



# PÆDAGOGIKKENS POLITISKE IDÈHISTORIE – VOL. 1 –

Jean-Jacques Rousseau, N. F. S. Grundtvig og Friedrich Nietzsche om  
statens rolle i opdragelse og dannelse

Anders Dræby



Pædagogikkens politiske idéhistorie - Vol 1: Jean-Jacques Rousseau, N. F. S. Grundtvig og Friedrich Nietzsche om statens rolle i opdragelse og dannelse

*Studier i pædagogikkens idéhistorie nr. 3*

København og Aarhus 2016

Copyright © Anders Dræby

The State and University Library – Aarhus University

Aarhus University Scholarly Publishing Services

ISBN: 978-87-7507-378-8

DOI: 10.7146/aul.165.131

Afdeling for Generel pædagogik og Pædagogisk filosofi

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse

AARHUS UNIVERSITET



# Anders Dræby – Studier i pædagogikkens idéhistorie

E-bøgerne repræsenterer forfatterens fortløbende arbejdsskrifter inden for studiet af pædagogikkens idéhistorie:

- Nr. 1 *Opdragelsens filosofi. Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Søren Kierkegaard, Friedrich Nietzsche og John Dewey om kunsten at opdrage.* Aarhus: Aarhus University Scholarly Publishing, 2016
- Nr. 2 *Livsduelighed som pædagogisk mål. En idéhistorisk kritik og et filosofisk alternativ.* Aarhus: Aarhus University Scholarly Publishing, 2016
- Nr. 3 *Pædagogikkens politiske idéhistorie – Vol. 1. Jean-Jacques Rousseau, N. F. S. Grundtvig og Friedrich Nietzsche om statens rolle i opdragelse og dannelse.* Aarhus: Aarhus University Scholarly Publishing, 2016

AARHUS UNIVERSITET



# Indhold

Forord	4
1. Introduktion til statens rolle i opdragelse og dannelse	5
2. Jean-Jacques Rousseau om politisk økonomi og offentlig opdragelse	13
3. N. F. S. Grundtvig om statsmæssig opdragelse	28
4. Friedrich Nietzsches kritik af de statslige dannelsesinstitutioner	61

# Forord

Allerede i antikkens Grækenland betoner filosofen Platon, at staten har en vigtig funktion for datidens tanke om paideia (παιδεία). Hermed knytter Platon en snæver forbindelse mellem regeringen af oldtidens græske bystat, polis (πόλις) og den – forskelligartede – formning af bystatens indbyggere til at blive gode samfundsborgere, der besidder gode moralske dyder, aréte (ἀρετή). For Platon er der især tale om, at byens politiske ledere må undergå en særlig form for opdragelse og dannelse. Sådant at de ikke bare kan lede sig selv men også bliver i stand til at kunne lede staten på en harmonisk og retfærdig måde.

Ved overgangen til vores moderne tidsalder bliver der knytter en række nye forbindelser mellem udviklingen af den moderne stat og borgernes opdragelse og dannelse. Eller med andre ord bliver det både et filosofisk og politisk spørgsmål, hvorvidt og i givet fald hvordan staten har en rolle i opdragelsen og dannelsen af dens borgere.

Denne bog giver et indblik i denne diskussion, som den ser ud blandt nogle centrale pædagogiske tænkere i perioden omkring etableringen af den moderne stat. Bogen indeholder i den forbindelse nogle tekstnære og idéhistoriske læsninger af tre centrale hovedværker inden for pædagogikkens politiske idéhistorie. Det drejer sig om den franske filosof Jean-Jacques Rousseaus værk *Afhandling om den politiske økonomi* fra 1755, den danske teolog Nikolai Frederik Severin Grundtvigs tekstudkast *Statsmæssig Oplysning* fra 1834 og endelig den tyske filosof Friedrich Nietzsches forelæsningsrække *Om vore dannelsesanstalters fremtid* fra 1872.

Teksterne er skrevet og kan læses uafhængigt af hinanden. Teksterne er velegnede som redskaber for studerende på de pædagogiske kandidatuddannelser, og de kan læses af mange andre med interesse for pædagogikkens idéhistorie.

Anders Dræby, November 2016

# Kap. 1. Introduktion til statens rolle i opdragelse og dannelse

Denne bog omhandler først og fremmest en række *pædagogiske grundproblemer*, og dermed hører den hjemme inden for de beslægtede fagområder almen pædagogik og pædagogisk filosofi. Bogens ambition er at vise, hvordan der er en bestemt idéhistorisk sammenhæng mellem nogle disse grundproblemer og udviklingen af den moderne stat. Med andre ord viser bogen, at en række vigtige pædagogiske tænkere har opfattet idéerne om opdragelse og dannelse som snævert forbundne med idéerne om stat og politik. Det gør bogen gennem en række idéhistoriske læsninger af nogle centrale værker inden for den pædagogiske filosofi og almene pædagogik.

## Opdragelse og dannelse

Udgangspunktet for bogen er de to begreber om *opdragelse* og *dannelse*, der hænger snævert sammen i store dele af den moderne pædagogik.

For det første peger den danske betydning af ordet opdragelse på udvikling eller dannelse af et menneske i en bestemt retning. Nærmere bestemt henviser begrebet opdragelse til den pædagogiske indflydelse på udviklingen af især børn og unges personlighed til bestemte formål gennem videregivelse af bestemte normer. Opdragelsen har udgjort pædagogikkens mest traditionelle fokus lige siden den oldgræske antik (Pécseli, 2008, s. 78). Igennem middelalderen bliver dette fokus præget af kristendommen, hvormed opdragelsens formål bliver idealet om det troende kristne menneske (Myhre, 1964, s. 64-95). I løbet af 1600-tallet giver oplysningen, nyhumanismen og den tyske idealisme så anledning til etableringen af en sekulariseret

opdragelsesfilosofi, hvis formål bliver idealet om det dannede og oplyste menneske, der er medborger i samfundet.

For det andet peger den danske betydning af ordet dannelse på det, at noget opstår, frembringes eller sammensættes til en helhed. At dannes som menneske vil med andre ord sige at blive til, sammensættes eller formes som noget. I den forbindelse kan begrebet dannelse både henvise til menneskets formation som et selvstændigt væsen og til dets erhvervelse af nogle kulturelt bestemte egenskaber og evner. Det danske dannelsesbegreb har i det væsentlige sine rødder i det tyske begreb 'Bildung', der har præget den moderne dannelsesstanke. Dette begreb kan henføres til den pietistiske teologi i 1500-tallet, ifølge hvilken et hengivent kristent menneske måtte bestræbe sig på at kultivere (Bildern) sine evner og egenskaber i Guds billede (Bildung). Parallelt med denne snævert teologiske brug af begrebet, bruger den schweiziske læge og alkymist Paracelsus (1493-1591) begrebet 'Bildung' som en betegnelse for en naturlig selvudviklingsproces, hvor de indre og medfødte anlæg, som mennesket har fået af Gud, får en ydre formgivning, så mennesket kan indtage sin rette position under Gud (Rütter, 2008, s. 27; Fraas, 2000, s. 64). Hos den tyske mystiker og teolog Jakob Böhme (1575-1624) og den tyske filosof og matematiker Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716) finder vi en naturfilosofisk brug af begrebet som betegnelse for udfoldelsen af en organismes indre potentialer (Ricken, 2006, s. 170; Menze, 2013; Leibniz, 1986). I 1700-tallet bruger den jødiske filosof Moses Mendelsohn (1729-1786) noget lignende begrebet som betegnelse for individets udfoldelse af sine potentialer, og han gør dannelse synonym med idéen om oplysning (Mendelsohn, 1784). Med blandt andre den tyske pædagog Joachim Heinrich Campe (1746-1818) og Johann Gottfried von Herder (1744-1803) får begrebet også en politisk betydning, idet begrebet henholdsvis knyttes til dannelsen af medborgerskab og folkets historiske udvikling (Orgeldinger, 1999, s. 184; Herder, 1774).

De to begreber om opdragelse og dannelse hænger tæt sammen og kan være svære at skille ad. Begge begreber har en dualitet over sig, for så vidt som at opdragelse og

dannelse både kan opfattes som en proces og som en opnået tilstand. Mens opdragelsen næsten altid forventes at blive afsluttet på et tidspunkt, kan dannelsen sommetider opfattes som en livslang proces. Desuden er et menneskes opdragelse kun mulig igennem en anden person, mens dannelsen kan være mere autonom. Endelig har idéen om opdragelse et mere normativt indhold, mens især den moderne idé om dannelse i højere grad peger på individets egen aktivitet i forhold til at opnå et aspekt af frihed (Hörner, Drinck & Jobst, 2008, s. 10).

## Statens rolle i opdragelse og dannelse

Lige siden den oldgræske antik og etableringen af den jødisk-kristne kulturtradition er opdragelse og senere dannelse blevet opfattet som afgørende for samfundets beståen og bevarelse. Forskellige filosoffer fra Platon (1992) og frem har i den forbindelse forsøgt at besvare spørgsmålet om, hvordan man egentlig skal forstå forholdet mellem samfund og stat, opdragelse og dannelse? Hvad er herunder forbindelsen mellem samfundets politiske regeringsform og dets idealer om opdragelse og dannelse?

Disse spørgsmål bliver stillet på en ny måde i kølvandet på, at den moderne stat og den moderne politiske regeringsform vokser frem i perioden mellem 15- og 1800-tallet. Fra 1700-tallet får begreberne om opdragelse og dannelse således en helt ny politisk klang. De pædagogiske begreberne knyttes nemlig til spørgsmål om blandt andet samfundets sammenhængskraft; statens grundlag og ressourcer; menneskets socialisering som borger; oplysningens betydning for individets og samfundets udvikling; frigørelse af menneskets bevidsthed fra tradition og overtro; frigørelse af folket fra den feudale samfundsorganisering og arven fra det romerske imperium; og demokratiets etablering og bevarelse.

I det følgende vil jeg præsentere tre pædagogiske tænkeres bud på, hvordan forholdet mellem stat og samfund, politisk regering og politisk styreform på den ene side og



opdragelse og dannelse på den anden side bør eller ikke bør være i det moderne samfund. Det følgende giver derfor et indblik Jean-Jacques Rousseaus, N. F. S. Grundtvigs og Friedrich Nietzsches overvejelser over statens rolle for menneskets dannelse og opdragelse. På tværs af de tre perspektivers indbyrdes forskellighed finder vi et filosofisk fokus på menneskets levede liv.

## Jean-Jacques Rousseau om den franske stat og pædagogikken

Rousseaus *Afhandling om den politisk økonomi* bliver udgivet i 1755 som en artikel i *Den store franske encyklopædi* – den største bogudgivelse i oplysningstidens Europa, der blandt andet ledes af oplysningstænkere Denis Diderot og Jean le Rond d'Alembert.

Det vil også sige, at teksten er skrevet under den franske enevælde. Samtidig er teksten dog også skrevet på et tidspunkt, hvor enevælden er i afmatning og har antaget en anden karakter, end da solkongen Ludvig den 14. nogle årtier forinden har udtalt sine berømte ord "Staten, det er mig". Formelt set ligger den centrale magt og myndighed stadig hos den absolutistiske monark, Ludvig den 15. Her i 1755 befinder vi os dog også i den franske kulturs storhedstid, og det er netop her, at en række samfundskritiske oplysningstænkere med François Voltaire i spidsen får en stor gennemslagskraft.

Med andre ord kan Rousseaus tekst forstås som en del af en samfundskritik bevægelse, der kommer til at påvirke overgangen fra enevælden til den moderne stat. Rousseau tager dog også afstand fra de øvrige franske oplysningstænkere, efter som han mener, at de mangler en interesse i almuens rettigheder.

At Rousseau netop har en interesse i almuen kommer til udtryk i den lille afhandling fra 1755, der desuden markerer en særlig begivenhed i de europæiske idéers historie. Den lille tekst er nemlig med til at introducere en ny tanke om, at den gode stat bør regeres

igennem en særlig 'politisk økonomi'. I traditionen fra Aristoteles har begrebet økonomi indtil da primært været benyttet om faderens kunst at styre den private husholdning, men hos Rousseau bliver den politiske økonomi til kunsten at regere statens husholdning med henblik på at sikre et folkeligt fællesskabs helhedsinteresse.

Enevælden skal med andre ord erstattes af et folkestyre, og i stedet for at staten bliver styret gennem en monark men en formelt set uindskrænket regeringsmagt, bør staten regeres ud fra det folkelige fællesskabs almenvilje. Hvis et sådant folkestyre skal kunne hænge sammen, forudsætter det imidlertid, at folket bliver opdraget til at være statsborgere. Ifølge Rousseau bør denne opdragelse så varetages af folkestatens institutioner og embedsmænd, og dermed bliver det altså statens rolle at stå for, at alle og enhver af dens egne borgere kan varetage deres rettigheder og pligter.

## N. F. S. Grundtvig om den danske stat og pædagogikken

Den moderne franske stat ender med at blive til virkelighed som en egentlig republik på baggrund af tre revolutioner i 1789, 1830 og 1848. Anderledes forholder det sig med den moderne danske stat, der bliver til på en mere fredelig måde med vedtagelsen af den danske grundlov i 1849.

Den historiske udvikling syd for Danmark påvirker dog de danske forhold, og i 1834 sætter den danske teolog N. F. S. Grundtvig sig for at skrive en tekst til statens embedsmænd, der skal sikre enevælden gennem en folkelig reform. Grundtvig er ikke alene skeptisk over for de revolutionære oplysningstænkere men også over for tidens liberalisme og dens forherligelse af individet. Begge dele truer samfundets sammenhængskraft, og derfor skriver Grundtvig et udkast til en tekst om 'Statsmæssig oplysning'. Her viser Grundtvig, hvordan den danske stat bør varetage en ny slags folkelig oplysning med omdrejningspunkt i skolevæsenet, den påtænkte højskole og til dels universitetet.

Mens de oprindelige oplysningstænkernes fornuftsoplysning var for det lærde borgerskab – hvilket også Rousseau lagde afstand til – bør denne oplysning ifølge Grundtvig tage form som en 'livsoplysning', der er forankret i hverdagslivet og den nordiske ånd, og som er for hele folket.

## Friedrich Nietzsche om den tyske stat og pædagogikken

Flere årtier før Tysklands samling i 1871 står Wilhelm von Humboldt for at reformere Preussens skoler. I 1810 har Humboldt desuden grundlagt det nuværende Humboldt-Universität zu Berlin, der i dag er Berlins ældste universitet. Allerede inden da er Humboldt blevet inspireret af nyhumanismen og tanken om en bred intellektuel og etisk dannelse, som han kombinerer med tidens tanker om videnskab og forskning.

På tidspunktet for Tysklands samling har de tyske dannelsesinstitutioner imidlertid udviklet sig i en anden retning, end Humboldt forestillede sig. Universiteterne er blevet præget af akademisk specialisering og professionalisering, og videnskaben og forskningen er nu ikke først og fremmest rammen for en almen karakterdannelse af de studerende.

Året efter Tysklands samling holder Nietzsche en forelæsningsrække med titlen *Om vore dannelsesanstalters fremtid*. Her vender han sig imod den rolle, som staten har fået for dannelsen i gymnasieskolen og på universiteterne. Ifølge Nietzsche har staten gjort dannelsen til et middel til statens egne mål, og det betyder, at dannelsen skal udbredes til så mange som muligt, samtidig med at dannelsen bliver indskrænket og forfladiget.

Mens den græske bystat sikrede beskyttelse og sikkerhed, der kunne danne grundlag for en sand dannelse, har den moderne stat således sat sig på dannelsesinstitutionerne ud fra et rent nyttehensyn. Målet bliver nu en folkelig dannelse af massen, og det

betyder, at dannelsen bliver middelmådig og forhindrer, at det tyske folk kan komme til fuld udfoldelse ved at blive ført af de store genier og deres evigtgyldige værker.

For Nietzsche bør en fremtidig dannelsesinstitution i stedet have geniet som sin ledestjerne, for hvis det ikke skal være massen og staten, der sætter dagsordenen, må folket føres af sandt dannede mennesker.

## Referencer

- Fraas, Hans-Jürgen (2000). *Bildung und Menschenbild in theologischer Perspektive*. Kornwestheim: Vandenhoeck & Ruprecht
- Herder, Johann Gottfried (1774). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit: Beytrag zu vielen Beyträgen des Jahrhunderts*. Weidmann
- Hörner, Wolfgang & Barbara Drinck & Solvejg Jobst (2008). *Bildung, Erziehung, Sozialisation*. Opladen: Verlag Barbara Budrich
- Leibniz, Gottfried Wilhelm (1986/1923). Lettre sur l'éducation d'un prince. In G. W. Leibniz: *Sämtliche Schriften Und Briefe*. Berlin: Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, Acad. Ed. IV, 3, pp. 542-57.
- Mendelssohn, Moses (1784). Ueber die Frage: was heißt aufklären? *Berlinische Monatsschrift*, Bd. 4, s. 193-200.
- Menze, Clemens (2013). *Leibniz und die neuhumanistische Theorie der Bildung des Menschen*. Springer-Verlag
- Myhre, Reidar (1964). *Pedagogisk idéhistorie*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag

- Orgeldinger, Sibylle (1999). *Standardisierung und Purismus bei Joachim Heinrich Campe*. Walter de Gruyter
- Pécseli, Benedicta (red.) (2008). *Idéhistorie for de pædagogiske fag*. København: Gyldendal
- Platon (1992). *Staten*. Museum Tusculanums Forlag
- Ricken, Norbert (2006). *Die Ordnung der Bildung: Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Springer-Verlag
- Rousseau, Jean-Jacques (2009). *Politiske skrifter*. Aarhus: Klim
- Rütter, Theodor (2008). *Bildungsarbeit: eine Betrachtung aus dem Anspruch personaler Existenz*. Berlin: Pro Business GmbH

## Kap. 2. Jean-Jacques Rousseau om politisk økonomi og offentlig opdragelse

*Afhandling om den politiske økonomi* fra 1755 repræsenterer sandsynligvis det mindst kendte af den franske filosof Jean-Jacques Rousseaus politiske skrifter. I det følgende vil jeg særligt fokusere på Rousseaus tanker om opdragelsens rolle i forhold til hans idéer om regeringen af den ideale stat og samfundsform. For Rousseau peger tanken om den offentlige opdragelse både på menneskets *samfundsborgerlige dannelse* som dydig samfundsborger og på dets *socialisering* til at kunne indgå i et folkestyre.

### Politisk regering og politisk økonomi

Rousseaus politiske skrifter sigter overordnet på at identificere, vurdere og foreslå løsningsmodeller for de kvalitative konsekvenser, som det moderne gennembrud har for samfundets opbygning. Den lille afhandling fra 1755 bliver oprindeligt publiceret som en opslagsartikel i Dennis Diderots and Jean Le Rond d'Alembert's *Encyklopædi*. I sin afhandling forsøger Rousseau at fremstille og løse problemet omkring, hvordan den moderne stat kan regeres optimalt i forhold til at sikre og beskytte folkets og individets frihed, moral og velfærd. Med andre ord giver Rousseau en forklaring på, hvad det kræver for et moderne politisk regime at være legitimt.

Idéen om den moderne stat vokser frem i 16- og 1700-tallet, og det gør den i høj grad sammen med idéen om 'befolkningen'. Som Ole Thyssen påpeger, er det nye i den forbindelse, at idéen om befolkningen indbefatter en udvidelse af ideen om 'folket' fra at være en snæver elite til at omfatte alle og enhver (Thyssen, 2014, s. 177).

Ifølge Foucault (2008a) er disse idéer om folk og befolkning snævert knyttet til fremkomsten af en ny politisk rationalitet, der supplerer og efterhånden kommer til at dominere den suveræne magt. Vi skal kort kigge lidt på denne rationalitet:

I gennem middelalderen, dvs. fra Romerrigets opløsning og frem til 15-1600-tallet, består Europa af en række fyrste- og kongedømmer. Disse fyrste- og kongedømmer er først og fremmest centreret omkring suverænen udøvelse af politisk magt over et afgrænset territorium. I den forbindelse fastslår Thomas Aquinas (2010; 2014) i *De regno ad regem Cypri*, og dels i forlængelse af *Summa Theologiae*, at kongens eller fyrstens opgave først og fremmest er at reproducere Guds styring og orden på jorden.

I kølvandet på naturvidenskabens fremkomst, opstår der imidlertid, i løbet af 15- og 1600-tallet, en idé om, at der må gælde nogle rationelle love for staten på samme måde, som der gør for naturen. Dette fører til etableringen af en ny regeringskunst, der søger at definere den særegne og verdslige rationalt, som gør det muligt at opretholde og bevare staten. Denne regeringskunst lanceres blandt andet af Giovanni Botero (2014), og den opfattes på én gang som forskellig fra og som en dimension i udøvelsen af den suveræne magt. Udøvelsen af denne regering er så snævert knyttet til etableringen af den administrative stat i 16-1700-tallet som en ny realitet, der udgør en ny centralistisk udformning af monarkiet og er sit eget endemål.

I løbet af 1700-tallet udvikler regeringskunsten sig til en egentlig politisk videnskab, der er forbundet med etableringen af den moderne stat som en bestemt form for magtudøvelse. Regeringen forstås nu som en rationel ledelse af befolkningen, der udgør den moderne stats grundlag og endemål. Således kan den politiske regering forstås som en sekulariseret form for pastoral hyrdeledelse, hvor regeringens mål er at sørge for befolkningens og enkeltborgernes sikkerhed og verdslige frelse. Ifølge Foucault bliver regeringens vigtigste vidensform den politiske økonomi (Foucault, 2008a, s. 117), og Rousseaus tekst er netop vigtig, fordi den indfanger den helt nye betydning af begrebet 'økonomi'.

Hvis vi først går tilbage i historien til Aristoteles' skrift *Οἰκονομικά* (Økonomien) ser vi, at Aristoteles opdeler regeringen i to former:

Between Housecraft (the art of governing a Household or Home) and Statecraft (the art of governing a nation) there are differences corresponding to those between two kinds of community over which they severally preside (Aristotle, 1947, p. 327 /1343a)

Aristoteles skelner med andre ord mellem regeringen af husholdningen og regeringen af bystaten (πόλις). Økonomien er så netop betegnelsen for faderens regering af husholdningen, som altså er væsensforskellig fra den politiske regering af staten. Som Hannah Arendt (2005) pointerer i *Menneskets vilkår*, forsøgte grækerne netop at adskille politik og økonomi. Den politiske sfære handlede om frie borgeres aktive deltagelse, og derfor måtte den adskilles fra fordelingen af goderne.

Når Rousseaus afhandling er med til at markere et idéhistorisk nybrud, hænger det blandt andet sammen med, at Rousseau indleder teksten med at drage et skel mellem *privatøkonomi* og *politisk økonomi* (Rousseau, 2009, s. 77). I den forbindelse omfatter privatøkonomien, i forlængelse af Aristoteles, faderens regering af husholdningen. Her slår Rousseau samtidig fast, at afhandlingens fokus ikke er privatøkonomien, som han i stedet behandler i blandt andet *Julie Ou La Nouvelle Heloise* fra 1761 (Rousseau, 1997). Ifølge Rousseau er afhandlingens formål i stedet at behandle den politiske økonomi, der er knyttet til den politiske regering af staten. I modsætning til Aristoteles er økonomien med andre ord blevet et politisk anliggende for staten, som imidlertid ikke kan analyseres og praktiseres på samme måde som privatøkonomien. At Rousseau overhovedet drager dette skel beror nemlig på, at den politiske økonomi må baseres på nogle ganske andre principper end faderens regering af husholdningen. Når faderens forpligtelser, som leder af husholdningen, må adskilles fra embedsmændenes



forpligtelser, skyldes det blandt andet, at regeringen af husholdningen har et ganske andet formål end regeringen af staten:

Det primære formål for hele familiens arbejde er at bevare eller forøge faderens formue med det formål, at han en dag kan dele den blandt sine børn, så de ikke bliver fattige. I modsætning hertil er statens rigdom kun et ofte misforstået middel til at opretholde freden og bevare privatpersonernes overflod (Rousseau, 2009, s. 78)

I modsætning til vor tids økonomisme, mener Rousseau altså, at den politiske økonomi ikke er et mål i sig selv men kun et middel til at sikre befolkningens eller folkets sikkerhed og velfærd. I forlængelse af Foucault indgår den politiske økonomi med andre ord i en politisk regering af befolkningen, der kan forstås som en sekulariseret udgave af den pastorale hyrdeledelse. Regeringens mål er således at sørge for befolkningens eller folkets beskyttelse, sikkerhed og verdslige frelse, der knyttes til et mål om lykke:

Er det ikke netop det nationale legemes forpligtelse at sørge for bevarelsen af den ubetydeligste af sine lemmer med lige så stor omhu som alle de andre? Og er den enkelte borgers frelse i mindre grad en fællessag end hele statens frelse? [...] Snarere end at en enkelt burde omkomme for alle, har alle sat deres liv og goder ind på at forsvare alle, med det formål at den enkeltes svaghed altid skulle være sikret af den offentlige styrke, og hvert enkelt medlem af hele staten (Rousseau, 2009, s. 93)

Overalt hvor folket elsker sit land, respekterer lovene og lever simpelt, skal der ikke meget til for at gøre det lykkeligt (Rousseau, 2009, s. 98)

Rousseau drager en yderligere skelnen, der svarer til Foucaults redegørelse, nemlig imellem *suveræniteten* og *regeringen*. Mens suveræniteten omfatter den lovgivende magt, og altså er baseret på juridiske principper, omfatter den politiske regering den udøvende magt, der altså er baseret på den politiske økonomi (Rousseau, 2009, s. 80). I

en vis forlængelse af en tradition fra Thomas Hobbes' (2008) værk *Leviathan or The Matter, Forme and Power of a Common Wealth Ecclesiasticall and Civil* fra 1651 skildrer Rousseau staten og samfundet som et organisk levende legeme, som udgør en samlet helhed, i kraft af at hver enkelt del udfører en bestemt funktion i sammenhængen. Her repræsenterer den suveræne magt så hovedet, mens dommerne og magistraterne samt statsfinanserne repræsenterer viljen, sanserne og blodskredsløbet, og borgerne repræsenterer kroppen og lemmerne. Med denne metafor får Rousseau altså afbildet en sammenhæng mellem suverænen, statens embedsvæsen, finanserne og borgerne som en helhed, hvis dele er gensidigt afhængige af hinanden.

Hermed foregriber Rousseau sit senere værk *Samfundspagten* fra 1762. Rousseau godtager her Hobbes' idé om, at overgangen fra natur- til samfundstilstanden indebærer, at borgerne overdrager deres individuelle rettigheder til suverænen. I modsætning til Hobbes mener Rousseau imidlertid, at suverænen bør repræsenteres af folket og ikke af en enevældig konge. Med andre ord er det folket og ikke en konge eller fyrstemagt, der udgør det almene og legitimerer staten. Samfundet omfatter således et interessefællesskab med fælles leveregler, hvor hver enkelt borgers egeninteresse må stemme overens med fællesskabets helhedsinteresse. For Rousseau er et direkte demokrati eller folkestyre således den eneste legitime udformning af staten og samfundet, der følgelig skal etableres som en republik og ikke som et monarki.

For at vende tilbage til *Afhandling om den politiske økonomi* bliver spørgsmålet så, hvordan forholdet mellem suverænen og den politiske regering nærmere skal forstås? Her forklarer Rousseau, at ligesom det individuelle legeme har det politiske legeme også en vilje, der tager sig af hele legemets velbefindende. Således skal det politiske legeme forstås som et moralsk væsen, der har en almenvilje, hvis mål er at sigte:

... mod helhedens og hver enkelt dels bevarelse og velbefindende  
(Rousseau, 2009, s. 81)

Hermed påpeger Rousseau altså, at almenviljen udgør en fælles folkelig forståelse af samfundets og den enkelte samfundsborgers bedste. Denne almenvilje udgør grundlaget for lovene og for distinktionen imellem retfærdigt og uretfærdigt. Suverænen skal forstås som en folkesuverænitæt, der netop er udtryk for hele folkets almenvilje. Dermed er suverænenes vigtigste funktion at sørge for at give staten retfærdige love, som kan sikre borgernes lighed, rettigheder og frihed. Med andre ord er det politiske styre kun legitimt, hvis det frie folk i sidste ende selv bestemmer de love, som folket lever under.

Det er samtidig folkets almenvilje, der skal danne udgangspunktet for den politiske økonomi og dermed for den politiske regering af staten. Den politiske regering er således underordnet suverænen, og den skal altså sikre udøvelsen af statens love og varetage dens husholdning med henblik på at fremme det bedste for alle og enhver.

Ud fra Rousseaus skitsering af den ideale stat og regering er det klart, at de væsentligste politiske konflikter må opstå, såfremt folkets almenvilje ikke stemmer overens med den politiske regering eller med en eller flere af borgernes særskilte viljer. Rousseau har da også blik for, at det er nødvendigt at foregribe enhver potentiel konflikt af en sådan karakter. Netop derfor fremstiller Rousseau tre regler eller maksimer for den politiske økonomi, der skal styrke grundlaget for at opnå og bevare en optimal politisk tilstand i samfundet: (1) Altid at følge almenviljen; (2) sikre at hvert enkelt individs særskilte vilje er i overensstemmelse med almenviljen; og (3) sørge for de offentlige fornødenheder. Det er så netop i forbindelse med fremstillingen af den anden regel, at Rousseau diskuterer opdragelsens rolle for den politiske økonomi.

### Første regel: Altid at følge almenviljen

Som Mikkel Thorup påpeger, udspringer Rousseaus politiske filosofi blandt andet af et opgør med samtidens enevælde og stændersamfund (Thorup, 2015a, 12). Fra midten

af 1600-tallet udgør det franske samfund en model for de enevældige monarkier i Europa. I denne periode taler man som sagt også om de administrative stater, som markerer en fase mellem middelalderens fyrste- og kongedømmer og de moderne nationalstater. De administrative stater er karakteriseret ved opbygning af en centraladministration og et nyt politisk embedsapparat. I perioden 1660-1849 bliver enevælden også den politiske styreform i Danmark, hvor den centrale statsmagt og myndighed formelt bliver samlet i kongens person, og kongens magtfuldkommenhed kommer til udtryk ved, at han både har den lovgivende, udøvende og dømmende magt (Busck & Poulsen, 2011, kap. 10). Ligesom i Frankrig er det danske samfund under enevælden i praksis opdelt i stænder, der har rødder i feudalismen og inddeler befolkningen i fire stænder: Adelen, gejstligheden, borgerskabet og bønderne. Kongemagten tildeler stænderne forskellige rettigheder og pligter, og samfundet er altså karakteriseret ved en gennemgående ulighed baseret på et stands- og statushierarki.

Det afgørende for Rousseau er at finde frem til en politisk konstituering af staten, der gør op med privilegiesamfundet og baserer sig på lige rettigheder for alle borgere inden for lovens rammer. For at en politisk regering kan være legitim, må den for det første altid følge almenviljen. Derfor må regeringen også sørge for, at alle borgerne omvendt følger regeringen af egen fri vilje. Dette lader sig gøre ved at regeringen baserer sig derpå, at suverænen giver retfærdige love, hvormed "retstilstanden genskaber den naturlige lighed mellem menneskene" (Rousseau, 2009, s. 85). Borgerne vil netop følge almenviljen, når de oplever, at der er juridisk lighed imellem dem og får mulighed for at opbygge en genuin respekt for loven. Her tager Rousseau igen afstand fra Hobbes (2008), der mener, at borgerne kun vil følge lovene, hvis de frygter straf. For Hobbes må staten med andre ord gøre straffen for at bryde loven så streng, at borgerne ikke ser nogen fordel i at bryde loven. For Rousseau er dette imidlertid en uhensigtsmæssig løsning:

Straffenes strengthed er blot en frugtesløs udvej opfundet af små ånden for med terror at erstatte den respekt, de ikke kan opnå. Alle dage har man bemærket, at de lande, hvor pinslerne er de værste, også er de lande, hvor de forekommer hyppigst; således at straffenes grusomhed nærmest kun vidner om mængden af lovovertrædere, og således at man ved at straffe alle med samme strengthed, tvinger der skyldige til at begå lovbrud for at slippe for straffen for deres fejltrin (Rousseau, 2009, 86)

Rousseaus argument er i stedet, at såfremt statens love er i overensstemmelse med almenviljen, så vil borgerne både respektere lovene, elske staten og agte deres medborgere. Derfor kan hver enkelt borger se en værdi i at følge loven, selv om den i visse tilfælde skulle være i overensstemmelse med deres egen særskilte vilje. På den baggrund bliver det også regeringens opgave at skabe mennesker, der elsker loven og følger den af egen fri vilje:

Skab således mennesker, hvis De ønsker at befale over mennesker; hvis De ønsker, at man adlyder lovene, så sørg for, at man elsker dem, og at man, for at gøre det man bør, blot skal tænke, at man gør det (Rousseau, 2009, s. 88)

Således er det også den politiske regerings sigte at kunne trænge helt ind i det enkelte menneskes indre og kunne påvirke dets særskilte vilje.

## Anden regel: Overensstemmelse mellem almenvilje og særskilte viljer

Spørgsmålet er så, hvordan det er muligt at påvirke borgernes særskilte viljer på en sådan måde, at disse bliver tilpasset almenviljen? Eller med andre ord, hvordan er det muligt at skabe mennesker, der følger loven af egen fri vilje? Svaret på dette spørgsmål sammenfatter Rousseau med ordene: "Lad dyden herske" (Rousseau, 2009, s. 88).

Rousseau trækker flere steder i afhandlingen på den oldgræske, hellenistiske og romerske filosofi, der har et særligt fokus på dyden (ἀρετή) som udgangspunkt for det gode liv. Igennem antikken er det en grundidé, at mennesket må kunne lede sig selv for at kunne lede andre, og dette indebærer at lederen må være i besiddelse af de moralske dyder (Foucault, 2005; 2008b). På tilsvarende vis påpeger Rousseau, at politikerne og regeringslederne må være retskafne og redelige mennesker, der både evner at forvalte og selv adlyde lovene ud fra samvittighed og pligtfølelse. I den forbindelse nævner Rousseau blandt andet den romerske statsmand Marcus Porcius Cato, der var en fortaler for de traditionelle dyder og satte sig op imod Gajus Julius Cæsars omdannelse af den romerske republik til et diktatur. Cato fungerede som et forbillede for flere af de romerske stoikere, der netop fremhævede ham som et moralsk eksempel på et retskaffent menneske og en hæderlig politiker (fx Sellars, 2011, p. 61).

For Rousseau er det lige så vigtigt, at befolkningens laster vendes til dyder. Nemlig sådan at hver enkelt bliver til et retskaffent og redeligt menneske, der følger sin samvittighed og pligt:

Men når borgerne elsker deres pligter, og når de, der besidder den offentlige autoritet, gør sig oprigtig umage for at nære denne kærlighed til pligten med deres gode eksempel og omhu, da svinder alle besværlighederne bort (Rousseau, 2009, s. 90)

Hvordan skal det så sikres, at regeringslederne og borgerne er dydige? Allerede hos Platon (1992) finder vi en forestilling om, at staten må varetage en opdragelsesfunktion,

omend denne først og fremmest gælder statens vogtere. For Rousseau er det imidlertid vigtigt, at staten varetager en opdragelsesfunktion for alle borgere, sådan at de lærer dyden:

Det er ikke tilstrækkeligt at sige til borgerne: Vær gode. Man må også lære dem at være det. Og eksemplets magt, som i denne henseende er den første lektion, er ikke det eneste middel, der bør anvendes. Kærligheden til fædrelandet er det mest virksomme, for, som jeg allerede har sagt det, ethvert menneske er dydigt, når dets særskilte vilje stemmer overens med almenviljen, og vi afstemmer med glæde vores vilje med ønskerne hos de mennesker, som vi elsker (Rousseau, 2009, s. 91)

Her ser vi, at det som skal binde det frie folks almenvilje og de individuelle borgeres særskilte viljer sammen er kærligheden til fædrelandet. Patriotismen skal således sørge for, at der er overensstemmelse mellem det, som individet vil, og det som staten vil.

I en vis lighed med romerske stoikere som Epiktet (2014) og Marcus Aurelius (2011) mener Rousseau, at det moderne menneske er ufrit, fordi det gør sig uafhængigt af en række nødvendige behov som for eksempel social anerkendelse fra andre. Det er netop disse laster, der må vendes til borgerdyder som retskaffenhed, redelighed, pligt og samvittighed, for at borgerne kan opnå frihed, lighed og velfærd i samfundet inden for lovens rammer.

Det er netop her, at opdragelsen har en funktion, for det er afgørende at sætte tidligt ind, så borgerne ikke udvikler egenkærlighed samt dårlige vaner og laster, der er svære at afvænne igen. Det enkelte menneske skal med andre ord opdrages til at være borger i et folkestyre fra det øjeblik, det bliver født og dermed tager del i borgernes rettigheder og pligter. Det handler således også om en tillæring af autoritet og lydighed, fællesskab og lighed, der skal sikre sammenhængskraften i staten. Denne opdragelse kan så ikke overlades til familiefaderen, da det er for vigtigt for staten, at børnene udvikler sig på en måde, der er hensigtsmæssig for helheden.

Den offentlige opdragelse i henhold til regler foreskrevet af regeringen og forestået af embedsmænd indsat af suverænen er altså en af de grundlæggende regler for den folkelige eller legitime regering. Hvis børnene opdrages i fællesskab i lighedens skød, hvis de gennemtrænges af statens love og almenviljens regler, hvis de oplæres til at respektere disse over alt andet, hvis de omgives af eksempler og ting, som uden ophør minder dem om den blide moder, der giver dem føde, om den kærlighed, hun nærer til dem, om de uvurderlige goder, som de modtager fra hende, og om de gengæld, som de skylder hende, lad os da ikke tvivle på, at de således vil lære at elske hinanden gensidigt som brødre, udelukkende at ville det, som samfundet vil, sætte mænds og borgeres handlinger i stedet for sofisternes sterile og tomme snakken og en dag blive forsvarere for de fædre og det fædreland, som de så længe har været børn af (Rousseau, 2009, s. 97)

Rousseau foreslår således, at statens institutioner skal stå for et opdragelsesprogram, der skal sikre opbakningen til det politiske legemes generelle principper. Børnenes samvittighed og moralske karakter skal således dannes gennem en offentlig opdragelse, der har en afgørende rolle for statens bevarelse og samfundets organisering. Det er derfor også statens embedsmænd, der skal varetage opdragelsen og dermed forebygge, at republikken går i opløsning.

### Tredje regel: Besørgelse af de offentlige fornødenheder

Den tredje regel er mindre afgørende for Rousseaus tematisering af opdragelsens rolle i den politiske økonomi. Denne regel omhandler først og fremmest statens administration af formue og ejendomsret, og her skal den kun kort skitseres.

Det væsentlige i dette afsnit er nok Rousseaus insisteren på, at den private ejendomsret er "den helligste af alle borgerrettigheder" (Rousseau, 2009, s. 99). Med overgangen fra natur- til retstilstand er det statens opgave at sørge for, at borgerne får ejendomsret over deres besiddelser. Mens Rousseau forsvarer en generel lighed for loven, taler han altså



for et element af ulighed, når det kommer til ejendomsret. Samtidig påpeger han imidlertid også, at ekstrem ulighed og luksus er skadelig for samfundet, og får folk til at rette sig mod unødvendige behov i stedet for det moralske og samfundsnyttige.

Rousseau påpeger endvidere, at statsfinanserne først og fremmest bør baseres på krongods, dvs. at staten må eje jord som sin indtægtskilde. Det er embedsmændenes og regeringsledernes opgave at administrere denne indtægt ud fra de bestemmelser for dens anvendelse, som folkeforsamlingen giver. Mens vor tids økonomisme, konkurrencestat og neoliberalisme er baseret på et maksime om at øge den økonomiske vækst, advarer Rousseau imod at økonomisk vækst bliver statens mål. Ambitionen er netop ikke at øge unyttige og unaturlige behov gennem øget forbrug og øgede investeringer, men at forvalte de eksisterende midler med klogskab og mådehold.

Af denne regel følger den vigtigste af alle maksimer for administrationen af finanserne, nemlig at arbejde med langt større omhu på at forebygge behovenes opstået end på at øge indtægterne (Rousseau, 2009, s. 102)

Samtidig må hver enkelt borger bidrage til statens finanser gennem skatterne. Det er vigtigt, at skatterne er frivillige og retfærdige, dvs. fastsat af almenviljen og

... præcist proportionerede i forhold til enkeltpersonernes midler [...] men også for forskelle i betingelser og formuernes overflødighed (Rousseau, 2009, s. 107-9).

Samtidig er det afgørende, at skatteordningerne kun har statens og samfundets trivsel og ikke skatteindtægterne som formål (ibid. p. 112). Desuden taler Rousseau for en vis afgift på handelsvarer.

## Afslutning

Overordnet set bruger Rousseau altså begrebet om den politiske økonomi som en samlebetegnelse for de alle former for konkrete tiltag, som staten og de offentlige myndigheder må foretage for at få samfundet til at hænge sammen som et folkestyre. Almenviljen skal dermed understøttes af offentlige institutioner og embedsmænd, og den politiske økonomi skal forstås som et generelt udtryk for deres politiske regering af staten. Dermed adskiller Rousseaus brug af begrebet 'politisk økonomi' sig også fra 17- og 1800-tallets senere klassiske økonomer, som Adam Smith (2013), Karl Marx (1990-2) og David Ricardo (2004), hvor den 'politiske økonomi' bliver en mere snæver betegnelse for studiet af samfundets produktion, handel og fordeling af den nationale formue og indkomst.

Rousseau omtaler den offentlige opdragelse som en opgave for staten og fokuserer i den forbindelse primært på opdragelsen af børn. Hvis disse opdrages til at elske deres fædreland fra en tidlig alder og indføres i borgerdyderne, vil resten følge af sig selv. Ganske interessant er denne opdragelses formål at gøre borgerne frie og lykkelige ved at borgerne retter deres identitet og kærlighed mod samfundets organisering og fællesskabsfølelse.

## Referencer

- Aquinas, Thomas (2010). *Aquinas: Summa Theologiae, Questions on God*. Cambridge: Cambridge University Press
- Aquinas, Thomas (2014). *De regno ad regem Cypri: On Kingship*. Divine Providence Press
- Arendt, Hannah (2005). *Menneskets vilkår*. København: Gyldendal
- Aristotle (1947). *Metaphysics Books X-XIV, Oeconomica and Magna Moralia*. London: William Heinemann Ltd.

- Aurelius, Marcus (2011). *Meditations*. Oxford: Oxford University Press
- Botero, Giovanni (2014). *De la raison d'Etat*. Editions Gallimard
- Busck, Steen & Henning Poulsen (2011). *Danmarks historie i grundtræk*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Diderot, Dennis & Jean Le Rond d'Alembert (red.) (2014). *Den franske encyclopædi – et udvalg*. Aarhus: Klim
- Epictetus (2014). *Discourses, Fragments, Handbook*. Oxford: Oxford University Press
- Foucault, Michel (2005). *The Hermeneutics of the Subject*. USA: Picador
- Foucault, Michel (2008a). *Sikkerhed, territorium, befolkning*. København: Hans Reitzels Forlag
- Foucault, Michel (2008b). *The Government of Self and Others*. New York: Palgrave MacMillan
- Hobbes, Thomas (2008). *Leviathan*. København: Informations Forlag
- Marx, Karl (1990-2). *Capital: Critique of Political Economy, v. 1-3*. London: Penguin
- Platon (1992). *Staten*. København: Museum Tusulanums Forlag
- Ricardo, David (2004). *The Principles of Political Economy*. UK: Dover Publications Inc.
- Rousseau, Jean-Jacques (1987). *Samfundspagten*. København: Rhodos
- Rousseau, Jean-Jacques (1997). *Julie, or the New Heloise*. Dartmouth College Press
- Rousseau, Jean-Jacques (2009). *Politiske skrifter*. Aarhus: Klim

Sellars, John (2011). *The Art of Living. The Stoics on the Nature and Function of Philosophy*. London: Bristol Classical Press

Smith, Adam (2013). *Nationernes velstand*. København: Informations forlag

Thorup, Mikkel (2015a). *Jean-Jacques Rousseau*. København: Jurist- og Økonomforbundets Forlag

Thorup, Mikkel (2015b). *Statens idéhistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

Thyssen, Ole (2014). *Statslegender*. København: Informations Forlag

## Kap. 3. N. F. S. Grundtvig om statsmæssig opdragelse

Dette kapitel omhandler N. F. S. Grundtvigs tekst *Statsmæssig oplysning* fra 1834, der blev udgivet posthumt i 1983.

Teksten indeholder Grundtvigs forslag til en statslig opdragelse, men Grundtvig bruger ikke selv begrebet 'opdragelse'. I stedet foretrækker han at bruge begrebet 'oplysning', og dermed påpeger han, at skolens opgave er at kaste et opklarende lys ud over de erfaringer, som barnet har med sig fra sit øvrige liv. På tilsvarende vis er den borgerlige højskoles og universitetets opgave på forskellig vis er at kaste et opklarende lys over menneskelivet, historien og naturen, der er til gavn for mennesket.

For Grundtvig er opdragelsen – eller oplysningen – ikke en virksomhed, der er forbeholdt børn, for den omfatter reelt hele livets udvikling. Samtidig er peger Grundtvigs tanke om den statslige opdragelse både på menneskets *almene dannelse* til liv og ånd og på menneskets *socialisering* i et folkeligt fællesskab.

### Den åndelige opvågningen og vækkelsen i England

N.F.S. Grundtvig bliver født den 8. september 1783 i Udby på Sjælland, hvor hans far, Johan Grundtvig, er præst (Abrahamowitz, 2010). I 1798 bliver den unge Grundtvig optaget Aarhus katedralskole, som på det tidspunkt er latinskole. Han fortæller senere, hvordan latinskolen forvandler ham til en kold og lavstammet og selvklog person, og erfaringerne fra Aarhus bliver en del af baggrunden for hans opgør med latiniseringen og dét, som Grundtvig (1838) kalder *dødens skole*.

I 1803 bliver Grundtvig teologisk kandidat fra Københavns Universitet. I 1810 afholder Grundtvig (1810) sin dimisprædiken *Hvi er Herrens Ord forsvundet af hans Hus?* hvor han giver udtryk for en kritik af samtidens rationalistiske prædikanter, som mener, at der

må være overensstemmelse mellem tro og fornuft eller mellem fornuft og åbenbaring. Grundtvig er af den opfattelse, at de rationalistiske prædikanter ikke forkynder Guds ord rigtigt. Han får megen kritik for sin prædiken, hvilket kaster ham ud i en psykisk krise, der truer med at gøre ham helt sindssyg. I denne krise oplever Grundtvig en personlig vækkelse, en åndelig opvågning, hvorefter han indser, at hele den danske kirke har brug for en tilsvarende vækkelse, en ny slags reformation.

For Grundtvig fører dette til ideen om en ny folkelig oplysning, der er baseret på den nordiske ånd og er helt anderledes præget af hjertelighed og ånd end den romersk-latinske kulturtradition.

## Om teksten

Teksten *Statsmæssig Oplysning* er skrevet nogenlunde samtidig med Grundtvigs tekst *Om Den Danske Stats-Kirke upartisk betragtet*. Heri advokerer Grundtvig (1834) for, at åndsfrihed må være en løsning for statskirken. For at mennesket skal kunne udfolde sig rigtigt, må der med andre ord være frihed til åndens fri virke. Denne åndsfrihed opnås gennem samvittighedsfrihed, religionsfrihed og ytringsfrihed.

Fra 1830'erne udsender Grundtvig sine skoleskrifter. Teksten *Statsmæssig Oplysning* er et udkast, som Grundtvig skriver ud fra nogle overvejelser over, hvordan det er muligt at skole medlemmerne af den rådgivende stænderforsamling, og denne skoling kræver noget nyt i forhold til den eksisterende skoleordning. Teksten udgives først i 1983. Grundtvig har sandsynligvis skrevet teksten henvendt til statens embedsmænd, og når han ikke udgiver den, skyldes det meget muligt, at teksten er kontroversiel, og at Grundtvig ikke ønsker at skabe splid eller blive underlagt censur.

## Tekstens kontekst – fra enevælde til nationalstat

Teksten skriver sig dels ind i en bestemt samfundsmæssig kontekst, som består i den gradvise overgang fra enevælden til en nationalstat med en fri forfatning.

I gennem middelalderen er Europa opdelt i en række fyrste- og kongedømmer. I 1600-1800-tallet bliver disse fyrste- og kongedømmer omdannet til administrative stater, der er baseret på enevælden. I Danmark er enevælden statens politiske regeringsform i perioden fra 1660 til 1849, hvor både den udøvende, dømmende og lovgivende magt og myndighed formelt ligger hos kongen (Busck & Poulsen, 2011, kap. 12). Som Michel Foucault påpeger, bliver de moderne europæiske stater etableret i løbet af 1700- og 1800-tallet som en afløsning af enevælden (Foucault, 2008). Den moderne stat er kendetegnet ved, at den ikke har et bestemt territorium som sit grundlag og ikke har suverænen (kongen eller fyrsten) som sit omdrejningspunkt. I stedet har staten befolkningen som grundlag.

I 1700-tallet opstår idéerne om folket og nationen, som betegner en folkegruppe med fælles sprog, kultur, værdier og identitet, der er afgrænset fra andre folk og nationer (Foucault, 2003, ch. 7). Disse idéer bliver tidligt knyttet til idéen om den moderne stat, og i løbet af 1800-tallet vokser tanken om en nationalstat for alvor frem. De europæiske nationalstater bliver i løbet af dette århundrede etableret som en realitet henblik på at styre en nation, og staten, dens befolkning og territorium bliver nu afgrænset efter nationen som princip (Thyssen, 2014, Kap. 10).

Med inspiration fra Eidsvollforfatningen i Norge 1814 og julirevolutionen i Paris 1830 opstår der i Danmark en nationalliberal bevægelse, der har sine rødder i det københavnske borgerskab (fx Busck & Poulsen, 2011, kap. 15-16). De nationalliberale stiller krav om folkestyre, der skal garanteres i en fri forfatning. Sideløbende organiserer bondestanden sig i Bondevennerne, som støtter de nationalliberales krav.

Kong Frederik den 6. imødekommer i et vist kravene i møde, og ved love af 28. maj 1831 og 15. maj 1834 indføres 4 stænderforsamlinger for henholdsvis Holsten, Slesvig, Jylland og Øerne (Busck & Poulsen, 2011, s. 229). Forsamlingerne består af repræsentanter for tre ud af de fire stænder: Godsejere, borgere, der er grundejere, og bønder med ejendom over en vis størrelse. Det er dermed kun 3 procent af den danske befolkning, der har stemmeret til forsamlingerne, og endnu færre er valgbare til dem. Repræsentanterne for stænderforsamlingerne kan drøfte og foreslå love, men stænderforsamlingerne er kun rådgivende.

I 1848 fejer en ny bølge af revolutioner hen over Europa med udgangspunkt i Paris. Kong Frederik den 7. accepterer efter pres en fri forfatning, og den 5. juni 1849 får Danmark sin første frie forfatning: Grundloven (Busck & Poulsen, 2011, kap. 17). Hermed er den danske enevælde reelt afskaffet, og Danmark er blevet et konstitutionelt monarki. Grundtvig er på dette tidspunkt rigsdagsmand, men han er imidlertid kritisk over for Grundloven, da han ikke mener, at den indebærer folkestyre, og da han heller ikke mener, at den danske befolkning er tilstrækkeligt oplyst. Derfor er Grundtvig fraværende ved afstemningen om Grundloven, hvilket han giver følgende begrundelse for:

Jeg har hverken stemt for eller imod denne grundlov; thi efter modent overlæg kunne jeg ikke stemme for den og burde ikke stemme imod den [...] Tænker man sig nemlig et folketing og et landsting som de, efter grundloven, rimeligvis må blive, da må man vente så mistænkeligt et folketing og så hårdnakket et landsting, som de i Danmark lader sig fremkunste (Grundtvig citeret i Abrahamowitz, 2010, s. 316)

Grundtvig er med andre ord også kritisk over for Grundloven, fordi den bevarer et væsentligt element af privilegiesamfundet og altså ikke er baseret på et levende begreb om folket.



## Tekstens kontekst – skolereformerne

Teksten skriver sig også ind i en sammenhæng, som består i datidens diskussioner af skolereformerne. Det drejer sig især om almueskolen og den lærde skole:

*Almueskolen.* I Danmark begynder tanken om en forbedring af skolevæsenet allerede at vinde frem efter reformationen med henblik på at udbrede kendskabet til Guds ord. I 1720'erne står Frederik den 4. at bygge 240 såkaldte rytterskoler, hvor børnene fra landet bliver undervist i katekismus (Busck & Poulsen, 2002, s. 211). I 1739 vedtager Christian den 6. *Forordning om Skolerne på Landet i Danmark, og hvad Degnene og Skoleholderne derfor må nyde.* Forordningen stiller som den første skolelov i Danmark krav om obligatorisk skolegang for alle børn over 6 år. Børnene skal først og fremmest undervises i den kristne lære, herunder Martin Luthers (2015) *Den lille katekismus* fra 1529, og for det andet i regning, læsning og skrivning. Da forordningen møder stor modstand, bliver den imidlertid allerede trukket tilbage i 1740. Den danske statsmagt forbliver imidlertid interesseret i en offentlig skolegang, og i 1789 nedsætter enevælden derfor Den Store Skolekommission. Danmarks første reelle folkeskolelov bliver vedtaget i 1814 med *Anordning for Almue-Skolevæsenet paa Landet i Danmark af 29. juli 1814.* Dermed får alle danske børn endelig undervisningspligt fra de er syv år til de skal konfirmeres. Dette omfatter imidlertid ikke skolepligt, så forældrene kan selv stå for børnenes undervisning, hvis de vil. Almueskolen bliver inddelt i to klassetrin med oprykning omkring 10 års alderen. I byerne er der skolegang hver dag, på landet kun hver anden. Ferien placeres ud fra landbrugets behov for børnenes arbejdskraft.

Skolens formål er for det første at eleverne dannes til at være gode mennesker i overensstemmelse med kristendommens lære. I skolen skal eleverne for det andet erhverve sig de kundskaber, der er nødvendige for, at de kan blive gode borgere i staten. Kristen først og så borger, hvilket også fremgår af lovens formålsparagraf:

At, som det stedse blev en vigtig Gienstand for Vor landsfaderlige Omhu, at Statens tilvoxende Ungdom betimeligen lærtes at kiende, hvad

Enhver skylder Gud, sig Selv og Andre, og hvorledes Han ved retteligen at bruge sine Evner kunde blive gavnlig for Borgersamfundet; saa have Vi, med lige Nidkierhed som Danmarks fremfarne Konger, bestræbt Os for, at Almue- og Borger-Skolevæsenet, ikke mindre end det lærde Skolevæsen, maatte bringes til mueligste Fuldkommenhed (Anordning for Almue-Skolevæsenet paa Landet i Danmark af 29. juli 1814)

Undervisningsfagene er religion, skrivning, regning, læsning, sang og så vidt muligt gymnastik. I læsning indgår historie og geografi.

I begyndelsen er der ikke krav om seminarieuddannelse for lærerne. De første lærerseminarier er Blågård og Bernstoffminde fra 1791. I 1802 følger de såkaldte præstegårdsseminarier på Lolland og i Brøndbyvester. Det er først i 1818, at seminarieuddannelsen bliver lagt ind i faste rammer, der kræver et treårigt uddannelsesforløb for lærere.

*Latinskolen:* Latinskolernes historie går tilbage til klosterscholerne i 1100-tallet. Københavns Universitet bliver oprettet i 1479, og flere klosterscholeelever fortsætter deres uddannelse på universitetet. Som en afløsning for klosterscholerne, bliver der efter reformationen i 1517 oprettet latinskoler i købstæderne (Jensen, 1982). Det skete på baggrund af *Kirkeordinansen* fra 1537/1539, hvori det hedder:

Wdi huer Kiøbsted skal wære alleniste een Schole, Oc alle hin andre Puge Scholer, som her oc der holdis, skulle affligges. Saa skal hun dielis y flere atskillige lectier, at der kand giøres skielnet paa børnen. Icke skal der helder andet læres y dennom end Latine, Fordi latine Scholer forderffuis gierne aff de danske oc Tyske Scholer, Oc saa søge de meer deris egen fordiel oc forbedring end børnens, som lesse Greeisch oc Hebreisch, som dete wel kiender seg sielff (Kirkeordinansen af 14. juni 1539)

I 1700-tallet udgør den lærde skole, det vil sige latinskolerne, og Københavns Universitet ét sammenhængende uddannelsessystem, der skal forsyne staten med embedsmænd. Det vil i første omgang sige præster, men i sidste halvdel af 1700-tallet kommer dette også til at omfatte jurister og læger.

Latinskolerne er for borgerskabets og adlens børn. Hovedformålet med latinskolen er at forberede eleverne til et universitetsstudium. Latinskolerne har ikke selv ret til at afholde studentereksamen, den såkaldte examen artium. Den eksamen bliver afholdt på Københavns Universitet, og den er både en kundskabsprøve og en modenhedsprøve, der skal vise, om eleven er egnet til det akademiske universitetsstudium.

I 1775 står Ove Høegh-Guldberg, gehejmekabinetsekretær hos kongen, for den såkaldte Guldbergske reform af den lærde skole, altså latinskolen. Der er tale om en moderat reform, hvor hovedfagene forbliver latin og religion. Med reformen får modersmålet dansk imidlertid også en mere fremtrædende plads, og man anbefaler læsning af danske forfattere. I perioden 1805-09 bliver latinskolen omdannet til en bredere humanistisk forskole for embedsuddannelserne, og den får til formål at forberede velbegavede 10-18-årige drenge til universitetet.

## Indledning til idéen om den statsmæssige oplysning

Nu vil jeg vende mig mod indledningen til Grundtvigs tekst fra 1834 og hans begrundelse for at skrive den. Her skriver Grundtvig blandt andet:

Det er en bevæget Tid [...] Kroppene i vore Dage er urolige og stundesløse nok (Grundtvig, 1983, s. 23)

Hermed peger Grundtvig på hans samtid, hvor Europa som sagt er præget af revolutioner for frie forfatninger. Vi taler altså om tiden med overgangen fra monarkiet, den suveræne stat, til den moderne nationalstat i 1800-tallet.

For Grundtvig er der først og fremmest tale om Julirevolutionen i Frankrig i slutningen af juli 1830 (Skovmand, 2009). Efter den franske revolution i 1789 og Napoleons fald i 1815 bliver det franske kongedømme genetableret under bourbonnerne. Dette kongedømme bliver afskaffet i 1830, efter at den konservative regering har grebet til indskrænkninger i pressefriheden. Den 27. juli 1830 begynder studenterne ved École polytechnique, sammen med byens arbejdere og småborgerskab, at bygge barrikader i gaderne i Paris. Efter tre dage demonstrationer må Charles 10. trække sig tilbage, mens hertugen af Orléans, Louis Philippe bliver valgt til franskmændenes konge og aflægger ed på den franske forfatning. Julikongedømmet virker frem til Februarrevolutionen 1848, da den sidste konge, Ludvig-Filip, bliver afsat.

Fra Paris spreder bevægelsen sig til Belgien, Tyskland, Schweiz, Italien og Polen, og Grundtvig ser altså med bekymring på denne udvikling:

Naar derfor Munden havde rigtig Forstand baade paa sit eget og paa det almindelige Bedste, skulde den, efter mine ringe Tanker, meget hellere sige: Det er en gruelig stille, kiedsommelig Tid [...] det er naturligvis Aandens og ei Haandens Verden, jeg finder for stille og peger kun på Munden, for det er Alt, hvad man kan gøre med en stakkels Pen, for, aandelig talt, at sætte baade Himmel og Jord i Bevægelse (Grundtvig, 1983, s. 23)

Hermed peger Grundtvig på, at der ganske vist er megen handling og snakken men ingen åndelig udvikling. Han mener i stedet, at kroppen og hånden skal vekselvirke med ånden, og dette gælder såvel for det enkelte menneske som for folket og staten.

Her må vi gøre et lille ophold ved Grundtvigs udsagn om vekselvirkningen. Udsagnet henviser først og fremmest til, at Grundtvigs tænkning hverken er idealisme eller materialisme. Den er derimod baseret på forestillingen en *levende vekselvirkning*, for eksempel mellem fortid og nutid, mellem lærer og elev. For Grundtvig bliver vekselvirkningen dermed et generelt princip, der i sin poetiske form lyder:

Ånd med støv og støv med ånd  
har dog hver sin egen vis.  
Som med munden kappes hånden.  
Om at vinde livets pris:  
Hånd og mund' det er det hele  
Men indbyrdes de som dele  
Vekselvirke underlig (Grundtvig citeret fra Korsgaard, 1995)

Munden er åndens redskab, og derfor kan den skabe store forandringer. Samtidig er Grundtvigs tænkning baseret på en fremhævelse af livet frem for døden:

... at Livet med Rette er kjært, saa selv Ormen krymper sig ved Døden, og at Liv uden bevægelse... (Grundtvig, 1983, s. 23)

Hermed betoner Grundtvig, at livet er bedre end døden, og at livet har en højere værdi end døden. Det drejer sig med andre ord om selve livet, og livet kræver bevægelse og ikke stilstand for menneskene. Menneske omtaler Grundtvig som gudernes børn, det vil sige, at de befinder sig på det højeste trin i naturens orden. Menneskene er så ikke bare på jorden men mellem himmel og jord, det vil altså sige, at mennesket både er hånd og ånd, og at mennesket i sidste ende er skabt til det evige.

For nu at vende tilbage til Grundtvigs bekymring over samtiden, så er han ikke bare kritisk over for handling uden ånd men også over for intellektualisme:

Der var jo nok en tid [...] Hesten, hvorpaa jeg bad mine ærede Læsere sidde op, var i Grunden kun en "Kiep-Hest", vist nok baade uskyldig og meget gavnlig for den barnlige Alder, men dog slet ikke skikket til at gjøre store Spring eller virkelig føre Folk ind i en ny verden (Grundtvig, 1983, s. 24)

Skrive-Frihed virker mest, skjønt ikke altid bedst, hvor Man savner den (Grundtvig, 1983, s. 25)

Grundtvig kalder nedladende pennen for en kæphest, og dette peger både på en selvkritik over hans egne tidligere forfatterbestræbelser og på en kritik af de skriveorienterede lærde. Det er netop de lærde, de intellektuelle videnskabsmænd og filosoffer, der taler om at skabe samfundsomvæltninger i Danmark ved hjælp af deres skrifter, som er baseret på oplysningstankerne. Men de lærde formår ikke at fremme den rigtige form for oplysning med en vekselvirkning mellem hånd og ånd.

Kritikken af pennen kan desuden ses som den del af Grundtvigs generelle kritik af de lærde, der ikke er helt ulig måden, hvorpå Jesus ifølge det Nye Testamente går i rette med de – læseorienterede – skriftkloge:

Mens hele folket hørte det, sagde han til disciplene: "Tag jer i agt for de skriftkloge, som gerne vil gå omkring i lange gevandter og ynder at lade sig hilse på torvet og at sidde øverst i synagogen og til højebords ved måltider. De æder enkerne ud af huset og beder længe for syns skyld. De skal dømmes så meget hårdere (Lukasevangeliet, 20: 45-57)

Da talte Jesus til skarerne og sine disciple og sagde: "De skriftkloge og farisæerne sidder på Moses' stol. Alt det, de siger til jer, skal I derfor gøre og overholde, men I skal ikke gøre, som de gør, for de gør ikke selv, som de siger. De binder tunge og uoverkommelige byrder sammen og lægger dem på menneskers skuldre, men selv vil de ikke røre dem med en finger. Alle deres gerninger gør de for at vise sig for mennesker; de går jo med brede bederemme og med lange kvaster... (Matthæusevangeliet, 23: 1-5)

For Grundtvig er pennen drevet af hånden, og derfor forandrer den i sig selv intet. Dette udsagn skal altså forstås som en kritik af de lærdes rent intellektuelle virksomhed og forestillingen om, at bøger og skrift i sig selv kan forandre verden. Grundtvig skriver i en tid, hvor der ikke er ytringsfrihed. Derimod er der statslig censur og indskrænkning af skrive- og trykkefriheden, og flere af samtidens intellektuelle tror, at frigørelsen i sig selv omhandler ophævelsen af censuren. Grundtvig forsvarer generelt åndsfrihed og er

dermed modstander af censuren, men han mener ikke, at dens ophævelse er målet i sig selv. Censuren har højst den positive virkning, at det fremmer mundtlig virksomhed. Hermed kommer vi frem til Grundtvigs betoning af det levende ord:

Menneske-Munden må helt anderledes komme til orde både offentligt og privat, hvis ikke oplysningsarbejdet skal gå i stå (Grundtvig, 1983, s. 25)

For Grundtvig er munden langt bedre end pennen, når det kommer til liv og ånd, som altså er afgørende kategorier hos Grundtvig. Hermed kan Grundtvig forstås som led i en tradition fra Sokrates, der har betonet den mundtlige udveksling, dialogen. Vi finder også denne betoning i den hellenistiske og romerske filosofi, for eksempel hos Epiktet:

Don't just say you have read books. Show that through them you have learned to think better, to be a more discriminating and reflective person. Books are the training weights of the mind. They are very helpful, but it would be a bad mistake to suppose that one has made progress simply by having internalized their contents (Epictetus. Diatribai, 1.4)

Grundtvig er ganske vist kritisk over for det latinske, det romerske, men det skyldes først og fremmest ikke selve den romerske livsfilosofi men derimod, at de romerske idéer er blevet overleveret gennem skrift og er blevet gjort til noget dødt i stedet for noget levende.

For Grundtvig kan teksten højst fungere som et redskab for dialogen og livet. Det er det levende ord, som skal være bærende for livsoplysningen.

Grundtvig frakender dermed ikke pennen enhver værdi. Pennen er nemlig vigtig i forhold til at formidle den historiske viden om forgangne tider og slægter, som er gået i graven:

... kun bruge Pennen, som sin stumme "Tjener" [...] "springe-stok" over Grøfter og Grave (Grundtvig, 1983, s. 26)

Dermed kan pennen springe over graven og give en historisk kundskab. For Grundtvig udgør historien den eneste sande virkelighed, og menneskets liv og ånd må forstås i en historisk sammenhæng, dvs.:

... at den som ene omfatter alt Menneskeligt ogsaa kan og skal forbinde og forklare det (Grundtvig, US IV 234)

Hvert eneste menneske skal både forstås som en enhed for sig selv og som et led i slægtens store sammenhæng. Løsningen af menneskelivets store gåde er hverken et enkelt menneskes eller en tidsepokes værk men skal baseres på historien. Med andre ord kan mennesket kun nå til forklaring og afklaring af livet, dvs. livsoplysning forstået som det lys Gud selv er, ved at gennemgå en historisk udvikling. Historien giver dermed mennesket en mulighed for at opnå en billedlig erkendelse af sig selv som skabt i Guds billede, det vil sig en dannelse (Bildung). Grundtvigs tanke, at det levende ords mål er at fremme oplysningen som en forklaring om livet i Guds lys.

Hvad er det så nærmere bestemt for en oplysning, som Grundtvig taler om? Her taler Grundtvig om tre former for oplysning, hvoraf den tredje er den rigtige:

*1. Alderdommens oplysning:* I den forbindelse afviser Grundtvig for det første idéen om, at alderdommen per automatik medfører en oplysning:

... bruge mund til Oplysningens Fremme [...] sand Oplysning [...] et meget tvetydigt Ord [...] En oplysning, der kommer af sig selv hos alle Mennesker (Grundtvig, 1983, s. 26)

Livserfaringen i alderdommen medfører nemlig ikke nødvendigvis, at mennesket bliver mere livsdueligt og livsklogt. Derimod bliver mennesker ofte præget af koldsindighed



og hensynsløshed, når de bliver gamle. Dette gælder ikke alene de enkelte mennesker men også folkeslagene, der ofte bliver præget af de samme defekter på et tidspunkt i deres udviklingsforløb.

*II. Individets og den logisk-videnskabelige oplysning:* For det andet afviser Grundtvig den logisk-videnskabelige oplysning, der blandt andet kommer til udtryk med Immanuel Kants tekst *Hvad er oplysning?*

Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er manglen på evne til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse (Kant, 1993/1784)

Grundtvig mener ikke, at denne form for oplysning nødvendigvis skal helt negligeres. Den bidrager imidlertid ikke til menneske- og samfundslivets fortsatte skabelses- og tilblivelsesproces, og derfor skal den underordnes en anden form for oplysning.

... en lignende Oplysning, hvorved Enkelt-Manden [...] som et frit Fornuftsvæsen (Grundtvig, 1983, s. 27)

... at den Oplysning, Selv-Klogskab og Selv-Raadighed naturlig udvikle og udbrede og saavidt muelig udrydde Phantasi og Følelse, som have skabt vore selskabelige Forhold (Grundtvig, 1983, s. 31)

Hvorfor er denne oplysningsform ikke god nok? Fordi den ifølge Grundtvig er båret af en vision om det autonome fornuftsbårne subjekt, og det er skidt af to grunde: (A) For det første fordi oplysningen dermed fremelsker en individualisme, som Grundtvig kritiserer under begrebet "Enkelt-manden". Står dette fokus alene bliver resultatet ikke oplysning men opløsning, idet samfundet bliver samfundet fragmenteret. (B) For det andet mener Grundtvig, at betoningen af det rationelle undertrykker menneskets følelse og fantasi. Dette er lige så opløsende, for ifølge Grundtvig er menneskets følelser og fantasi bærende for livet og ånden.

For at gå videre med punkt A, individualismen, kan Grundtvigs tænkning forstås som en generel kritik af den begyndende individualisering i de moderne samfund, fordi denne:

... nødvendigvis fører til Statens Undergang (Grundtvig, 1983, s. 27)

... gaar ud fra Enkelt-Mandens Tarv (Grundtvig, 1983, s. 28)

Her vender Grundtvig sig netop imod den rationalistiske oplysnings individualistiske tanke om det autonome subjekt, der kan ses som en slags videreudvikling af et delvist uhensigtsmæssigt aspekt i den græsk-romerske kulturtradition. Her er Grundtvig helt på linje med nogle af 1800-tallet senere sociologer, Auguste Comte og Emile Durkheim, der er bange for, at individualismen opløser staten og samfundets sammenhængskraft (fx Comte, 2001; Durkheim, 2000; 2005). Her bruger Grundtvig først og fremmest begrebet om "Enkelt-manden" kritisk og påpeger, at den igangværende individualisering fremmer selvklogskab og får det enkelte menneske til at lade sig styre af sin egenkærlighed.

Hermed taler Grundtvig ikke om det enkelte menneske i Kierkegaards forstand. Det er vigtigt at påpege, at Grundtvigs kritik er forbundet med en kritik af samtidens liberalisme, som den blandt andet formuleres af John Locke og Adam Smith. Hos Adam Smith (2013) bliver liberalismens baseret på et kritisk syn på staten, hvis magtbeføjelser antages at indskrænke borgernes selvstændighed. Smith ønsker i stedet en ny slags regering af staten og civilsamfundet, og han forsvarer et politisk system, der er baseret på naturlig frihed. Smith antager, at dette vil medføre en generelt forøget velstand i samfundet i kraft af den private ejendomsret og den frie prisdannelse. Der skal i den forbindelse gives plads til at individet kan handle egennyttigt på markedet med henblik på at tilfredsstille sine egne interesser, men ifølge Smith vil de forskellige individers handlinger have nogle utilsigtede konsekvenser, der både begunstiger den handlende selv og dennes medmennesker.

Grundtvig tror imidlertid ikke på, at Smith har ret og er bange for, at betoningen af "Enkelt-mandens" egeninteresse vil have nogle destruktive konsekvenser. Derfor er både den logisk-videnskabelige oplysning og liberalismen udtryk for en falsk oplysning.

*III. Folkeoplysning og livsoplysning.* Hvad er så den sande oplysning, der må sættes i stedet for den falske? Eller rettere, som må overordnes den rationelle oplysning?

Med en grundigere Oplysning maa altsaa den overfladiske Oplysning bekæmpes [...] Udførelsen af den herlige Idee, der til Sandhedens og Oplysningens Ære / og Menneske-Slægtens Tarv dog paa sine Steder nødvendig maa frelse det borgerlige Selskab [...] Menneske-Slægtens Skiels-Alder, da først Betingelserne for en grundig Oplysning er baade indvortes og udvortes givne (Grundtvig, 1983, s. 29)

Her pointerer Grundtvig, at menneskeheden, menneskeslægten, i kraft af dets åndelige udvikling nu har opnået en tilstrækkelig modning til, at det kan undergå en indre (åndelig) og ydre (samfundsmæssig) oplysning. Mens den logisk-videnskabelige oplysning primært har været båret af de intellektuelle, af filosoffer og forfattere, vil Grundtvig pege på en folkelig oplysning. Det vil altså sige en form for oplysning, der ikke kun er forbeholdt de lærde, som har undergået en klassisk latinsk dannelse, men også folk, der hverken kan læse eller skrive. Her taler Grundtvig om det borgerlige selskab, der ikke skal forstås som borgerskabet, men derimod fællesskabet af alle samfundsborgere. Grundtvig taler med andre ord om befolkningen eller folket i en nationalistisk forstand. For Grundtvig er denne sande oplysning ikke bare interessant for folket men også for staten, fordi en sådan oplysning både vil forhindre en fragmentering af samfundet og forebygge revolutioner, der helt river samfundet fra hinanden. Den sande oplysning er således den folkelige oplysning, der medfører, at vi ikke kun kerer os om os selv og vores nærmeste men bliver selvhjulpne medborgere i nationen, der er en del af folket.

For Grundtvig er dette netop ikke en fornuftsoplysning men derimod en livsoplysning:

Men en sådan Oplysning, der ved at udstrække sig til hele Menneske-Livet og opvise den dybe Sammenhæng mellem Enkelt-Mandens, Folkets og hele Slægtens Liv, udvikler en for alle de selskabelige Forhold ønskelig Tanke-Gang, en saadan Oplysning maa Staten ingenlunde overlade til sig selv, det er: til de enkelte adspredte Huusfædre og lærere... (Grundtvig, 1983, s. 31)

Her benytter Grundtvig begrebet "Enkelt-manden" i en anden betydning. Han vil altså ikke afsværge individet men det enkelte menneske skal indgå i en dybere og mere omfattende sammenhæng. Livsoplysningens er med andre ord den oplysning, der er forankret i ånden og livet, og som har til opgave at sammenbinde individ, folk og slægt. Ikke bare et hvilket som helst folk, men det danske folk, som ifølge Grundtvig har sine rødder i det nordiske. Samtidig er livsoplysningens formål at fremme livsduelighed, det vil sige at gøre mennesket i stand til at deltage dygtigt og selvhjulpent i alt det, som et menneskeliv kræver. Eller med andre ord at klare livet som det enkelte menneske, man er, men også at forstå den altafgørende og overordnede nødvendighed af at indgå i fællesskabet med andre og se sig selv som forankret i folket og slægten.

For Grundtvig er livsoplysningen båret af et ideal om åndsfrihed:

... det burde være alle ædle Menneskers inderlige Ønske, og, naar de har en Gud, de tør paakalde, deres daglige Bøn, at alle Regjeringer i Christenheden / maatte fatte den faste Beslutning at sætte Aanden, Menneske-Aanden i Frihed, hvorved de ikke tabde et Gran af den virkelige Magt, de har, som umuelig kan berøre end sige beherske Aandens Rige, men hvorved de ikke blot fyldestgjorde Tidens retmæssige Krav, men afledte Tordenen (Grundtvig, 1983, s. 32)

Det vil altså sige, at Grundtvig er imod åndstvang og for åndsfrihed forstået som frihed til at tænke og danne sig sine egne forestillinger og meninger. Denne åndsfrihed kan netop frelse staten fordi den overflødig gør revolutioner.

Samtidig kan livsoplysning og åndsfrihed modvirke individualiseringens tendens til at skabe egenrådighed og selvklogskab, fordi den påvirker menneskeånden og menneskets hjerte i stedet for at tale til dets egeninteresse.

## Almueskolen

Tekstens næste afsnit omhandler Grundtvigs syn på almue-skolen. Her er Grundtvig kritisk over for samtidens reformer af almueskolen, fordi almuen – og især bønderne – ikke kan se gavnen i almueskolen, der:

... betragtes af Almuen langt mere som en Byrde, end som en Velgjerning (Grundtvig, 1983, s. 34)

På daværende tidspunkt var der indført en bødeordning for ikke at sende børnene i skole, der var i overensstemmelse med skoleloven af 1814:

Da Børnene i enhver Classe skulle undervises paa eengang, og Skolens Indretning ikke tillader, at det, som til bestemt Tid bør læres, særskilt kan vorde gennemgaaet med dem, som udeblive fra den fælles Underviisning; saa er det nødvendigt, at alle Børn, dersom de skulle have Nytte af deres Skolegang, flittigen og uafbrudt besøge Skolen i den foreskrevne Tid.

Paa det at denne Hensigt kan opnaaes, bør Præsterne hvert Halvaar, den første Søndag efterat Examen i Skolen er bleven holdt (§.25), fra Prædikestolen advare Forældre, Værger og Huusbønder om at holde deres Børn og Tyende til stadig Skolegang, og paa en passende Maade forestille Menigheden Nytten og Nødvendigheden af denne Foranstaltning. De Forældre, Værger eller Huusbønder, som desuagtet uden beviislig gyldig Grund holde deres Børn eller Tyende fra Skolen, skulle efter Skolecommissionens Sigelse bøde 3 Rbsk. S.V. første Gang for hver Dag Barnet eller Tyendet er udeblevet; men vedblive de saadan Overhørighed, da skulle Bøderne for gientagne Forsømmelser forhøies

af Commissionen til 6, 12 og 24 Rbsk. S.V. daglig for hvert Barn, som er holdt fra Skolen.

Som gyldige Grunde for Udeblivelse fra Skolen antages Sygdom, haardt Veir og ufremkommelige Veie. (Anordning for Almue-Skolevæsenet paa Landet i Danmark af 29. juli 1814, § 17)

Ifølge Grundtvig må denne bødeordning afskaffes, og der må indføres skolefrihed, idet det er bedre med ingen skolegang end med tvungen skolegang. I stedet for tvang skal skolen fokusere på noget, som børnene gider at høre på, det vil sige, at skolegangen skal være mundtlig og lystbetonet. Grundtvig kritiserer, at børnene bliver tvunget til at lære læsning, regning og skrivning, der ikke gavner som rent tekniske eller mekaniske færdighed, der skal indlæres uden at der fokuseres på indholdet. Dette giver alt for nemt børnene en afsmag for kundskab. I værste fald risikerer almuen at få en "overtro" på sin egen fornuft og forstand, og dette kan føre til det sværmeri for frihed, som kommer til udtryk i samtidens revolutioner. Statens opdragelse af børnene i skolen skal altså ikke baseres på bøger og indlæring af døde kundskaber men rette sig mod at give børnene lyst til at lære.

Samtidig må staten påtage sig et ansvar for at drage omsorg for udsatte børn, det såkaldte stodderbørn, og det værste for dem er ikke, at de ikke får nogen skolegang. Det værste er det, som de lærer af deres forældre.

Grundtvig vender sig også imod almueskolens kristendomsundervisning. Ifølge Grundtvig kan man nemlig ikke læse sig til at blive kristen troende.

Ja, lod Christendom sig lære som en Lexe, da burde vist nok ikke blot Almuens Børn lære den, men også de Stores [...] siden der blev mindre Christendom iblandt Folk, jo meer Man lærde i Skolen (Grundtvig, 1983, s. 36)

Indlæring af kristendom som en rent død kundskab skaber med andre ord ikke kristne mennesker, og derfor kristendomsundervisningen tages ud af almueskolen. I stedet bør

indføringen i kristendommen ske uden for skolen gennem læring af trosbekendelsen, kenne salmer og levende fortællinger fra Biblen.

Hvad er så skolens hovedformål?

... at udbrede og vedligeholde et godt og høit Begreb om Skolen i det Hele, og det sker aabenbart ikke ved at lære Børnene, hvad Forældrene bande eller blæse dog ad, men ved at fortælle Børnene, hvad Forældrene gad vist eller dog gider hørt" (Grundtvig, 1983, s. 38)

Ifølge Grundtvig har almuen en naturlig og indgroet foragt for det lærde og boglige samt ikke mindst for det latinske. Denne foragt er blandt andet overleveret i dag, hvor vi bruger betegnelsen "kloge-Åge" som et skældsord. Derfor må skolen også starte et helt andet sted. I stedet for at fokusere på indlæring af døde kundskaber skal skolen opbygge forældrenes kærlighed og agtelse over for skolen. Hvordan skal det så ske? Ved at skolen møder almuens børn men noget, som forældrene har lyst til at lære. Der skal med andre ord være fokus på det jævne og det muntre, og dette kan blandt andet omfatte fortællinger eller læsninger af folkeeventyr og lignende. I en bredere forstand skal skolen have fokus på at det folkelige på modersmålet og på fædrelandets historie. Disse aspekter er gavnlige for fædrelandskærligheden og for statsborgerskabet samt for sammenhængskraften i samfundet. Grundtvig er med andre ord en ivrig og patriotisk forsvarer af nationalstaten, men i modsætning til de nationalliberale ønsker han blot – endnu – ikke enevælden afskaffet.

Grundtvig tildeler sig selv en vis rolle i denne oplysning. Han ser sig selv som en efterkommer af de gamle nordiske skjalde. Det vil sig en folkelig skjald, der udgør en modsætning til de lærde, fordi skjalden, i modsætning til digteren også, fremfører en poesi, der er i folkets ånd og som dermed udtrykker det danske folks hjerte. Denne mytisk-poetiske tilgang bør ifølge Grundtvig benyttes som grundlaget for den folkelige livsoplysning.

## Borgerskolen

I andet afsnit taler Grundtvig om borgerskolen som en ny skoleform, der skal stå for den statsmæssige opdragelse og dannelse af samfundsborgere til ånd og liv. Grundtvig omtaler også borgerskolen som den borgerlige højskole, og hans ambition er med andre ord:

... at danne den bedste Borger-Skole, nogen Aand kan forlange at besjæle (Grundtvig, 1983, s. 43)

Her peger Grundtvig dels på borgerskolen, altså folkehøjskolen, som et folkeligt eller borgerligt universitet, der kan udgøre en modsætning til det lærde eller videnskabelige universitet og dels på oprettelsen af en række borgerskoler rundt omkring i landet. Skolens hovedformål er at bevirke en samfundsborgerlig dannelse ud fra idealer om ridderlig opførelse og national ånd. Denne dannelse er nødvendig for alle borgere i samfundet og Grundtvig tænker den med omdrejningspunkt i en omdannelse af Sorø Akademi.

Hvorfor er denne borgerskole så nødvendig?

... ved Latiniteten [...] blev en Chinesisk Mur mellem Folket og de Lærde, mellem Liv og Kundskab... (Grundtvig, 1983, s. 44)

Latiniteten har med andre ord skabt en kulturkløft i befolkningen, og dannelsen til det folkelige for livet skal netop overvinde kløften imellem liv og lærdom og imellem de uddannedes folkelige helhedskultur, der har fokus på hele livet og arbejdet, og de lærdes døde kultur. Her påpeger Grundtvig, at oldtidens grækere besad en livskundskab, men i løbet af middelalderen bliver denne livskundskab gjort rent skriftlig og bliver fjernet fra det konkrete liv. På den måde bliver det åndelige løsrevet fra den fædrene arv og fra det guddommelige, hvilket netop resulterer i selvklogskab, egenkærlighed og egenrådighed.



I første omgang bliver den kinesiske mur brudt af reformationen, der introducerer modersmålet i kirke. I anden omgang brydes muren af englændernes pragmatiske brug af naturvidenskaben i hverdagslivet, det vil sige med teknologien og industrialiseringen. Denne udvikling har dog en uheldig bivirkning i form af individualisme og mekanisering af mennesket, og derfor udgør den en falsk oplysning.

Borgerskolen er nødvendig, fordi historiens kundskaber skal gøres frugtbare for livet og for en menneskelig oplysning, der er til gavn for menneskelivet. I den forbindelse havde Jean-Jacques Rousseau og Johann Heinrich Pestalozzi ret i deres kritik af de lærde. De gik imidlertid for vidt, idet de ikke blot dømte de lærde men også historisk kundskab ude. Dette er uheldigt, ifølge Grundtvig, for mennesket er ikke blot natur men også et historisk og åndelig væsen, der har trang til at løfte sig mod himlen.

Derfor skal skolen stå for en borgerlig omvendelse fra selvklogskab til sund menneskefornuft, der er i livets tjeneste. Heller ikke denne skole skal stå for kristendomsundervisning men skal baseres på tros- og åndsfrihed. Samtidig fungerer en sådan skole også som et værn imod revolutioner og opløsning af samfundet. Friheden går dog ikke videre, end at det ikke er muligt at tale imod staten inden for rammerne af en sådan borgerskole.

Hvilket indhold skal borgerskolen så have, og hvordan skal den udformes? Her angiver Grundtvig den preussiske stat som et forbillede, og borgerskolens opgave er at tilfredsstille samtidens krav til embedsmænd og derfor fungere ud fra et hensyn om at gavne staten.

På borgerskolen skal eleverne gøres fortrolige med det danske folkeliv, og dermed kan skolen udgøre en hjertelig modvægt til den hjerteløse logisk-videnskabelige oplysning på universitetet. Ifølge Grundtvig er staten netop hjertelig og skabt af følelse og fantasi og ikke af forstand og vilje. Sammenlagt skal borgerskolen udgøre en modvægt til:

Manglen paa store og glædelige Minder, paa en historisk Eenhed hos Folket, paa patriotiske Digtere i den nyere Tid, og en fædrelandsk Litteratur (Grundtvig, 1983, s. 51)

Hermed vil de lærde godt nok blive stødte, men opgaven er at danne en modvægt til død lærdom og falsk oplysning, der har fædrelandet og det mundtlige ord som omdrejningspunkt. På den måde udgør den folkelige oplysning et grundlag for etableringen af den folkelig fællesskabsfølelse.

Her skinner det igennem, at mens Grundtvig starter med at sige, at borgerskolen er for alle, ender han med at betone, at den oprindeligt er tænkt som en slags embedsmandsuddannelse, hvor embedsmændenes rolle er at binde folkelivet sammen og udbrede det folkelige. Samtidig påpeger Grundtvig dog, at borgerskolen også er målrettet de folkevalgte repræsentanter og vågne unge i almindelighed.

## Den lærde skole

I det tredje afsnit taler Grundtvig om den lærde skole, hvormed han imidlertid ikke mener latinskolen men derimod universitetet og dens videnskabelige forskning. I det forudgående afsnit har Grundtvig påpeget, at embedsmandsuddannelsen skal fjernes fra universitetet og henlægges til borgerskolen. Men hvad sker der så med universitetet?

Når embedsmandsuddannelsen skal fjernes fra universitetet, så er det fordi, at universitetet kan have en opløsende og farlig indvirkning på staten. Det er netop de intellektuelle og videnskabsmændene, som har givet armering til revolutionerne rundt omkring i Europa, og derfor bør de ikke varetage uddannelsen af statens embedsmænd. Spørgsmålet er så, hvad universitet skal varetage:

Naar Universitetet derfor havde Forstand paa sit eget Bedste, maatte det selv raade Staten til at trække sine Seminarier til sig, for at redde sig selv og derved i det Mindste gjøre Universitetets Vedligeholdelse muelig (Grundtvig, 1983, s. 53)

Når embedsmandsuddannelsen trækkes ud af universitetet, får universitetet altså en mulighed for at skabe sin egen legitime identitet. Nu bliver universiteterne med andre ord nødt til at legitimere sig ved at gøre sig brugbare for samfundet.

Staten maa lade dem sukke, til de besinde sig paa at gjøere noget Bedre og fæste Øie på Menneske-Livet i det Hele, som det er deres Bestemmelse at betragte og saavidt mueligt forklare (Grundtvig, 1983, s. 54)

Her skinner Grundtvigs beundring for det britiske igen igennem. De engelske universiteter, det vil sige i Oxford og Cambridge, er de egentlige universiteter. Derimod udgør de tyske og nordiske universiteter reelt set kun embedsmandsseminarier, og de er vugger for den farlige oplysning. Det er netop også derfor, at den preussiske stat har set sig nødsaget til at indskrænke den videnskabelig frihed.

Hvad er så universitetets opgave? Denne er netop knyttet til idéen om livsoplysning, Universitetet må således have fokus på at forklare menneskelivet i sin helhed. Derfor er universitetets egentlig opgave er at drive virkelig og universel videnskab med udgangspunkt i det filosofiske fakultet, som må stilles fri som en lærd republik, der frier til de ulærde, altså gør sig brugbar for samfundet.

De engelske universiteter er imidlertid ikke perfekte, for de mangler en opdeling i historiske og fysiske videnskaber. Denne opdeling er en forudsætning for, at universitetet kan blomstre, og det kan det kun ved at give rum til akademiske modsætninger og strid.

Denne konfliktualitet i videnskaben er nødvendig, fordi videnskaberne udvikler sig gennem kamp, og derfor kan staten også have gavn af konflikterne. Det kan staten imidlertid kun ved at holde videnskaberne et skridt fra livet, for en indre kamp i staten er ikke gavnlige men derimod kun skadelig:

... den Opposition, Stats-legemet skal have godt af, maa det ikke blot finde udenfor sig, men holde tre Skridt fra Livet (Grundtvig, 1983, s. 55)

Ifølge Grundtvig er den historiske videnskab den vigtigste, men det kan den kun være, hvis den udvikler modersmålet til videnskabelig brug og fralægger sig det filologiske fokus på latin og grammatik. Historievidenskaben er den vigtigste videnskab, fordi dens opgave bør være at forklare menneskelivet igennem tiden. Dermed kan historievidenskaben sikre en forbindelse med folket og den borgerlige højskole, der omvendt skal vække til handling og liv og dermed kunne inspirere den historiske videnskab. På den måde kommer historievidenskaben også til at udgøre et værn imod naturvidenskaberne, der med deres fokus på naturrevolutionerne har det med at blive politiske på en uhensigtsmæssig måde.

Dette og meget andet vil gjøre, at Staten snart i den Historiske Videnskabelighed faaer en stærk Grændse-vagt mod Naturrevolutionerne i Aandens Rige [...] Brødrene til Plinius, der let bliver partiske for Revolutioner ved at betragte dem som Experimenter fra den lærerige Side (Grundtvig, 1983, s. 56)

For Grundtvig må universitetet som sagt opdeles mellem de historiske og de fysiske videnskaber, humaniora og naturvidenskab. Denne opdeling er nødvendig, for historikerne og fysikerne bliver aldrig enige men beskæftiger sig med hvert deres område af virkeligheden, det vi sige mennesker og naturforhold. På trods af denne opdeling ser Grundtvig imidlertid også en mulighed for, at historikerne og naturvidenskabsmændene kan inspirere hinanden gensidigt.

... i den Lærde Republiks Historie, seer Man nok, blive selv Physikerne nødvendig Historie-Skrivere, ligesom Stats-Historikerne nødes til, jo længere de skride frem, des meer at respektere Physikerne og see til at lære lidt af dem (Grundtvig, 1983, s. 57)

Grundtvig plæderer for, at der skal oprettes et samlet universitet for Norden, der skal forbinde folkene og skabe en frugtbar konkurrence imellem de lærde. Samtidig er det Grundtvigs ønske, at hver af de nordiske stater får sin egen borgerlige højskole.

Mens litteraturstudier har det med at beskæftige sig med død kundskab, ser Grundtvig en mulighed for, at litteraturen kan gøres relevant, når den bliver integreret i en bestræbelse på at udvikle livet. Det vigtige er livsoplysningen, og jo mere fortrolig man bliver med livet i sin egen tid, jo mere forstår man sig også på livet til alle andre tider i historien, og historievitenskaben skal netop sammenbinde disse erfaringsdannelser. At livet bliver sat først får en dyb indvirkning på videnskaben, og det vil både påvirke præsterne, historieskriverne og de lærde. Samtidig vil det forøgede fokus på livet medføre, at fysikerne eller naturvidenskabsmændene og historikerne ser hinanden som nødvendige.

Grundtvig bruger både begrebet om enkeltmanden kritisk og som en realitet, der imidlertid må underordnes noget større. Det er naturvidenskabsmændene, der ender med at forsvare enkeltmanden, og derfor må de afbalanceres af historikerne, der har fokus på folket og slægten. Målet er at opnå en form for ligevægt:

Først da vil Staten mærke, at ligesom Enkelt-Manden har sine videnskabelige Tals-Mænd og Propheter i den Physiske Skole, saaledes har den sine i den Historiske, og det vil give en herlige Lige-Vægt (Grundtvig, 1983, s. 57)

## Staten og enkeltmanden

I dette afsnit uddyber Grundtvig, hvad der skal forstås ved en statsmæssig opdragelse eller oplysning, og hvordan den skal opnås. I den forbindelse knytter han en nærmere forbindelse mellem sit samfundssyn og sit menneskesyn. Afsnittet indledes i den forbindelse med en opfølgning på det menneskesyn, som Grundtvig præsenterer i teksten *Om Mennesket og Verden* fra 1817, hvor det hedder:

At Mennesket er sig selv en Gaade, det indrømmede og udraabde alle Oldtidens Vise, og det var egenlig først det attende Aarhundredes Grublere, der indbildte sig at have løst Gaaden og begrebet Mennesket; men at de heri toge mærkelig Feil, behøver egenlig intet andet Beviis, end det de have skiænket os, ved at paastaae hvad de ikke kunde

bevise. Vi have desuden seet, at kun det fuldendte Menneske kan fuldelig og klart begribe sig selv, og at det kun er gennem Historien vi baade kan lære at kiende Menneske-Gaaden i sin hele Dybde og |A:119Vidde, samt at begribe saameget deraf, som Tiden har viist, som gennem Tidens Løb har løst og forklaret sig selv. Heraf følger da øiensynlig, at om ogsaa en enkelt Mand eller Tidsalder kunde begribe sig selv, saa var Mennesket dog dermed ingenlunde begrebet, men det var meget mere et unægteligt Beviis paa, at den Mand eller Tid havde forloret det Høieste og Dybeste, det egenlig Gaadefulde i Mennesket, thi det er unægtelig hans Forhold til det Usynlige, hans Sammenhæng med Fortid og Fremtid, hans Længsler og Anelser, hans Frygt og Haab, som overstige Sandsernes Kiende og overskride Tidens Grændser. (Grundtvig, 1817, A118).

Her slår Grundtvig fast, at mennesket er en gåde, og i løbet af teksten udfolder han sit syn på mennesket som bestående af de tre dimensioner legeme, ånd og sjæl. Som det fremgår af citatet, peger begrebet ånd på de usynlige kræfter i mennesket, mens sjælen betegner menneskets bevidste forhold til sig selv. I indledningen til *Nordens Mythologi eller Sindbilled-Sproghistorisk-poetisk udviklet og oplyst* fra 1832 fremsætter Grundtvig endvidere følgende udsagn:

Mennesket er ingen abekat, bestemt til først at efterabe de andre dyr og siden sig selv til verdens ende, men han er en mageløs, underfuld skabning, i hvem guddommelige kræfter skal kundgøre, udvikle og klare sig gennem tusinde slægter som et guddommeligt eksperiment, der viser, hvordan ånd og støv kan gennemtrænge hinanden og forklares i en fælles guddommelige bevidsthed (Grundtvig, 1832, Indledning)

Her henviser Grundtvig til Biblens skabelsesberetning, hvor det i Første Mosebog lyder:

Gud sagde: "Lad os skabe mennesker i vort billede, så de ligner os! De skal herske over havets fisk, himlens fugle, kvæget, alle de vilde dyr og alle krybdyr, der kryber på jorden" [...] Da formede Gud mennesket af

jord og blæste livsånde i hans næsebor, så mennesket blev et levende væsen (Første Mosebog, 1-2).

Mennesket er altså et guddommeligt eksperiment, der netop adskiller sig fra dyrene ved at have sprog og bevidsthed, og da mennesket er en Guds skabning, kan det heller ikke forklares fuldt ud ved hjælp af de rationelle videnskaber.

Den samme tankegang genfindes i indledningen til skriftet fra 1834:

Intet Menneske begriber sin Bevidsthed men forefinder sig selv i den som en Gaade, og Man skulde derfor mindst tænke, at Nogen af os kunde falde paa den Indbildning, at han begreb et Menneske-Samfund, der uden at have nogen synlig enhed, dog kundgjør sin Virksomhed i en Millioner fælles Bevidsthed og en tilsvarende Virksomhed gennem Aarhundreder, hvad jo unægtelig er Tilfældet med Staten eller det Borgerlige Selskab (Grundtvig, 1983, s. 58)

Mennesket må med andre ord både forstå sin egen og den fælles bevidsthed, men det er samtidig kun i stand til at begribe sine egne værker. Mennesket er ikke Gud men må besinde sig på, at det er skabt af Gud og altså har en grænse for, hvad det kan begribe og skabe. Her er vi på visse måder tilbage ved den gamle visdom fra både den græsk-romerske og den jødisk-kristne kulturtradition om, at mennesket aldrig må blive sig selv for meget. Dette gælder også for staten, som ikke må blive en 'tyrker-stat', som er styret af 'magthaverne' og baseret på tyrannisk magtanvendelse. Samtidig er det afgørende, at staten heller ikke bliver styret af 'statsopløserne', dvs. liberalismen og de revolutionære kræfter, der ender med at opløse samfundet, fordi de er ledt af:

... den herskende Vildfarelse, at det Borgerlige Selskab bliver friere og lykkeligere i samme Grad, som Enkelt-Manden får lov til at raade sig selv, altsaa i samme Grad, som Selskabet opløses og den Stærkeres Ret kommer til at gjælde (Grundtvig, 1983, s. 60)

Den folkelige oplysning og livsoplysningen skal netop bidrage til at bekæmpe:

Den Oplysning, der udspringer af Enkelt- / Mandens Selv-Klogskab og Selv-Raadighed (Grundtvig, 1983, s. 61)

Grundtvig ønsker altså at finde en tredje vej imellem tyranni og opløsning, og det indebærer en stat, der grunder i fælles enighed om det almindeligt bedste. Dette grundlag kan sikres af enevælden, hvor ret og magt må samles i kongen, som bør bruge begge til det fælles bedste. Grundtvig er altså langt f.eks. Jean-Jacques Rousseaus (1987) tanker om at afskaffe enevælden, fordi han i modsætning til Rousseaus tanke om en folkesuverænitæt mener, at enevælden udgør den bedste garant for bevarelsen og udviklingen af det fælles folkelige.

Hermed påpeger Grundtvig også, at forstanden og fornuften netop ikke, som hos de fleste oplysningstænkere, ikke kan bruges som grundlag for statens opbygning, hvilket blot medfører individualisme og samfundsopløsning. Da staten heller ikke kan baseres på magtudøvelse, må den i stedet benytte sig af den folkelige oplysning eller livsoplysningen, der understreger statens:

- ▶ Hellighed
- ▶ Folkelighed
- ▶ Krav på sine embedsmænd
- ▶ Forsvarsmidler

Derfor er det også afgørende, at den statsmæssige opdragelse ikke varetages af de lærde, der som små skoledrenge i stedet skal holdes i ave af staten som den store skolemoder (alma mater). Det vil også sige, at staten her antager kvindeskikkelse og



derfor når sine hensigter gennem omsorg og ikke gennem forordninger og magtudøvelse. Her gentager Grundtvig samtidig, at den statsmæssige opdragelse netop ikke skal baseres på døde bogkunderskab men bør derimod sigte på en levende folkelig dannelse, der tager afsæt i Nordens sprog og kultur. Derfor må staten, i sin folkelige oplysning og opdragelse, også give slip på al romersk tankegang og kulturel overlevering fra romerne.

De lærde skal imidlertid tilkendes en videnskabelig frihed, men som en skole for lyst, skal universiteterne også indgå i en vekselvirkning med staten nødvendigheder og den folkelige oplysning i livets skole. Den lærde dannelse adskiller sig fra den folkelige dannelse, og dog må disse to dannelsesformer have en vis følelsesmæssig enhed i det folkelige. Videnskaben er endnu som et barn og opfører sig barnagtigt, og undervurderer dermed det folkelige, hvorfor staten ikke skal lade sig lede af de lærde men dog give dem videnskabelig frihed til at de kan udvikle sig. En dag vil der komme en moden og universal-historisk videnskab, der kan forklare livet

Den folkelige oplysnings midler er levende mennesker, og disse er netop ikke de lærde, hvilket kun vil føre til en konflikt imellem stat og videnskab og papirsoplysning. Derimod skal den statsmæssige opdragelse varetages af aktive embedsmænd, der har kendskab til det folkelige og kan udtrykke sig i modersmålet dansk. Embedsmændene skal både forsvare og reformere staten. Deres mål er at koncentrere sig om det nyttige, og med påpegningsen af disse embedsmænds rolle er Grundtvig i en vis modsætning til sin senere fremhævelse af det, som "kommer nedefra". Embedsmændene skal varetage og uddannelses gennem skolen for livet, der har fokus på den levende dygtighed og er vigtig for staten.

Både skolen for livet og skolen for lyst skal imidlertid fremmes men hver for sig.

## Adskillige oplysninger

I det afsluttende afsnit påpeger Grundtvig dels, at der er lige så mange oplysninger, som der er mennesker.

Samtidig er for det første det væsentligt for Grundtvig at skelne imellem to former for oplysning, nemlig de lærdes og digternes. De lærdes oplysning må skelnes fra poeterne oplysning, der er knyttet til det frie sprog og fungerer bedst mundtligt. De lærde har samtidig svært ved at sætte pris på poeterne, selv om de ifølge Grundtvig kan lære af dem. Grundtvig er netop selv en poet, og af dem skal man ligesom af børn og gale mennesker høre sandheden (Grundtvig, 1983, s. 68).

Her når vi frem til Grundtvigs egentlige anliggende med afsnittet, nemlig at staten og embedsmændene kan have gavn af poeterne. Juristerne (embedsmændene) kan således lære af poeterne, fordi de giver stemme til det folkelige og kan sætte sig ind i alle samfundets og livets forhold – i modsætning til de lærde:

... men selv naar de Lærde, hvad dog er en Sjeldenhed, baade forstaae sig selv og kan gjøre sig forstaaelige for Lægmand, er det en ulykke ved alle disse almindelige Begreber, der skulde passe allevegne, at de passe ingensteds (Grundtvig, 1983, s. 74)

Poeterne adskiller sig også fra skuespillerne. I modsætning til disse kan poeterne nemlig forudsige, hvad menneskeånden vil gøre i fremtiden. Med denne markering får Grundtvig også italesat sig selv som en slags profet, og han appellerer dermed implicit til staten og embedsmændene om at gøre brug af ham.

Videre bruger Grundtvig sine poetiske evner til at sammenligne staten med en gammel dronning, statsdamen, der har det fælles bedste for øje. Det er et billede, folk kan knytte an til, og henviser igen til at Grundtvig fremhæver fantasi og følelser over forstand. I modsætning til poeterne er de lærde farlige, fordi de vil have at staten skal ofre sin form, altså monarkiet, og blive til en ren ide.

I slutningen af afsnittet inddeler Grundtvig tre former for oplysning, der svarer til menneskets mangfoldige forhold: Kirke, stat og skole. Her under manuskriptet så.

## Afsluttende bemærkning om Grundtvig og Kierkegaard

Hvor Søren Kierkegaard er Danmarks største internationale navn inden for teologi og filosofi, er Grundtvig den danske teolog, som har haft største betydning for Danmarks nationale udvikling.

De to teologer ligner på visse punkter hinanden, men hvor Kierkegaard er kritisk over for den sociale almenhed og forsvarer hin enkelte, er Grundtvig generelt kritisk over for Enkelt-manden, og forsvarer fællesskabet. Kierkegaards begreb om hin enkelte svarer imidlertid ikke til Grundtvigs begreb om Enkelt-manden, for hvor Kierkegaard med begrebet om hin enkelte taler om det unikke og næstekærlige menneske, der netop har givet helt slip på sin egoisme, taler Grundtvig med begrebet om enkeltmanden først og fremmest om det egenkærlige og egenrådige individ, der er fanget af sin egoisme.

Grundtvigs begreb om Enkelt-manden har imidlertid en vis tvetydighed over sig for han taler også om det enkelte menneskes livsduelighed, som blot indbefatter, at mennesket må se sig selv som en del af en større historisk sammenhæng. Grundtvig er således ikke kritisk over for individet men for den individualistiske fremhævelse af individet i liberalismen. Som Ove Korsgaard pointerer, er Grundtvig interesseret i treklangen mellem enkeltmanden, folket/staten og hele menneskeslægten (Korsgaard, 2000, s. 158). Målet er således at individet bliver livsdueligt ved at forstå sig selv som indvævet i en folkelig og statslig sammenhæng og som en del af hele menneskeslægten.

Kierkegaard betoner ikke folket og menneskeslægten men derimod at det enkelte menneske lærer at række ud over sig selv i kærlighed til næsten og samtidig lærer at forstå sig selv som givet af en højere magt. Forskellen er så, at mens Grundtvig betoner fællesskabet, så betoner Kierkegaard den eksistentielle frihed.

Deres teologiske opfattelse er imidlertid også forskellig. Kierkegaard fremhæver, at mennesket i sit jordiske liv må gå igennem fortvivlelsen og bære korset på sig for at afvente den egentlige frelse i evigheden, om end glæde og tilgivelse kan findes i troen Grundtvig mener, at tilgivelsen er givet på forhånd, og derfor er det dennesidige liv i sig selv godt. Samtidig vender Kierkegaard sig i slutningen af sit forfatterskab imod kirken, som han mener forhindrer mennesket i at møde Gud i inderlig tro, mens Grundtvig tager udgangspunkt i en reformering af kirken.

## Referencer

- Abrahamowitz, Finn (2010). *Grundtvig. Danmark til lykke*. København: Informations Forlag
- Bibelen* (2005). København: Det Danske Bibelselskab
- Birkelund, Regner (2008). *Frihed til fælles bedste*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Bugge, Knud Eyvin (1965). *Skolen for livet. Studier over N. F. S. Grundtvigs pædagogiske tanker*. København: G. E. C. Gads Forlag
- Busck, Steen & Henning Poulsen (red.) (2010). *Danmarks historie – i grundtræk*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Comte, Auguste (2001). *Course de positive philosophie*. Adamant Media Corporation
- Durkheim, Emile (2000). *Den sociale arbejdsdeling*. København: Hans Reitzels Forlag
- Durkheim, Emile (2005). *Den sociologiske metodes regler*. København: Hans Reitzels Forlag
- Epictetus (2014). *Discourses, Fragments, Handbook*. Oxford: Oxford University Press
- Foucault, Michel (2003). *Society must be defended*. London: Penguin
- Foucault, Michel (2008). *Sikkerhed, territorium, befolkning*. København: Hans Reitzels Forlag
- Grundtvig, N. F. S. (1904-9). *Nik. Fred. Sev. Grundtvigs Udvalgte Skrifter 1-10 (US)*. Ved Holger Begtrup. København: Gyldendal

- Grundtvig, N. F. S. (1808). *Nordens Mytologi eller Udsigt over Eddalæren for dannede Mænd der ei selv ere Mytologer*. Grundtvigs Værker, version 1.7
- Grundtvig, N. F. S. (1810). *Hvi er Herrens Ord forsvundet af hans Hus?* Grundtvigs Værker, version 1.8
- Grundtvig, N. F. S. (1817). *Om Mennesket i Verden*. Grundtvigs Værker, version 1.6
- Grundtvig, N. F. S. (1832). *Nordens Mytologi eller Sindbilled-Sproghistorisk-poetisk udviklet og oplyst*. København: Forlagt af J. H. Schuboths Boghandling
- Grundtvig, N. F. S. (1834). *Om Den Danske Stats-Kirke upartisk betragtet*. Grundtvigs Værker, version 1.8
- Grundtvig, N. F. S. (1838). *Skolen for Livet og Akademiet i Soer borgerlig betragtet*. Grundtvigs Værker, version 1.2
- Grundtvig, N. F. S. (1983). *Statsmæssig Oplysning*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck
- Jensen, Kristian (1982). *Latinskolens dannelse. Latinundervisningens indhold og formål fra reformationen til enevælden*. København: Museum Tusulanums Forlag
- Kant, Immanuel (1993). *Oplysning, historie, fremskridt*. Aarhus: Slagmark
- Korsgaard, Ove (1995). Hånd og mund – det er det hele. *Danske Kirketidende*, Årgang 147, s. 148-154
- Korsgaard, Ove (2000). Grundtvigs oplysningstanker - om at knytte bånd og løse knuder. *Grundtvig Studier*, Årg. 51, Nr. 1, s. 154-171
- Luther, Martin (2015). *Den lille katekismus*. Anis
- Rousseau, Jean-Jacques (1987). *Samfundspagten*. København: Rhodos
- Skovmand, Sven (2009). *Politikens verdenshistorie*. København: Politikens Forlag
- Smith, Adam (2013). *Nationernes velstand*. København: Informations Forlag
- Thyssen, Ole (2014). *Statslegender*. København: Informations Forlag

## Kap. 4. Friedrich Nietzsches kritik af de statslige dannelsesinstitutioner

Den tyske filosof Friedrich Nietzsche opfatter sig igennem det meste af sit liv som en opdrager eller pædagog. Den periode, hvor Nietzsche formelt set er ansat som universitetslærer, er imidlertid forholdsvis kort. Nietzsche bliver allerede i 1869 udpeget som professor i klassisk filologi ved Universität Basel i Schweiz. På det tidspunkt er han kun 24 år, og han bliver set som en lovende akademiker med en stor karriere foran sig. Nietzsches tid på universitetet bliver imidlertid mere og mere præget af hans frustrationer og dårlige helbred, og i 1879 må han opsige sin stilling i Basel.

Det følgende omhandler fem forelæsninger, som Nietzsche giver ved Basels bymuseum i 1872 under overskriften *Om vore dannelsesanstalters fremtid (Über die Zukunft unsererer Bildungsanstalten. Sechs öffentliche Vorträge)*. Her vender Nietzsche sig blandt andet imod den rolle, som staten, markedet og massesamfundet har fået i forhold til gymnasiernes og universiteternes dannelsesopgave, som han omtaler med det tyske ord 'Bildung'. Forelæsningerne foregriber på en række punkter Nietzsches værk *Shopenhauer som opdrager* fra 1874, der fokuserer på den filosofiske opdragelse som en særlig form for eksistentiel opdragelse.

### Dannelsesinstitutionerne i det tyske kejserrige

Nietzsches tekst omhandler specifikt gymnasiet og de højere dannelsesanstalter i hans samtid. Det vil sige det tysktalende Centraleuropa i tiden omkring Tysklands samling.

For at vi kan få en fornemmelse af Nietzsches samtid, kan vi starte med at opholde os lidt ved den fransk-tyske krig mellem Frankrig og Kongerigerne Preussen og Bayern, Baden og Württemberg i perioden mellem 19. juli 1870 og 10. maj 1871. Nietzsche må tage schweizisk statsborgerskab for at kunne få professoratet i 1869, og da krigen bryder

ud i juli 1870, er han derfor forpligtet af Schweiz' udenrigspolitiske neutralitet fra Wienerkongressen i 1815. Til gengæld søger han orlov fra professoratet for at gøre sanitetstjeneste i krigen efter et hurtigt kursus i sygepleje (Lillehav & Nietzsche, 2011, s. 100).

De tyske lande vinder krigen med Frankrig, hvilket fører til, at Tyskland bliver samlet under Preussens ledelse. Etableringen af Tyskland sker således gennem en formel samling af en række tysktalende stater til én nationalstat. Samlingen finder sted den 18. januar 1871 gennem udråbelsen af det Tyske kejserrige i Versailles. Kejserrigets øverste myndighed bliver formelt set den preussiske kong Wilhelm Friedrich Ludwig den 1., der altså bliver kejser Wilhelm den 1.

Den tyske samling tilskrives især Otto von Bismarck-Schönhausen, der fra 1871 til 1890 bliver den første tyske rigskansler i det tyske kejserrige. Selv om Wilhelm den 1. formelt set er øverste myndighed i det tyske kejserrige, kommer Wilhelm reelt til at stå i skyggen af Bismarck. Nietzsches forelæsninger i 1872 er ikke mindst påvirket af hans iagttagelser af det nye tyske kejserriges grundlæggelse. Nemlig sådan som denne grundlæggelse ser ud fra Nietzsches post i Schweiz.

Allerede i 1700-tallet, længe før Tysklands samling, er etableringen af den moderne stat særdeles fremskreden i både Preussen og andre tyske lande. Ifølge Michel Foucault er baggrunden netop den, at Tyskland indtil 1871 dermed består af en samstilling af en række pseudo-stater "that fell short of statehood" (Foucault, 2001, III:138). Af samme grund udvikler de tyske lande et stærkt fokus på statsvidenskab, statsteknologier og statens funktionsmåde.

Preussen får en særligt afgørende rolle i etableringen af den moderne stat i Europa, og denne rolle gælder også det tilhørende fokus på udvikling af statslig dannelse og undervisning. Denne sidstnævnte udvikling tilskrives især den preussiske undervisningsminister Karl Wilhelm von Humboldt. Allerede i 1792 udgiver Humboldt bogen *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*.

Heri forsvarer Humboldt både oplysningstidens frihedsbegreb og tanken om en liberal statsforfatning, der, i modsætning til f.eks. Jean-Jacques Rousseaus (1987; 2009) politiske teori, hverken sørger for borgernes fysiske eller moralske velvære:

... das Prinzip, dass die Regierung für das Glück und Wohl, das physische und moralische der Nation sorgen müsse, sei der ärgste und drückenste Despotismus (Humboldt, 1986, s. 211).

Statens vigtigste opgave er at understøtte borgernes individuelle udvikling, og derfor kritiserer Humboldt på dette tidspunkt også tanken om en statslig opdragelse (Humboldt, 1986, kap. 6). Nogle årtier senere bliver Humboldt imidlertid tovholder for en statslig reformering af hele det preussiske skole- og undervisningssystem. Humboldt står for at indføre gratis og tvungen skolegang på grundskoleniveau, ligesom at han etablerer et system af Technische Hochschulen og gymnasier, der gør Preussen og senere det tyske kejserrige førende i Europa inden for videnskab. I 1810 grundlægger han Universität zu Berlin, der i 1949 bliver endeligt omdøbt til det nuværende navn Humboldt-Universität zu Berlin.

Det gennemgående formål med skole- og undervisningssystemet skal være at danne eleverne og de studerende til at blive autonome individer og verdensborgere. Universiteterne skal have være uafhængige af politiske og økonomiske forhold med en udstrakt akademisk frihed for både lærere og studerende, og studierne skal baseres på et ideal om almendannelse (Allgemeinbildung). Derfor skal universiteterne ikke blot orientere sig snævert mod at give de studerende professionelle færdigheder og faglig viden. Mere overordnet skal de studerende beriges og udvikle deres egen karakter igennem mødet med det bedste inden for viden og kunst (Andersen, 2004). Dannelse over uddannelse. Ved at tilegne sig en bred viden og forbinde den med sig selv bliver den studerende således et åndelig og moralsk dannet menneske, der virkeliggør idéen om menneskeheden i sin person.



I den forbindelse mener Humboldt også, at såvel gymnasierne som universiteterne bør have et fokus på studier af den oldgræske og hellenistiske antiks kultur og idéer, hvilket skal styrke grundlaget for udviklingen af en ny national tysk kultur og bevidsthed. På den måde vil universiteterne både kunne bidrage til staten og til den enkeltes menneskelighed.

I den forbindelse er Humboldt allerede inden reformerne blevet inspireret af nyhumanismen og dens ideal om en bred intellektuel og etisk dannelse, Bildung. Med reformerne knytter han disse idéer sammen med nye idéer om forskning og videnskab, samt med tanker om at forskningsseminaret skal udgøre kernen i universitetsuddannelsen (jf. Myhre, 1964, s. 254-5).

I løbet af 1800-tallet udvikler Humboldts idéer sig imidlertid i en anden retning, end Humboldt oprindeligt havde forestillet sig dem. Nu bliver forskningsseminaret centrum for en stadig mere udpræget akademisk specialisering og professionalisering (Nietzsche, 2016, xiv). Det vil sige, at målet med universitetsstudier og -uddannelse i stadig højere grad bliver at skabe karriereveje for de studerende og staten. Universitetet bliver rammen om uddannelse af de studerende til at være effektive professionelle, som er nyttige for staten.

På tidspunktet for etableringen af det tyske kejserrige har det tyske uddannelses- og dannelsessystem opnået international anerkendelse. Med kejserriget bliver det tyske uddannelses- og dannelsessystem mere centraliseret, og det får ikke alene til opgave at forøge nationalfølelsen blandt tyskerne (Abrams, 2007, s. 37). Det får også i stigende grad til opgave at sørge for, at den tyske stat og det tyske industrisamfund har kvalificeret arbejdskraft. Denne udvikling er også en del af baggrunden for Nietzsches kritik.

Den gradvise tyske reformering af universiteterne har yderligere negative konsekvenser. Hvis vi følger Nietzsches kritik i forelæsningserne fra 1872 og i værket *Shopenhauer som opdrager*, kan vi se, hvordan én af disse – uheldige ifølge Nietzsche – konsekvenser, er

institutionaliseringen af filosofien i forskningsuniversitetet (Nietzsche, 2014). Samtidig påpeger Nietzsche også i dette værk, at filosofien – og akademikerne som sådan – i stadig højere grad bliver ansat til at udgøre tidssvarende myndighedsbetjening, og dermed bliver universitetet blot et middel i statens og kapitalismens tjeneste.

## Første forelæsning: Staten og dannelsen

Med de fem forelæsninger fra 1872 retter Nietzsche en kritik mod den preussiske stat og udviklingen af dens dannelsesinstitutioner fra grundskole til universitet. Kritikken tager form gennem en række *dialoger* mellem en gammel filosof og en yngre studerende. Dialoggenren har været hyppigt brugt inden for filosofien gennem antikken, i middelalderen og i nyere tid som et pædagogisk middel til at fremstille og afklare filosofiske problemer. Dialoggenren har ikke mindst fået en plads i historien gennem Platons skrifter, der er udformet som filosofiske samtaler mellem Sokrates og en række andre personer. Dermed afspejler dialogen også den mundtlige form og den sokratiske sandhedssøgen, der i et vist omfang går igen hos Nietzsche, om end Nietzsche i sit værk *Tragediens fødsel* fra 1872 også lægger afstand til Sokrates. Som Pierre Hadot påpeger i *Philosophy as a Way of Life* fra 1995 er det dog spørgsmålet, om Nietzsche ikke alligevel repræsenterer en sokratiske tradition i filosofien. I Nietzsches forelæsninger kan dialogen nemlig siges at repræsentere en levende sandhedssøgen, som udgør en slags modsætning til en mere teknisk-videnskabelig eller akademisk fremstilling.

I 2016 udgav Robert Frodeman og Adam Briggle bogen *Socrates Tenured. The Institutions of 21<sup>st</sup> Century Philosophy*. Heri argumenterer de netop for, at filosofien forvild, da den blev underlagt universitetets akademiske rammer. Hermed blev filosofien placeret i en konkurrence med videnskaberne og tvunget til at bevise sit værd som instrument til fremskridt og profit.

Nietzsche har en indgående sans for denne problematik, og i første forelæsning fører det ham både igennem: (i) En meget specifik kritik af filosofiens institutionalisering og

videnskabeliggørelse; og (ii) igennem en mere generel kritik af udviklingen af de statslige dannelsesinstitutioner.

For at starte med det første kritikpunkt, indeholder selve fremstillingsformen i Nietzsches foredrag en *immanent* kritik af den akademiske og videnskabelige filosofi. I løbet af det forudgående århundrede er den tyske filosofi netop blevet institutionaliseret og videnskabeliggjort, og det er ikke mindst slået igennem med Immanuel Kant. Det skyldes ikke alene, at Kant om nogen repræsenterer den 'nye tids filosof' med sit professorat i filosofi i Königsberg. Med Kants tre kritikker ser vi også for alvor en forståelse af filosofien som en akademisk disciplin, der stiller strenge krav til argumentation, definition af begreber og udredning af forudsætninger (Kant, 2002; 2005; 2011). Denne forståelse videreudvikles ikke mindst gennem Georg Wilhelm Friedrich Hegel, der i *Wissenschaft der Logik* fra 1812-16 fremhæver, at filosofien er forpligtet på begrebets strenghed (jf. Hegel, 1986).

Det er med andre ord selve denne tilgang til filosofien, som Nietzsche udfordrer gennem sin litterære formidlingsform, der udfolder sig via en fiktiv dialog. Hermed foregriber Nietzsche på sin vis sit værk *Tragediens fødsel* fra 1872. I dette værk fremstiller Nietzsche det frugtbare aspekt i den oprindelige dynamik imellem det dionysiske og det appoliniske, det musiske og det billedlige, der kom til udtryk i de tidlige græske tragedier (Nietzsche, 2007). Samtidig viser han, hvordan den vesterlandske kulturhistorie kan skrives som historien om den vestlige fornuft, der fortrænger og tildækker denne oprindelige dynamik. Den vestlige rationalisering udelukker nemlig det dionysiske ved at insistere på begrebets og problemløsningens altafgørende betydning. I sine sene værker – og det gælder især *Afgudernes ragnarok* fra 1888 – knytter Nietzsche denne forestilling om det dionysiske til sit begreb om 'viljen til magt' (Nietzsche, 1994). Det er med andre ord selve livskraften, der bliver fortrængt igennem den fornuftsdyrkelse, som tager sit afsæt hos Sokrates og bliver altdominerende i den moderne verden. Ikke alene gennem videnskaben og teknologien men altså også igennem den akademiske filosofi.

Desuden retter Nietzsche også helt *eksplicit* en kritik mod institutionaliseringen og videnskabeliggørelsen af filosofien, og det er altså en kritik, som bliver uddybet et par år senere i hans værk *Shopenhauer som opdrager* fra 1874 (Nietzsche, 2014). I dette værk vender Nietzsche sig imod universitetsfilosofien, som han mener har fjernet sig fra den ægte filosofi. Ikke mindst fordi universitetsfilosofien er blevet tidssvarende myndighedsbetjening og har opgivet at være båret af en kompromisløs og uforfærdet sandhedssøgen. Vi finder netop allerede forløberen til denne kritik i Nietzsches foredrag fra 1872. I foredrag nummer et hører vi således blandt andet den unge jeg-fortæller gøre sig følgende tanke:

Også vi havde dengang den harmløse tro, at enhver, som besad en filosofers embede og værdighed på et universitet, også var en filosof: vi var nu engang uden erfaringer og dårligt belært (Nietzsche, 1995, s. 25)

Det er altså ikke muligt at sætte lighedstegn mellem den universitetsansat akademisk filosofi og en sand eller ægte filosofi. Såfremt vi gør det, mister vi sansen for, at den akademiske filosofi kan komme til at forhindre den ægte filosofi, og desuden glemmer vi at lytte til den ægte filosof, der ikke nødvendigvis har en akademisk stilling på universitetet.

Hvad er så den ægte filosof? I Nietzsches værk *Shopenhauer som opdrager* fra 1874, bliver den ægte filosof direkte personificeret i Arthur Shopenhauer og dermed indirekte i Nietzsche selv (Nietzsche, 2014). Her i foredragene fra 1872 bliver den ægte filosof derimod personificeret i den gamle filosof, der indgår i en filosofisk samtale med sin tidligere elev. Hermed får Nietzsche ikke alene demonstreret, at filosofien snarere praktiseres i samtalen end i skrivningen, formidlingen og læsningen af akademiske tekster. Nietzsche får også levendegjort filosofien og dermed påvist, at filosofien snarere er en livsform end en rent intellektuel eller akademisk disciplin. Scenen i foredragene er da også skovens dyb og slet ikke universitetets kontorer eller forelæsningslokaler, og

ved at gøre filosofien 'gammel' indikerer Nietzsche også en slags forbindelse mellem filosofien og livserfaringen.

Nu vil jeg vende mig mere mod Nietzsches andet kritikpunkt, som altså handler om den måde, hvorpå dannelsen bliver instrumentaliseret og forfladiget i den moderne tyske stat og dens institutioner. Nietzsches hovedkritik er i første omgang, at dannelsen dermed bliver et middel til noget andet, som består i statens økonomi og dermed indirekte i det kapitalistiske samfund.

I dag påpeger flere kritikere, som for eksempel Stephen Ball (2013) og Martha Nussbaum (2010), at hele skole- og universitetssystemet er faret vild i det neolibérale paradigmes fokus på rationel pædagogik og uddannelse som instrument til at skabe økonomisk vækst. Her ved begyndelsen af det 21. århundrede er spørgsmålet om dannelse således helt og holdent blevet integreret i et kompetenceudviklingsparadigme, der er underlagt den politiske økonomi.

Nietzsche har imidlertid en sans for, hvordan denne udvikling allerede er i gang i forhold til dannelsesinstitutionerne i 1870'erne:

Jeg tror at have bemærket, fra hvilken side der råbes højest på den størst mulige udvidelse og udbredelse af dannelsen. Denne udvidelse hører til blandt vor tids populære nationaløkonomiske dogmer. Så megen erkendelse og dannelse som muligt – deraf mest mulig produktion og flest mulige behov – deraf mest mulig lykke: - noget i den retning lyder formlen. Her har vi nytten som mål og formål for dannelsen, endnu mere præcis berigelsen, den størst mulige profit. Ud fra denne retning vil dannelsen blive defineret som noget i retning af den indsigt, ved hvilken man holder sig 'på højde med sin tid', ved hvilken man kender alle veje til lettest muligt at lave penge, ved hvilken man behersker alle midler, som formidler samkvemmet mellem mennesker og folkeslag. Den egentlige dannelsesopgave ville ifølge denne tankegang være at danne mennesker, der er så 'kurante' som muligt, forstået på samme måde, som når man kalder en mønt 'kurant' (Nietzsche, 1995, s. 29)

Problemet er med andre ord, at staten forvalter dannelsesinstitutionerne ud fra et *økonomisk nytteprincip*. På dette tidspunkt er den politiske økonomi og den kapitalistiske markedsøkonomi blevet samfunds bærende, og dannelsesinstitutionernes formål bliver altså at skabe det størst mulige samfundsøkonomiske udbytte. I den forbindelse bliver kulturens funktion alene at bidrage til økonomien, og enhver der tror, at dannelsen skal tjene et højere formål tager fejl.

Nietzsche fremhæver samtidig, hvordan den moderne stats udvikling dermed involverer, at det oprindelige dannelsesideal bliver erstattet – eller overlejet om man vil. Nemlig af en politisk og nytteorienteret bestræbelse på – så hurtigt som muligt – at uddanne embedsmænd, der kan bruges i staten. Der bliver med andre ord tale om en rent instrumentel dannelse, der alene fungerer som middel til statens samfundsøkonomiske mål.

Som Michel Foucault påpeger i forelæsningsrækken *Sikkerhed, territorium, befolkning* fra 1977 til 1978, bliver de moderne europæiske stater født ind i et 'konkurrencerum' (Foucault, 2008, s. 314-6). Det peger dels på, at i løbet af 15-1600-tallet afløses renæssancens fyrstespejle og middelalderens forestillinger om konge- og fyrstedømmets lighed med Guds rige, af en ny statsræson. Nu bliver staten en ny realitet, der tænkes som et mål i sig selv, der skal sikres indadtil gennem politiet og udadtil af et militært-diplomatisk apparat. Samtidig bliver den moderne idé om staten etableret i en snæver forbindelse med den nye idé om Europa, som netop består af en række stater, der indgår i en konkurrence med hinanden. Ikke alene konkurrence gennem militær og magt men også gennem handel og økonomi. Den moderne stat er altså i bund og grund en konkurrencestat, der står i et konkurrenceforhold til andre stater og i den forbindelse ikke er underordnet andet end sig selv som mål.

I løbet af 1700- og 1800-tallet bliver statsræsonen gradvist erstattet af en ny politisk regeringsrationalitet, der på mange måder repræsenterer en videreudvikling af den pastorale hyrdeledelse (Foucault, 2008, 13. forelæsning). Det afgørende er, at regeringen af den moderne stat, som altså bliver en nationalstat, er baseret på en særlig

økonomisk fornuft. Det vil sige, at den politiske økonomi bliver afgørende for den moderne stat, nemlig som den viden og rationalitet, staten skal ledes ud fra og igennem. Statens grundlag bliver nu forstået som befolkningen, og statens mål bliver at sikre beskyttelse og lykke for sit eget befolkningsgrundlag i en konkurrence med andre stater. En konkurrence, som ikke alene handler om det samfundsøkonomiske produkt, men som også handler om udvikling af befolkningens ressourcer gennem uddannelse, sundhedsvæsen osv.

Nietzsche skriver sig netop ind i denne udvikling, efter som han påpeger, hvordan instrumentaliseringen af dannelsen bliver et middel i statens "kappestrid med andre stater" (Nietzsche, 1995, s. 31). Dannelsen ophører altså med at være et mål i sig selv og bliver et middel til noget andet, og dette andet består så altså lige præcist i samfundsøkonomien og statens selvopretholdelse gennem et dygtigt embedsmandsapparat.

Her påpeger Nietzsche, at udviklingen er udtryk for to kritisable tendenser, der er snævert forbundne med hinanden. For det første er instrumentaliseringen af dannelsen knyttet til en forestilling om, at dannelsen må udvides og udbredes til så mange som muligt. Det er altså samtidens tanke om, at befolkningens almene dannelsesniveau skal højnes, sådan at befolkningen både kan blive mere lykkelig og bedre rustet til at sikre en samfundsøkonomisk udvikling og konkurrencedygtighed. Hermed bliver dannelsen reduceret til et rent middel til at opnå et utilitaristisk mål om størst mulig lykke for flest mulige mennesker. I det øjeblik dannelsen bliver for massen, mister dannelsen samtidig ethvert karakteristika af udmærkelse.

I gennem oplysningstiden repræsenterede dannelsesstanken et opgør imod religionernes undertrykkelse. Den anden tendens består derimod i, at de moderne statslige dannelsesinstitutioner på sin vis undertrykker dette dannelsesideal ved at gøre dannelsen til et rent instrumentelt anliggende. Det vil sige et anliggende, der handler om uddannelse af embedsmænd og opnåelse af en samfundsøkonomisk gevinst og statslig konkurrenceevne. Denne tendens er netop udtryk for, at man forlanger af:

... dannelsen selv, at den opgiver sin højeste og ædleste og mest ophøjede ambitioner og lader sig nøje med at gøre tjeneste for en anden livsform, f.eks. statens (Nietzsche, 1995, s. 29)

Nietzsche sammenfatter sin kritik af denne tendens med en påpegning af det problem, at tendensen indebærer en "forringelse og afsvækkelse af dannelsen selv" (Nietzsche, 1995, s. 29).

De to tendenser er altså kritisable, fordi de medfører en forglemmelse af den sande eller ægte dannelse. Spørgsmålet er så, hvori den sande dannelse består?

Her trækker Nietzsche ikke mindst på det tyske ord for dannelse, Bildung, som kommer af verbet bilden, der betyder at forme. Dannelse er altså den proces, hvori man former sig som et ønskværdigt selv, ligesom at dannelsen udgør selve udbyttet af processen. For Nietzsche indebærer dét at undergå en sand dannelse dermed, at man bliver fuldstændigt formet. Ligesom dannelsen munder ud i sand kultur, formidler og skaber den sande dannelse også kulturen. Hvordan skal det så nærmere forstås?

Her vil jeg i første omgang indkredse Nietzsches tanker om den sande dannelse ved at se på, hvordan Nietzsche forestiller sig, at den sande dannelse er (i) adskilt fra det lærde; (ii) knyttet til den hellenistiske kultur; og (iii) et elitært ideal; (iv) der er personificeret i geniet.

*Punkt 1. Adskillelse af dannelse og lærdhed:* For at starte med det første punkt, kan vi se lidt på, hvordan N. F. S. Grundtvig i 1800-tallets Danmark lancerer idéen om en folkelig dannelse (fx Grundtvig, 1983). Grundtvigs ambition er med andre ord at tilvejebringe en dannelse for hele folket, altså befolkningen, og denne dannelse skal samtidig være folkelig ved at være adskilt fra den lærde dannelse. Med begrebet om det lærde henviser Grundtvig dels til det klassiske dannelsesideal, der er overleveret gennem arven fra den romerske kultur, formidlet gennem det latinske sprog og historisk set båret af den romersk katolske kirke og den europæiske adel. Dels henviser Grundtvig til den



akademiske dannelse, der foregår gennem latinskolen og universitetet, og som i samtiden bærer videnskaberne udvikling og gennemslag i de moderne samfund.

Umiddelbart deler Nietzsche så Grundtvigs afstandtagen fra det lærde, som i denne forelæsningsrække imidlertid stort set gøres synonymt med videnskaberne og lærdomsidealet på universiteterne. Problemet er, at videnskaberne – og den medfølgende teknologiske fornuft – reducerer dannelsen til noget teknisk og målbart. Samtidig er problemet, at videnskaberne på universiteterne er båret af en akademisk specialisering, som indebærer, at den enkelte videnskabsmand ganske vist bliver fagspecialist og ekspert inden for et snævert fagområde. Til gengæld mangler denne specialist eller ekspert så 'almen dannelse', og det betyder, at han eller hun ikke hæver sig op over massen inden for andre områder end sit eget lille snævre fagområde.

*Punkt 2. Forbindelse mellem dannelse og hellenistisk kultur:* Her kommer vi så til det andet punkt, og her adskiller Nietzsche sig - i et vist omfang - også fra Grundtvig. Grundtvig lagde afstand til den latinske kultur, men han tilkender samtidig den oprindelige græsk-romerske kultur en stor værdi, fordi den var båret af en levende tilgang til kulturen og filosofien (Grundtvig, 1983). Nietzsche lægger afstand til filologernes behandling af den græsk-romerske kultur som en død kultur, men han påpeger samtidig, at den hellenistiske kultur er det levende arnested for den sande dannelse (Nietzsche, 1995, s. 33). Her kommer Nietzsche ikke nærmere ind på, hvad han så nærmere bestemt mener med, at hellenismen er den sande dannelses egentlig hjemstavn. Til gengæld ligger det implicit i hans formulering, at den græsk-romerske kulturtradition så at sige er den sande kulturs vugge, hvorimod den jødisk-kristne kulturtradition, som han ikke omtaler direkte men kritiserer under overskriften religion, er den sande dannelses modsætning. Hellenismen udgør, ifølge Nietzsche, endvidere modsætningen til 'barbariet', som ikke alene religionerne men også videnskaberne fremmer ved at forringe og tilintetgøre den sande dannelse.

*Punkt 3. Dannelse som elitært ideal:* Det tredje punkt markerer så for alvor en forskel til Grundtvig. Nietzsche kritiserer ligesom Grundtvig det lærde, men han vender samtidig

kursen 180 grader i den modsatte retning af Grundtvig. Her viser det sig nemlig, at Nietzsches kritik af den statslige dannelse er båret af en elitær opfattelse. Mens Grundtvig kan knytte håbet an til en levende, folkelig dannelse, må Nietzsche derfor dreje en helt anden retning, og netop også derfor må han vende sig imod den utilitaristiske tanke om, at dannelse skal varetages af staten for at sikre massens lykke og velvære.

*Punkt 4. Dannelsens personificering i geniet:* Her når vi så til det fjerde punkt, for Nietzsche præciserer, at den sande dannelse i virkeligheden er forbeholdt de få. Derfor bør det også være sådan, at dannelse fungerer som et elitært ideal. Dannelsesinstitutionens egentlige formål er at skabe muligheden for geniet, som kan være fyrtårn for massen.

Selve ordet geni kommer fra det latinske ord 'gigno', som betyder "jeg avler". Geniet er altså et individ, der er i besiddelse af en stor skaberkraft, og som derigennem også kan inspirere andre og skabe noget nyt. Selve tanken om geniet vinder udbredelse med romantikken i 1700-tallet, og på den måde er Nietzsche altså særdeles tidssvarende i hans idealisering af geniet som den, der skal både bære og være målet for dannelsen.

For Nietzsche repræsenterer geniet i bund og grund ikke alene en mulighed for forløsning men også for et modsvar til samtidens massekultur. Det vil sige den massekultur, hvis dannelsesideal er båret af journalistikken, af massemedierne. Journalistikken repræsenterer nemlig begge de to kritisable tendenser i samtiden, dvs. forringelsen og udbredelsen af dannelsen.

Geniet er omvendt den, der rager op over massen, og som dermed kan fungere som en kulturel og åndelig fører for alle dannelsesbestræbelser. Her er vi så tilbage til den sande filosof, for der er ingen tvivl om, at den sande filosof og geniet er én og samme person. Om Nietzsche allerede her ser sig selv i denne rolle står uklar, men der er næppe nogen større tvivl om, at han allerede her i 1872 forestiller sig selv have en betydning for fremtidens dannelsesinstitutioner.

Det interessante er så for det første, at Nietzsche ikke laver en skelnen imellem geniet og vismanden. Den oprindelige græsk-romerske filosofi var båret af en vis idealisering og imitation af vismanden og ikke af geniet (jf. Hadot, 1995). Vismanden var først og fremmest karakteriseret ved at besidde visdommen, og visdommen indebar en duelig indsigt i livet og universet. Geniet er derimod kendetegnet ved sin skaberkraft og originalitet. I det øjeblik vi stiller vismanden og geniet op imod hinanden, ser vi, at vismanden hverken behøver at have skabt noget særligt eller være særlig original. Til gengæld kan geniet i sagens natur tage fejl, og geniet behøver altså ikke at have en indsigt i sandheden eller evigheden.

For det andet er det interessant, at Nietzsche her bruger idéen om geniet som svar på en kritik af det moderne masse menneske og dets tilbøjelighed til at gå i et med massen. Denne kritik minder meget om Nietzsches senere kritik af flokmoraliteten, som blandt andet kommer til udtryk i hans værk *Hinsides godt og ondt* fra 1886. Kritikken af både masse mennesket ikke ny inden for filosofien, og den findes sådan set allerede i blandt andet Lucius Annaeus Sencas *Ad Helviam Matrem de Consolatione* fra omkring år 41 (Seneca, 2010). Samtidig genfinder vi en filosofisk kritik af flokmentaliteten helt tilbage til den førsokratiske filosof Heraklit, og den selvsamme kritik gennemsyrrer Sokrates' praksisfilosofi, som vi blandt andet finder den i Platons dialog *Sokrates' forsvarstale* (Platon, 2009; Henningsen, 1994). Det interessante er her, at Nietzsche – ikke helt ulig Platon – kritiserer massen i foredraget fra 1872 ved at udpege behovet for en 'fører'. Mens han med andre ord også ender med at afvise flokken, gør han sig altså skyldig i at hævde et af flokdyrets mest grundlæggende karaktertræk. Hos mange flokdyr er der nemlig lige præcist en form for fører i flokken. Denne fører leder flokken, og det gør føreren i kraft af sin styrke og sine evner. Dette gør sig imidlertid ikke gældende hos alle dyr, som for eksempel hos fårene. Her bliver flokken altså ikke styret af et førerfår. Derimod overlever flokken ved, at fårene følger hinanden. Hvis ét får finder finde, søger alle de andre får også hen til det sted. Hvis ét får flygter, så flygter alle de andre får i flokken også. Hos andre flokdyr, som for eksempel kvæg - er der lige præcist et førerdyr.

Derfor indordner de enkelte medlemmer af flokken sig ikke alene under, hvad de andre gør, men specielt under hvad førerdyret gør.

Vi mennesker er evolutionshistorisk set flokdyr, og det er først i de civiliserede – og især i de moderne – samfund, at tanken om at udskille individet fra flokken bliver tematiseret. For at runde op på min analogi til dyreverdenen, kritiserer Nietzsche med andre ord dén flokmentalitet, der svarer til fåreflokken, mens han her i 1872 hævder nødvendigheden af den flokmentalitet, der svarer til kvægflokken.

## Andet foredrag: Gymnasiet

I sit andet foredrag tager Nietzsche fat på samtidens gymnasium i Tyskland, og her kan det allerførst være værd at kaste et kort blik på det tyske gymnasiums historie (se Konrad, 2007; Hamann, 1993; Schiffler & Winkeler, 1985).

I Tyskland har det almene skolevæsen altid haft visse ligheder med det danske, om end det også har været anderledes opbygget end i Danmark. Det gælder også for det uddannelsestrin, som i dag går under navnet gymnasium i både Tyskland og Danmark. Her skal vi derfor kigge lidt på forskellen på det danske og det tyske gymnasium.

I Danmark er gymnasiets historie tæt forbundet med katedralskolerne, der bliver oprettet i middelalderen i tilknytning til domkirkerne og bispesæderne i blandt andet Roskilde, Aarhus, Aalborg, Odense og Ribe. Oprindeligt var katedralskolernes opgave først og fremmest at uddanne præster. Eleverne var udelukkende drenge fra de bedre sociale lag, og disse drenge blev så uddannet til præster med latin, sang og teologi som fag.

I løbet af senmiddelalderen bliver Danmark en form for tysk kulturprovins, og det betyder, at Danmark helt frem til vores moderne tidsalder bliver dybt påvirket af kulturelle, religiøse og politiske strømninger fra området sydfra. Denne påvirkning bliver også gældende med reformbevægelsen, der begynder, da munken Martin Luther i 1517 slår sine 95 teser op på kirkedøren til slotskirken i byen Wittenberg ved Elben (jf.

Støvring, 2016). Reformbevægelsen holder allerede sit indtog i Danmark i 1521, og den sidste del af reformationen bliver gennemført i 1536, hvor kong Christian den 3. overtager det katolske bispegods (jf. Busck & Poulsen, 2011, kap. 7).

I kølvandet på reformationen bliver katedralskolerne i 1537 omdannet til latinskoler, ligesom at der bliver oprettet nye latinskoler i de fleste øvrige købstæder. Skolernes opgave er stadig at uddanne præster, men nu til den nye protestantiske kirke, og undervisningen består især af kristen litteratur og klassisk oldtidslitteratur. Der er især fokus på undervisning i de syv frie kunster, der omfatter trivium, dvs. grammatik, logik og retorik, og quadrivium, dvs. geometri, aritmetik, astronomi og teoretisk musik. I perioden mellem 1739 og 1809 undergår latinskolen en række reformer, og derefter bliver latinskolen reelt en humanistisk forskole for embedsuddannelserne, der skal forberede velbegavede drenge mellem 10 og 18 år til universitetet. I 1903 bliver den danske latinskole så erstattet af en fireårig mellemskole og et treårigt gymnasium for både drenge og piger.

Tysklands historie er generelt mere kompliceret end Danmarks, og det er måske nemmest at sige, at den begynder, da det frankiske rige bliver opdelt i år 843. Hermed bliver det Tysk-Romerske rige grundlagt som Heiliges Römisches Reich deutscher Nation. Helt frem til rigets opløsning i 1806 omfatter dette Tysk-Romerske rige i skiftende konstellationer så et konglomerat af en række delstater, som består af mere eller mindre selvstændige konge- og fyrstedømmer.

I Tyskland bliver der oprettet kloster- og byskoler fra og med middelalderen, der har til formål at uddanne præster eller forberede drengeeleverne til universitetsstudier. Tysklands første universitet bliver oprettet i Heidelberg i 1386, og det findes i dag under navnet Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg. De tyske by- og klostreskoler har imidlertid en noget længere forhistorie, og allerede i år 789 udarbejder den frankiske konge Karl den Store (748-814) en forordning, hvorefter der skal oprettes skoler i tilknytning til alle klostre og bispestole. Disse skoler åbner i det væsentlige mellem det 9.

og det 12. århundrede, og desuden bliver der sideløbende åbnet ridderakademier til adlens sønner.

For at vende tilbage til by- og klosterscholerne bliver de ligesom i Danmark ofte grundlagt i tilknytning til en domkirke eller til en større bykirke. I skolerne er undervisningen i latin central, ligesom at meget af undervisningen også foregår på latin. Skolerne optager som nævnt kun drenge som elever, men i middelalderen findes der dog også nonneklostre, hvor kvinder kan få undervisning. I de første århundreder består eleverne på klosterscholerne desuden af børn fra adelen, men især efter reformationen bliver der også tale om børn fra det bedre borgerskab.

I Tyskland bliver reformbevægelsen startskuddet til en særdeles langstrakt religionsstrid, der reelt først ender med indgåelsen af den westfalske fred den 24. oktober 1648 i Münster. Hermed bliver der vedtaget en udstrakt grad af religionsfrihed, men reformbevægelsen og den tilknyttede humanistiske bevægelse får allerede fra 1500-tallet en vidtgående betydning. Den tyske Lateinschule, der også kaldes Gymnasium, vokser ud af denne bevægelse, og den første af slagsen bliver allerede grundlagt 1528 i Sachsen. I lighed med den danske latinskole bliver der her fokuseret på undervisning i de syv frie kunster.

Efter opløsningen af det Tysk-Romerske rige betyder Humboldts reformer af Gymnasiet i 1812 i Preussen, at begrebet 'gymnasium' bliver foreskrevet som en enhedsbetegnelse for det skoletrin, der umiddelbart giver adgang til universitetet. Den nuværende 9-årige gymnasiestruktur bliver indført i Vesttyskland umiddelbart efter afslutningen af anden verdenskrig. Med den tyske genforening i 1990 kommer denne struktur til at gælde for hele den nye forbundsrepublik. Mens det danske gymnasium er en 3-årig ungdomsuddannelse, der følger en 9-årig folkeskole, er det tyske gymnasium således en 9-årig sekundærskole, der følger en 4-årig primærskole.

For at vende tilbage til Nietzsche, skriver han sige altså ind i en historisk sammenhæng, hvor det humboldtske gymnasium er ved at blive udbredt i det nye tyske kejserrige. Helt

i overensstemmelse med den tyske historie, tildeler Nietzsche gymnasieskolen en helt afgørende rolle i dannelsen.

... det dannelsesmål, som gymnasiet tilstræber, må alle andre institutioner måle sig på (Nietzsche, 1995, s. 36)

Han har imidlertid en række indvendinger den mod udvikling af gymnasiets form og indhold, der finder sted i hans samtid, og disse indvendinger handler især om en kritik af gymnasieskolens (1) underprioritering af modersmålet; (2) fokus den frie personlighed; og (3) fokus på lærdom; og (4) dyrkelse af det middelmådige.

*Punkt 1. Underprioriteringen af modersmålet:* For at starte med det første kritikpunkt, befinder vi os i nationalstatens tidsalder, og Nietzsche betoner modersmålets afgørende betydning for gymnasielevernes dannelse. Denne betoning er ikke ulig Grundtvigs fremhævelse af det danske modersmål, og ligesom Grundtvig betoner den særegne nordiske ånd, fremhæver Nietzsche da også den særegne tyske ånd. Derefter hører ligheden mellem Grundtvig og Nietzsche så også op, for mens Grundtvig fokuserer på det folkelige, har Nietzsche altså en forkærlighed for det elitære. Samtidig fokuserer Grundtvig på dannelse gennem den muntre udveksling, mens Nietzsche fremhæver, at:

Enhver såkaldt klassisk dannelse har kun ét sundt og naturligt udgangspunkt, den kunstnerisk alvorlige og strenge øvelse i brugen af modersmålet (Nietzsche, 1995, s. 46)

Samtidig knytter Nietzsche igen en forbindelse til antikken, nu specifikt til den græske oldtid, som er den sande hjemstavn for dannelsen. Det er imidlertid vigtigt, at det tyske modersmål bliver bindeleddet mellem nutiden og antikken, og dette kan i et vist omfang betragtes som et udtryk for det Tysk-Romerske riges antikke ophav. Mange af nytidens og den tidligt moderne epokes tyske forfattere, var da også særligt optaget af den tyske kulturs græsk-romerske rødder. Dette ses ikke mindst hos forfattere og digtere

som Johann Wolfgang von Goethe (1749-1831) og Friedrich Schiller (1759-1805) – som for eksempel her i – første vers af – digtet *Der Ring des Polykrates*, hvor Schiller gør en græsk myte levende for 1700-tallets tyske læsere:

Er stand auf seines Daches Zinnen,  
Er schaute mit vergnügten Sinnen,  
Auf das beherrschte Samos hin.  
Dieß alles ist mir unterthänig,  
Begann er zu Egyptens König,  
Gestehe daß ich glücklich bin (Schiller, 2005)

Den græsk-romerske kultur er netop arnestedet for den humanistiske dannelse, men hvis den hellenistiske filosofi og kultur skal læres på en overfladisk måde uden rodfæstethed i den tyske kultur, bliver eleverne blot fremmedgjort over for den. Hermed anfægter Nietzsche ikke mindst samtidens politisk-liberale og kosmopolitiske visioner, der resulterer i selvfremmedgørelse og rodløshed:

... at det ikke ville lykkes, at bringe gymnasiet ind i den klassiske dannelses storslåede sammenhæng lå i disse dannelsesbestræbelsers utyske, næsten udenlandske eller kosmopolitiske karakter, i den tro, at det var muligt at trække den hjemlige grund væk under fødderne (Nietzsche, 1995, s. 49)

*Punkt 2. Fokus på den frie personlighed.* En del af miséren ved det tyske gymnasium er ifølge Nietzsche, at det lægger sig an på at gøre eleverne i stand til at tænke selvstændigt og have deres egne meninger. I en vis modsætning til den pædagogiske tradition fra Jean-Jacques Rousseau over den senere reformpædagogik, kritiserer Nietzsche nemlig også gymnasieskolens fokus på den frie personlighed. Dette fokus genfinder vi i høj grad også det danske gymnasium, hvor man helt siden 1800-tallet –



og især fra og med efterkrigstiden – har ment, at hvert enkelt individ skulle danne sig en selvstændig mening.

For Nietzsche er resultatet imidlertid blot, at vi render rundt som førerløse får, der bilder os selv ind, at vi har viden og kan leve livet efter vores eget forgodtbefindende. I en vis lighed med Grundtvigs kritik af liberalismens forherligelse af 'enkelt-manden', er Nietzsche af den opfattelse, at denne betoning af individualiseringen og individualismen blot er vejen til barbari og anarki (Nietzsche, 1995, s. 44). Appellen til individet har desuden som konsekvens, at hver enkelt elev bliver forført af forestillingen om at være noget unikt, selv om han – eller for den sags skyld hun – endnu befinder sig på et umodent livsstadie. Denne selvforførelse fra gymnasietiden forfølger det enkelte menneske langt ind i voksenlivet, fordi det aldrig får udviklet og udfordret sine evner på en optimal måde.

Nietzsche mener omvendt, at gymnasieskolen bør have blik for, at sand dannelse kræver lydighed og tilvænning, og i gymnasiealderen er eleverne slet ikke klar til at skulle danne sig en selvstændig mening. Det kræver med andre ord blod, sved og tårer at nå i højden, og hvis udgangspunktet blot bliver, at enhver er sin egen lykkes smed og må følge sin egen lyst, så går den humanistiske og klassiske dannelse fløjten.

*Punkt 3. Fokus på lærdom:* Ifølge Nietzsche er problemet så også, at gymnasiet har udartet sig til en lærdomsinstitution i stedet for først og fremmest at være en dannelsesinstitution. Ganske vist har det tyske modersmål vundet indpas som undervisningssprog, men denne undervisning er præget af lærthed. Denne kritik ligner til en vis grad vor tids kritik af kompetenceparadigmets forglemmelse af dannelsen. Det er netop også Nietzsches pointe, at lærdommen kommer til at vægte højere end dannelsen, og dermed kommer til at stå i vejen for den humanistiske og etiske formning af elevernes personlighed.

Nietzsche knytter for det første gymnasieskolens fokus på lærdom til massekulturens barbariske smag og massemediernes overfladiske omgang med tingene. For det andet knytter han lærdomsmålet til samtidens udbredelse af videnskaberne og det

videnskabelige perspektiv på virkeligheden. Ligesom Grundtvig er Nietzsche imidlertid af den opfattelse, at den humanistiske dannelse bør stå over videnskaben, og hvis gymnasieskolen fokuserer snævert på 'dannelse til videnskab', kan den ikke indløse sin opgave med at sørge for elevernes 'klassiske dannelse'.

*Punkt 4. Dyrkelse af det middelmådige:* For Nietzsche peger alle disse tendenser samtidig mod en forherligelse af det middelmådige. 1800-tallet er netop centrum for udbredelse af idealet om det normale, og på dette tidspunkt bliver det normale forstået som det gennemsnitlige eller det almene (jf. Canguilhem, 2007; Foucault, 1994; 2003). Det vil med andre ord sige, at vi på dette tidspunkt begynder at se en udpræget idealisering af en ensrettet, fornuftig og samfundsnyttig levevis, og denne idealisering er snævert forbundet med udviklingen af den moderne stat og dens institutioner.

Normaliteten kan betragtes som et specielt udtryk for en mere grundlæggende social adfærd, som er snævert knyttet til vores flokinstinkter og viser sig som social konformitet. Vi underordner os med andre ord de fælles normer og idealer, og her påpeger Nietzsche så, at den moderne stats og det moderne masse menneskes ideal er blevet det middelmådige. Overalt dyrker det moderne menneske det neutrale og ligheden. Med tidens fokus på befolkningen, folket og nationen, bliver staten centrum for en udjævning af forskelle, og med udbredelsen af socialismen og anarkismen samt med indførelsen af demokratiet bliver 'flertallet' en ny målestok for det gode, det skønne og det sande.

Her ser vi igen en forskel på Nietzsche og Grundtvig, for Grundtvig tog netop udgangspunkt i det jævne og muntre liv her på jorden. Statens opgave var blandt andet at sikre en folkelig livsoplysning gennem opdragelse og betoning af det fælles liv. På den måde trækker Grundtvig tråde en dansk kulturtradition, der strækker sig tilbage til middelalderen. Helt fra afslutningen af vikingetiden omkring 1100-tallet og frem til begyndelsen af den moderne epoke, er Danmark geografisk organiseret i små sognesamfund. Sognene er sat i system omkring kirkerne, og sognets beboere får i fællesskab ansvaret for kirkebygningens vedligeholdelse og præstens aflønning (jf. Hartmann, 2014).

Konsekvensen er, at Danmark rent socialt udvikler sig omkring små homogene lokalsamfund, hvor flertallet arbejder med landbrug og fiskeri. Grundtvig hæver netop almuens jordnære hverdagsliv op til at være et ideal for den moderne stat, samtidig med, at han betoner det væsentlige i, at staten varetager en folkelig livsoplysning. Livsoplysning tager netop afsæt i folkets levede hverdagsliv, og i teksten *Er lyset for de lærde blot* fra 1839 får Grundtvig fremhævet, at denne form for dannelse lige præcist hverken er elitær eller pligtbetonet men derimod både folkelig og lystfuld:

Er lyset for de lærde blot  
til ret og galt at stave?  
Nej, himlen under flere godt,  
og lys er himlens gave,  
og solen står med bonden op,  
slet ikke med de lærde,  
oplyser bedst fra tå til top,  
hvem der er mest på færde.

[...]

Oplysning være skal vor lyst,  
er det så kun om sivet,  
men først og sidst med folkerøst  
oplysningen om livet;  
den springer ud af folkedåd  
og vokser, som den vugges,  
den stråle i vort folkeråd,  
til aftenstjernen slukkes! (Grundtvig, 1839)

Vi genfinder helt den samme idealisering af det 'jævne' i H. V. Kaalunds digt *På det jævne, på det jævne* fra 1872:

På det jævne, på det jævne,  
ikke i det himmelblå,

der har livet sat dig stævne,  
der skal du din prøve stå.  
Alt, hvad herligt du kan nævne,  
alt, hvad højt din sjæl kan nå,  
skal hernede på det jævne  
fast sin rod i livet slå.

[...]

I det høje! I det høje!  
lyder det dig mere smukt?  
Funkler sværmerisk dit øje,  
finder verden stolt din flugt?  
Vil du ej dit hoved bøje  
under livets strenge tugt,  
vil du ikke marken pløje,  
før du høster markens frugt?  
det almindelige og jævne (Kaalund, 2014)

Nietzsche er imidlertid ikke tilfreds med middelmådigheden, og han mener, at gymnasiet bør motivere eleverne til at gå efter det bedste. Det er netop også dén opgave, som gymnasieskolen har muligheden for at varetage i et overfladisk massesamfund. Får gymnasieleverne derimod først den idé, at de er originale og kan dømme selvstændigt, får de netop aldrig mulighed for at hæve sig op mod det virkeligt originale, som geniet repræsenterer, og derfor bliver deres præstationer resten af livet præget af en "uoriginal gennemsnitsanstændighed" (Nietzsche, 1995, s. 41).

## Tredje til femte foredrag: Staten eller geniet som dannelsens ledestjerne

I de sidste tre foredrag gentager og uddyber Nietzsche mange af temaerne fra de første to foredrag. Ikke mindst får han spidsformuleret sit dannelsesperspektiv som udtryk for en konflikt mellem et aristokratisk og et folkeligt dannelsesideal. Umiddelbart er Nietzsche altså langt fra både Rousseau og Grundtvig betoning af almuenes interesse, når han fremhæver, hvordan folkedannelsen står i direkte modsætning til de store eneres dannelse. Massens dannelse udgør ligefrem en frigørelse fra de store eneres dannelse, og netop dermed fører den ikke blot til barbari men også til middelmådighed.

Her gentager Nietzsche et gammelt tema fra den græsk-romerske filosofi om, at massen befinder sig i en slags åndelig søvntilstand. Følgelig afhænger kulturens kvalitet også af de store 'vågne' enere, men hvis liden sættes til massen, får disse enere ikke muligheden. Derfor er det også afgørende, at der i det mindste er nogle få, der ser lyset og sætter alt til for at kæmpe for de store enere.

Det er netop den moderne stat, der fokuserer på massen, altså på befolkningen. Samtidig er staten interesseret i at danne massen for sin egen skyld, og dermed bliver staten ledestjerne for dannelsen. Massen skal med andre ord dannes til at være gode statsborgere, kunne varetage hvervet som embedsmænd og lignende og sikre statens fremgang.

I det øjeblik det tyske folk bliver til befolkning i den tyske stat, mister folket imidlertid sin ånd og sin højere bestemmelse. Folkets højere bestemmelse kommer til udtryk ved de store enere, der kan føre mængden.

... den giver et folks højeste bestemmelse til kende i et evigt værk og i et individs væsen, der som i en lignelse spejler folket og dermed forbinder sit folk med det evige og forløser det fra det momentanes vekslende sfære (Nietzsche, 1995, 58)

Ligesom Grundtvig er Nietzsche altså interesseret i folkets ånd, men denne ånd kommer her til udtryk i geniets værk, der forbinder folket med det evige.

Problemet er i sidste ende også selve den moderne stat. Den moderne stat er ifølge Nietzsche blevet grænsevogter, regulator og opsynsmand, og dermed vil den kontrollere alt i sin egen interesse. Modbilledet er den græske bystat, polis, og her så staten det i stedet som sin opgave at give beskyttelse og sikkerhed, sådan at de store kulturskabere kunne få plads.

For grækernes kultur var staten ikke grænsevogter, regulator, opsynsmand men den djærve muskuløse til kamp rustede kammerat og rejsefælle, som giver den beundrede, ædlere og ligefrem overjordiske ven eskorte gennem brutale virkeligheder og høster dennes tak herfor (Nietzsche, 1995, s. 66)

Spørgsmålet er så, hvad det er for en form for dannelse, som den stor ener, geniet, repræsenterer? Her angiver Nietzsche, at den sande dannelse adskiller sig væsentligt fra den form for dannelse, der er fokuseret på nytte og livsopretholdelse. Den sande dannelse er i stedet både sanselig og har fokus på det kontemplative.

Den sandt dannede har fået det uvurderligt gode uden ethvert brud at kunne forblive tro overfor sin barndoms kontemplative skuende instinkter og derved komme til en ro, en enhed, en sammenhæng og harmoni, som et menneske der er opdraget til kampen for livets opretholdelse, ikke har nogen anelse om (Nietzsche, 1995, s. 73)

Den sande dannelse er med andre ord både kropslig og intellektuel. Nietzsche beskriver samtidig den sande dannelse som en selvdannelse, der imidlertid adskiller sig egoisme og selvopretholdelse. Det vil sige, at den sande dannelse indebærer en form for selvoverskridelse, hvor den dannede bliver i stand til at vende blikket ud mod verden. Denne form for dannelse kan selvsagt ikke gøres instrumentel, og derfor forsvinder den

også ud af gymnasieskolens og universitetets i den moderne stat. Den sande dannelse er ifølge Nietzsche opgaven for en fremtidig dannelsesanstalt, som fokuserer på en tilvænning til geniets tugt.

Jeg begriber netop nu stærkere end nogensinde, hvor nødvendig en institution er, som kun muliggør at leve sammen med sjældne mænd af sand dannelse for i dem at have førere og ledestjerner (Nietzsche, 1995, s. 86)

De eksisterende dannelsesinstitutioner er slet ikke rigtige dannelsesanstalter, for de har ikke fokus på denne opgave. Ikke mindst har universiteterne reduceret filosofien ved at institutionalisere den og omforme filosofien til en slags videnskab i konkurrence med andre videnskaber. Samtidig har filologerne reduceret omgangen med modersmålet ved at gøre det til genstand for sammenlignende sprogvidenskab.

Selv om Nietzsche fokuserer på staten, handler hans kritik også af det moderne markedssamfund, der er blevet et fokus på den borgerligt-liberale nationalstat. Det vil sige, at dannelse netop bliver et spørgsmål om at skabe konkurrencedygtighed og økonomisk gevinst. Dermed forsvinder igen tanken om dannelse som en humanistisk og etisk formning af personligheden, der har værdi i sig selv.

Mange af Nietzsches markeringer omkring dannelsesinstitutionerne virker stadig samtidsrelevante. Det gælder ikke mindst hans registrering af, hvordan dannelsen i stigende grad bliver påvirket af staten og andre eksterne kræfter i kulturen. I dag må dannelsesinstitutionerne måske i endnu højere grad legitimere sig selv ved at forøge et samfundsmæssigt udbytte i statens tjeneste. Dette indebærer, at det intellektuelle liv og dannelsen hører op med at have værdi som et mål i sig selv og i stedet bliver et middel, der lige som alt andet af betydning skal kunne måles og vejes.

Mindre tidssvarende er nok Nietzsches romantiske forestillinger om aristokratiet og geniets betydning. Disse forestillinger foregriber altså på mange måder Nietzsches

senere tanker om overmennesket, som skal forløse den moderne tidsalder. Nietzsches kritik af den statslige og markedsgjorte dannelse fører ham, gøre ham til spørgsmålet om, hvordan man kan fastsætte dannelsens værdi på en anden måde end som nytteværdi. Her bliver Nietzsches løsning en form for elitarisme, der er svær at sluge i det 21. århundrede. Ikke mindst fordi implikationerne af Nietzsches perspektiv ikke blot er at fremstille et alternativ til teknologisk stats- og markedsførelse af dannelsen men i sidste ende at stille spørgsmålstegn ved enhver form for individuel frihed og demokrati.

## Referencer

- Abrams, Lynn (2007). *Bismarck and the German Empire: 1871–1918*. London: Routledge
- Andersen, R. D. (2004). Germany and the Humboldtian Model. In R. D. Andersen: *European Universities from the Enlightenment to 1914*. Oxford: Oxford University Press
- Ball, Stephen (2013). *Foucault, Power, and Education*. London: Routledge
- Briggle, Adam & Robert Frodeman (2016). When Philosophy Lost Its Way. *New York Times*, 11 January
- Busck, Steen & Henning Poulsen (red.) (2011). *Danmarks historie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Canguilhem, George (2007 [1943/1966]). *The Normal and the Pathological*. New York: Zone Books
- Foucault, Michel (1994). *Viljen til viden*. København: Det lille Forlag
- Foucault, Michel (2001). *The Essential Works 1-3*. London: Penguin
- Foucault, Michel (2003). *Overvågning og straf*. København: Det lille Forlag



- Foucault, Michel (2008). *Sikkerhed, territorium, befolkning*. København: Hans Reitzels Forlag
- Frodeman, Robert & Adam Briggie (2016). *Socrates Tenured. The Institutions of 21<sup>st</sup> Century Philosophy*. London & New York: Rowman & Littlefield
- Grundtvig, N. F. S. (1983). *Statsmæssig Oplysning*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck
- Grundtvig, N. F. S. (2006 [1839]). *Er lyset for de lærde blot*. In: *Højskolesangbogen*, nr. 92, Kbh.: Fdf
- Hadot, Pierre (1995). *Philosophy as a Way of Life*. Oxford: Blackwell
- Hamann, Bruno (1993) *Geschichte des Schulwesens. Werden und Wandel der Schule im ideengeschichtlichen und sozialgeschichtlichen Zusammenhang*. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn.
- Hartmann, Niels (2014). *På tur med Danmarkshistorien*. København: Gyldendal
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986). *Wissenschaft der Logik I-II*. Frankfurt am Main. Suhrkamp
- Henningens, Niels (red.) (1994). *De første græske filosoffer. Førsokratiske fragmenter*. København: Det lille Forlag
- Humboldt, Wilhelm (1986). *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Stuttgart: Reclam
- Kaalund, H. V. (2014). *På det jævne*. DK: Arne Herløv Petersen
- Kant, Immanuel (2002). *Kritik af den rene fornuft*. København: Det lille Forlag
- Kant, Immanuel (2005). *Kritik af dømmekraften*. København: Det lille Forlag
- Kant, Immanuel (2011). *Kritik af den praktiske fornuft*. København: Det lille Forlag

- Konrad, Franz-Michael (2007). *Geschichte der Schule. Von der Antike bis zur Gegenwart*. München.
- Lillehav, Preben & Friedrich Nietzsche (2011). *Den unge Nietzsche – og Platons kærlighedstanke*. Aarhus: Scandinavian Books
- Lundgreen, Peter (1980). *Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Myhre, Reidar (1964). *Pedagogisk idéhistorie*. Oslo: Fabritius & Sønners Forlag
- Nietzsche, Friedrich (1994). *Afgudernes ragnarok*. København: Gyldendal
- Nietzsche, Friedrich (1995). *Om vore dannelsesanstalters fremtid*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
- Nietzsche, Friedrich (2002). *Hinsides godt og ondt*. København: Det lille Forlag
- Nietzsche, Friedrich (2005). *Sämtliche Werke: Kritische Studienausgabe in 15 Bänden (KSA)*. München: dtv Verlagsgesellschaft
- Nietzsche, Friedrich (2007). *Tragediens fødsel*. København: Gyldendal
- Nietzsche, Friedrich (2014). *Shopenhauer som opdrager*. København: Informations Forlag
- Nietzsche, Friedrich (2016). *Anti-Education*. New York: NYRB
- Nussbaum, Martha (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press
- Platon (2009). *Samlede værker 1*. København: Gyldendal
- Rousseau, Jean-Jacques (1987). *Samfundspagten*. København: Rhodos
- Rousseau, Jean-Jacques (2009). *Politiske skrifter*. Aarhus: Klim
- Schiffler, Horst & Winkeler, Rolf (1985). *Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern*. Stuttgart.

Schiller, Friedrich (2005). *Sämtliche Gedichte und Balladen*. Insel Verlag;

Seneca, Lucius Annaeus (2010). *Hardship & Happiness*. Chicago: Chicago University Press

Støvring, Steffen (2016). *Luther*. København: Akademisk Forlag

Thorup, Mikkel (2015). *Statens idéhistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag

Thyssen, Ole (2014). *Statslegender*. København: Informations Forlag