhængende skolesystem, der blev muligt efter det politiske systemskifte og realiseret for 100 år siden, i april 1903. I en dannelsesmæssig sammenhæng betød 1903-reformen, at skole og samfund fik samme målestok for almen dygtighed og dannelse. En utopi måske; men også en ledestjerne for det 20. århundrede – en almindendannelse, der heldigvis ikke var et monopol for gymnasiet.

Her skal kun nævnes én anden definition på almindendannelsen – nævnt af Haue med nogen distance, anvendt af bl.a. Per Krarup. Det er Meir Goldschmidts definition i *Breve fra Koleratiden* (1865) i et brev fra 1853: »Ved Dannelse forstaar jeg den udviklede Evne til at være opmærksom, opfatte og tilegne sig en Tanke, være selvstændig i sin Dom, ville noget, om og noget ganske lidt paa Aandens Gebet« (jf. Thorkild Bjørnvigs kronik i Politiken den 2. februar 1958: »Din mening har frelst dig, din drønnert ...«). Synspunktet fandt sidenhen en støtte i den (første) danske disputats om et pædagogisk emne, nemlig Axel Dam: *Om Muligheden for formel Opdragelse af de intellektuelle Evner* (1912). Denne var et opgør med den mere banale formaldannelse. Dam påviste, at det, der kan trænes med overførselsværdi for øje, ikke er evner (grammatiske, matematiske osv.) – men derimod barnets opmærksomhed, koncentration og naturlige selvtillid. Den kan stimuleres og styrkes. Det lærte Goldschmidt os! I bestemmelsen af almindendannelsen som relevant begreb kommer vi efter min mening slet ikke uden om den dynamik, der lå i Madvigs, Goldschmidts og Kromans forståelse.

Når jeg har suppleret med en linje eller to fra den pædagogiske idéhistorie, skyldes det, at almindendannelsen jo var en del af denne historie. Det ved Haue naturligvis udmærket – derom vidner kyndige afsnit om Frederik Lange og Johan Victorinus Pingel. Men linjen burde tegnes tydeligere. Det kunne gøres f.eks. ved hjælp af Sven Erik Nordenbos relevante pædagogiske forfatterskab; til dette er der mærkeligt nok ingen henvisning. Jeg savner Nordenbos redegørelse for faget pædagogik i *Københavns Universitets Historie 1479-1979* (1980), bd. 10, s. 227-308; ligeledes savner jeg hans *Bidrag til den danske pædagogiske historie* (1984). I litteraturlisten er også glemt Jesper Eckhardt Larsen: *J.N. Madvigs Dannelses tanker. En kritisk humanist i den danske romantik* (2002). Her er tale om en begavet, indsigtfuld studie, som

Haue kender; han har givet en udmærket anmeldelse i årgang 2002 af årbogen *Uddannelseshistorie* (s. 202f.) En mystisk artikelforfatter, Alfred Hansen, optræder som ministeriel konsulent på side 275. Hans optræden fordrer en forklaring!

Kilder og metoder

Kilderne er stort set alle normative og udtrykker forestillinger og synspunkter – om almindannelsens bestemmelse, opgave, faglighed og politik. Debatter og direktiver om viden og redskaber, om dannelse og dygtighed, om det almene som en fællesnævner.

Periode- og kapitelinddeling er godt tænkt, men jeg ville stille mere åbne spørgsmål om almindannelsens funktion i de enkelte perioder – med færre bindinger af forud fastlagte forventninger og modeller. Målestokkene finder jeg anvendelige, men fortrinsvis i kapitlernes konklusioner; de muliggør en vurdering af forandringerne.

Derimod forstår jeg ikke de fem generelle kriterier på samfundets krav til skolen. Nogle af dem ville måske nok være interessante som konklusioner på grundlag af empiriske iagttagelser, f.eks. forholdet til det nationale. Men hængende frit i luften begriber jeg ikke deres mening. Får vi en ny indsigt? Jeg synes det ikke. Ny indsigt får vi efter min mening heller ikke gennem brugen af de nævnte teoretikere. Jeg kan da godt se, at når Haue konstaterer perioder og personer, som stort set ikke anvender begrebet almindannelse, så studser han. Det kræver en forklaring. Så slutter han – rimeligt nok, skønt e silentio – at her var almindannelsen noget helt selvfølgeligt. Fornuftig snak, der slet ikke behøver autoritær besværgelse om, at dette svarer til de »grundlæggende antagelser« i Scheins forstand. Overflødigt; den slags ændrer ikke styrken i Haues argumenter, der normalt er holdbare i sig selv.

Næppe mange kilder i den offentlige debat er overset i dette forløb, og de synes loyalt refereret – et kæmpearbejde. Bl.a. dette vil gøre bogen uundværlig, når forskere skal undersøge gymnasiets udvikling i de 200 år. Referater af indkomne svar til ministeriet eller til GL er præcise. – Principielt må jeg anke over, at dagbladsdebatten i stor stil er brugt i *Gymnasieskolens* gengivelser, oftest som udpluk og citater fra kronikker og lignende. Fremgangsmåden forsvares med, at *Gymnasieskolen* var det eneste organ, som var fælles for alle undervisere i gymnasiet; derfor fik en omtale af almindannelsen i dette blad nødvendigvis en central plads i kommunikationen (s. 29). Argumentet er måske acceptabelt, men en gardering ved hjælp af den officielle indeksering af artikler og kronikker havde været fornuftig. Jeg vil tilføje, at en ordentlig gymnasielærer henter impulser vidt omkring, ikke kun fra *Gymnasieskolen* – bl.a. fra de elever, der strømmer ham eller hende i møde fra folkeskolen.

De to følgende oplysende bemærkninger er tænkt som et supplement. Jeg håber, de vil blive husket, når en kvik studerende søger et kulturhistorisk studieemne:

1. Jeg vil gerne have en systematisk viden om, hvordan skolerne præsenterede sig selv over for offentligheden, inkl. forældrene – både de offentlige og de private skoler – gennem skoleprogrammerne fra 1840. Erik Nørr har grundlæggende re-

gistreret skoleprogrammernes indhold for perioden 1840 til 1958. Var almindannelse noget, der skulle tegne en lærd stand? Brugte latinskolerne selv »almendannelse« som en kvalifikation i deres promovning af sig selv over for deres omverden? Blev begrebet anvendt i de ikke så få artikler, der omtalte læreres overvejelser over materialer og metoder i undervisningen? Hvad betyder almindannelsen som nutidigt argument i de kæmpeannoncer, hvormed de enkelte gymnasier forsøger at fange elever og opmærksomhed på hinandens bekostning? – En systematisk analyse af rektortaler i forskellige perioder kunne formodentlig supplere billedet (Erik Lunds og Bülow-Hansens taler er f.eks. lødige i denne forbindelse). Den slags spørgsmål bør stilles også af doktoranden.

2. Der findes i Københavns Universitets arkiv et særpræget normativt materiale, der er ukendt for de fleste forskere og mig bekendt aldrig har været systematisk udnyttet, nemlig de dimissionsattester, hvormed latinskolernes rektorer indtil 1850 indstillede deres udlærte disciple til examen artium ved universitetet. Jeg har selv benyttet enkelte fra det 18. og 19. århundrede for at danne mig et indtryk af forandringerne i kriterier. De er på latin.

I dette materiale finder vi både de traditionelle momenter i en almen dannelse, normalt betegnet *eruditio* (dvs. ud af den rå tilstand): *memoria*, *imitatio*, *auctoritas*. Men i stigende grad også begreber, der betegner nye almene forestillinger: *judicium* f.eks. (*vis judicandi*). Her dukker nye værdiforestillinger op i spillet mellem skole, universitet og samfund just i den periode, da akademikerne blev en politisk magtfaktor. Havde man tilegnet sig systemets forestillinger og dannelse, var man accepteret. Håndværkersønnen C.C. Hall fra Christianshavn blev både konseilspræsident og kultusminister. Men han glemte almindannelsen i 1871-loven!

Emnerne er hermed stillet til rådighed. De er vigtige at få belyst, når det drejer sig om almindannelsens funktion i samfundet.

Almindannelse i massegymnasiet

Det hører til bogens jargon at tale om almindannelsen som et mere eller mindre »aktivt medie«. Efterhånden accepteres også andre betegnelser, i slutningen af 1930'erne f.eks. ordet »karakterdannende« – jf. folkeskolens formål fra 1937: »at fremme og udvikle Børnenes Anlæg og Evner, styrke deres Karakter og give dem nyttige Kundskaber«. Også i gymnasiet blev der i de år talt meget om karakteren og om opdragelse til personlig myndighed. Under datidens voldsomme begivenheder kunne der være brug for ordene, men de blev ikke uden videre accepteret i gymnasiekredse. Jeg vil citere en udtalelse af Højberg Christensen, fremsat 1942 i et udvalg om ændring af H.C. Ørstedes karakterskala: »Der drives Afguderier med »Karakteropdragelse« i Skolen; det staar os ældre og endnu mere de unge ud af Halsen. Det gælder, hvad man er, og ikke hvad man siger«. Her lå et forbehold, der nok er værd at diskutere.

Jeg synes, redegørelsen for efterkrigstidens »medborgerlige dannelse« og hele diskussionen om gymnasiet og demokratiet er en fornem beskrivelse. Sigurd Højby og Hal Kochs indsats var på mange måder afgørende. Så tilgiver jeg gerne forfatte-

ren, at undervisningsministeren i Knud Kristensens regering 1945 til 1947 pludselig hedder Mads Haarder (s. 37) – det er næsten for meget af det gode. Han hed Mads Hartling! (Et andet fejlnavn (s. 417): Ole Boserup skal være Ole Bostrup).

Også Per Krarup og Mogens Pihl blev hovedpersoner, men på det faglige felt, klassikeren og naturvidenskabsmanden. Begge var ivrigt optaget af at definere gymnasiets indhold som et »studium generale« – et begreb, der efter min mening fortjener genbrug, jf. mine bemærkninger om »general education«.

Den røde betænkning af 1960 sloges også med almindannelsens definering; en »almen humanisme« var just ikke nogen entydig størrelse. Grengymnasiet blev skabt, tilstrømningen voksede, det almene blev almindeligt. I de følgende år steg den gymnasiale procent af en årgang fra ca. 10% i 1960 til 38% i 1987! Der skete ændringer i de år, også de små symbolske: f.eks. at det fra 1961 var læreren, der udformede eksamensspørgsmålene, ikke censor, og fra samme tid skulle læreren kunne begrunde sit stofvalg over for eleverne. Det var omkring 1960, departementschef Erik Ib Schmidt for første gang forkyndte, at det ville være vanskeligt at overinvestere i uddannelse. I 1967 indførtes højere forberedelseseksamen (hf), uden at almindelse dog figurerede som officielt formål. Mit retoriske spørgsmål lyder: Hvad har alt dette samt studenteroprør og styrelseslove med almindelsen at bestille?

Doktoranden og jeg vil nok svare nogenlunde enstemmigt: Milepælen i dette mylder var, at det i 1960'erne for første gang i dansk historie blev alment accepteret, at alle unge mennesker skulle have en eller anden form for faglig uddannelse. Det var skelsættende. Det var også en udfordring: Skole og uddannelse skulle i al kvantitativ velvilje helst ikke tabe højde, sammenhæng og originalitet.

Konsekvensen af den talmæssige ekspansion (og af internationale begivenheder) blev forsøg på koordinering af skole- og ungdomsuddannelserne; Højby-skitsen i 1973 var et sådant forsøg. Men i 1970'ernes pædagogisk-politiske miljøer blev dannelsens kvalitative sider kun lidet værdsat; de druknede i revolutionær romantik. Sammenhængsforståelse fik højere prioritet i 1980'erne – i princippet med reverens for alle fag, men mest for sproglige og historiske sammenhænge. Gymnasiet havde altid haft noget at byde på – fagligt og alment, men under forudsætning af en vis koncentration hos både lærer og elev. Formaldannelsen havde stadig fortalere i gymnasiet inden for de fleste fag: at gøre sig umage, at træne opmærksomheden var kendte begreber; almindelse og studiekompetence blev signalord. Om gymnasireformen af 1987 med et nyt valggymnasium var det rette udtryk for forståelse af det dobbelte gymnasiale formål er nok tvivlsomt.

Særligt og alment – et nødvendigt samspil i al ordentlig undervisning i folkeskole og gymnasium og på universitet. Massernes tilstrømning har øget behovet for, at samspillet bliver bevidst for både lærere og elever. Gymnasiet giver noget til dem, der ved, hvordan de skal gøre sig umage, og som medbringer et grundlag af kultur og arbejdsvaner fra folkeskolen. Dette er en del af konklusionen. Den har et politisk perspektiv.

Afhandlingen er en landvinding, et vigtigt bidrag til uddannelseshistorien i Danmark. Der er kunstigheder, jeg kunne have undværet. Men substansen er stærk, resultat af et imponerende arbejde. Det tjener Syddansk Universitet, det unge Dansk Institut for Gymnasiepædagogik og Gymnasieafdelingen i Undervisningsministeriet samt især doktoranden til ære, at værket er ført til ende. Doktoranden har forbilledligt demonstreret både material og formel dannelse – såvel en indsigt i de talrige fag som en udviklet evne til at gøre sig umage. Mere almindannet kan man vistnok ikke blive!

Madvig vil glæde sig i dagens anledning.