

Thyge Winther-Jensen

Teoretisk pædagogik

Egenart og oprindelse

Abstract

[English title: *Theoretical Pedagogy in Denmark. Characteristics and origins.*]

The aim of this article is to consider whether the academic discipline of theoretical pedagogy, in spite of the varying historical conditions, has been able to maintain a tradition in Denmark rooted in the ages of Enlightenment and Romanticism. It argues that the Danish pedagogical tradition has been oriented towards two dominant ideals of education: (1) A romantic ideal related to Rousseau and Romanticism. (2) A rationalistic and critical ideal that can be traced back to the Norwegian-Danish Enlightenment author and philosopher Ludvig Holberg (1684-1754), as well as his compatriot Niels Treschow (1751-1833). The first ideal, advocated by N.F.S. Grundtvig (1783-1872) in his idea that education should aim at the illumination or enlightenment of life [Livs-Oplysning], and more recently by K.E. Løgstrup (1905-1981), has strongly influenced the development of compulsory primary education and adult education in Denmark. The second ideal, advocated by J.N. Madvig (1804-1886) with his ideas of liberal education [Almendannelse], in which the critical and rationalistic approach somehow amalgamated with German neo-humanism, has dominated Danish higher education and the universities. Treschow's understanding of philosophy, pedagogy and psychology as interrelated disciplines continued its influence on pedagogy in Denmark. Although challenged by positivist tendencies in the late 19th century, which sought to reduce pedagogy to applied psychology, Treschow's approach is still influential in the thinking of the first Danish professor and chair, Knud Grue-Sørensen (1904-1992). A new challenge emerged in the late 1970s with the strong interest in educational sociology. In contrast, the article makes a case for the classical triad of philosophy, pedagogy and psychology as dimensions of theoretical pedagogy. In order to assess the plethora of current and future educational theories and empirically based findings rationally and critically, theoretical pedagogy needs the union of this trinity.

Key Words

Theoretical pedagogy in Denmark, L. Holberg, N. Treschow, N.F.S. Grundtvig, J.N. Madvig, K. Grue-Sørensen.

Kaster vi et kort blik tilbage på den historiske udvikling af pædagogikken i dansk sammenhæng, springer det for det første i øjnene, at etableringen af pædagogik som forskningsområde på universitetet (eller som videnskab, om man vil) sker på et sent tidspunkt, ca. et halvt århundrede senere end psykologien. Den sene ankomst af pædagogik som et selvstændigt forskningsområde betød, at faget i begyndelsen var henvist til at udfolde sig inden for rammerne af beslægtede områder, især filosofi, hvilket også gjaldt psykologien. Begge områder blev varetaget af professorerne i filosofi. For pædagogikkens vedkommende var det tilfældet frem til midten af 1900-tallet, mens psykologien fik sit første professorat ved Københavns Universitet i 1910.

Thyge Winther-Jensen, Aarhus Universitet, Danmark

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 8 | Nr. 2 | 2019 | side 2-19

Sigtet med denne artikel er at undersøge, om den teoretiske pædagogik inden for rammerne af de omskiftelige vilkår, den har haft, alligevel har formået at fastholde en tradition, der har båret den igennem fra oplysningstid – eller rationalisme,¹ som den også undertiden kaldes – til vor egen tid. Det siger sig selv, at skal et sådant sigte nå sit mål, kræver det en indledende historisk gennemgang. Det kunne give læseren af det følgende det fejlagtige indtryk, at sigtet i virkeligheden er et rent historisk, men en historisk gennemgang er nødvendig for, om muligt, at få det overordnede sigte tilstrækkeligt belyst.

To danske dannelsesidealer

Ideerne fra den franske oplysningstid resulterede i en uddannelsesmodel, der gradvis overtog ansvaret for uddannelse fra kirken. Modellen var først og fremmest kendetegnet ved en rationel og sekulær institutionsstruktur, der gradvis blev bygget op om værdier som respekt for individet, tolerance, demokrati, menneskerettigheder og markedsøkonomi.

I pædagogisk henseende antog modellen forskellig skikkelse fra land til land i takt med opbygningen af de europæiske nationalstater, men inkorporerede ovennævnte elementer:

I England blev det til en empirisk betonet model og et af Locke inspireret dannelsesideal med vægt på karakteropdragelse og individualisering.

I Frankrig i en mere rationalistisk model og et af Descartes inspireret dannelsesideal med vægt på rationalitet og nytte.

I komparativ litteratur omtales den danske version af modellen undertiden som en naturalistisk model.² Men i virkeligheden udviklede der sig to dannelsesidealer i dansk sammenhæng:

Et af Rousseau og senere tillige af romantikken inspireret ideal, der dels betonedede opdragelse og dannelse som en naturlig udvikling indefra, dels drejede begrebet oplysning i retning af livsoplysning.

Et andet, mere kritisk og rationalistisk ideal, der under indflydelse af ny-humanismen betonedede dannelsens enhed, og som primært så den som et produkt af et klassisk, tidløst lærestof med vægt på græsk og latin. Det første lagde grunden til den senere reformpædagogik, der med tiden satte sig igennem i grundskolen, det andet blev toneangivende i den højere skole.³

1 Ordet rationalisme dækker over et bredt spektrum af erkendelsesteoretiske positioner, som rækker fra en ren rationalisme, der kun anerkender fornuften som kilde for erkendelse, til positioner, der er villige til også at give plads for sanserfaringer og mere opfatter fornuften som en kritisk, antiautoritær evne hos mennesket.

2 Se fx Martin McLean, *Britain and a single market Europe. Prospects for a common school curriculum* (London: Logan Page, 1990), s. 88-92.

T. Winther-Jensen, *Komparativ pædagogik. Faglig tradition og global udfordring* (København: Akademisk Forlag, 2004).

3 Ny-humanismen var en kulturetning, der hørte 17-1800-tallene til. Dannelse bestod i fortrolighed med den forbillige klassiske kultur og litteratur. (Som sjælen bliver spurgt om i J.L. Heibergs komedie *En Sjæl efter Døden*. "Er dig Oldtids Tanke klar? Er med Hellas du fortrolig?"). Vejen til denne dannelse gik over tilegnelse af sprogene græsk og latin. Forestillingen om dannelsens enhed blev nogenlunde fastholdt i Madvigs ordning for den lærde skole

Inspirationen fra Rousseau og romantikken

Rousseaus tanker fandt vej til Danmark via bl.a. den tyske pædagog og filantropist Johann Bernhard Basedow (1723-90) – en tid lærer ved Sorø Akademi – og i 1774 skaberen af det såkaldte filantropin, dvs. menneskevenskabets skole, i Dessau i Tyskland, hvor undervisningen søgtes tilrettelagt efter Rousseaus principper. Bevægelsen bredte sig til Danmark, hvor der blev oprettet filantropiner i København. Bevægelsen fik dog kun kort levetid både i Tyskland og her, men via filantropinismen bed Rousseaus tanker sig alligevel i tilstrækkelig grad fast her i landet, til at nutidige observatører udefra, som fx Martin McLean⁴ har fundet anledning til at tale om en særlig naturalistisk tradition med baggrund i filantropinismen. I skolens formål efter 1814-loven indgik da også et filantropinistisk indslag om at danne ”gode og retskafne” mennesker i samklang med den religiøse oplæring og i samklang med et af oplysningstiden præget krav om at skabe ”nyttige Borgere i Staten”:

”Ved Børnenes Underviisning skal der i Almindelighed tages Hensyn til at danne dem til gode og retskafne Mennesker, i Overensstemmelse med den evangelisk-christelige Lære; samt til at bibringe dem de Kundskaber og Færdigheder, der ere dem nødvendige for at blive nyttige Borgere i Staten.”

Ca. 150 år senere dukkede den filantropinistiske tankegang med vendingen ”harmoniske, lykkelige og gode mennesker” op igen i den ”Blå” Betænkning (1960), der blev startskuddet til reformpædagogikkens indtog i dansk skole:

”Det er skolens formål at dygtiggøre børnene til at gå ud i samfunds- og erhvervslivet, vel-egnede til at opfylde de krav, man med rimelighed kan stille, men først og fremmest er det skolens opgave at fremme alle muligheder for, at børnene kan vokse op som harmoniske, lykkelige og gode mennesker”.⁵

Filantropinismen kastede Nordens første professorat i pædagogik af sig i 1800. Det tilfaldt holsteneren Christian Sander (1756-1819), men det fik en kort levetid som filantropinismen selv.

(1850) og Hall's ordning for samme (1871), selv om begge skoleordninger i et vist omfang gav plads for matematisk-naturvidenskabelige fag. Enheden blev først endeligt brudt med kultusminister I. C. Christensens Lov om højere almenskoler af 1903, der indførte den til 1958 gældende tredeling af gymnasiet i en klassisk-sproglig, en ny-sproglig og en matematisk-naturvidenskabelig retning.

4 Se note 2.

5 *Undervisningsvejledning for folkeskolen*, (Undervisningsministeriet: Betænkning nr. 253, 1990), s. 29.

Grundtvig mellem oplysning og romantik

N.F.S. Grundtvig (1783-1872) var i et vist omfang præget af filantropismen. Han underviste i en periode (1808-11) i Det Schouboeske Institut, der var et filantropin.⁶ Hos filantropisterne, som han ganske vist havde et noget ambivalent forhold til, hentede han ikke desto mindre inspiration i tanken om, at kundskabsmeddelelsen i videst muligt omfang burde være i overensstemmelse med barnets naturlige udvikling, men også fra anden side modtog han inspiration. Som ung student overværede han Henrik Steffens forelæsninger, der introducerede romantikken i Danmark. Kontakten til denne åndsretning bidrog utvivlsomt til hans senere store interesse for det folkelige liv og bidrog desuden til at give begrebet oplysning et helt særegent indhold for ham. Oplysning blev hos Grundtvig til *livsoplysning*, dvs. en folkelig dannelse med rod i modersmålet, de nordiske folks historie og litteratur samt det folkelige liv. "Ja, *Folkelig Vidskab* eller *Folke-Dannelse* og *Folke-oplysning* i rigtig aandelig Forstand, det...må gøres uophørlig, hvor Opløsningen skal forebygges, Folke-Livet reddes, og Videnskabelighed trives".⁷

Kundskabsdannelse alene anså han som værende uden værdi, hvis den manglede "det højere præg", der kommer af folkeånden, fædrelandskærligheden og modersmålet. Først derigennem blev oplysning til livsoplysning, dvs. til en oplysning, der former og præger alle fremtidige handlinger i det praktiske og borgerlige liv. Livsoplysning blev mål for "Skolen for Livet" i modsætning til latinskolen, som han omtalte som "Skolen for Døden".⁸

Han kom derved i et modsætningsforhold til hovedrepræsentanten for det andet dannelsesideal, professor i klassisk filologi ved Københavns Universitet Johan Nicolai Madvig (1804-86), som ved siden af sin videnskabelige virksomhed tog aktivt del i forberedelserne til en reform af den lærde skole og i redaktionen af *Månedsskrift for Litteratur*, som han selv bidrog til med adskillige artikler om bl.a. dannelse.⁹ Interessen for den højere skole førte dels til Madvigs udnævnelse som kultusminister (1848-51), dels til en stilling som undervisningsinspektør for de lærde skoler. Som kultusminister blev han den, der gennemførte og underskrev 1850-reformen af de lærde skoler, og som undervisningsinspektør kom han til at sætte sit præg på den lærde skole i en grad, der rækker frem til vor egen tid. Gymnasiets todelte formål om at være almindannende og studieforberedende går tilbage til Madvig. Formålsparagraffen for det lærde skolevæsen i lov af 13. maj 1850, som Madvig var manden bag, fik følgende ordlyd:

6 Grundtvigs virksomhed som lærer på Det Schouboeske Institut er beskrevet i Frederik Nygård, *Det Schouboeske Institut og N.F.S. Grundtvigs Lærervirksomhed sammesteds* (København: Carl Schønbergs Forlag, 1880), s. 60ff.

7 Af "Nordens Mythologi" i K.E. Bugge, *Grundtvigs skoleverden i tekster og udkast* (København: G.E.C. Gads forlag, 1968) bd. I, s. 238.

8 N.F.S. Grundtvig, "Skolen for Livet" (1838) i Bugge, *Grundtvigs Skoleverden*, bd. II, s. 65-126.

9 Jf. J.N. Madvig, "Om den lærde Skoleunderviisning", *Maanedsskrift for Litteratur* 8 (1832), 1-57, 385-442, 563-600 og 9 (1833), 201-229. For en fremstilling af Madvigs dannelses tanker og placering i datiden, se J.E. Larsen, *J.N. Madvigs dannelses tanker. En kritisk humanist i den danske romantik* (København: Museum Tusulanums forlag, 2002)

”Den lærde Skoles Bestemmelse er at meddele de den betroede Disciple en Underviisning, der kan føre til en sand og grundig almindelig Dannelse og med det samme, saavel ved Kundskab som ved Sjæleevnernes Udvikling, på bedste Maade forberede til det academiske Studium af de Videnskaber og Fag, til hvilke den enkelte føler Kald”.

Modsætningsforholdet til Grundtvig kom bl.a. frem ved, at Madvig som kultusminister modsatte sig Grundtvigs ønske om en folkelig højskole i Sorø. I en tale på Rigsdagen d. 9. december 1848 afviste han endeligt Grundtvigs ønske med ordene: ”Der skal ikke være, og jeg tænker heller ikke paa, at foreslaa noget saadant, en særskilt Karakteren af Danskhed monopoliserende Undervisningsanstalt”.¹⁰ Her er det ny-humanisten og europæeren, der sætter sig op mod den frembrusende nationalromantik.

To hovedskikkelser i tilblivelsen af det kritiske og rationalistiske dannelsesideal: Holberg og Treschow

Som personer bag tilblivelsen af et kritisk og rationalistisk dannelsesideal er der foruden Madvig grund til at nævne de to nordmænd: Ludvig Holberg (1684-1754) og Niels Treschow (1751-1833).

Holberg indvarslede på et tidligt tidspunkt oplysningstiden i Danmark. Han var ikke pædagogisk tænkner i snæver forstand, men lærer i den betydning, som store forfattere og personligheder altid har været det. Noget han tilsyneladende også selv var klar over, når han i en af sine *Epistler* skriver, at:

”Jeg vil ikkun alleene sige dette, at vore Danske Skuespill have omstøbt disse Rigers Almue ligesom udi en anden *Form* og lært dem at raisonnere om Dyder og Lyder, hvorom mange tilforn havde kun liden *Idée*. Hvis ikke andet var at sige til vore Skuespills Forsvar, kunde man frit sige, at derved gives Middel til det Danske Sprogs Forfremmelse, ja at Sproget, som udforskyldt lidet eller intet tales udi store Huuse, med Tiden derved kand blive Hof-Sproget”.¹¹

På Holbergs tid var dansk et almuesprog, der kun taltes i ”Spinderskens Stue”. I de ”store Huuse” forholdt det sig anderledes, idet man ”med Fruerne Fransk og Tysk med sin Hund og Dansk med sin Tjener man talte”.¹² Den første danske bibeloversættelse (Christian d. Tredjes) var ganske vist udkommet i 1550 og fik stor betydning for udbredelsen af dansk som modersmål, men der er ikke tvivl om, at også Holbergs skuespil blev et ”Middel til det Danske Sprogs Forfremmelse” og til udviklingen af det til ”Hof-Sproget” og senere til det officielle undervisningssprog.

10 Larsen, *Madvigs Dannelsestanker*, s. 98, og K. Grue-Sørensen, *Opdragelsens Historie* (København: Gyldendal, 1956-59), bd. 3, s. 78.

11 Chr. Bruun, *Holbergs epistler* (København: Samfundet til den danske Litteraturs Fremme (Thiele), 1865-75), bd. II, Epistola CLXXIX, s. 330.

12 Fra Chr. Wilsters sang (1827) ”Før var der knap skrevet paa Dansk en Bog”.

Holberg er et eksempel på, hvordan rationalisme og empirisme i 1700-tallet løber sammen i kravet om en ny form for oplysning og dannelse, og han kom da også for eftertiden til at stå som ophavsmand til et kritisk og rationalistisk dannelsesideal med rod i hverdagens erfaringer.

Vi er i den heldige situation, at han anskueliggjorde sit dannelsesideal, dels gennem kritikken (eller latterliggørelsen) af Erasmus Montanus' verdensfjerne, skolastiske lærdom og disputeresyge, dels gennem broderen Jakob, der ikke har fået nogen formel uddannelse, men som til gengæld har bevaret sin sunde fornuft og dømmekraft ufordærvet af lærdom og syllogismer.

Jakob fungerer både som talerør for Holberg og for en slags common sense, hvilket naturligvis ikke bør forlede nogen til at tro, at Holberg var modstander af lærdom. Hans øvrige forfatterskab vidner om det modsatte, men det forekommer sandsynligt, at han betragtede common sense som et effektivt middel til at afpasse balancen mellem lærdom og virkelighed.¹³

Ca. 100 år senere møder vi for øvrigt i dansk litteratur en anden repræsentant for common sense i det lille barn i H.C. Andersens eventyr "Kejserens nye klæder" (1837).

Om det er Holberg, der har formet os i overensstemmelse med sit dannelsesideal (det ville han nok selv mene), eller om han ramte noget, der ligger i os i forvejen, skal være usagt, men dannelsesidealet synes stadig at passe ganske godt til nutidig, dansk/nordeuropæisk mentalitet.

Skønt han altså ikke var en pædagogisk tænker i snæver forstand, findes der ikke desto mindre rundt omkring i forfatterskabet mange overvejelser af pædagogisk karakter.¹⁴

Treschow og treklangen mellem filosofi, pædagogik og psykologi

Niels Treschow var professor i filosofi i 10 år ved Københavns Universitet (1803-13). Da det synkende dansk-norske imperium havde gjort sin sidste gode gerning ved at oprette universitetet i Oslo – eller Kristiania, som det dengang hed – blev Treschow dets første rektor og senere Norges første kirke- og kultusminister.

I Treschows forfatterskab finder vi for første gang treklangen filosofi, pædagogik og psykologi forenet i en og samme person. Treklangen blev den afgørende stamme i pædagogisk-teoretiske overvejelser i Danmark helt frem til 1970'erne, hvor også sociologien melder sig. Treschow nåede at sætte sig spor i dansk åndsliv, hvilket tydeligt fremgår af Københavns

13 I engelsk filosofi har common sense begrebet altid haft en fremtrædende placering. Det har muligvis påvirket Holberg, der studerede to år i Oxford (1706-08). Ca 100 år senere hævdede Thomas Huxley (1825-95) i en forelæsning, han holdt i St. Martin's Hall d. 22. juli 1854, at "science is nothing but trained and organized common sense differing from the latter only as a veteran may differ from a raw recruit". T.H. Huxley, "On the Educational Value of Natural History Sciences" i *Collected Essays III*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011 (opr. 1894)).

14 R. Myhre, *Holbergs pædagogiske ideer*, (Oslo: Fabritius, 1969).

Universitets jubilæumsskrift fra 1980. Her er han genstand for grundig omtale både i afsnittet om filosofi, psykologi og historie.¹⁵

Den nu afdøde norske professor Helge Dahl anskuer i bogen *Niels Treschow – en pædagogisk tenker* (1965) hele hans filosofi som "et omfattende pædagogisk system":

"En rettfærdig vurdering av Treschow kan ikke dele ham op i to: pedagogen og filosofen, og se de to isolert. Filosofi og pedagogikk var en enhet for Treschow. Opdragelsen både av det enkelte menneske og av hele menneskeheten var kjernen i hans filosofiske system. Når alt kommer til alt, vil en undersøgelse legge for dagen at hele Treschows filosofi er et omfattende pædagogisk system".¹⁶

Treschow videreførte og uddybede et kritisk og rationalistisk dannelsesideal præget af samtidens oplysningsånd, især dens pædagogiske interesse. Der mærkes hos Treschow, siger H.O. Christophersen,

"en ganske skarp reaksjon mot det overhåndtagende romantiske svermeri som hadde bredt sig i dansk åndsliv som en kjølvannsbølge efter Steffens opptreden i 1802-04. Treschow er den fremste bærer av den rasjonalistiske tradisjon i datidens dansk-norske lærdomsliv. Det er bemerkelsesverdig, at han på ingen måte lot sig skylle bort av den romantiske bølge. Han beholdt stillingen som tidens fremste tenker helt frem til sin afskjed med den danske hovedstad. Den respekt han blev behandlet med, selv av sine åndelige motstandere, er tilstrekkelig vitnesbyrd om det."¹⁷

Kombinationen af åbenhed og kritik syntes at have været et særkende ved Treschow. Han var stærkt præget af Platon og de rationalistiske filosoffer Spinoza og Leibniz, men samtidig velbevandret i britisk erfaringsfilosofi fra Locke og fremefter. Det var Kant, der vakte ham til filosofisk virksomhed, men han holdt også forelæsninger *mod* Kant. Han afviste de romantiske filosoffer Schelling og Steffens, men modtog alligevel impulser fra dem. Skønt

15 I jubilæumsskriftet *Københavns Universitet 1479-1979*, bind X (København: C.E.C. Gads Forlag, 1980), er Treschow genstand for nærmere omtale i afsnittet 'Filosofi' (forfattet af Sv. E. Stybe), s. 44-49, i afsnittet 'Psykologi' (forfattet af Franz From, Ib K. Moustgaard, A. F. Friemuth Pedersen & R. Willanger), s. 140-43. Endvidere nævnes han i afsnittet 'Historie' (forfattet af H. Ilsøe & K. Hørby), s. 403, på grund af det i samtiden indflydelsesrige værk *Elementer til Historiens Philosophie* (1811).

Fra litteraturen om Niels Treschow i øvrigt kan nævnes:

A.H. Winsnes, *Niels Treschow – en opdrager til menneskelighed* (Oslo: Aschehoug & Co, 1927).

E Høigaard, "Rektor Treschow og den ny-humanistiske skolereform" i *Oslo Katedralskoles historie* (Oslo: Grøndahl & søn, 1942), s. 173-207.

Sv. E. Stybe, "A Danish Neoplatonist" i *Danish Yearbook of Philosophy*, Vol. 13 (1976), s. 23-48,

H.O. Christophersen, *Niels Treschow. En tenker mellom to tidsaldrer* (Oslo: Grøndahl & søn, 1977),

C.H. Koch, "Filosofien på Københavns Universitet fra 1803 til 1813: Niels Treschow" i *Dansk oplysningsfilosofi* (København: Gyldendal, 2003), s. 121-67 (Kap. 5).

16 Helge Dahl, *Niels Treschow – en pædagogisk tenker* (Horten: Universitetsforlaget, 1965), s. 11.

17 Christophersen, *Niels Treschow*, s. 268. Se endvidere Larsen, *Madvigs Dannelses tanker*, s. 13.

stærkt optaget af erfaringsfilosofien var han uenig med Locke i, at al kundskab kunne føres tilbage til sanserne.

Hans interesse for psykologien gav sig udslag i den første dansk-norske lærebog i psykologi *Om den menneskelige Natur i Almindelighed, især dens aandelige Side* (1812). Det er heri, han på dansk introducerer opdelingen af sjælelivet i tænkning, følelse og vilje.¹⁸ Inddelingen går igen i senere fremstillinger hos Sibbern, Høffding, Kr. Kroman og Fridtjof Brandt. Først Jørgen Jørgensen brød med den.

Interessen for psykologi hos Treschow udmøntede sig også i begrebet "det enslige", dvs. det individuelle. I en mindre afhandling, *Gives der noget Begreb eller nogen Idee om enslige Ting? Besvaret med hensyn til Menneskeværd og Menneskevel* (1807), kritiserer han troen på de såkaldte almenbegreber, fordi de altid fører til, at individet ofres til fordel for helet, systemet. "Paa ingen Altere", siger han "ryger Menneskeblod tiere end på dem, som ere Menneskeheden selv indviede".¹⁹ I stedet fremhævede han individualiteten og det enkelte menneske:

"Vort Væsens hele Fortræffelighed bestaaer altsaa", siger han, "i Individualitet, Formaalet for al Stræben er at opnaae samme i allerhöieste Grad: den er fölgelig for det förste lovlig, det er hverken nödvendigt, nyttigt eller mueligt at undertrykke den: dernæst er den det Mönster, hvorefter enhver maae danne sig, den Idee, man stedse bör söge at komme nærmere".²⁰

I sit pædagogiske forfatterskab lagde han samme på én gang modtagelige og kritiske holdning for dagen. Han begyndte som ny-humanist, dvs. som tilhænger af de klassiske sprog som vejen til sand dannelse, blev derpå stærkt optaget af de filantropinistiske ideer, men på sine ældre dage synes de yngre dages forkærlighed for de ny-humanistiske synspunkter igen i nogen grad at have taget over. Hans dannelsesideal bærer fölgelig præg af indflydelsen fra begge retninger.

Fagkredsen, som han forholdt sig til, er således betydeligt udvidet i forhold til den ny-humanistiske. Også heri viser påvirkningen fra filantropinismen sig, men det ny-humanistiske krav om enhed i dannelsen ønsker han fastholdt. Bevidsthedens tre sider – tænkning, følelse og vilje – knyttet sammen til en enhed i dets stræben efter individualitet.

18 Inspirationen hertil kom muligvis fra J.N. Tetens (1738-1807), der i *Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung* (1777) havde analyseret følelser som en selvstændig psykisk virksomhed ved siden af forestillingerne (herunder tænkning) og viljens ytringer. I *Om den menneskelige Natur i Almindelighed, især dens aandelige Side* (København: Fr. Brummers Forlag, 1812) siger Treschow selv om tredelingen: "Altsaa bør man i Sjælelæren først adskille tre Hovedevner eller Arter af Kraftyttring, som ere Forestillingsevnen, Føleevnen og Villien; hvilken sidste man tidt har blandet med den anden" (s.32).

19 Treschow: "Gives der noget Begreb eller nogen Idee om enslige ting? Besvaret med Hensyn til Menneskeværd og Menneskevel", *Videnskabernes Selskabs Skrifter*, V Deel, I Hæfte 1807 (trykt 1810), s. 226f. Jf. Winsnes, *Niels Treschow*, s. 128.

20 Treschow, *Gives der noget begreb*, s. 235. Jf. Winsnes, *Niels Treschow*, s. 128.

Flere, bl.a. Harald Høffding, har hævdet, at der på grund af Treschows betoning af det individuelle går en lige linje fra Treschow til Søren Kierkegaard, men der går også en linje, må det formodes, fra Treschow til den senere J.N. Madvig og hans dannelses tanker.

Skal der konkluderes på det, man kunne kalde arven fra oplysningstiden, må det være, at den danske version af oplysningstiden i pædagogisk-teoretisk henseende mundede ud i to dannelsesidealer:

- 1) et kritisk og rationalistisk dannelsesideal med rod i et ny-humanistisk krav om enhed og indre sammenhæng i dannelsen, men tillige med et væsentligt islæt af common sense som et middel til at afpasse balancen mellem lærdom og praktisk virkelighed.
- 2) et grundtvigiansk-romantisk med vægt på livsoplysning og folkeoplysning, der så sent som i 1981 af K.E. Løgstrup blev reformuleret og opdateret som "tilværelsesoplysning":

"... til skole hører oplysning om den tilværelse vi har med og mod hinanden, oplysning om samfundets indretning og historiens gang, om naturen vi er indfældet i med vort åndedræt og stofskifte, om universet vi er indfældet i med vore sanser. For at have en enkelt gløse om det, vil jeg kalde det tilværelsesoplysning. Som det var indholdet af fænomenet skole for over to tusind år siden, er det skolens opgave den dag i dag. Hvad vi må stå fast på, er, at formålet med skolen er oplysning, så vi ikke af vort samfunds karakter af arbejdssamfund lader os forlede til at reducere skolens formål til at være uddannelse. Uddannelse i skolen er et afkast, som tilværelsesoplysningen giver."²¹

En ny-humanist ville måske udtrykke det anderledes og sige, at dannelse er det afkast, som god uddannelse, dvs. oplæring i et så vidt muligt tidløst lærestof, giver, men være enig i, at god uddannelse har et videre perspektiv end blot og bar forberedelse til arbejdslivet. Derimod var parterne ikke enige om, hvor "det højere præg", som Grundtvig talte om, skulle komme fra. For nationalromantikerne skulle det ske gennem folkeånden, for ny-humanisterne gennem indlevelse i den klassiske oldtidskultur, fortrinsvis den græske.

Den kritiske rationalisme kunne være en af årsagerne til, at romantik og grundtvigianisme aldrig rigtig vandt indpas på universitetet og i den højere skole. Henrik Steffens, romantikkens budbringer, tabte slaget til Treschow om professoratet i filosofi ved Københavns Universitet. Bl.a. Kronprinsen (den senere Frederik d. 6) afviste ham med ordene: "De gør mine undersætter forrykte".²²

21 Fra en forelæsning af K.E. Løgstrup på Danmarks Lærerhøjskole i 1981. Trykt i P. Lauridsen & O. Varming, *Skolens formål – debat om skolens opgave* (København: DLH, 1985).

22 Se *Dansk litteraturs historie* Bd. 2: 1800-1870, red. Klaus P Mortensen og May Schack (København: Gyldendal, 2006), s. 26.

Det nittende århundrede

Hvordan forløb så den senere udvikling af pædagogik som teoretisk fagområde?

Tiden efter oplysningstid og romantik er måske bedst karakteriseret ved Kielerprofessoren Gustav Thaulows bemærkning om, at "in Norwegen, Schweden und Dänemark ist der Name Pädagogik ganz verschollen (forsvundet, glemt)".²³ Helt rigtigt er det nu ikke. Faget kom til at spille en betydelig rolle som undervisningsfag i læreruddannelserne og manifesterede sig allerede fra midten af 1800-tallet i en skelsættende lærebog af G. P. Brammer (1801-84). Brammer, der var dr. teol. og forstander for Snedsted Skolelærerseminarium – senere overflyttet til Ranum – blev forfatter til den første originale lærebog på dansk i pædagogik og didaktik. Det var en omfattende fremstilling på 449 sider og målgruppen var seminarieforstanderne snarere end de studerende.²⁴ Den blev en klassiker og tegnede faget gennem et halvt århundrede, men det tjener til Thaulows undskyldning, at hans bog udkom samme år som Brammers, og at han derfor næppe har kendt den, da han udgav sin egen.

I universitetssammenhæng var det først og fremmest Sofus Heegaard (1835-84) og Oscar Hansen (1856-1938), der kom til at tegne billedet. Sofus Heegaard var professor i filosofi ved Københavns Universitet. Hans lærebog *Om opdragelse. En Fremstilling af Pædagogikken tillige med et Omrids af dens Historie* blev udgivet på "Foranstaltning af Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet" og henvendte sig i lige høj grad til de studerende som til forstanderne. Den var både "lærd og letlæst" og blev flittigt brugt i læreruddannelsen.²⁵ Men det var også i denne bog, at han fremsatte følgende noget tvivlsomme udsagn:

"Da jeg ikke kan andet end opfatte Pædagogikken som en særlig Anvendelse af Psykologiens Principper, maatte jeg anse en psykologisk Begrundelse for nødvendig, dersom det hele ikke skulle løbe ud i tilfældige Meningsytringer".²⁶

Om de vanskeligheder Heegaard havde med fremstillingen i øvrigt, hedder det videre:

"Af Hensyn til Bogens Læsere, hos hvem jeg ikke kunde forudsætte filosofisk Fordannelse, maatte jeg give Afkald paa at benytte en stringent videnskabelig Fremstilling, og paa den anden Side var det mig personlig modbydeligt at synke ned til populær Trivialiseren, som i

23 Gustav Thaulow, *Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft. Oder Einleitung in die Philosophie der Pädagogik* (Berlin: Verlag von Veit und Comp., 1845), s. 9.

24 G.P. Brammer, *Lærebog i Didaktik og Pædagogik, udarbejdet især med Hensyn til det danske Almueskolevæsen* (København: C.A. Reitzel, 1838).

25 Sofus Heegaard, *En Fremstilling af Pædagogikken tillige med et Omrids af dens Historie*, (København: Gyldendalske Boghandels Forlag, 1880). Denne førsteudgave har et fyldigt Forord, som forfatteren kortede væsentligt ned i de senere udgaver.

Det var om Heegaards bog, at tidligere professor i dansk skolehistorie ved Danmarks Lærerhøjskole Vagn Skovgaard-Petersen skrev, at den "var et imponerende arbejde, på én gang lærd og letlæst" i artiklen "Didaktik dengang – da de lærte at undervise" i Signe Holm-Larsen, Susanne Wiborg & Thyge Winther-Jensen, *Undervisning og læring – Almen didaktik og skolen i samfundet* (2. udgave) (Vejle: Kroghs forlag, 2005), s. 59.

26 Heegaard, *En Fremstilling af Pædagogikken*, s. XIII.

enhver Henseende er intetsigende. Styrende mellem disse to Skjær har jeg forsøgt at anvende en Fremstillingsform, som overalt holder sig aaben for videnskabelig Kritik, men tillige lægger an paa at være forstaaelig for Læsere med almindelig Dannelse”.²⁷

Det sidste sympatiske udsagn har lige så stor gyldighed i dag som dengang. Det drejer sig om balancen mellem videnskabelighed og formidling. Eller sagt med andre ord, at få videnskabelighed til at gå op i en højere enhed med god formidling.

Derimod kalder det første udsagn som sagt på modsigelse. Ikke alene reducerede han fejlagtigt pædagogik til anvendt psykologi, men tilsidesatte i realiteten også det ene element i den fra oplysningstiden nedarvede ligeværdige treklang: filosofi, pædagogik og psykologi. Når det er berettiget at betegne udsagnet som fejlagtigt, hænger det sammen med, at i det omfang pædagogik reduceres til fx psykologi, sociologi, økonomi, antropologi eller til et femte eller sjette fagområde er resultatet et fragmenteret pædagogisk fagområde uden indre sammenhæng. Det går kort og godt sin opløsning i møde, og bestræbelsen på at argumentere for et fagområde i sin egen ret tilsidesættes eller glemmes helt. Helt modsat er det en af den pædagogiske teoris primære opgaver at anskue forskningsområdet under en så vidt mulig samlende synsvinkel.

Otte år senere udgav dr. phil. Oscar Hansen sin *Opdragelseslære*, der i højere grad henvendte sig til de studerende.²⁸ Også i denne fremstilling spores psykologiens voksende indflydelse:

”Saaledes vidner det 18de Aarhundredes Lektieindpiskning om, i hvor ringe Grad man kendte det indbyrdes Forhold mellem Følelseslivet og Erkendelseslivet; man havde ikke indrettet sig paa at fremme Tilegnelsen ved Hjælp af Elevernes Interesse og Kundskabstrang. For at kunne undgaa denne og lignende Fejltagelser gaar Nutidens mere videnskabelige Bestræbelser ud paa at grunde Opdragelsen på et solidt Kendskab til Bevidsthedslivet. Hvis dettes Ejendommeligheder og Vækstbetingelser undersøges, dets Love, Modtagelighed og Modstandsformer klargøres, kan man da danne en Lære, om hvorledes man bedst anvender dette Kendskab paa dem, som man vil opdrage, da har man den ønskede videnskabelige Opdragelseslære. Pædagogiken bliver i alt væsentlig anvendt Psykologi”.²⁹

De tre her nævnte klassiske lærebøger vidner om, at pædagogiske fremstillinger med større eller mindre mellemrum og med indhold, der afspejlede vilkår og samfundsudvikling, forholdsvis hurtigt blev taget op til overvejelse i årene efter den første læreruddannelseslov i 1818.³⁰

Den Treschow'ske opdeling af bevidsthedslivet i erkendelse, følelse og vilje blev lagt til grund for den systematik, som både Heegaards og Oscar Hansens lærebøger er bygget op

27 Op. cit.

28 Oscar Hansen, *Opdragelseslære*, (København: Gyldendalske Boghandels Forlag, 1898).

29 Op. cit., s. 7.

30 En nærmere omtale af de tre her nævnte lærebøger kan findes i Vagn Skovgaard-Petersen: "Didaktik dengang – da de lærte at undervise" i Holm-Larsen, Wiborg & Winther-Jensen, *Undervisning og læring*, s. 56-59.

over. Som undskyldning for Sofus Heegaards og Oscar Hansens reduktionistiske syn på pædagogikken som anvendt psykologi tjener, at psykologien på daværende tidspunkt var i stærk fremmarch, også herhjemme. Fem år efter at Heegaard udsendte sin bog, oprettede Alfred Lehmann i 1885 på eget initiativ "Det psykofysiske Laboratorium".³¹ I kraft af en ekstraordinær pionerindsats lykkedes det ham at få Københavns Universitet til at overtage laboratoriet i 1892, at få oprettet et professorat i psykologi i 1910 og at få grundlagt en livskraftig dansk psykologisk tradition på især to praksisområder: arbejdspsykologi og skolepsykologi. Med skolepsykologien skabtes her et forum, hvor den pædagogiske interesse kunne kanaliseres hen i mangel af et eget forum.

I parentes bemærkes, at i 1944 oprettedes der ved Psykologisk Laboratorium en kandidatgrad i pædagogisk psykologi, hvori også indgik et kursus i almen pædagogik. Troen på, at psykologien som erfaringsvidenskab kunne løse de pædagogiske problemer var stor. Den tro er siden falmet i betydelig grad. Efter psykologien har sociologien forsøgt at gøre den kunststykket efter – med samme sørgelige resultat. I dag er det så fra OECD økonomerne, at de reduktionistiske tendenser melder sig.

Herhjemme tog alle disse tiltag for en tid luften ud af forestillingen om teoretisk pædagogik som en selvstændig og ligestillet videnskab, selv om J.F. Herbart allerede i *Allgemeine Pädagogik* (1806) og i *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (1835) havde omtalt pædagogik som en videnskab i egen ret og her givet sit bidrag til at fremstille en sådan. Dog virkede hans mangelfulde udsagn om, at "pædagogik som videnskab afhænger af *praktisk filosofi og psykologi*"³² på sigt næppe fremmende for fagets selvstændighed.

I en mindre artikel fra 1921 *Pædagogisk Teori og Filosofi*, kommer Oscar Hansen dog særskilt ind på forholdet mellem pædagogik og filosofi. På én og samme gang understreger han nødvendigheden af den pædagogiske teoris uafhængighed, men også af samarbejdet mellem de to teorier:

"Ikke mindst i vor tid", siger han, "er det nødvendigt, at den pædagogiske Teori hævder en mandig (sic!) Uafhængighed, thi under Europas liberale Forfatninger har Skolevæsenet faaet en saa kolossal Udvidelse og erobret en saa mægtig Stilling i Staten, at dens Forfald maatte befrygtes, saafremt Pædagogikken ikke gennem sine Undersøgelsers Selvstændighed saa sig i Stand til at yde de praktisk arbejdende Opdragere et sikkert Værn mod de Bevægelser, der kan true deres Gerning fra Kirkens eller Politikens side".

Videre hedder det, at

31 I dag Psykologisk Institut. – Om Lehmann: Se fx H. Vejleskov, *Fra Wolffianisme til københavnerfænomenologi. Danske universitetspsykologer i ca. 250 år*, (København: Hans Vejleskov, 2011).

32 J. F. Herbart, *Pædagogiske forelæsnings i omrids* (København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, 1980 (opr. 1835)), s. 31.

”Uafhængigheden ikke medfører noget Modsætningsforhold mellem Pædagogik og Filosofi, endsige noget Kampforhold. Den teoretiske Pædagogik maa for sin egen Skyld altid følge Bevægelserne paa det filosofiske Omraade med et lærevilligt Sind, og paa en Mængde Punkter maa de to Teorier arbejde i Forening”.³³

Det kan undre, at han ikke fremfører lignende tanker om pædagogikkens uafhængighed i forhold til psykologien, men forklaringen må være, at psykologien op mod slutningen af det 19. århundrede havde opnået anerkendelse som empirisk begrundet videnskab, og at man derfor ved dens hjælp mente at kunne tilvejebringe et videnskabeligt underbygget grundlag for pædagogikken. Noget den hidtil ikke havde haft. Egentlig ikke nogen urimelig tanke, men desværre viste det sig, at psykologien på sigt også havde vanskeligheder med fuldtud at leve op til de forventninger, der bliver stillet til en objektiv, empirisk videnskab.

Om forholdet i øvrigt mellem filosofi og pædagogik siger Oscar Hansen:

”Begge Fag forudsætter en historisk Behandling ved siden af den snævrere systematiske ... Pædagogikkens Historie baner Vej for den pædagogiske Tænkning ligesom Filosofiens for den filosofiske, og den opsummerer tillige i Oversigtsform de væsentlige Træk ved en Periode, hvorved den virker samlende og helhedsdannende og betoner derved sit nøje Slægtskab med Teorien, for hvem det brudstykkeagtige altid repræsenterer det lidet eller daarligt bearbejdede”.³⁴

Den ensidige overvurdering af psykologiens betydning for løsning af pædagogikkens problemer bør ikke overskygge det faktum, at Heegaards og Oscar Hansens fremstillinger er milepæle i videreførelsen af den kritiske og rationalistiske arv fra oplysningstiden. Der skulle imidlertid gå det meste af to generationer, inden faget igen kunne kaste en lærestol og et selvstændigt studium af sig.

Det første professorat i pædagogik

Da området i 1955 omsider tildeles et ordinært professorat, bliver dr. phil. K. Grue-Sørensen kaldet til at overtage det.³⁵ Det blev dermed også ham, der fik til opgave at udforme den første studieordning for magisterkonferens i pædagogik (Vedtaget af fakultetet i maj 1957). Studiet blev nu bygget op om følgende tre discipliner:

1. *Opdragelsens og den pædagogiske tænkningens historie*, hvor der bl.a. stilles krav om, at kandidaten må ”have et sådant overblik over filosofiens historie, at han er i stand til at forstå de pædagogiske værkers stilling i tænkningens historie”.

33 Oscar Hansen, ”Pædagogisk Teori og Filosofi” i *Festskrift tilegnet Otto Anderssen* (Kristiania: Aschehoug & Co, 1921), s. 20.

34 Op. cit., s. 23.

35 Til nærmere belysning af Grue-Sørensens mangesidige forfatterskab som filosof, pædagog og psykolog henvises læseren til Pædagogisk Filosofisk Forenings udgivelse *Knud Grue-Sørensen – Studier i Pædagogisk Filosofi* 7, Nr. 1 (2018).

2. *Systematisk pædagogik*, hvor der dels kræves "et klart overblik over opdragelsens forskellige sider (den intellektuelle, den moralske, den æstetiske og den fysiske opdragelse)", dels kendskab til "undervisningens hovedproblemer, både hvad angår dens ydre organisation (skoleordninger og deres motivering) og dens indre tilrettelæggelse (didaktiske problemer, læseplans- og metodeproblemer)". Kendskab kræves der også til opdragelsens filosofi og sociologi.
3. *Pædagogisk psykologi*, der ikke skulle opfattes som pædagogisk psykologi i snæver forstand, men som al den psykologi, der måtte være af betydning for behandlingen af pædagogiske problemer, dvs. almen psykologi, såvel som mere specielle discipliner som udviklingspsykologi og personlighedspsykologi samt læreprocessernes psykologi, begavelsesforskning, testningspsykologi etc.³⁶

Det er ikke vanskeligt i ordningen at genkende traditionen bagud. Dels lever den fuldtud op til Oscar Hansens betoning af, at faget "forudsætter en historisk behandling ved siden af den snævrere systematiske". Dels er der ikke tale om noget modsætningsforhold til filosofien. Tværtimod bør "kandidaten have et sådant overblik over filosofiens historie, at han er i stand til at forstå de pædagogiske værkers stilling i tænkningens historie". Fremhævelse af psykologien rækker bagud til Heegaard og videre til Treschow, men dels er den blevet styrket af en naturlig interesse for psykologien hos Grue-Sørensen selv (han praktiserede som skolepsykolog i Københavns Kommune fra 1941-55), dels var der tradition for, at professorerne i filosofi ved Københavns Universitet siden Treschow havde arbejdet med psykologi.

Grue-Sørensens eget pædagogiske forfatterskab udviklede sig tydeligt inden for de tre discipliner:

1. *Opdragelsens historie 1-3* (1956-59), der var en veloplagt og læseværdig fremstilling af opdragelsens ide- og realitetshistorie fra antikken til i dag. Trebindsværket blev meget brugt i læreruddannelsen og udkom i adskillige oplag.³⁷
2. Sammen med *Opdragelsens historie* udgør bogen *Almen Pædagogik* (1974) tyngdepunktet i det pædagogiske forfatterskab.³⁸ Den var oprindeligt tænkt som en egentlig systematik, men blev i stedet til en omfangsrig tematisk fremstilling på ca. 450 sider af stort set hele den pædagogiske problem- og fænomenverden.
3. Den *psykologiske* del af forfatterskabet er måske knap så fremtrædende som det historiske og tematiske, men behandling af psykologiske emner og temaer indgår alligevel med stor vægt forskellige steder i det samlede forfatterskab. *Almen pædagogik* har fx fyldige afsnit om "Pædagogisk psykologi", "Læren og læreprocesser", "Motiver og motivation", "Tænkning", "Skolepsykologi" osv. Psykologien blev

36 *Studiehåndbog for det filosofiske fakultet*. III. Filosofi, kultursociologi, psykologi og pædagogik, (København 1965), s. 25-28.

37 Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie*.

38 K. Grue-Sørensen, *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber* (København: Gjellerup, 1974).

tillige en integreret del af studiet, fx var psykologernes etårige kursus i psykologiske laborantøvelser i mange år en obligatorisk del af magisterstudiet.³⁹

Som det også fremgår af studieordningen, er pædagogik et sammensat fag, som det kan være svært at holde sammen på. Det var et problem, som den første indehaver af et professorat i pædagogik nødvendigvis måtte forholde sig til. Da Institut for teoretisk Pædagogik blev indviet i 1969, fjorten år efter oprettelsen af professoratet, holdt K. Grue-Sørensen en tale, hvori han omtaler som en ejendommelighed ved faget, at:

”pædagogikken hører til de vide og stærkt sammensatte fag. Det er langt mere heterogent end de fleste andre. Konsekvensen har da også været, at man i nogle lande har oprettet ikke alene lærestole, men hele departementer for faget, og med afdelinger for de forskellige underdiscipliner: for pædagogisk psykologi; pædagogisk sociologi osv. ... Men en for stærk specialisering har også sine farer. Specialister, som ikke har kendskab til den større sammenhæng, inden for hvilken de dyrker deres specialitet, kan meget let løbe ind i ufrugtbare spor. Måske ved de nok, hvordan dette eller hint specielle spørgsmål angribes og løses; men om det i anden henseende har nogen pædagogisk betydning at få det løst, det kræver til sin afgørelse et bredere udsyn i pædagogikkens hele område. Kunsten er ... at kunne stille gode og væsentlige problemer, at kunne spørge rigtigt.”⁴⁰

I en anden sammenhæng fremhævede han – som endnu en ejendommelighed ved pædagogisk teori – den særlige funktion kritikken har i den teoretiske pædagogik på grund af ovennævnte sammensathed.

”Hvis et videnskabeligt område frembyder et bestemt forhold mellem det, som er sikkert og velfunderet, og det som er problematisk og genstand for modstridende opfattelser, så hører pædagogikken utvivlsomt til de fag, hvor denne brøk er lille, dvs. det sikre er af ringe omfang i forhold til det problematiske. Og det problematiske på sin side ligger ikke blot i komplikationsgraden, skønt også det, men fuldt så meget i indblandingen af vurderinger.

Dette er med til at give pædagogikken dens særlige karakter, en karakter hvor netop kritik må spille en fremtrædende rolle. Og dette igen både i form af kritik af herskende pædagogisk praksis og en kritik af de pædagogiske doktriner, som har været på markedet og stadig kommer frem på markedet.”⁴¹

Det er svært at læse disse citater som andet end en tydelig videreførelse af en kritisk og rationalistisk tradition.

39 Laborantøvelserne bestod af ca. tyve eksperimenter over fx indlæring, perception og hukommelse. De skulle udføres med instrumenter og derefter beskrives i forsøgsrapporter.

40 K. Grue-Sørensen, ”En indvielse” i Årbog for dansk skolehistorie (1969), s. 98-102.

41 K. Grue-Sørensen, ”Om opdragelse til kritik. Nogle kritiske betragtninger” i *Pædagogik* 3, nr. 2 (1973), s. 23.

Fagets udfordring dengang som nu er stadig at forholde sig åbent (eller 'mandigt', som Oscar Hansen udtrykte det) til de utvivlsomt nyttige forskningsresultater, der i stigende grad indløber fra tilgrænsende videnskaber og samtidig vurdere dem kritisk (som Grue-Sørensen ville sige) i forhold til pædagogikkens praktiske og teoretiske virkefelt. Både Heegaard, Oscar Hansen og Grue-Sørensen betragtede fagets idehistoriske baggrund som det fremmeste middel til at bevare enheden og til ikke at lade sig løbe over ende af empiriske forskningsresultater, der hver især kan forsyne os med nyttig viden, men som nødvendigvis bør vurderes i lyset af en større praktisk og teoretisk sammenhæng.

Spørgsmål vedrørende opdragelse og undervisning, siger Grue-Sørensen,

"leder ind i problemstillinger af den særlige karakter, at man på den ene side ikke kan afvise dem, de er reelle nok og kalder på en afgørelse. Men på den anden side kan de heller ikke løses ved en henvisning til empirisk videnskabelige undersøgelser eller resultater; de er ikke af erfaringsvidenskabelig natur"⁴²

Ved oprettelsen af faget pædagogik ved Københavns Universitet i 1955 blev det administrativt placeret under Det filosofiske (i dag: humanistiske) fakultet, hovedsageligt fordi fagområdet indtil da var blevet varetaget af professorerne i filosofi. Fagområdet opnåede yderligere status som et selvstændigt forskningsområde, da Danmarks Pædagogiske Institut (DPI) oprettedes i 1950'erne, og da Danmarks Lærerhøjskole (DLH) i 1963 fik status af højere læreanstalt. I 2000 blev DLH og DPI til *Danmarks Pædagogiske Universitet* (DPU), der i 2007, som en følge af universitetsreformen, blev en del af Aarhus Universitet og fik navnet Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. I 2011 blev Universitetsskolen til Institut for Uddannelse og Pædagogik (IUP) under Det humanistiske Fakultet (kaldet *Arts*) ved Aarhus Universitet. Senere skiftede instituttet igen navn, nu til Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU).

Man kan altså sige, at forskningsområdet, efter i perioder at have kunnet bryste sig af en betydelig grad af selvstændighed i de sidste 50 år, nu igen er tilbage, hvor det begyndte: som en afdeling under et humanistisk fakultet.

Som nævnt i begyndelsen var temaet for ovenstående de traditioner, som det teoretiske grundlag for universitetsfaget pædagogik byggede på, da det omsider tildeles et eget professorat ved Københavns Universitet i 1955. Hvis der skelnes mellem tiden før og efter 1955, er det rimeligt at fastholde, at antagelsen i det mindste bekræftes for tiden før 1955. Det fremgik med al tydelighed, at den kritiske og rationalistiske tradition, der blev grundlagt med oplysningstiden, også blev fastholdt, videreført og til sidst nedfældet i den første studieordning for magisterstudiet i pædagogik. Som det fremgik kom den til at bestå af en idehistorisk, en systematisk og en psykologisk del.

42 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, s. 289.

Ser vi derimod på tiden efter 1955, tegner der sig et mere broget billede. Ydre forhold spiller her i stigende grad ind. De store årgange meldte sig for alvor i 1960'erne. Behovet for de reformer, der allerede var lagt op til i 1930'erne, men som 2. verdenskrig havde sat en foreløbig stopper for, pressede sig nu på med fuld styrke. Det førte til nye skolelove for bl.a. folkeskole og gymnasium. Ungdomsoprøret i 1960'erne med krav om demokrati og medbestemmelse resulterede i ny styrelseslov for universiteterne (1973). De ældre skole- og undervisningsformer blev anset for autoritære og blev imødegået med krav om tiltag af reformpædagogisk tilsnit (grupperarbejde, tværfaglighed, projektor organiseret undervisning etc.). På universiteterne krævedes "professorvældet" afskaffet og studierne reformeret.

Den positive side af hele denne udvikling var en stærk (forbigående?) interesse for pædagogiske spørgsmål, men divergenser i politik og interesse betød også, at den teoretiske pædagogik blev præget af stor omskiftelighed og historieløshed, som yderligere forstærkedes af, at de empiriske videnskabers forskningsresultater om fx læring, motivation, sociale roller, den sociale baggrunds betydning for undervisning og læring kunne have en tendens til umiddelbart at slå over i en lang række teorier for, til løsning af pædagogiske problemer,⁴³ der ofte kom til kort, når de skulle omsættes i pædagogisk praksis. Men mest af alt vidner det måske om, hvor relativt svagt den pædagogiske teori står i dansk sammenhæng, om dens manglende evne til at underkaste mængden af teorier og erfaringsvidenskabelige resultater en pædagogisk helhedsvurdering, og om dens manglende vilje til at fastholde en grundfæstet kritisk og rationalistisk tradition i dansk pædagogik.

Vejen ud af omskifteligheden og den opståede forvirring om, hvori den teoretiske pædagogik og dens egenart består, må være at knytte an til den treklang, som den historiske gennemgang mandede ud i: 1) den pædagogiske tænkningens historie, 2) den systematisk/tematiske del og 3) den pædagogiske psykologi.

Om de enkelte dele i treklangen er at sige, at den pædagogiske tænkningens historie er det egentlige identitetsskabende element. Et første skridt i retning af at fremme bevidstheden om fagets egenart er, at fagets udøvere og studerende stifter bekendtskab med den teoretiske pædagogiks *historie*, ikke mindst gennem mødet med de klassiske teorier. En videnskab eller et fag med respekt for sig selv har sin historie, og det er i mødet med den, at den faglige identitet og sansen for fagets egenart gradvis udvikles. Da filosofien og den teoretiske pædagogik er så nært forbundne, er det af vigtighed, at linjer og berøringspunkter, mellem de to fagområder ses i sammenhæng, jf. Oscar Hansen (se s. 14). På grund af det store personsammenfald taler andre igen ligefrem om en "personalunion" mellem de to områder.⁴⁴

Den *systematisk/tematiske* del tilstræber en samlet og ordnet fremstilling af den pædagogiske problem- og fænomenverden. Det er en del, som det har vist sig vanskeligt at få hold på. Da Grue-Sørensen skrev sin *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske*

43 H. Vejleskov & T. Winther-Jensen, *De pædagogiske fags grundlag og anvendelse* (Gylling: Aarhus Universitetsforlag, 2017), s. 26-28.

44 K. Grue-Sørensen, "Pædagogik og moderne filosofi" i *Pædagogik mellem videnskab og filosofi. En samling essays* (København: Gyldendal, 1965), s. 26.

grundbegreber, der egentlig var tænkt som en systematisk pædagogik, fravalgte han i sidste ende den systematiske fremstilling til fordel for en tematisk. Begrundelsen var, at hvis man skal dømme ud fra de forsøg, der hidtil er gjort, kan man få "en mistanke om, at der er noget i pædagogikkens hele natur, som stædigt modsætter sig en streng, systematisk fremstilling. Enten bliver den for mager, eller også bliver den, hvis man prøver at give den større fylde, helt mærkværdig i proportionerne".⁴⁵ I den tematiske fremstilling blev de enkelte spørgsmål derimod "behandlet med en vis udførlighed, større end man kunne vente det i en almindelig leksikalsk fremstilling, men til gengæld også med færre opslagsord. På den anden side er de valgte opslagsord alligevel ordnet alfabetisk, da det ikke har været muligt at ordne dem efter en indre systematik".⁴⁶

En anden vej kunne være at systematisere efter pædagogiske retninger – ældre som nyere for at understrege mangfoldigheden i den teoretiske pædagogik. De forsøg, der er gjort i så henseende, ligger i den mere beskedne ende af skalaen, men det kunne måske være en farbar vej.⁴⁷

Den tredje del i treklangen, *pædagogisk psykologi*, understreger, at psykologien fra dens opståen som fag altid har spillet en vigtig rolle som underlag og støtte for de pædagogiske teorier.⁴⁸ Det gælder især det, man kunne kalde de makropsykologiske eller overordnede teorier, der er genstanden for denne del. Den gamle formaldannelsesteori søgte fx sit grundlag i evnepsykologien. Da der opstod nyere teorier, som fx associationspsykologien, forkastede J.F. Herbart evnepsykologien til fordel for associationspsykologien. Et tredje eksempel kunne være John Dewey, der inddrog G.H. Meads socialpsykologi.⁴⁹ Andre psykologiske teorier, som fx behaviorismen, har øvet stor indflydelse på pædagogikken. Det samme gælder repræsentanter for den kognitive psykologi, som fx Jean Piaget og J.S. Bruner.

Skønt der har været et vigtigt samspil mellem psykologi og pædagogik bør det dog betones, at en vigtig opgave for den teoretiske pædagogik er at vurdere rækkevidden af deres relevans for pædagogisk praksis og i det hele taget forholde sig kritisk til de "mirakel-løsninger", der ofte følger i kølvandet på dem.

Spørgsmålet om, hvilke og hvor mange discipliner treklangen bør omsættes i i tilrettelæggelse af studie- og læseplaner, kan ikke afgøres en gang for alle. Det må i væsentlig grad afhænge af tid og sted. Det afgørende er imidlertid, at treklangen bevares og tilgodeses i valg af discipliner. Den er garanten for, at den teoretiske pædagogiks egenart og enhed bevares.⁵⁰

45 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, s. 7.

46 *Op. cit.*

47 Se fx Thyge Winther-Jensen, *Voksenpædagogik. Grundlag og ideer* (København: Akademisk Forlag, 2004 (opr. 1996)). Skønt bogen er skrevet med henblik på en voksenpædagogisk målgruppe, kan den med lige så stort udbytte læses som en almen pædagogik.

48 Jf. fx de tidligere omtalte forfattere Sofus Heegaard og Oscar Hansen.

49 George Herbert Mead, *Mind Self, and Society* (Chicago: University of Chicago Press, 1934).

50 Dele af bidraget her er en bearbejdelse af min artikel: "Pædagogik som videnskab og som universitetsfag – i dansk tradition", *Uddannelseshistorie. Selskabet for skole- og uddannelseshistorier Årbog* (1989): 42-58.