

Kampen om lyset

Af Claus Møller Jørgensen

Ove Korsgaard: *Kampen om lyset – dansk voksenoplysning gennem 500 år.* (Gyldendal, 1997). 528 s., 398 kr.

Som undertitlen siger, handler denne bog om voksen- eller folkeoplysning, to begreber forfatteren bruger synonymt. Kampen, der hentydes til i titlen, er en kamp på tre fronter. For det første hentyder kampen til en grundlæggende tanke i fremstillingen: Der finder hele tiden en kamp sted mellem forskellige dannelses- og oplysningsidealer, oplysningen er en kampplads, som forskellige sociale interesser forsøger at præge. Men når denne kamp overhovedet finder sted, hænger det sammen med en anden kamp, som er foregået fra reformationen og frem, kampen om befolkningens bevidsthed, en kamp der knytter an til bredere interesser i samfundets reform. Denne kamp har skolen som sit hjemsted for børnenes vedkommende. Men når man ikke »nøjes med at satse på børneundervisning som led i en omdannelse af samfundet, men også gør voksne til målgruppe, skyldes det, at samfundsmæssige reformer kræver voksne mennesker med en særlig bevidsthed. Voksenundervisning får derfor høj prioritet i alle reformbevægelser, uanset om reformerne bliver presset frem inden for det statslige system eller uden for« (s. 21). Hermed åbnes en tredje front, kampen om omdannelsen af samfundet. Voksenoplysning indgår altid i en konkret samfundsmæssig sammenhæng, og nye banebrydende tanker om dannelse udspringer af deres ophavsmænds bestræbelser på omdannelse af samfundet.

Denne kamp har bragt fem forskellige oplysnings- og dannelsesstraditioner til sejr efter 1536: kristen oplysning, statsborgerlig oplysning, folkelig-national oplysning, arbejderoplysning og personlig oplysning. Disse traditionsdannelser har spillet hovedrollen inden for voksenundervisningen, en afgrænsning der er vigtig at huske på, fordi fremstillingen ikke sjældent har en meget generel karakter. Vægten lægges på brudperioderne. Det betyder ikke, at f.eks. kristen oplysning ophører under den statsborgerlige oplysning, men kun at førstnævnte fra slutningen af 1700-tallet indtager en mere perifer placering, mens sidstnævnte spiller hovedrollen.

Hvad så med kampens genstand, lyset? Lyset – oplysningen – opfattes ikke snævert idehistorisk, men også det. En idehistorisk kortlægning af dannelsesstraditionernes ideer, idealer og de personer, der formulerede dem, ses i forbindelse med, hvilke sociale bevægelser der har båret nye traditioner frem. Dertil knyttes en institutionshistorisk dimension, der undersøger bevægelsernes institutionelle basis og hvilke personer, der har særlig adgang til lyset. Sidst lægges vægten på, hvilke fag, medier og pædagogiske metoder der anvendes i de forskellige oplysnings- og dannelsesstraditioner. Der er altså tale om en bred samfundshistorisk funderet undersøgelse af oplysnings- og dannelsesstraditioner, deres didaktiske metoder og sociale og institutionelle basis. Men der er til gengæld ikke tale om nogen undersøgelse af den voksenundervisning, der faktisk er foregået. Det er – i hovedsagen – kampen

om lyset, ikke praktiseringen af oplysning, der er tale om.

Og så er der jo det lys, som Korsgaards fremstilling selv spreder. Det springer især af hans ønske om at trække de lange linier. Korsgaard vil både trække langt og gå i dybden. Men det er ikke dybden eller detailanalysen, der er bogens force. Skal man måle bogen på en traditionel videnskabelig målestok, mængden af de nye informationer, forekommer det mig, at der er langt mellem snapsene i de første afsnit, men at mængden stiger, efterhånden som afsnittene skrider frem. Korsgaard støtter sig primært til den foreliggende litteratur i sin analyse af kampen suppleret med nedslag i centrale kilder. Dette fungerer for det meste godt, men enkelte steder kunne man godt have ønsket flere nedslag, der kunne have givet et mere frit forhold til de herskende tolkninger i litteraturen. Et enkelt sted finder jeg, at han af den grund leverer en ganske problematisk fremstilling, hvilket jeg skal ofre en del plads på neden for.

Det er derfor de lange linier og fremstillingens oversigtskarakter, der er bogens styrke, og som også giver den perspektiv. Æstetisk og sprogligt er der heller ingen grund til at klage: Bogen er skrevet i et letlæst, klart sprog og er flot og velillustreret. Den tager sit udgangspunkt i et opgør med den almindelige forestilling om, at voksenoplysning først er noget, der sker fra og med Grundtvig. Det sker uden de store teoretiske armsving, men dog systematisk og teoretisk overvejet med stat, marked og civilsamfund som gennemgående undersøgelsesgenstande hele bogen igennem. Velvalgte sammenligninger i tid og mellem lande virker godt; de er med til at fastholde læserens opmærksomhed på de historiske forandringer, men synes også at skulle understøtte en tanke om, at det kunne være gået anderledes, og at det, der beskrives, er den danske

»sonderweg« på folkeoplysningens område.

Det virker indlysende at spørge, hvilken kamp bogen kan siges at være et indlæg i. Men spørgsmålet er lettere at stille end besvare. Korsgaard fremhæver selv sit ståsted i den grundtvigske højskoletradition. Højskolen er også alt i alt hovedrolleindehaveren i bogen. Grundtvig vies megen opmærksomhed og en selvstændig analyse, han drages konstant frem, forskellige tendenser afvejes i forhold til positioner i hans dannelsestænkning, og afslutningsvis opstilles nogle muligheder for højskolens plads i den (post)moderne verden. Det forekommer mig derfor rimeligt at læse bogen, ikke blot som en historisk fremstilling i sin egen ret, men også som et historisk begrundet indlæg i »kampen« om højskolens og folkeoplysningens fremtid: Hvad skal folkeoplysningen orientere sig mod, nu hvor det nationale ikke længere rækker som lyskilde, som det var tilfældet i højskolens første 150 år? Inden Korsgaard giver sit bud, undersøger han folkeoplysningens historie i dens helhed for at finde ud af, hvilken funktion den har haft under skiftende historiske forhold, og på dette grundlag hvilken funktion den kan tænkes at kunne få i fremtiden. Det er bogens fortjeneste og det, der gør den vedkommende.

Men der er jo også tale om en historisk fremstilling, og sådan vil jeg anbefale den, dels ved at forsøge at tegne fremstillingen i store træk, dels ved at give detailkritik af enkelte punkter, som forekommer mig problematiske.

Første del handler om *Kristen oplysning*. Her anskues reformationen som det første store folkeoplysningsprojekt – det sigtede på hele befolkningen – hvis sigte var at udrydde eller omdanne den middelalderlige folkekultur og erstatte den med en stats sanktioneret religiøs kultur, båret af kirken og med

præsten som den centrale agent. Før reformationen var uddannelse et familiært anliggende, hvor børn i praksis tilegnede sig forældrenes kundskaber og færdigheder. Efter reformationen bryder staten via kirken ind, ikke kun for at sikre den rette religiøse overbevisnings spredning i befolkningen, men også for at gøre den til samfundsborgere. Den kristne børnelærddom blev grundlaget for opdragelsen til samfundsborger. Men for at den kunne blive det, var det for det første nødvendigt at komme den gamle folkekultur til livs, for det andet at sikre sig at befolkningen faktisk deltog i uddannelsen i den rette lære – bygget på Luthers katekismus. Det skete gennem forbud og påbud og ved en erstatning af den gamle krops- og festkultur med en kirkeligt organiseret religiøs kultur. Og det skete fra 1739 med den pietistiske reform af hele skolevæsenet også inden for rammerne af skolen. Kirke og skole blev således to sider af samme sag, den statskirkelige kamp mod folkekulturen. Til dette føjedes den tvungne konfirmation (1736). Konfirmationen, der var en eksamen i de kristne børnelærdomme, blev en forudsætning for en lang række borgerlige rettigheder, f.eks. troløvelse, indgåelse af giftermål og fæste eller køb af fast ejendom. Gennem alle disse tiltag – og flere til – gennemførtes det kristne folkeoplysningsprojekt. Staten var drivkraften, mens den bærende institution var kirken og budskabet religiøst tvingende og socialt normativt. Præsterne blev nøglepersoner i en gigantisk disciplinerings- og opdragelsesproces, der havde et fast greb om befolkningens verdensbillede, og som havde som sit sigte at fastholde det patriarkalske samfunds normsæt. »Kristen oplysning blev bindeleddet mellem stat og sjæl« (s. 48).

I 1700-tallets anden halvdel tager den statsborgerlige uddannelse med rødder i oplysningstænkningen kampen op mod

det kristelige oplysningshegemoni. Et borgerligt dannelsesideal med viden som omdrejningspunkt aftegner forskydninger, som er led i bredere samfundsmæssige forandringer. Dette nye dannelsesideal handler anden del om. Det handler forbavsende lidt om voksenundervisning, men til gengæld generelt om oplysningens pædagogik, dens statsperspektiv og »samfundsnyttige« skolesyn og om den dominerende helstatspatriotisme. Som oversigt fungerer det fint, men har man læst Joakim Larsens skolehistorie og Ole Feldbæks forskellige bidrag til tidens identitetshistorie, er der ikke meget nyt at hente.

Kampen står her mellem en ny, dynamisk borgerlig klasse, der i sin fremmarch bremses af en aristokratisk overklasse og et feudalt privilegiesamfund. En følge af dette modsætningsforhold er kamp om statens, kirkens og skolens ideologiske grundlag. Centralt i denne kamp stod spørgsmålet om, hvorledes man skulle forholde sig til et nyt fællesskabsbegreb, der brød frem omkring midten af århundredet, fædrelandet: Var fædrelandet den enevældige helstat eller var det det sted, hvor man var født?

Kampen om definitionen af fædrelandet brød igennem efter Struensee-regimets afsættelse og udfoldedes under Guldbergs styre kulminerende med loven om indfødsret 1776. I den forbindelse reproducerer Korsgaard den, synes det mig, ganske problematiske og forvirrende brug af begrebet national, som findes hos Feldbæk.¹ Guldbergs styre beskrives som et styre med en borgerlig og dansk-national politik (s. 99). Det fremhæves, at Guldberg vil styrke det danske sprog i administrationen og i latinskolen som et led i denne dansk-nationale politik, som kulminerer med loven om indfødsret: »I latinskolen blev dansk i 1775 gjort til et selvstændigt fag; og fædrelandskærlighed blev til en følelse, der skulle indpodes eleverne.

Slutstenen i denne proces var Lov om indfødsret fra 1776, der med ubetydelige undtagelser, gav dem, der var født i fædrelandet, eneret til statens embeder. Denne lov blev modtaget med stor begejstring og førte til omfattende fester rundt om i danske købstæder. I forhold til andre europæiske lande opstod nationalfølelsen meget tidligt i Danmark. Det var unge akademikere og embedsmænd af borgerlig herkomst, der prægede den begyndende nationale bevægelse, som fik vind i sejlene i takt med bestræbelserne på at fortrænge tyskerne fra statens embeder. Som det første land i verden indførte Danmark begreberne: indfødsret og fædreland« (s. 85f).

Denne tolkning af latinskolenloven og indfødsretsloven som dansk-nationale tiltag er efter min bedste overbevisning forkert. For det første var latinskolen efter Guldbergs ordning stadig en religiøs skole – skolen skulle stadig ifølge loven være den hellige ånds værksted og lærerne være teologiske kandidater med en klassisk filologisk overbygning – og dansk blev ikke et fag, men blot undervisningssprog antageligt til støtte for den altdominerende latinundervisning. For det andet var den fædrelandskærlighed, som latinskolen ifølge loven skulle indgyde, netop helstatspatriotismen. Det hedder i loven, at »Næst Troens Lærdomme, skal de og flittigt undervise dem om Pligterne, og deriblandt betimeligen indprænte dem den Kierlighed og Opofrelse de skyldte deres Konge og Fædreland.«² Hvordan kan man nu være sikker på, at det fædreland, der tales om, er helstaten? Det kan man af den lærebog, som Ove Malling skrev til at udfylde bla. den fædrelandskærlige undervisning, *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere* (1777, tysksproget udgave 1778), der forenede forestillingen om tilhør til fødested og helstaten som fædreland, som Korsgaard viser side 86.

Men vi ved det faktisk også fra slutstenen i reformpakken, indfødsretsloven. Her er det helt klart, at retten til embeder i den danske stat ikke er forbeholdt danske, som det impliceres i citatet fra Korsgaard ovenfor, men helstatsborgerne. Det siges, at kongen har erkendt, at »Billigheden selv vil, at Landets Børn skal nyde Landets Brød«, hvorfor han sigter på, gennem »Anordning at forsikre Landets Børn Landets Embeder« og ikke give dem til fremmede. Derfor bestemmer indfødsretsloven det som en forudsætning for at kunne besætte embeder og tjenester, det »være sig ved Hoffet, eller i den geistlige, civile og militaire Stand, at Personen er født i vore Stater, eller af saadanne indfødte Undersaatter, som paa Reiser eller for Vores Tienstes Skyld kunde være ude af Landet«, dvs. at man ikke vil »foreslaae andre end Danske, Norske og Holstener, eller hvem derved lige agtes....«.³

Jeg har svært ved at se dette som en dansk-national manifestation. Og hvad mere er, er det yderst problematisk overhovedet at anvende begrebet national i denne sammenhæng. Indfødsretten er lige præcis ikke national, fordi den sidestiller rigsdelen. Den sidestiller mænd fra alle rigsdelen ved embedsansættelserne i staten, hvilket de ikke blev opfattet som værende i udgangspunktet, idet danske undersåtter havde fremsat kritik af deres forfordeling. Dette tog man til efterretning og lovbestemte deres lige ret med andre indfødte. Styret tog således udgangspunkt i forskelle i sprog og i tilhørsforholdet til de forskellige statsdele Danmark, Norge og Hertugdømmerne. I nationalismen får disse forskelle en helt anden og afgørende betydning. Den nationale idé afviser netop den ligestilling mellem sproglig forskellige dele, som indfødsretten lovfæster. I den nationale idé må nation, stat og territorium konvergere, hvorfor man ikke kan have en stat, der

huser flere nationer. En helstat er således en umulighed, der støder på fundamentale grundantagelser i den nationale ideologi: sproget definerer nationen, nationen skal have sin egen stat og sit eget territorium, der følger sproget og dermed nationens grænse. Derfor må tysk-sprogede rigsdele udskilles af den danske nationstat, som der blev argumenteret for af danske nationalister efter 1840. Og det er jo netop ikke målet 1776, der betegner en eksemplarisk før-national reform.

Det er måske for meget at gøre ud af dette ikke kritisk afgørende element i en stor fremstilling. Men jeg har alligevel villet påpege dette, inden det går hen og bliver almindelig kanon, især hvis nogen skulle få den oplagte idé at anvende bogen til undervisning. Jeg tror man vil nå til en bedre forståelse af sammenhængen, hvis man prøver at frigøre sig fra nationalismens vokabular og forståelseshorisont, når man tolker f.eks. en embedsstrid, antityskhed og sprog-patriotisme. Det er jo klart, for mig i det mindste, at f.eks. interessen for det danske sprog og for dansk litteratur i perioden ikke drives af national tænkning, men er udtryk for patriotiske tænkemåder i egen ret og af selvstændig karakter.⁴ Og hvis Guldberg fremmer dansk nationalfølelse og søger at underminere det tysksprogede aristokratiske magtstilling, må man da også spørge sig selv, hvorfor reformaristokraterne ikke op hæver indfødsretten. Det kunne der sikkert gives gode grunde til, men overvejelsen gøres ikke. Svaret må være, at Guldberg og kronprinseregeringen ikke på dette punkt stod som eksponenter for modstridende politikker. I oplysningshistorisk sammenhæng var de enige om, at lyset kom fra staten, som Korsgaard beskriver det, ikke fra folket (der ikke var opfundet eller opdaget endnu).

Derfor finder jeg til en vis grad fremstillingen i dette afsnit overfladisk. Der

findes overordnede markeringer af forudsætningerne for den statsborgerlige oplysning, men nogen dybere forståelse af den enevældige stats funktionsmåde som baggrund for den førte skolepolitik gives ikke. Egentlig finder jeg det også til en vis grad kritisabelt, at Korsgaard ikke i denne sammenhæng har set noget behov for selv at gå til enkelte centrale kildesteder som f.eks. indfødsretten, fordi tolkningen af netop dette sætter sig spor i tolkningen af reformaristokratiets skolepolitik efter 1784. Man får det indtryk, at der allerede i slutningen af 1700-tallet er en fundamental og udbredt modsætning mellem dansk og tysk i helstaten, selv om det eneste udslag af offentlig antityskhed i perioden er den såkaldte tyskerfejde 1789-90, en kort og intensiv skriftlig fejde, der døde ud lige så hurtigt som den opstod, og hvis københavnske deltagere kunne tælles på få hænder. Hos Korsgaard fremtræder danskheden derimod som udbredt og som hele handlingsgrundlaget for reformaristokratiet efter 1784: »De nye magthavere var sig fuldt bevidst, hvem de danske angreb gjaldt. Og de så klart, hvad spredningen af disse nationale tanker og dennes aggressive danskhed kunne betyde for staten og for dem selv. Derfor satte de ind, hvor den unge nationalfølelse var svagest, nemlig på landet« (s. 93).⁵ Efter alt at dømme var nationalitetsfølelsen ikke svagest på landet, den var fraværende!

For statseliten og for de ledende, tysk-sprogede reform-aristokratiske skolereformatorer efter 1784, med Ludvig Reventlow i spidsen og hans skolevirk-somhed på Brahetrolleborg som eksempel, var der ingen tvivl om, at fædrelandet var helstaten, og at den særdanske patriotisme ikke skulle fremmes. Reventlow og andre adelige med tilhørsforhold til den schimmelmansske kreds gennemførte således en lang række skolereformer, der hvilede på et kosmopoli-

tisk og filantropisk grundlag, der markerede skolens sekularisering, dens begyndende selvstændiggørelse i forhold til kirken. Reformerne markerede også skolens overgang til en undervisning med grund i fornuft og realfag i stedet for kristendommen. Der skulle læses ABC i stedet for Luthers katekismus, skolen skulle skabe den nyttige samfundsborger og bringe harmoni i forholdet mellem stat og individ. Mens båndet mellem stat og kirke således var i opløsning, kom skolen i stigende grad til at indtage funktionen som statslig socialiseringsagent af individerne til samfundsborgere. Den universalistiske og kosmopolitiske opdragelse man fik igennem skolen, markerer også et skred i undervisningsformen, der gik fra værkstedet til skolestuen, fra tugt til overvågning og fra enmands- til masseundervisning.

Afsnittet afsluttes med en omtale af Laurits Engelstoft og hans værker om national opdragelse fra 1801 og 1808. Engelstoft betegnes med rette som en overgangsfigur mellem statspatriotisme og »1800-tallets nationalisme«. Der siges her »1800-tallets nationalisme«, hvilket vel indikerer, at Korsgaard er på det rene med, at denne har en anden karakter end 1700-tallets statspatriotisme, også det som han selv i den forbindelse omtaler som dansk-nationalt. Ifølge Korsgaard er Engelstoft den første, der præsenterede den nationale tænknings fader, Johan Gottfried Herder, på dansk. »Engelstoft er ligeledes den første dansker, der klart betoner modersmålets betydning for den nationale bevidsthedsdannelse, og dermed er han et halvt århundrede forud for den officielle politik« (s. 114) – på trods af at han skriver et kvart århundrede efter de reformer, som Korsgaard ovenfor betegnede som dansk-nationale!

Dermed er den fortælle tekniske overgang gjort til en fremstilling af den fol-

kelig-nationale oplysning. Indledningsvis ridses forudsætningerne for denne oplysning op. De er dels at finde i etableringen af det frie marked og et civilt samfund, dels i de idehistoriske forandringer, som sker fra og med Herder. Idehistorisk handler det om de intellektuelles opdagelse af folket; det handler om nationalisme og forestillingen om det folkelige fællesskab, om nationen som kilde til lyset og om nationalsproget og nationalhistorien som medierne for lysets formidling. Dannelse bliver da individets forbindelse med det nationale fællesskab.

I den nationale dannelsesstænkning kommer lyset nedefra, fra folket. Ikke oppefra, fra Gud, ude fra omverdenen eller inde fra fornuften. Disse fire lyskilder repræsenterer i praksis to principper, nemlig en vertikal forbindelse op ned og en horisontal ud-ind. »Det nitende århundredes oplysningshistorie kan skrives som en historie om en kamp mellem to former for lys, der kæmper om magten: det horisontale og det vertikale lys. Det første knyttes til fornuften og naturvidenskaben, det andet til nationen og det guddommelige som lyskilde. Man kan også sige, der er en kamp mellem to forskellige fortællinger om lys: fortællingen om henholdsvis fornuften og folket som lyskilde.« Sådan kortformulerer Korsgaard (s. 137) det 19. århundredes oplysningshistorie, hvilket jeg skal vende tilbage til.

Gennemgangen af den folkelige-nationale oplysning lægger hovedvægten på Grundtvig og den nationale grundtvigianske højskole, vel at mærke uden at de kommer til at fremstå som altdominerende i fremstillingen, der også inddrager alternativerne til disse skoler. Det er således følgerne af de sociale forandringer og landbosamfundets omformning i kølvandet på økonomiske forandringer og statslige reformer fra 1700-tallet, der her efterspores på op-

lysningens område.⁶ Den første er de gudelige forsamlingsbevægelser fra 1820'erne og frem, som ses som et resultat af nedbrydningen af standssamfundet og som udfyldelsen af det ideologiske vakuum efter udflytning og udskiftning.

I dette afsnit fremhæves det ideologiske skifte mellem den patriotiske dannelsesstænkning og den nationale, med en illustrativ sammenligning af Rødding Højskoles (1844) og Rewentlovs Brahetrolleborgs idégrundlag, og der gives en informativ analyse af Grundtvigs syn på dannelse og dets udvikling efter 1848 til en fiksering af dannelsen i det nationale. Rationalistiske anationale bondeskoler, hvoraf Hindholm var den vigtigste, beskrives i perioden mellem 1840 og 1864 som de væsentligste oplysningsfaktorer i det danske landbosamfund. Efter 1864 tager folkehøjskolerne, der med Roar Skovmand beskrives som nationale fæstninger, over på landet, mens de aldrig rigtigt formår at vinde fodfæste i byerne trods forsøg. På landet fremstår den nationale folkehøjskole, med vægten på national historie og litteratur, som dominerende i sidste tredjedel af århundredet.

Dette afsnit følges af et om arbejderoplysning, der følger det forudgåendes i anlæg og niveau. Vi går her fra landet til byen, fra grundtvigianismen og højskolen til brandesianismen, *Studentersamfundet* og arbejderoplysningen som den udvikles efter 1870, og som arbejderbevægelsen i høj grad støttede sin voksenoplysning på. Denne akademisk ledede arbejderoplysning kulminerede med planerne om et folkeuniversitet, som, med Kr. Erslev som drivende kraft, igangsatte sin undervisning i 1899. Her viser den fundamentale modsætning mellem land og by, mellem grundtvigianisme og kulturradikalisme og mellem højskoledannelse og videnskabelig oplysning sig i fuldt flor. Trods flere for-

søg bliver der aldrig skabt en bro mellem bønder og arbejdere med akademikerne som det formidlende led, der skulle holde konstruktionen sammen. Højskolen etableredes som et alternativ og et modstykke til den akademiske kultur, og den afgrænsede sig fortsat omkring århundredskiftet fra videnskabskulturen, som den til stadighed frygtede at blive koloniseret af.

Vi følger således nogle linier i højskolebevægelsen og i arbejderoplysningen og deres forskellige lyskilder og deres forskellige syn på de samme lyskilder. Centralt står de forskellige syn på det nationale, som Korsgaard viser så udmærket. Men kan denne kamp så ses som en kamp mellem vertikal og horisontal oplysning, mellem national-religiøs og individ-fornuft-omverden, som det blev formuleret i citatet ovenfor. Er den grundtvigianske og folkelig-nationale oplysning og arbejderoplysningen repræsentanter for henholdsvis det første og det sidste princip, som kampen står imellem? Svaret må blive nej. Det er uden tvivl rigtigt at fremhæve brandesianismen og radikalismen som repræsentanter for en ny oplysningstid. Brandes henviser jo selv i 1870 i indledningen til emigrantlitteraturen til, at opgaven er at lede oplysningen ind i den danske kultur, hvor reaktionens (romantikens) historiske opgave er endt. Men Brandes, Hørup og Erslev tænker verden nationalt. Nok skulle verden begribes med fornuften, og nok skulle denne begribelse ske via erkendelsesmetoder af naturvidenskabelig karakter, men den er ikke desto mindre umiskendelig romantisk og national. Litteraturen er adgang til folkets liv, sagde Brandes i 1870, og Erslev arbejdede med største selvfølgelighed med et begreb om det danske folk i sine historiske fremstillinger af dansk middelalder. Det moderne gennembrud er ikke en tilbagevenden til en før- eller anational patriotisme, en

kosmopolitisk fornuftskultur, men et forsøg på at skabe en realistisk nationalisme. Men når grundtvigianeren Sofus Høgsbro døbte dem »europæerne«, var det netop for at understrege, at deres syn på det europæiske (og det tyske) ikke var nordisk-nationalt som hans eget. Heri lignede de radikale meget mere socialdemokraterne, der også havde en international overbygning på deres nationalitetsopfattelse, der stod i modsætning til grundtvigianernes »rene danskhed«. Nok er der kamp om danskheden mellem 1864 og 1920, som Niels Finn Christiansen har vist,⁷ men der er ingen position uden for den nationale diskurs til rådighed, al tale er national, kampen står alene om, hvilken tale der er den rette. Derfor kan dannelseshistorien heller ikke reduceres til kampen mellem videnskab og folkelighed, fornuft og nationalitet, men er in casu snarere en kamp mellem forskellige nationalitetsopfattelser.

1920 og foreningen af Danmark og Nordslesvig markerede en ny epoke i højskolens historie, fordi et fælles samlingspunkt forsvandt, da Sønderjylland blev forenet med Danmark. Tabet i 1864 var en sejr for højskolen i den forstand, at det skabte et fælles sigtepunkt for højskolen; genforeningen i 1920 var et tab i den forstand, at højskolen ikke længere kunne fastholde et fælles mål. Derfor splittedes højskolen i to fraktioner, der nok kunne samles om folket, men som var forskellige i deres holdninger til verden uden for og til videnskaben. Den nationalistiske og antividenskabelige tendens så i 1930'erne med sympati på nationalsocialismen, mens den udadvendte tendens brød med tidligere tiders snævre fokusering på det danske og afgrænsningen fra videnskaben og åbnede op for begge.

Også arbejderne fik en lærestreg som kom til at præge dem i mellemkrigs-tiden, ikke af genforeningen, men af

Første Verdenskrig. Troen på, at den internationale arbejderklasse ville og kunne stoppe krig, en tro, som før krigen antog næsten religiøse dimensioner, var blevet falsificeret i praksis, da de forskellige nationale arbejderpartier og -klasser valgte det nationale broderskab frem for det internationale arbejderfællesskab. »Det internationale *proletariat* blev således udskiftet med det danske *folk*, socialisme med demokrati. At foretage den udskiftning tog sin tid, men gradvist kom folket, nationen og den frie tid i centrum af ideologien. Der skete efter krigen en klar forskydning i argumentationen: fra en betoning af det internationale til en pointering af det nationale,« som det hedder s. 321f. Mens man tidligere havde affundet sig med »radikal« arbejderoplysning, gik man nu ind i et politisk samarbejde med partiet, mens man påbegyndte opbygningen af nye institutioner og organisationer, der skulle varetage arbejderklassens egne interesser på kultur-, undervisnings- og fritidsområdet. Forlag, AOF og arbejderhøjskoler udbyggedes i 1920'erne, som led i en erkendelse af, at et nyt samfund ikke kom af sig selv. Arbejderklassen måtte skabe en ny bevidsthed gennem oplysning, frembringe sin egen kultur og udvikle socialistiske kundskaber. Under indtryk af nazismen formuleredes dette af den helt centrale socialdemokratiske oplysningsideolog, Julius Eomholt, i slutningen af 30'erne som »kultur for folket«. Arbejderklassen blev ikke længere opfattet som en afgrænset enhed i samfundet med front mod det bestående, og arbejderbevægelsen ikke kun set som et led i denne klasses kulturelle selvstændiggørelse, men begge betragtedes som led i den folkelige kultur.

Herr ed var der op mod Anden Verdenskrig ifølge Korsgaard åbnet op for et samarbejde mellem arbejderbevægelse og den grundtvigianske bevægelse

med folket som fællesnævneren. Min historiske kompetence giver ikke basis for detailkritik af denne argumentation, men den virker overbevisende. Og netop indholdsbestemmelsen af denne fællesnævner, folket, blev vital og central med den nazistiske udfordring og i årtierne efter krigen: Var det nationale eller det demokratiske det centrale i dansk folkelighed? Her følger Korsgaard med Hal Koch og den demokratiske linie tanken om medborgerskolen, der distancerer sig fra forestillingen om, at demokratiet nødvendigvis må være rodfæstet i en fælles national identitet, og i stedet insisterer på, at demokratiet kan læres. Denne idé når aldrig dybt i højskolebevægelsen, der nok distancerede sig fra nationalsocialismen, men fastholdt en fundamentalistisk forståelse af forholdet mellem kristendom og det nationale som handlingsgrundlag.

Med H.P. Clausen fastlægger Korsgaard det 19. århundredes afslutning til slutningen af 1950'erne, samfundsstrukturelt som mentalt. På voksenoplysningens område betegner dette overgangen fra nationen, folket og klassen til individet som centrum for oplysningsbestrebelsene. Personlig oplysning er således overskriften på bogens afsluttende kapitel. I modsætning til de tidligere oplysningsbevægelser fra reformationen og frem adskiller den personlige oplysning sig ved, at den ikke siger noget om individets placering i samfundet. Korsgaard indleder derfor med nogle overvejelser over, om individualiseringen betyder samfundets opløsning, eller om den betyder socialisering ad nye veje på tværs af nationer og stater. Individualisering og internationalisering/globalisering synes at gå hånd i hånd, og det er netop spørgsmålet om nationstaten Danmarks forhold til det overnationale EF/EU, der i de seneste 25 år har været det centrale politiske spørgsmål.

Hvori består så den individualiserede

voksenoplysning? Den betår generelt i en markant glidning fra ånds-fag til værkstedsfag, kropps-fag og kurser for den individuelle sjæl. Der læses ikke historie eller litteratur, men slås på tromme i »musikværkstedet«, laves keramik i »keramikværkstedet«, skrives sange i »sangværkstedet«; alternativt kan man få »Selvudvikling fra rod til isse« og »Astrologi, tarot og drømmeværksted«, som man kunne få kurser i på Ubberup Højskole 1992/93. Aftenskolen går fra at være en forsættelse af grundskolen til at være en fritidsskole, hvor voksne mennesker kan få undervisning i de emner, de måtte ønske. Det handler om personlig udvikling og selvudfoldelse, ikke om autoritativ meddelelse af historie eller litteratur fra en talerstol eller fastlagte skemaer med givet indhold.

For højskolens vedkommende er de brugbare naturvidenskaber og de nationale dannelsesfag således ikke længere det givne eller selvindlysende grundlag, som det var frem til omkring 1970: »siden har naturvidenskaberne og de nationale videnskabers indflydelse været aftagende, ikke bare på voksenoplysningen, men også på den offentlige bevidsthed generelt« (s. 419). New Age, en ny kroppsbevidsthed – kroppen som fornuften, fornuften som ufornuft – alternative behandlingsmetoder, lokalt forankrede tiltag med sigte på at forene folk i lokalområdet og religionens genkomst, dette er blot eksempler, der trækker i en anden retning end den nationale og naturvidenskabelige.

Fra statsligt hold har man genrejst det klassiske folkeoplysningsbegreb i 1980'erne som et modtræk mod de tendenser til desintegration – arbejdsløshed, social udstødning, vold, kriminalitet – som efterspores i den vestlige verden. Problemet er, om demokratiet kan opretholdes i et samfund, der betoner det enkelte individs rettigheder mere end dets pligter, for det er ifølge Kors-

gaard svært at forestille sig, at demokratiet kan bevares uden en idé om medborgerskab og moralsk forpligtelse på fællesskabet. Men hvilken folkeoplysende rolle kan højskolen påtage sig, hvis den ikke bare skal stille faciliteter til rådighed, som har været dens svar på frisættelsen fra det nationale og det landbrugsfaglige, som har båret dens identitet fra 1844 til 1970. Korsgaard opstiller tre muligheder: 1) genoptage arbejdet med at styrke den nationale identitet, 2) blive lokalsamfundets skole eller 3) (hvilket ikke står i modsætningsforhold til højskolen som lokalsamfundets skole) give højskolen et globalt indhold, der skal kaste lys over det personlige, lokale og nationale liv – et globalt lys.

Afslutningsvis tager Korsgaard nogle pejlinger i tidens bevægelse og fremtidens mulige udvikling. Han ser et postindustrielt samfund, hvor viden og uddannelse vil spille en central rolle, hvor læring bliver livslang og ingen fase i livet forhindrer »åndelig vækst«, som det var tidligere, hvor kun få fik en virksom alderdom, som de fleste får i dag. Flere vil komme til at arbejde med ting, der kræver uddannelse, men samtidig vil behovet være så differentieret, at skolen ikke vil kunne opretholde monopol på samfundets uddannelsesbehov. Informationsteknologien forskyder den livslange uddannelse fra undervisning til læring, hvor den enkelte selv tilrettelægger læringsforløb. Adgangen til viden demokratiseres, og viden adskilles fra dannelse, således at dannelse i stedet knyttes til det at praktisere, fra eksplicit viden til ekspressive evner, som videreformidles i en form som mesterlærens og værkstedets.

Bogen munder ud i et afsnit med titlen *Global folkelighed*. Det postindustrielle samfund, som ovenstående nutidige forandringer i oplysningen indskrives i, suppleres med en postnational og en

postvidenskabelig. Menneskeheden deler de samme farer – f.eks. Tjernobyli – en fælles risiko, der ikke er nationalt funderet, men universel. Danskere og tyskere lever i et fælles samfund, risikosamfundet, hvis scene er globen. Det lokale er forbundet til det globale. Dette er det postnationale scenarie, hvortil knytter sig et postvidenskabeligt: »Ligesom sproget blev en afgørende faktor i den nationale identitetsdannelse i begyndelsen af det forrige århundrede, synes kroppen nu at blive en afgørende faktor i den globale identitetsdannelse. Kroppen sanser og registrerer konsekvenserne af ting, vi langt fra altid kan se, smage eller lugte. Spermen og de ufødte børn er i allerførste geled« (s. 473f).

Denne nærmest profetiske tale bringer mindelser om 1890'ernes fin de siècle-ræsticisme og rationalitetskritik, eller om postmodernismen, om man vil, lys forekommer det mig til gengæld ikke at kaste. Jeg vil lade den stå for sig selv, og blot fremhæve, at den forudgående analyse uden problemer kan gå for en fornuftig videnskabelig analyse, den er både konsistent og forklarer sammenhængende de tendenser (empiriske data) som fremdrages. Den kan heller ikke røkke ved den forudgående historiske fremstillings værdi, der ikke teleologisk er rettet mod de eventuelle tendenser i forudgående epoker, der kunne pege frem mod kropsfornuft og globalisering, men som giver en solid fremstilling af den historiske udvikling på et historievidenskabeligt grundlag.

1. Se også Bernard Eric Jensen: »Dansk Identitetshistorie«, *Historisk Tidsskrift*, bind 92, 1992, s. 326-347.
2. *Schous forordninger 1775*, s. 24.
3. *Schous forordninger 1776*, s. 145f.
4. Se f.eks. Flemming Conrad: *Rahbek og Nyerup*, 1979, og samme: *Smagen og det nationale*, 1996.

5. Sammenlign med Lorenz Rerup: »Fra litterær til politisk nationalisme«, Ole Feldbæk (red.): *Dansk Identitetshistorie*, bind 2, 1991, s. 325-390. Korsgaard anvender ikke dette bind, hvilket er underligt med den vægt, han lægger på statspatriotisme såvel som på national identitet. Rerup fastlægger i sit bidrag med rette den nationale tænkning i en litterær form til perioden efter napoleonskrigene og den politiske nationalismes gennemslag til efter den slesvigske sprogstrid 1840-42. Se ligeledes Steen Bo Frandsens minutøse analyse i disputatsen *Opdagelsen af Jylland*, 1996, s. 277ff. Traditionen for en national tolkning af Guldberg og indfødsretsloven har tungtvejende repræsentanter og går tilbage til Hans Jensen: *De danske Stænderforsamlings Historie*, 1931-34, Edvard Holm: *Danmarks Riges Historie*, bind 5, 1898-1906 og C.F. Allen: *Haandbog i Fædrelandets Historie*, 1840.
6. S. 138-140 handler om det tostrengede skolesystem, lærd skole-universitet og almueskole, men er fyldt med fejl. »Med reformen af den lærde skole og universitetet (ved en plakat af 1805 og en forordning 1809), blev der påbegyndt et skift fra kristendommen til videnskab og æstetik som universitetets ideologiske grundlag« (s. 139). Både plakaten 1805 og forordningen 1809 omhandler alene den lærde skole, og især 1805-reformen afslutter den lærde skoles kirkelige og kristelige tilknytning. 1809 gennemføres der ingen reform af universitetet, men en skoleembedseksamen uafhængig af teologien indførtes 1788, og et pædagogisk seminarium blev grundlagt 1800. Sidstnævnte byggede ikke på Berlinuniversitetets idégrundlag, men på det filologiske seminar i Göttingen efter Heynes model. Derfor er det selvfølgelig dobbelt forkert, når det s. 140 siges, at »Den tyske universitetsmodel blev i stor udstrækning grundlaget for den universitetsreform, der blev gennemført i Danmark 1809«, når der med den »tyske universitetsmodel« henvises til Humboldt.
7. Niels Finn Christiansen: »Folkets danskhed«, Flemming Lundgreen-Nielsen (red.): *På sporet af dansk identitet*, 1992.

Sport og gymnastik

Af Niels Kayser Nielsen

Per Jørgensen: *Ro, renlighed, regelmæssighed. Dansk Idræts-Forbund og sportens gennembrud ca. 1896-1918. Idræt – krop – sundhed*, vol. 1. (Odense Universitetsforlag, 1997). 314 s., 250 kr.

Klara Aalbæk Korsgaard: *Anna og Jørgine. En historisk fortælling om to kvinder, deres gymnastik og deres højskole*. (Odense Universitetsforlag, 1996). 282 s., 250 kr.

Det var omkring 1980, at den idrætshistoriske forskning herhjemme tog sin begyndelse. Siden da er der sket ikke så lidt på området. En lang række monografier, antologier og artikler har set dagens lys, og Dansk Idrætshistorisk Forening Krop og kultur har siden sin stiftelse i 1984 været et centralt forum for den idrætshistoriske forskning i Danmark. Man har med en enkelt undtagelse hvert år holdt et seminar, ligesom man siden 1985 uden afbrydelse