

Artikel

Dannelsesidealer og deres historiske rødder

Af Birthe Lund, lektor, Institut for Læring og Filosofi (HUM), Aalborg Universitet

Pædagogisk teori handler grundlæggende om forholdet mellem undervisning og opdragelse; herunder hører dannelsesidealer og dannelsesprocesser, der betegner mål for opdragelse. Sidstnævnte aspekt spiller en særlig rolle i almindidaktikken, der har en lang tradition for at diskutere dannelsesbegrebet i forhold til dannelsesidealer inden for en uddannelsesmæssig ramme. Inden for denne didaktiske ramme rejses spørgsmål som: Hvad vil man opnå gennem opdragelse og undervisning? Hvordan skal det foregå? Med hvilke metoder? Og svarene på sådanne spørgsmål er tæt forbundet med, hvem man spørger.

En af dem, der har forsøgt at svare på dette gennem pædagogisk forskning, er efterkrigsfilosoffen Wolfgang Klafki, der bygger videre på den åndsvidenskabelige pædagogiks grundlæggende præmis (i forlængelse af det 18. århundredes oplysningsprojekt). Han har historisk øvet stor indflydelse på den danske læreruddannelse inden for faget almindidaktik.

Klafki betoner særligt *fornuftens kraft* og det enkelte menneskes evne til selv at tænke (Klafki 2004: 17). Denne evne tiltænkes også børn og unge, og det er derfor skolens opgave at udvikle børn og unges potentiale, så de kan udvikle selvbestemmelse og myndighed (Klafki 2004: 18). Selv om opdragelse ses som en selvstændig opgave, er den stadig, dengang som nu, påvirket af religion, kirke, stat og forskellige samfunds grupper og magthavere.

Klafkis dannelsesprojekt var stærk inspireret af Immanuel Kants forestillinger om Myndighed og frigørelse fra umyndighed. Men Klafki inddrager også Jürgen Habermas' socialfilosofi og videnskabsteori, med vægt på forestillingen om den herredømme fri samtale (Klafki tvivler dog på, at det er muligt at udvikle en ny pædagogik på det grundlag isoleret set). Grundtanken er, at individet må arbejde for *selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet* (Klafki 2004: 22). På den baggrund vil han bidrage konstruktivt til udvikling af en human og demokratiske opdragelse.

Klafki selv var personligt stærkt påvirket af erfaringer fra anden verdenskrig, og Hitlers statslige opdragelse af børn og unge. Herunder opdelingen af drenge og piger med hver sit pensum og ikke mindst den totale fratagelse af jøders legitime rettigheder til varetagelse af erhverv, bosættelse, ejendom og fundamentale rettigheder, primært med baggrund i religiøse forhold. For ham handler dannelse derfor om:

- **Selvbestemmelse** – ret til at bestemme over individuelle levevilkår og medmenneskelige, erhvervsmæssige, etiske og religiøse meninger.
- **Medbestemmelsesevne** – ethvert menneske har krav på, mulighed og ansvar for udformningen af vor fælles kulturelle, samfundsmæssige og politiske forhold.
- **Solidaritetssevne** – knyttet til anerkendelse af ovennævnte indsats for og med de mennesker, der er afskåret fra medbestemmelsesmuligheder.

Han taler derfor om: Dannelse for alle, dannelse inden for et almenhedens formidlende element – universel ikke national og dannelse indenfor alle grundelementer af menneskelig interesse og evner.

På den baggrund bliver følgende for ham centrale omdrejningspunkter i en demokratisk opdragelse:

- evnen og viljen til at argumentere
- evnen og viljen til at give og lytte til kritik
- evnen og viljen til positivt at leve sig ind i den anden eller det andet
- evnen og viljen til samarbejde
- evnen til at tænke sammenhængende
- kreativitet

Humanistiske dannelsesidealer og deres rødder

Ud fra et traditionelt humanistisk dannelsesideal tildeles uddannelse og kundskab en værdi i sig selv, bl.a. som et personligt udviklende element, da det indgår i skabelsen af et dannet menneske.

Anlæggelsen af et dannelsesteoretisk perspektiv på undervisning og kompetenceudvikling er derfor traditionelt set tæt forbundet med anlæggelsen af et pædagogisk-filosofisk perspektiv – og ser undervisning og kompetenceudvikling som et grundlæggende opdragelsesprojekt og diskuterer også grundlaget for dette.

Denne almindidaktiske eller almenpædagogiske tradition går helt tilbage til den tyske tradition fra Herbart, Schleiermacher, Fichte m.fl.. Almendannelsen er i den tyske tradition grundlæggende forbundet med forestillingen om en personlig identitet, der kan dannes og videreudvikles, og dette må ske i samspil med andre (frie) individer. Mennesket opfattes inden for denne tradition som grundlæggende frit, og ikke som determineret af arvesynden, naturen eller kulturen a priori. Kant forbandt tidligt denne (ånd)sfrihed med evnen til selv-refleksivitet. Mennesket kan ikke undgå at blive påvirket af "samfundet", men må gøre sig fri gennem at reflektere over sin relation til verden. Mennesket må danne sig selv gennem en selvdannelsesproces, der imidlertid – paradoksalt – forudsætter begreber til en myndiggørelse, derfor er indføring i kulturen og kulturel dannelse forudsætninger for etablering af en sådan frihed. Dette projekt kompliceres dog af, at (selv)dannelsen må baseres på optagelse af kulturen ud fra (egne) frie valg.

Grundlæggende ses eleven/den lærende i et dannelsesperspektiv altså som et individ, der har potentiale til at kunne overskride sine egne begrænsninger. Denne tilgang har bl.a. den pædagogiske konsekvens, at det personlige møde/mødet med Den Anden bliver afgørende for udfaldet/dannelsen.

I denne pædagogiske forståelse er "erkendelse", "selvvirksomhed" og "dannelse" – og begreber som "frihed" og "åndsfrihed", således centrale. Fichte forsvarer viljen til frihed under henvisning til den Andens frihed som et fundamentalt princip. Men denne frihed opnås først gennem opdragelse til selv at handle frit, hans begreb "opfordring til selvvirksomhed" er derfor en fundamental kategori til at forstå, hvordan vi bliver til mennesker.

Friheden gøres nemlig afhængig af jegets erkendelse af den Andens frihed og jegets opfordring af den anden til at handle frit. (Björk/Uljens (2009)

Derfor kan det konkluderes (Björk/Uljens 2009), at pædagogisk handlen og opfordring til selvvirksomhed indebærer, at subjektets potentiale til empirisk frihed erkendes og anerkendes og realiseres gennem princippet om Bildsamkeit. Det betyder, at den Anden bliver bevidst om sig selv gennem at bliver opfordret til at gøre brug af sin autonomi. Det betyder også, at den Anden anerkendes som et individ, der kan krænkes moralsk, da kun den autonome eller fri kan erfare en krænkelse. Selvet skabes i denne forståelse gennem egne bearbejdningsrelationer i relation til omverdenen, hvorfor selvet på en gang både er frit og afhængigt af sig selv og den anden.¹

Björk/Uljens beskriver hvorledes mennesket på dette grundlag gennemgår 3 "fødsler"

- en fødsel til verden, med et umiddelbart selv/objekt viden, med en prælingvistisk og kropslig forudsætning for dette
- en fødsel til kulturen, med en sproglig og interkulturel subjektivitet
- en fødsel til frihed, muliggjort af selvdannelse, selvrefleksivitet, i forhold til traditionsbevidsthed og med et potentiale for at kunne indgå i en refleksivt inter-subjektivitet.

At socialisere børn og unge til det eksisterende samfund og opdrage dem rettet mod nogle givne fremtidige idealer er i dette perspektiv normative tilgange, hvorfor opdragelse til frihed og myndighed gennem ydre påvirkning anerkendes som et pædagogisk paradoks.

Derfor er evnen til refleksivitet og selv-refleksivitet også afgørende for "opdrageren" for at denne kan erkende den lærendes "ret" til selvvirksomhed og selvstændig tænkning, hvilket også er en social og kulturel erkendelse.

Der identificeres således to former for erkendelse af den Andens potentialer og den Andens aktualitet. Dannelsestænkningen bygger således på en forestilling om en dannelsesmulighed, men også af den andens væren – eksistens. Dermed hævder Uljens og Björk, at en pædagogisk erkendelse af den andens potentiale til autonom refleksiv selvrealisering samtidig inkluderer tanken om den anden aktualitet som kulturel, sociale og intellektuel umyndig.

Formål og formålsparagraffer

I bogen "Undervisningslære" (som begrebet didaktik også indeholder) skriver Tron Ålvik at "*Formål angiver undervisnings/uddannelsen hensigt eller sigte, mens "mål" indebærer en nærmere præcisering af hvad eleverne skal kunne ved undervisnings/uddannelsens afslutning*" (side Ålvik 1970 s. 265).

Det har været et kendetegn ved det danske uddannelsessystem, at der var ret få mål i denne forstand, og det er op til underviserne at fortolke, hvad der ligger i de formål der skitseres og omsætte disse til konkret undervisningsindhold – herunder begreber som "virkelyst" "kreativitet" "innovation", og "demokrati":

Bekendtgørelse af lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasieloven) (2010) i formålsparagraf 2 nævnes bl.a.:

Stk. 4. Uddannelsen skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden:

¹ Det er denne tænkning der ligger bag min beskrivelse af fælleskaber

medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans.

At foretage didaktiske valg er således knyttet til en fortolkningsproces og forsøg at forstå hvilke intentioner, der er knyttet til et givet formål og hvilke sammenhæng, disse formål er udrundet af, altså en baggrundsforståelse for, hvordan et formål er opstået, og hvordan det kan læses, hvilket i praksis også understøttes af læsevejledninger.

Opdragelse og undervisning

I Danmark har der historisk set været en løbende diskussion om forhold mellem staten og "skolen" og statens definering af institutioners rolle som undervisere og opdrager, hvilket tidligere normativt var overladt til kirken at definere indholdet af. Især pioneren og "entreprenøren" Christian Kold, der kan betegnes som N.F.G. Grundtvigs "didaktiker". Kold realiserede Grundtvigs tanker om folkelig skolevirksomhed. Kold regnes for den egentlige grundlægger af den danske friskoletradition og folkehøjskolen, mens Grundtvig var filosofen, der skrev om skolen for livet. Kold var den, der i praksis førte skoleformen ud i livet. Det er den gudelige vækkelse, der er grundlaget for hans skoleform, som Grundtvig ikke mente var en skolesag.

Han grundlagde de frie skoler og udtrykte sig således om opdragelse som en forældresag i opposition til statsmagten og kirken:

"Den vigtigste del af vore børns opdragelse vil vi ikke overlade til en fremmed magt, der ikke elsker og ikke kan elske de små, der er os betroet. Vi holder af dem, og derfor kan vi bedst opelske dem. I en så vigtig sag vil vi ikke træde til side, og blot nøjes med at se til. Vi vil overtage det hele og fulde ansvar for vore børns opdragelse, og trænger vi til hjælp, så vil vi selv skaffe denne hjælp, staten må helst holde sine fingre derfra" s.25 Kold, (1967 Udvalgte tekster v. Johns Hagemann og Harald Sørensen Gad, Kbh.)

Han hævder her, at det er forældrenes opgave at opdrage børnene og ikke en statsopgave. Dermed brød han med dens tids tidlige syn præget af pietismen, der prægede skolelovgivningen i begyndelsen af 1700-tallet: at barnet var statens og kirkens ejendom (B. Nabe-Nielsen s.27). Med C. Kold skete der en forskydning, så opdagelsen af barnet blev hjemmets sag. Han ville skabe et skolesystem, der kunne oplive og oplyse bondestandens børn, med fortællingen som særligt omdrejningspunkt. Den grundlæggende pointe med inddragelse af C. Kolds tænkning er, at informere om, at man her fik skabt grundlaget for forældres frihed til selv at vælge den skoleform, de finder bedst for deres børn, hvilket er ret unikt i europæisk skolepolitik.

Om Kold

Allerede som 20 årig blev Chresten Kold lærer fra Snedsted Seminarium (senere videreført som Ranum Seminarium). Han fik aldrig ansættelse i den offentlige skole (der heller ikke havde nogen stor udbredelse), bl.a. på grund af sin afvisning af katekisation, og tale for frihed i skole og trosforhold.² I 1842-47 opholdt han sig i Smyrna i Tyrkiet som missionær, hvortil han vandrede til fods fra Mors i Jylland med en lille kærre (fra Thisted til Trieste). Her deltog han først i et missionsarbejde, og senere, efter interne uoverensstemmelser, fandt han i stedet arbejde som bogbinder, og tjente så godt at han havde midler til at

² Han blev som ung påvirket af lægprædikanten Peter Larsen Skræppenborgs kritik af kirke og skole for rationalisme og præstehærdømme.)

senere kunne finansiere skoleopbygninger. Han meldte sig som 32-årig frivillig til deltagelse i 1. Slesvigske Krig (1848-51), hvorefter han igen optog et arbejde som huslærer. Men med hjælp af opsparing og støtte fra grundtvigske kredse oprettede han sin første og Danmarks anden højskole i Ryslinge i 1851, da han var blevet 35 år. Året efter oprettede han den anden friskolen i Dalby ved Kerteminde (den første var baptistisk). Senere flyttede han højskolen hertil, og i 1862 byggede han højskolen i Dalum ved Odense. Denne meget korte levnedsskildring giver indtryk af en dedikeret og handlekraftig person, der formåede at skabe tilslutning til en ny måde at tænke om og holde skole på. Han har således erhvervet sig et internationalt udsyn og et bredt erfaringsgrundlag forud for sin grundlæggelse af friskolebevægelserne i Danmark.

Chresten Kold anlægger det synspunkt, at undervisning ikke er noget, der skal være forskelligt fra opdragelse i hjemmet, det er to sider af samme sag (hvilket er lettere, når forældrene havde valgt skoler, der delte deres opfattelse). Han skriver bl.a. følgende om (for)mål for undervisningen:

"Med øjet rettet mod undervisningens sande mål og hensigt nemlig: at det danske folk må erhverve sig klarhed til at indse, liv, lyst og kærlighed til at ville, dygtighed og selvstændighed til at udføre, enhver efter bedste evne, hvad der kan gaven og glæde dem både i himlen og på jorden; med dette mål for øje vil enhver indse, at den oplysning der meddeles må være sand og virkelig, at udenadlærte svar og resultater modtagne som trosartikler ikke i fjerneste måde fører til målet, at undervisningen må rette sig mod det indvortes og lade det udvortes danne sig derefter, at der må virkes i ånden en levende anskuelse, lyst og kærlighed, og at man så må lade ånden selv skabe sin form for at forebygge den farlige misforståelse at form er alt" (op cit Om Børneskolen s. 17/8) her (Nabe-Nielsen s.29)

Her optræder begreber som "lyst til at ville", et opgør med udenadslære, en tro på viden som kilde til sandhed og åndelig vækkelse, og der ses en fortaler for en undervisning, der retter sig mod det indre, og med mere vægt på forståelse end form. I kimform udtrykkes en åndsvidenskabelig og humanistisk funderet pædagogik. Undervisningen skal danne og beånde eleven. Undervisningen skal ikke serveres for eleven "som trosartikler", eleven må møde undervisning på en lystfyldt måde, og på en måde, der er karakterdannende.

Det er næppe uenighed om, at uddannelsessystemets opgave hverken er at "indoktrinere" eller "missionere" for at kvalificere og give eleverne kompetencer, så de både bliver "alment dannede" og fagligt kompetente. Dette afspejles også i folkeskolelovens formålsparagraf, der understreger forældresamarbejdet om skolen, udviklingselementet og valg af arbejdsformer, der giver mulighed for at skabe og tage stilling "i en skole med åndsfrihed, ligeværd og demokrati".

Det ligger således indenfor lovens "ånd" at ville udvikle elevernes selvtilid, skaberevne, fantasi og alsidige udvikling. Ud fra et pædagogisk og didaktisk perspektiv er det relevant at diskutere, om denne udvikling i praksis primært sker med udgangspunkt i eleverne, i stoffet, i særlige arbejdsformer eller i evalueringskrav? Herunder - hvilken frihed gives eleverne/de studerende til at udvikle egne værdier og idealer? Hvis denne frihed ikke er til stede, kan andre formål, herunder udvikling af kritiske sans eller opdragelse til demokrati næppe tilgodeses.

§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur

og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligestilling og demokrati.

Hermed anføres det, at der kan være tale om konfliktende mål og formål indenfor samme uddannelsesramme, hvorfor undervisere nødvendigvis må foretage reflekterede og oplyste valg.

Disse valg har ikke en rationel karakter, hvor man kan vælge enten det ene eller det andet, men snarere et både og. Derfor må enhver underviser foretage en fortolkning af de dannelsesmål, der er formuleret for hans/hendes uddannelse, og være bevidst om, hvilket grundlag det sker på.

Med reference til Chresten Kold, kan vi følge sporene til indholdet i de nuværende formålsparagraffer og hele forestillingen om, at den danske skole ikke bare skal uddanne, men også danne. Men også forestillingen om, at underviserne på et oplyst grundlag må være vidende om, hvorfor vi holder skole. Underviserne skal derfor være almindannede.