

Donald Broady, "Bildningsfrågan – ett återupplivningsförsök",
Ord & Bild, nr 1 1992, pp. 3-26.



innehåll

Donald Broady
Bildningsfrågan – ett återupplivningsförsök

3

Collège de France
ur Förslag till framtidens utbildning

27

Folkbildning

1. Arne Carlsen:
Den nya europeiska medeltiden
2. Bernt Gustavsson:
Folkets möjlighet
3. Berit Larsson och Agneta Wirén:
Kön och språk

33

Bertolt Brecht
Gudarnas förvandling

52

Dag Østerberg
Universitet och vetenskap i dagens samhälle

53

Christer Persson och Martin Fejér
Göttingen, januari 1992

64

Majken Johansson
4 dikter

72

Carl Erland Andersson
Utblåsningen

75

Josef Haslinger
Den proletära självförstörelseromanen

79

Gunnar D Hansson
Lundman och svartskallarna

87

Sergej S Averintsev
Bysans och Ryssland, del II

93

Ilja Ehrenburg
Ja, skulle barn från Södern

104

Anders J Carlberg
Oscar Levertin och det utländska
i det svenska

105

Richard Bergh
Åttiotal och nittiotat i konsten

107

Lars Bäckström
4 dikter

110

Kultursidesvärlden
Bidrag av Donald Broady, Mikael Palme,
Björn Gunnarsson

113

**Redaktör
och ansvarig utgivare**
Johan Öberg

Redaktion

Erik Andersson, Lotta Eklund

Grafisk form

Leslie Johnson

Redaktionskommitté

Beata Agrell, Lisbet Ahnoff,
William Fovet, Magnus Hag-
lund, Gunnar D Hansson,
David Karlsson, Anders
Molander, Bo Persson

Prenumerationer, lösnummer, adressändringar och reklama- tioner

Skickas till redaktionen

Prenumeration

Sätt in 225:- på postgiro
1683-2, betalningsmottagare
Ord&Bild. Glöm inte att skriva
namn och adress på talongen!

Lösnummer

60:- inkl moms

Garantmedlemskap

i Föreningen Ord&Bild kostar
300:- inklusive prenumeration

Manus

För obeställt material ansvaras
ej. Skicka gärna in bidrag på
Macintoshkompatibla
disketter.

Omslagsbild

Tomas Terenius

Tryck

Risbergs Tryckeri AB,
Uddevalla 1992

© Tidskriften Ord&Bild och
respektive medarbetare.
Eftertryck förbjödes.

ISSN 0030-4492

Ord&Bild

Box 5102
421 05 V Frölunda
031-29 39 57
(även telefax e. ö.)

**Nästa nummer
utkommer den 15 maj**

Bildningsfrågan — ett återupplivningsförsök

Om ett förslag från Collège de France
och om svenska läroplaner

Donald Broady

●
I detta nummer av Ord&Bild kan läsaren ta del av resultatet av ett uppdrag som Collège de France i mitten av åttiotalet mottog från president Mitterrand. Uppdraget löd: "att, utan att gå in på kursplanernas detaljer, reflektera över de grundläggande principerna för *en framtidens utbildning* [...] som kan förena den mest universella humanistiska och konstnärliga bildningen med de nyaste vetenskapernas vetande och metoder."

Den svenska översättningen färdigställdes i april 1991 för den nyss tillsatta Läroplanskommittén. Även de noteringar som här följer skrevs som ett underlag till Läroplanskommittén.

Sådant material, texter hämtade från det statliga utredningsmaskineriet, brukar inte förekomma i en intellektuell tidskrift som Ord&Bild. Kanske lika gott, men det är ändå märkvärdigt att svenska intellektuella visar ett så obetydligt intresse för frågor av det slag som Läroplanskommittén arbetar med. Att en ny läroplan för rikets skolor är på väg är en händelse som knappast ägnats någon uppmärksamhet i kulturdebatten.

Varför är det så? Under tidigare epoker har "uppfostringsfrågan" varit ett framträdande tema i det offentliga samtalet. Inte sällan har nationens mest uppburna tänkare blandat sig i striderna om skolans mål och mening. Det mest bekanta svenska exemplet är kommittén för överseende av rikets allmänna undervisningsverk, kallad snillekommittén, med namn som Erik Gustaf Geijer, Esaïas Tegnér, Carl Adolph Agardh, Jöns Jacob Berzelius, Johan Olof Wallin, Anders Fryxell, Hans Järta.

Lika litet som 1820-talets svenska motsvarighet har 1980-talets franska snillekommittéer kommit någon omvälvning av utbildningssystemet åstad. Det är andra krafter som styr. Men redan existensen av det som i Frankrike kallas *commissions de réflexion* har ett symbolvärde, som uttryck för övertygelsen att bildningsfrågan förtjänar offentlighet och rejäl reflexion — ungefär som om en svensk utbildningsminister skulle fråga Vitterhetsakademien eller SCASSS eller redaktionen för Kris eller Thélème till råds. I vårt land har bildningsfrågan hänskjutits till de sammanträdesrum där utbildningspolitik-

Donald Broady är tf professor vid Högskolan för lärarutbildning, där han arbetar med utbildnings- och kultursociologi, samt forskare vid Institutionen för numerisk analys och datalogi, KTH. Senast utgivna böcker: "Sociologi och epistemologi", anmäld i Ord&Bild nr 3 1991, samt ett urval av Pierre Bourdieus texter om de intellektuella som i dagarna utkommer på Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

er, administratörer och lärarorganisationernas representanter möts. Att konstruera läroplaner och kursplaner har framstått som en teknisk angelägenhet. Förslagen från Collège de France publiceras nu på svenska i förhoppningen att diskussionen blir mer offentlig, helst redan innan Läroplanskommittén den 1 september 1992 överlämnar sina förslag till utbildningsdepartementet.¹

Nedan skall jag först diskutera bakgrunden till skriften från Collège de France, sedan svenska bildningstraditioner, och till sist — då finns det anledning att återvända till några av förslagen från Collège de France — arbetet med att skriva läroplaner. Som nämnts är texten tillkommen som ett underlag till Läroplanskommittén, där jag medverkar som expert. I den egenskapen och i det som nu följer representerar jag enbart mig själv. Det är inte fråga om officiella ställningstaganden från kommittén.

1. Collège de France

Collège de France i Paris liknar ingen annan läroanstalt. En svensk kan försöka föreställa sig en kombination av en gammaldags föreläsningsförening, en vetenskaplig akademi och De lärde i Lund.

Vid Collège de France utdelas inga betyg eller examina. Således finns inga studenter i vanlig mening. Vad som finns är ett femtiotal professorer samt pengar, assistenter, administratörer, lokaler, bibliotek, laboratorieutrustning och annat de kan behöva i sitt arbete.

Ändå är Collège de France en utpräglad läroanstalt, Frankrikes i särklass mest prestigeladdade. På vapenskölden syns en uppslagen bok med devisen *Docet omnia*, undervisar om allt. Varje professors huvudsakliga åliggande är att ge ett tjugotal föreläsningar per år. Ämnet väljer han fritt, förutsatt att föreläsningarna utgör bidrag till vetenskapens utveckling — rena populariseringar är otillåtna. Framför allt förväntas han tala om sin egen pågående forskning.

Utöver föreläsningarna har professorer-

na ytterligare en enda obligatorisk uppgift, att gemensamt rösta fram en ny innehavare när någon av stolarna blivit ledig. Visserligen skall även den närmast berörda av de franska akademierna säga sitt och ministern fälla det formella avgörandet, men i praktik-



J J Berzelius, C A Agardh

en brukar professorskollegiet sörja för sin egen förnyelse. Ambitionen är att ett brett spektrum av vetenskapliga specialiteter skall vara företrädde, filosofiska, matematiska, naturvetenskapliga, humanistiska och samhällsvetenskapliga. Eftersom ämnesbeskrivningen är knuten till innehavaren händer det inte sällan att stolar byter namn. När Michel Foucault 1969 efterträdde Jean Hyppolite på stolen i *Histoire de la pensée philosophique* [Det filosofiska tänkandets historia] döptes denna om till *Histoire des systèmes de pensée* [Tankesystemens historia]. 1975 övertog Roland Barthes en stol i grekisk fornkunskap som därmed bytte namn till *Sémiologie littéraire*. Lägg märke till att benämningarna inte alls behöver ansluta till de administrativa gränslinjerna mellan universitetsdisciplinerna. Collège de France har ända från början stått utanför och i motsättning till universitetssystemet. (Anorna går tillbaka till de sex "kungliga läsare" som Frans I utnämnde 1530, två i grekiska, tre i hebreiska och en i matematik. Dessa skulle förse hovet med den breda humanistiska bildning som inte stod att finna vid Parisuniversitetet, där skolastikerna regerade, de latinska auktorerna hyllades och undervisning i grekiska och hebreiska var förbjuden.)

Collège de France närmar sig på sätt och vis idealet de lärdes republik. Alla lärarna

har samma lön, avsevärt högre än en universitetsprofessors, och alla är formellt likställda — här existerar inga underordnade lärartjänster och därmed ingen intern karriärsteg. Vid inval ställs inga formella krav på disciplintillhörighet eller examina. Den som



A Fryxell, E G Geijer

aspirerar på en universitetsprofessur måste först ha erövrat den högsta doktorsgraden. Så icke vid Collège de France, där inga administrativa hinder får stå i vägen för ambitionen att samla landets mest lysande och nyskapande forskare och erbjuda dem bästa tänkbara arbetsvillkor. I tillträdesföreläsningen i januari 1977 uttryckte Roland Barthes sin glädje över att "inträda på en plats om vilken man verkligen kan säga att den är utanför makten [...] professorns verksamhet består här enbart i att forska och tala [...] icke att döma, utvälja, utnämna eller underkasta sig ett styrt vetande. Ett oerhört privilegium, nästan orättfärdigt".²

Elitism, förvisso. Vid Collège de France finns en enda stol per ämnesbeskrivning, och tanken är att den skall besättas av Frankrikes främste specialist på området i fråga. Beträffande publiken är dock ambitionen den motsatta. Här förekommer inga behörighetskrav eller antagningsprocedurer, ingen anmälningsplikt eller närvarokontroll, inga terminsavgifter. Alla är välkomna. Visserligen ordnas dessutom många slutna seminarier och arbetsgrupper för specialister och favoritelever, men de föreläsningsserier som är professorernas obligatoriska åliggande skall enligt statuterna vara offentliga.

Låt vara att åhörarskarorna som fylkas kring professorn i molekylärkemi eller

mängdlära är ganska glesa, men kollegiet har sedan länge lagt sig vinn om att även rekrytera djärva tänkare och bländande talare av den sort som fungerar som fyrbåkar i den bredare intellektuella världen. Vid förra seklets mitt var det vid Collège de France som historikern Michelet lade ut sina teser, i början av vårt sekel filosofen Henri Bergson. Så har det fortsatt. Foucault och Barthes är redan nämnda. Listan kunde göras lång över tankehjältar vilkas föreläsningsserier vid Collège de France varit höjdpunkter i det parisiska intellektuella livet, publika evenemang där specialisterna, det vill säga kollegerna och konkurrenterna, trängts med den sk bildade allmänheten: gymnasister och studenter, obemärkta skribenter och kulturlivets notabiliteter, välskräddade fruar ur huvudstadens kultiverade bourgeoisie och tillresta beundrare från hela världen.

Sålunda förenar Collège de France extraordinär elitism med en ambition som (med franska mått mätt) kan kallas demokratisk. Till den undervisning som meddelas av den franska civilisationens yppersta lärare skall varje medborgare vara välkommen.

En vacker tanke: det allra bästa skall vara tillgängligt för envar.

2. 1985 års förslag

Att föreläsningssalarnas portar står öppna för alla skiljer Collège de France från andra högre lärosäten. I ett annat avseende har man i gengäld värvat om sin avskildhet, nämligen i förhållande till den statliga utredningsverksamhet som annars satt sin prägel på så mycket av forskningen vid högskolor och universitet. Därför var det en anmärkningsvärd händelse att republikens president i februari 1984 vände sig till Collège de France för att be om råd angående reformeringen av utbildningsväsendet. Den 27 mars året därpå mottog Mitterrand frukten av ansträngningarna, skriften *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. Inte mindre anmärkningsvärt var att det samlade professorskollegiet nått enighet om förslagen. Pier-

re Bourdieu hade svarat för merparten av samordningen och det redaktionella arbetet, men skriften presenterades som ett kollektivt dokument. Inga reservationer förekom. Skiljaktiga ståndpunkter hade efter hand jämkats samman. Därmed kom förslagen att



H Järta, J O Wallin

uttrycka den konsensus som efter mycken möda och många diskussioner i mindre arbetsgrupper kunnat etableras i denna krets av aparta personligheter, representerande de mest skiftande vetenskapliga och politiska hållningar.

Med tanke på upphovsmännens ställning och att det var fråga om en kompromissprodukt, hade man kanske väntat sig något i högtidstalsgenren, en oprecis och oförpliktande reverens för kunskap och vetenskap. Och visst hyllas vetenskaplig kunskap och visst förespråkas träning i vetenskapligt tänkande (inte bara inom den högre utbildningen utan även i skolan), men dessutom genomsyras skriften av respekt för andra slag av kunskap och för andra vägar till kunskap. Här finns handfasta och kontroversiella förslag, ja på det begränsade utrymmet till och med små precisa analyser.

Jag lämnar åt läsaren att bedöma värdet därav. Några ord om det utbildningspolitiska sammanhanget kanske behövs. Förslagen var ett utspel i den ovanligt inflammerade franska utbildningsdebatten vid åttioalets mitt (en debatt som alla skillnader till trots uppvisade en smula släktskap med den svenska några år tidigare).

Socialistpartiets maktövertagande 1981 hade väckt oerhörda förhoppningar hos reformpedagogiska entusiaster av olika schat-

teringar. Vid sidan av och delvis i konflikt med dessa gräsrotsrörelser bland lärarna utvecklades under de närmast följande åren vid departementet och i förvaltningarna en progressivistisk ideologi av närmast svenskt socialdemokratiskt "etatistiskt" snitt. Franska politiker och byråkrater framhöll gärna som förebildlig just den samtida svenska skolan med dess rationella organisation och öppenhet mot omvärlden, i samklang med såväl jämlikhetsidealen som det moderna samhällslivets och näringslivets behov. Galjonsfigur för denna politik var utbildningsministern Alain Savary.

Samtidigt formerade sig motståndarna och vann övertaget framemot mitten av åttiotalet. Skolan skall vara skola, lärarna skall förmedla kunskaper, löd de budskap som kom att dominera debatten även inom socialistpartiet. Savary avgick i januari 1984. Efterträdaren Jean-Pierre Chevènement gjorde rent hus med progressivismen. Även han hänvisade till det moderna näringslivets krav, ehuru icke längre med Sverige som modell — nu var det Japan som gällde —, men framför allt återopade han upplysningsidealen och andan från tredje republikens skola, dvs Jules Ferrys reformer.

Som ett manifest för den nya dominerande ideologin kan man läsa Jean-Claude Milners *De l'école*, utgiven av förlaget Seuil våren 1984. Författaren, en bekant ångvist och f d maoist som blev en av utbildningsministern Chevènements närmaste rådgivare, kan inte utan vidare räknas in bland de skoldebattörer som i Frankrike kallas *restaurateurs*, dvs de som inte har mycket mer på hjärtat än att skolan var bättre förr (med förr brukar då avses 30-talet eller 40-talet eller 50-talet eller när nu debattörens egen skoltid råkade inträffa). Milner framförde filosofiska snarare än traditionalistiska argument för ståndpunkten att skolans och lärarnas primära uppgift är att överföra kunskap. Hans bok är en vidräkning med en hel katalog av andra uppfattningar om skolans funktion och mening. Pedagogernas tal om undervisningsmetoder och inlärningsprob-

förverkligandet av den sjunde televisionskanalen, men det måste tilläggas att förslaget om en särskild kanal för kultur och utbildning framförts redan tidigare, även av Chevènement. De senaste årens utvärderingar av utbildningsväsendet (den stora Comité National d'Evaluation, som tog sig an den högre utbildningen, trädde i verksamhet i maj 1985) hade likaledes förberetts innan Collège de France presenterade sina förslag.

Uppdraget till Collège de France fick dock en direkt fortsättning när utbildningsdepartementet 1988 tillsatte en *commission de réflexion* med uppgift att skissera en reform för den franska skolans kursplaner. Detta var ytterligare en "snillekommitté", ledd av sociologen Pierre Bourdieu och biokemisten François Gros, båda med säte vid Collège de France. Bland ledamöterna fanns namnkunniga intellektuella som filosoferna Jacques Bouveresse och Jacques Derrida. Kommissionens förslag var principiellt hållna⁶ och anslöt ganska väl till dem från Collège de France. Därefter tog arbetsgrupper vid och försökte omsätta principerna i kursplaner för de olika skolämnena. I skrivande stund är det fortfarande oklart vilka spår, om några, detta arbete kommer att avsattna i den pågående omdaning av den franska skolan.

En utanförstående iakttagare kan inte undgå intrycket, att politikerna och centralbyråkraterna välkomnade de förslag som stämde överens med sådant de tänkt göra i alla fall och lämnade övriga förslag åsido — en hållning som för övrigt märktes redan då Miterrand under högtidliga former framträdde vid Collège de France den 14 maj 1985 för att tacka för skriften, varvid han i sitt tal nöjde sig med att ta fasta på dess avsnitt 4, 5 och 9.

En svensk läsare, för vilken sådant som skoltve, syo, pryö och återkommande utbildning är gammalt och vant, finner kanske somliga av förslagen triviala. Håll då i minnet, att den franska skolan med svenska mått mätt fortfarande är oreformerad. Den är en utpräglad urvalsskola, synnerligen

traditionsbunden, som upprätthåller sina egna nedärva värdeskalor vad gäller sådant som stoffurval, undervisningsmetoder och kriterier för bedömning av elevernas begåvning och studieresultat. I Sverige har vi lättast att uppmärksamma de positiva effekterna härav. Från svensk utkikspunkt är det de mest framgångsrika institutionerna som höjer sig över synranden, från de effektivaste förskolorna över lärdomsborgarna bland gymnasierna till den handfull parisiska specialhögskolor som vunnit världsberömmelse. Men den intellektuella och språkliga briljans som de mest lyckosamma eleverna tillägnar sig och som brukar väcka svenskars beundran och avund har sitt pris. I jämförelse med franska förhållanden är — på gott och ont — det kulturella kapitalet i Sverige mer jämntjockt utbrett över befolkningen och över utbildningsinstitutionerna. De illustra franska och i synnerhet parisiska lärosätena dränerar landet på intellektuella tillgångar. I andra änden av skalan finns de jämmerligaste undervisningsmiljöer, tusentals ungdomar som lämnar den obligatoriska skolan i förtid och i avsaknad av det elementäraste intellektuella bagage, torftiga gymnasier och högskolor. Samma mekanismer som på utbildningssystemets alla nivåer sållar fram de utvalda tillfogar samtidigt förlorarna irreparabla nederlag. Även bland systemets vinnare finns de som betalat dyrt för framgången. Elitskolornas drivhusmiljöer frambringar onekligen remarkabla talanger men realiserar kanske inte alltid det nyhumanistiska idealet om den allsidiga bildningen av människans förmågor.

Kursplanerna och undervisningsmetoderna tyngs fortfarande av den barlast som redan Durkheim i sina föreläsningar för blivande lärare⁷ pekade ut som ett otidsenligt arv från skolastikernas och jesuiternas pedagogik. Till sin organisation påminner det franska skolsystemet om det som i Sverige vältes över ända av de reformer som initierades av 1946 års skolkommission. (I Frankrike skulle det exempelvis dröja till hösten 1991 innan en sammanhållen grund-

lem, sociologernas tal om social snedrekrytering och utslagning, administratörernas tal om effektivitet och besparingar, alla krav om skolans öppnande mot omvärlden, all tvehågsenhet i fråga om vilka kunskaper som förtjänar att förmedlas — allt sådant berör enligt Milner sekundära förhållanden. Det enda primära, det som definierar skolan, är/att det existerar givna kunskaper som lärarna har att överföra till eleverna.

Katolikerna utgjorde ytterligare ett läger i debatten. De återkommande bataljerna om privatskolornas ställning i Frankrike måste förstås mot bakgrund av att flertalet privatskolor, särskilt utanför Paris, är katolska. Ferrys reformer hade på sin tid inneburit att det offentliga skolväsendet frikopplats från kyrkan. Genom att frambära hyllningar till Ferrys republikanska skola tog Chevènement, Milner och deras åsiktsfränder strid med katolikerna. Milner drev den republikanska argumenteringen därhän att han påstod att "sedan 1945 samtliga teman i samtliga reformer på samtliga utbildningsnivåer är av kristet ursprung",³ en diagnos som torde ha retat många sekulariserade reformvänner.

Förslagen från Collège de France utarbetades under detta turbulenta skede då progressivismens talesmän nyss tvingats på defensiven och Chevènement tillträtt. Det ligger nära till hands att läsa förslagen som en kritik av Milners bok och andra samtida debattinlägg, däribland en hel flora av mer otvetydigt reaktionära anateman över den degenererade moderna skolan. Å andra sidan attackerade Collège de France en rad av progressivismens ideal. Förslagen byggde på förutsättningen att utbildningsväsendet måste försvara sin autonomi och att dess huvuduppgift är och bör vara att överföra kultur och vetande till eleverna, en förutsättning stick i stäv med progressivistiska teser om social fostran, skolan i samhällets tjänst, eleverna som kunskapsproducenter och läraren som "medstuderande", etc. Det är uppenbart — redan den höga stilen vittnar därom — att Collège de France med sina

förslag syftade till att lyfta utbildningsdebatten till en nivå ovan de ensidiga partitaganden som ställde restauration mot progressivism, kunskapsförmedling mot personlighetsutveckling, skolämnen mot friare kunskapssökande, kvalitet mot kvantitet, teoretiska kunskaper mot praktiska färdigheter, elitutbildning mot en skola för alla.

Förslagen väckte avsevärd uppmärksamhet. Här nöjer jag mig med att nämna reaktionerna från lärarnas fackliga organisationer. (Så småningom skulle motståndet från det hållet bli ett avgörande hinder för förslagens förverkligande.) Kort sagt reagerade lärarorganisationerna ofördröjligen mot allt som syntes innebära ett hot mot lärarnas (eller lärarnas representanters) rätt att sköta sina egna angelägenheter. De vänsterorienterade organisationerna — dit flertalet franska lärare hör — uttryckte visserligen sympati för ambitionen att öppna det förstenade utbildningssystemet och att riva ned hierarkier mellan skolformer och utbildningslinjer, mellan teoretiskt och praktiskt kunnande etc, men kritiserade de inslag i förslagen som framstod som från USA importerat nyliberal tankegods, nämligen idéerna om skolor med skilda profiler som tävlar om att rekrytera de bästa lärarna och om föräldrarnas och elevernas gunst. Att göra det offentliga skolväsendet till en marknad där skolor konkurrerar med varandra är att bädda för segregering och gettoskolor. Utbildning får inte göras till en handelsvara, sades det. I stort sett samtliga lärarfackliga organisationer, från vänster till höger, protesterade mot förslagen att ge rektorerna makt över anställningen av lärare, att utomstående bedömare skall utvärdera lärarnas arbete, att examina skall ha begränsad giltighetstid. Den springande punkten var nog att dessa förslag innebar att lärarna skulle tvingas att redovisa sitt kunnande och görande och att underkasta sig en bedömning utövad av andra än lärarna själva.⁴

Det är svårt att peka på omedelbara effekter av förslagen. Enligt en välplacerad bedömare som Georges Duby⁵ bidrog de till

skola med tre stadier enligt svensk modell infördes.) Eleverna har under sin bana genom utbildningssystemet haft att passera ett antal trånga portar där de ovärdiga fallit ifrån. Att skolans domslut är så utan återvändo beror dels på skolgångens karaktär av

måste reformeras framstod för flertalet debattörer som en självklar sanning (så till den grad självklar att Milner utpekade just föreställningen om den nödvändiga och välsignelsebringande Reformen som en fördärlig kollektiv myt).



FOTO: MARTIN FEJÉR

Belvederes Apollon samt Cavaceppis Irene med Plutosbarnet. Gipsrepliker. Arkeologiska institutionen, Göttingen.

utslagsturnering, dels på att framgång i arbetslivet och i det sociala livet är så avhängig av vilka skolor man genomgått och vilka examina man avlagt. Elitskolebakgrund uppfattas som ett slags blått blod som, oavsett faktisk duglighet, skiljer de privilegierade från de ofrälse, en tingens ordning som i skriften från Collège de France (se tredje avsnittet) räknas till de värsta defekterna hos det franska byråkratiska systemet.

Allt detta hade länge påtalats i den franska debatten om skolans kris. Argumenten skiftade — humanitär omsorg om skolans förlorare, politiskt grundade hänvisningar till jämlikhetsidealet eller till demokratins behov av upplysta medborgare, kritik av skolans oförmåga att tillfredsställa det moderna arbetslivets och den ekonomiska rationalitetens fordringar — men *att* skolan

Det botemedel Collège de France föreslog var att urvalsskolan skulle överges till förmån för en tillvalsskola, där olikartade slag av vetande och färdigheter skulle respekteras, utbildningsvägarna så att säga korsas av en mängd tvärgator, och konkurrensen mellan individer i någon mån ersättas av en konkurrens mellan skolor.

Det finns mer i förslagen som är knutet till speciella franska förhållanden. Tag som exempel den återkommande rekommendationen att använda videoband i undervisningen, efter förebild från Open University i London. Att resonemang om den för dagen aktuellaste teknologin är dömda att snabbt åldras är självklart. (Utvecklingen av digitala lagrings- och teletekniker innebär förmodligen att framtidens korrespondensinstitut inte, som Open University, behöver posta 35 ton

undervisningsmaterial i veckan.) Intressantare är att man bakom rekommendationen kan skönja den mycket franska föreställningen att det värdefullaste vetandet meddelas från de mest upphöjda katedrarna. Med hjälp av videoinspelade föreläsningar kan varje klassrum ute i de franska bygderna bli en filial till, såg, Collège de France vid Place Marcelin Berthelot i Paris.

Det är svårt att föreställa sig dylika lektioner i svenska klassrum. Den särpräglade franska akademiska talekonsten jämte dess pendang, konsten att lyssna, — i båda fallen resultatet av drillen vid de förnämsta franska gymnasier och högre utbildningsanstalterna, och inte minst av kraven i samband med examina och inträdesprov — är traditioner utan svensk motsvarighet. För oss ligger det närmare till hands att utgå från inhemska traditioner.

Så alldeles inhemska är nu inte de svenska pedagogiska traditionerna. Från det att ett utbildningsväsende i modern mening började ta form och långt in i mellankrigstiden var den svenska pedagogiska diskussionen i allt väsentligt en utmärkt till diskussionen inom tyskt språkområde. Så har exempelvis bildning i tvåhundra års tid varit ett centralt begrepp när man i Sverige dryftat vad utbildning skall vara bra för. Det är egentligen bara under de tre senaste decennierna som det för skolans vidkommande fallit bort ur läroplansspråket och den officiella begreppsrepertoaren.

3. Den klassiska bildningstanken

Det var från den samtida tyska filosofin som begreppet bildning från och med 1790-talet infördes till vårt land. Under de närmast följande decennierna blir bildning, både ordet och begreppet, viktigt för Broocman, Geijer, Tegnér, G A Silfverstolpe, Berzelius, Agardh och andra upplysningsmän och nyhumanister som kom att stöpa om svenskarnas sätt att tänka om utbildning.

I dagens språkbruk avses med ordet "bildning" ofta bildningsgods, en fast upp-

sättning kunskaper och förhållningssätt. Det klassiska tyska bildningsbegreppet uttryckte motsatsen, nämligen föreställningen att människan är — eller borde vara — en varelse som bildar sig, skapar sig, gör sig till något som inte fanns innan. Detta är kärnan i det begrepp *Bildung* som under sjuttonhundratalets sista tredjedel och tidigt artonhundratalet blev ett centralt pedagogiskt begrepp och till och med ett modeord.

Bildning i denna mening är att åstadkomma något inte på förhand föreskrivet. Bildning är något människor gör med sig, ett aktivt företag, utbildandet av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig. Bildningsbegreppet har rötter i den medeltida mystiken: människan bär Guds bild i sig. Hon, den fallna ängeln, kan genom att utveckla sina förmågor höja sig att förverkliga denna *imago domine* (en variant av föreställningen redan hos kyrkofäderna Paulus och Augustinus att människan genom dopet blir återupprättad till Guds avbild). Vidare har ordet bildning samband med "bilda" i den konkreta betydelsen forma, skapa. Människan är oavslutad och äger förmågan att bilda eller forma sig (*formatio* är det latinska ord som motsvarar tyskans *Bildung*).

Om bildningsbegreppet finns en stor filosofisk och pedagogisk litteratur, om dess upprinnelse och utveckling en stor filologisk och historisk litteratur. Låt mig här bara redovisa en egen tacksamhetsskuld till Hans-Georg Gadamer som först öppnade mina ögon för betydelsen av bildningsbegreppet, "sjuttonhundratalets största tanke".⁸ I handboks litteraturen brukar fortfarande Herder tilldelas äran som det moderna bildningsbegreppets upphovsman, men det har länge (tack vare bland andra en svensk, Albert Wifstrand, i en vacker uppsats i Lärdomshistoriska samfundets årsbok *Lychnos*⁹) varit känt att ordet *Bildung* redan dessförinnan använts i den moderna meningen. Ostridigt är dock att Herders texter strax efter sjuttonhundratalets mitt fick stor betydelse för den pedagogiska diskussionen, bl a genom humanitetsbegreppet. För Herder var

bildning den allsidiga utveckling varigenom människan höjer sig till en *Humanität* som inte existerar i förväg.

Det beslätade begreppet *Bildsamkeit*, bildbarhet, som via den sene Herbarths förmedling blev ett nyckelbegrepp inom tysk



J G Herder, W v Humboldt

pedagogik, kan ledas tillbaka till Fichte. Viljan till frihet finns inte i förväg utan måste utbildas, lärde Fichte, vars begrepp "bildbarhet" avser just det oavslutade hos människan. Orden bildbar och bildbarhet har fallit ur bruk. I dag talas i många lärarrum om obildbara elever. Men bildbara?

Mündigkeit, människans förmåga att styra sig själv, var ytterligare ett grundläggande begrepp inom den klassiska tyska bildningsfilosofin. När Kant i decembernumret 1784 av Berliner Monatsschrift åtog sig att definiera begreppet upplysning tog han hjälp av begreppet myndighet. Bakgrunden var att en protestantisk prästman i ett tidigare nummer av samma tidskrift ondgiort sig över det ord "upplysning" som just blivit på modet och som utsäddes förvirring i människors huvuden och hjärtan utan att någon kunnat besvara frågan vad upplysning är. Kant antog utmaningen och gav därmed den tyska upplysningens oöverträffade formulering av bildningstanken. Hans svar började så här:

Upplysning är människans utträde ur sin självförvållade omyndighet. Omyndighet är oförmågan att använda sig av sitt förstånd utan någon annans ledning. Självförvållad är denna omyndighet eftersom dess orsak inte är oförstånd utan bristande beslutsamhet och mod att bruka sitt förstånd utan ledning av någon annan. Sapere aude!

[Våga vara vis! — Horatius] Ha mod att använda ditt *eget* förstånd! är således upplysningens valspråk.¹⁰

I dag används ordet myndig om artonårsåldern och ordet myndighet om offentliga förvaltningar. Det pedagogiska tänkandet har mist ytterligare ett redskap.

Allra viktigast för det begrepp om bildning som kom att införas i den svenska pedagogiska diskussionen var kanske Wilhelm von Humboldts program. Även Humboldt framhävde att undervisningen skulle syfta till frihet, den fick inte fostra till undersåtlighet. Kärnan i Humboldts program för ett nyhumanistiskt gymnasium — som kom att betyda mycket för utvecklingen av det svenska gymnasiet — var vad han kallade den "didaktiska undervisningen", ett uttryck som på den tiden innebar en undervisning som förberedde för vetenskaperna. Att Humboldt fäste så stor vikt vid vetenskapen hade bl a att göra med att denna gör det möjligt för skoleleven att slippa ur sitt omyndiga beroendeförhållande till läraren och finna vägen till eget omdöme och underbyggd kritik.

Humboldt såg ett samband mellan bildning och vetenskap. Bildning är den subjektiva sidan av saken, det är individen som bildar sig, formar sig. Vetenskapen är den objektiva sidan av saken, den värld av vetande i vilken eleven inträder.¹¹ Men — och här möter vi åter den klassiska bildningstanken — den goda undervisningen får enligt Humboldt inte behandla vetenskapen som givna, fasta och färdiga kunskaper med vilka de studerande skall utfodras:

"...vad gäller den inre organisationen av de högre vetenskapliga anstalterna står och faller allt med att man håller fast vid principen att betrakta vetenskapen som något som ännu inte uppnåtts helt och hållet och som aldrig kan uppnås helt och hållet, och att det ständigt är detta slags vetenskap man söker.

Så snart man upphör att söka verklig vetenskap eller inbillar sig, att vetenskap inte behöver framskapas ur andens djup utan kan åstadkommas genom att färdiga kunskaper samlas in och radas upp bredvid varandra, då är allt oåterkalle-

ligen och för evigt förlorat; förlorat för vetenskapen som, om detta får fortgå länge nog, flyr bort i en gestalt som lämnar själva språket kvar som ett tomt skal, och förlorat för staten.¹²

Den fullödiga vetenskapliga bildningen skaffar man sig vid det slags universitet Humboldt tänkte ut och började bygga upp. Han betonade att detta universitet måste hållas noga åtskilt från skolan (ett ord som i nyhumanisternas öron skorrade illa, det ledde tankarna till skolastik, drill och själlöst rabbel). Skolan får nöja sig med att lära ut färdiga kunskaper¹³ men kan förbereda lärjungarna så att denne när han kommer till universitetet "inte ägnar sig åt att slå dank eller åt det praktiska livet, utan i sig bär en trängtan efter att höja sig till vetenskapen, vilken han dessförinnan så att säga blott förevisats på avstånd".¹⁴

Förhållandet mellan lärare och elev skiljer sig åt i skolan och vid universitetet. Lärarna är i skolan för elevernas skull. Både lärare och elever är vid universitetet för vetenskapens skull.¹⁵ Här tillfogade Humboldt något som ger en sentida läsare anledning till funderingar: vid universitetet samlas människor som fritt disponerar sin tid eller som drivs av en inre strävan efter vetenskap och forskning. Att fritt disponera sin tid måste vi tolka som att inte behöva förtjäna sitt dagliga bröd. I dag, när problemet inte är att barn och ungdomar snarast möjligt måste sättas i arbete, utan det omvända, har ett argument fallit bort för Humboldts tanke att bildning inte är något för skolan. Kanske bildning i den klassiska meningen numer i någon mån är en möjlighet för alla?

4. En förfallshistoria?

För att tala om pedagogik behöver vi ord som "bildning", "erfarenhet", "konst", "kunskap", ord som bevarar förbindelserna med de aktiva verben bilda, erfara, kunna, göra sig bekant med. Inom den klassiska bildningsfilosofin var dessa förbindelser fortfarande närvarande. Var och en som ger sig in i litteraturen upptäcker hur obesvärat

författarna växlar mellan verbkonstruktioner och substantiviska konstruktioner: människan bildar sig och äger bildning, erfår och äger erfarenhet, kunskapar och äger kunskap. Så använder vi sällan orden i dag. Begreppen har petrifierats. Bara substantiven återstår och lockar oss att tala om det som tillägnas i stället för om tillägnandet, om resultaten i stället för om verksamheten.

Den klassiska bildningstanken var en emancipatorisk tanke. Den formades av usurpatorer, av de ämbetsmän och det nya borgerskap som samlade sina krafter för att detronisera kyrkans män och börsaristokratin. Dessa män med framtiden för sig talade om Människan och menade sig själva, om bildning för alla och menade sina söners uppfostran. Inte att undra på att den idealistiska tyska bildningsfilosofin när segern väl var vunnen kom att framstå som ett försvar för de privilegierades privilegier. Broocmans i övrigt positivt stämde biograf, Albert Wißberg, har påpekat att dennes bild av den harmoniskt utvecklade människan, produkten av en vällyckad formell bildning, blir misstänkt lik bilden av en kälkborgare.¹⁶ Därtill kom att bildningsbegreppet undergick en förstening. Trots att de i andra avseenden bekrigat varandra och brukar räknas in i olika traditioner — romantik, upplysning, nyhumanism — hade de tänkare som under sent sjuttonhundratals och tidigt artonhundratals gjorde bildning till ett pedagogiskt begrepp varit överens om att människan bildar sig, skapar sig till något inte på förhand givet. Denna idé om den bildbara människan trängdes under loppet av artonhundratalet ut av föreställningen om ett givet hallstämplat bildningsgods.

Dock vore det alltför enkelt att skildra den pedagogiska bildningstankens öden som blott och bart en förfallshistoria. Ur en sociologisk synvinkel är det inte orimligt att uppfatta bildning som just bildningsgods, ett kulturellt kapital som är de kultiverade klassernas egendom och som det ankommer på skolan att förmedla — i en demokrati helst till så många som möjligt. I förslagen

från Collège de France talas om ett "kulturellt minimum" som bör komma alla elever till del. (En skola som försummar dessa uppgifter skulle dels svika barnen ur de lägre samhällsklasserna, dels tvinga överklassen att återskapa sin ställning utan skolans hjälp. Här är en jämförelse mellan Frankrike och Sverige illustrativ. Kort sagt tror jag att det franska utbildningssystemet kontrolleras av överklassen och det svenska av medelklassen. Medan den franska överklassen eftersträvar att driva sina barn genom de mest prestigetyngda offentliga elitskolorna, anstränger sig den svenska att på allehanda sätt begränsa och komplettera skolans inflytande: man fyller barnens fritid med musiklektioner och idrottsträning, den ekonomiska eliten skickar sina barn till studier i USA och på reservofficersutbildning, den kulturella elitens barn har sina tågluffarsomrar och annat som bidrar till deras allt överskuggande personlighetsutvecklingsprojekt. De eliter som bygger sin ställning på innehav av "organisationskapital" har egna plantskolor såsom politiska ungdomsför-



J H Pestalozzi

bund, studentpolitiken och fackliga studier och uppdrag. Allt tyder på att det som den svenska offentliga skolan erbjuder inte är tillräckligt för att återskapa överklassen. I Sverige är det snarare medelklassen som sätter all sin lit till skolan.)

Det vore således naivt att i försvaret av den klassiska bildningstanken förneka betydelsen av att skolan förmedlar bildningsgods. Självbildningsidealet är en borgerlig utopi — en vacker och inspirerande tanke och ett oskattbart inslag i vårt kulturarv, men utbildningsinstitutionerna har och har alltid haft fler uppgifter än att bereda eleverna tillfälle att bilda sig. Inte heller Humboldts pedagogiska ideal realiserades någonsin fullt ut i sinnevärlden. Humboldtkännaren Clemens Menze menar att dennes egna reformförsök misslyckades på grund av den politiskt naiva tron att bildning kan vara uteslutande den enskildes frigörelse till självbestämmande.¹⁷

Det vore rent anakronistiskt att tillskriva den svenska folkskola vars 150-årsminne firas i år ett bildande syfte. Tag exemplet Johann Heinrich Pestalozzi, som inom hela den nordeuropeiska protestantiska inflytandesfären var den ständiga referenspunkten under den långa period då folkskolan förbereddes och förverkligades. Hur skall man förstå Pestalozzis succé under nästan hela förra seklet och den än i dag levande Pestalozzilegenden, dvs föreställningen om Pestalozzi som en bildningens och upplysningens apostel?

Ett par år efter den svenska folkskolans trevande start, på hundraårsdagen av "den ädle människovännens" födelse, ordnades en högtidlighet i Frimurarordens hus i Stockholm. Representanter för kungahuset var på plats, jämte "högt uppsatte embetsmän, utmärkte vetenskapsmän, prester, grosshandlare, samt i synnerhet ett större antal lärare vid hufvudstadens offentliga och enskilda läroverk". Musikstycken framfördes och P E Svedbom relaterade i sitt högtidstal¹⁸ de kända kapitlen i berättelsen om Pestalozzis sorgesamma levnad: hurusom han i Neu Hof upprättade sin första pedagogiska mönsterinrättning för fattiga barn, tvangs stänga den på grund av ekonomiska och andra besvärligheter, såsom att barnen ideligen rymde, därefter misslyckades med att upprätta ett dårhus och en förbättrings-

anstalt, sedan under många år i Neuhoof inte hade någon annan än sin son att lyckliggöra med sin pedagogik, flyttade till Stans där han mitt under brinnande krig startade ännu en anstalt för fattiga barn, varefter huset efter blott ett halvår omvandlades till mili-

böcker som gjorde honom världsberömd alla hade färdigställts av medhjälpare. "Denne man, som blifvit hela Europas lärare, stod i vanliga skolkunskaper och skolfärdigheter efter en någorlunda bildad socken-skolmästare."¹⁹



FOTO: MARTIN FEJÉR

Korridor i Max-Planck-Gymnasium, Göttingen.

tärhospital och barnen drevs på flykten, begav sig till Burgdorf, där han efter att ha misslyckats som folkskollärarybiträde gavs möjligheten att driva en egen kortlivad skola, tvangs därifrån och avslutade sitt livsverk med att upprätta den skola i Yverdon som skulle bli ett vallfartsmål för reformpedagoger från hela världen innan även detta sista projekt havererade. Det anmärkningsvärda i magister Svedboms framställning är den omvändning av värdeskalen som förvandlar Pestalozzis misslyckanden och brister till kvaliteter. Svedbom uppehåller sig utförligt vid den "bortkommenhet i allt hvad som hörde till lifvets praktiska bestyr" som förde alla Pestalozzis projekt till fiasko. Som belägg för att Pestalozzi inte förfogade över något nämnvärt mått av lärdom nämner Svedbom att denne enligt egen utsago på 30 år inte läste en enda bok. Bristerna i hans skrivkunnighet var så påfallande att de

Samma paradoxala argumentation skulle återkomma i den svenska pedagogiska litteraturen (exempelvis i Otto Salomons skrift-er). Pestalozzis tillkortakommanden omvandlas till ett adelsmärke, enligt mönstret de sista skola bli de främsta.

Förklaringen torde vara att Pestalozzis pedagogik erbjöd ett fungerande recept för den nya folkundervisning som växte fram under artonhundratalet. Denna innovation hade föga gemensamt med undervisningen vid de etablerade skolorna. En månghövdad lärarkår av helt nytt slag måste snabbt stampas fram ur folkdjupet. För en lärarutbildning värd namnet fanns varken tid eller pengar. Den pedagogikhistoriska litteraturen rymmer många berättelser i stil med den om inspektören som anlände till en byskola i någon avlägsen alpdal, frågade läraren varför denne anförtratts sitt värv och fick svaret: — Jag blev för gammal och

klen för att fortsätta vakta svinen. I svenska tidningar så sent som under 1860-talet har jag funnit att man bekymrade sig över att skrivträningen i folkskolan försvårades av att det fanns lärare som inte behärskade skrivkonsten. (Senare tiders guldåldersmyter om den ursprungliga ljusbringande folkskolläraren döljer sakförhållandet att en remakabel social uppstigning lyft dagens låg- och mellanstadie lärare till deras nuvarande position, medan högstadie- och gymnasie lärarna deklasserats.) Det rådde tveksamhet om hur läroböcker för folkets barn skulle se ut, för den händelse att sådana alls behövdes. Pestalozzis elementarmetod erbjöd en lösning. Metoden hade fötts fram vid fattiganstalter där inga böcker fanns, finslipats av hans lärjungar och till sist materialiserats i de skolböcker som i väldiga upplagor spreds över hela norra Europa. Pestalozzis efterföljare utarbetade utomordentligt detaljerade studieplaner som från elementa i små, små steg skulle föra eleven till allt högre färdigheter och insikter. Enligt Pestalozzis metod skulle eleverna sålunda först tränas i att igenkänna raka streck, därefter olika krokiga streck, så småningom bokstäver etc. En typisk undervisning tillgick så att läraren uttalade en sanning eller en fråga, varefter eleverna taktfast och unisont repeterade sanningen eller levererade det föreskrivna svaret. Lärarens kommandon och frågor och elevernas svar kunde tryckas i boken, av vilken således blott ett enda exemplar behövdes, lärarens. Ett praktiskt och billigt arrangemang. Oskolade lärare kunde nyttjas, ett stort antal elever kunde hanteras av en enda lärare och inga pengar behövde spenderas på böcker till eleverna. Även papper och pennor var bristvaror. (En förbisedd materiell förutsättning för folkundervisningens senare utveckling var tillgången till massproducerade billiga blyertspennor och stålpennor. Den storskaliga industriella produktionen av sådana startade i början respektive mitten av 1800-talet, men det dröjde länge innan det överallt blev självklart att fattiga barn disponerade en egen penna.) Viktigast av allt var för-

modligen att Pestalozzis pedagogik framstod som brukbar i tidens stora nationalstatsbyggarprojekt. Bland Pestalozzis svårigheter under de första åren i Neu Hof nämner Svedbom "otacksamheten hos föräldrarna, vilka vanligtvis togo barnen ifrån honom, så snart dessa hade fått nya kläder, utan att någon myndighet skyddade honom mot ett sådant ofog".²⁰ Senare blev det uppbackningen från just myndigheterna, närmare bestämt från modernistiskt och nationalistiskt sinnade ämbetsmannakretsar, först i Schweiz och sedan även från utrikes ort, som skulle vända Pestalozzis fiaskon till succéer. Fichtes hyllningar till Pestalozzi var ett led i Preussens nationella samling efter nederlaget 1806. I Sverige pläderade Broocman och andra i kretsen kring 1809 års män för en folkuppfostran enligt Pestalozzis modell som ett medel i det nationella återuppbygget efter förlusten av Finland och stormaktsställningen.

Inflödet av tyskt pedagogiskt tänkande fortsatte, även om det i Sverige skulle dröja till 1890-talet innan herbartianerna på allvar vann erkännande som de ledande företrädarna för en ny vetenskapligt — dvs psykologiskt — grundad folkskolepedagogik (för övrigt strax innan herbartianismen förlorade sin dominans i Tyskland). I början av vårt sekel började svallvågorna från den tyska "reformpedagogiska rörelsen", för att använda en term som Herman Nohl senare myntade, att slå in över den svenska lärarkåren: under de första decennierna blev Kerschensteiners arbetsskolemetodik ett riktmärke för många lärare, under trettio-talet aktivitetspedagogiken av Elsa Köhlers märke. En riktning som fortfarande lever kvar är Rudolf Steiners antroposofiska pedagogik.

5. Den amerikanska progressivismen

Den i särklass mest verksamma pedagogiska importen till Sverige under 1900-talet var dock den amerikanska progressivismen, vars definitiva genombrott som socialdemokrat-

isk och statlig överidologi på utbildningens område kan dateras till fyrtiotalets senare hälft. Ett förhållande som gör den svenska utbildningsdebatten unik är att progressivismen så otvetydigt framstod som en statligt legitimerad ideologi. I flertalet länder har progressivistiskt sinnade lärare utgjort en motståndsrörelse.

Inom progressivismen fanns, liksom inom grenar av den reformpedagogiska rörelsen, ett eko av självbildningstanken, nämligen i tonvikten vid elevernas egenaktivitet. Men dessutom inrymde den progressivistiska traditionen tendenser i motsatt riktning. Den nuförtiden utbredda missuppfattningen att den amerikanska progressivismen skulle ha förespråkats ett ohämmat fritt kunskapsökande beror kanske i någon liten mån på att de mest översatta och lästa texterna är några programskrifter av John Deweys hand från den korta period då han drev experimentskolan i Chicago. Över fyra femtedelar av Martin S Dworkins vida spridda urvalsvolym *Dewey on Education*²¹ består av tre texter från perioden 1897–1902.²² Dewey skulle dock leva och verka ytterligare ett halvsekel, och när man i de programmatiska (eller propagandistiska; Dewey var i färd med att ackumulera symboliskt och ekonomiskt kapital för sitt eget skolförsöksräkning) texterna från Chicagoperioden stöter på de berömda recepten för hur barnen lär av sina egna erfarenheter genom att snickra, väva och koka ägg, får man inte glömma att the Laboratory School enbart bestod av lågstadium. I andra sammanhang är Dewey öppen för möjligheten att eleverna högre upp i åldrarna inträder i ämnesstudiernas och de vetenskapliga disciplinernas traditioner. Den motsättning mellan å ena sidan problemorienterad undervisning, organiserad som projekt eller teman, å andra sidan skolämnesbunden undervisning, som så ofta ställt progressivisterna mot deras vedersakare upplöses delvis om de förstnämnda metoderna betraktas som inkörsportar.

Denna uppdelning i behov efter ålder, inte utan betydelse för dagens sociala strider

mellan förskollärare och skollärare eller mellan klasslärare och ämneslärare, svär noga taget mot den klassiska pedagogiska bildningstanken. Som Christer Skoglund anmärker i en fotnot i sin avhandling om den svenska kulturradikalismens idéhistoria: "Det märkliga har skett under 1900-talet att man så att säga har vänt på Humboldts trappa och förespråkar stor frihet för små barn i deras kunskapsökande men minimal frihet för vuxna studenter."²³ De senaste åren har en omsvängning varit märkbar härvidlag. Förskolan blir mer skolaktigt samtidigt som elevernas valfrihet ökar i den nya gymnasieskolan och högskolan.

I två avseenden avviker progressivismen otvetydigt från den klassiska bildningstanken: förkärleken för psykologiska förklaringar och för målrationalt tänkande.

När uppfostran och utbildning anpassas till en psykologisk utrustning och utvecklingsgång som antages vara av naturen nedlagd i individerna och lika för alla medlemmar av det mänskliga släktet, blir inte mycket utrymme kvar för självbildningstanken. I och för sig var idén om förankringen i psykologisk vetenskap central redan inom den herbartianism mot vilken progressivisterna revolterade, men då kompletterad med filosofiskt motiverade överväganden om undervisningens värden och mening. Progressivismen innebar att det vetenskapliga (nu företrädesvis amerikanska) studiet av människans psykologiska natur trädde i den filosofiska, pedagogiska och politiska reflexionens ställe. Om detta förlopp har en hel del skrivits i Sverige på senare år. Christer Skoglund ger under rubriken "Bildningstankens antites"²⁴ Gustav Axel Jæderholm skulden för den psykologisering som inneburit att den dynamiska människosynen (uppfattningen om människan som "bildbar", för att återknyta till den ovan nyttjade vokabulären) försvann ur pedagogikämnet som vetenskaplig disciplin. På social- och skolpolitikens område var Alva Myrdal en central gestalt i sammanhanget, och följdriktigt en huvudperson i Yvonne Hirdmans *Att lägga livet*

upplysta skara som ägde rationell insikt om det allmänna bästa och förstod att bortse från olika sociala gruppers särintressen. För en sentida läsare är det uppenbart att Deweys meritokratiska vision förutsatte existensen av ett alldeles bestämt socialt korrelat: liberalt sinnade universitetsprofessorer, journalister och andra intellektuella, såsom Deweys egna vapenbröder i kretsen kring *The New Republic*. Hit hörde även liberala administratörer och politiker och modernistiskt sinnade industriledare och affärsmän (till skillnad från de gamla finansfamiljerna, "Wall Street").

För en svensk ligger det kanske närmast till hands att jämföra med de kretsar av socialliberala och socialdemokratiska akademiker, med makarna Myrdal som centralgestalter, som framför allt under fyrtioalet beredde marken för den storskaliga importen av amerikanskt progressivistisk utbildnings- och socialpolitik. I den socialdemokratiska skolpolitik som tog form under dessa år — inte förrän i mitten av fyrtioalet fick progressivisterna inom partiet övertaget över dem som i första hand önskade skänka arbetarborna tillgång till den högre utbildning som överklassen monopoliserat — har de politiska och pedagogiska motståndarna ofta inte sett annat än jämlikhetssträvanden. Inget kunde vara mer missvisande. Ambitionen var minst lika mycket målrational som den var värderationell. Den nya skolan skulle inte bara vara rättvis utan därtill och kanske framför allt ett medel för individernas, samhällslivets och arbetslivets omdaning i förnuftig riktning.

Men även andra som attraherats av amerikansk progressivism, från vänster till höger, från den unga Sovjetstatens ledare (Dewey bjöds in som rådgivare när Krupskaja byggde upp skolväsendet) till näringslivsrepresentanter, har säkerligen haft uppfattningen gemensam att deras egen grupp förkroppsligat det naturliga sätt att vara och tänka som borde komma alla medborgare till del. Ur ett sådant perspektiv hänger medlen och målen ihop. Det framstår som själv-

klart att en undervisning som ger utrymme för individernas naturliga utveckling och egenaktivitet leder till mål som är till nytta för individen själv, för samhällslivet och arbetslivet.

Min avsikt har här bara varit att säga något om förhållandet till den klassiska bildningstanken, inte att fälla något domslut över progressivismen i största allmänhet. På sätt och vis blev progressivismen i Deweys anda en nödvändighet under nittonhundratalet. När det som händer i samhället — produktionen, teknologin, politiken etc — blir allt mer "osynligt", tilldelas undervisningen en annan funktion än i ett samhälle som tillåter en mer direkt förberedelse för det framtida livet (något som Ulf P Lundgren understrukit i den svenska pedagogiska debatten).

Innan vi lämnar frågan om svenska bildningstraditioner måste folkbildningen nämnas. Denna särpräglade svenska tradition, med institutioner som folkhögskolorna och den sk fria bildningsverksamheten, har åtminstone periodvis burits av övertygelsen att bildning kan växa fram så att säga "underifrån", ur folkdjupet. Att denna traditions aktier för ögonblicket är lågt noterade på hemmamarknaden får inte skymma blicken för att den utgör ett viktigt inslag i det svenska kulturarvet. Den franske etnologen Michel Verret noterade nyligen att den svenska "studiecirkeldemokratin" är en modell som fortfarande fascinerar européer i en tid när den kommunistiska drömmen krossats.²⁷

6. Att skriva läroplaner

Att målrationaliteten blivit så allena rådande i det svenska pedagogiska tänkandet har bland annat inneburit att det värderationella tänkandet trängts undan. Enligt direktiven skall den nya läroplan som Läroplanskommittén utarbetar liksom de tidigare innehålla "mål och riktlinjer". Här fattas ett tredje led, värden.

Skolväsendets överordande uppdrag

finns lagfäst i Skollagens s k portalparagraf, som efter den senaste revisionen, 1990, lyder:

”Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever med särskilda behov.

Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egen värde och respekt för vår gemensamma miljö.”

Här är det framför allt tal om värden: lika tillgång till utbildning, likvärdig utbildning, grundläggande demokratiska värderingar, varje människas egenvärde, vår gemensamma miljö. Sådana värden kan kallas oförfärdiga. Oförfärdiga värden är de som i en given kulturkrets gäller under alla omständigheter. De utgör medborgarnas samfälliga moraliska fond som egentligen inte behöver motiveras med målrationala argument. Ingen kan med hänvisning till arbetslivets förändrade krav eller till nya rön om undervisningens inlärningsresultat hävda att nu har det ena eller andra oförfärdiga värdet satts ur spel. Att ”likvärdig utbildning” (varmed inte avses likformig) tillhör de oförfärdiga värdena innebär att detta värde inte kan ifrågasättas genom att någon påvisar att det ur samhällsekonomisk eller regionalpolitisk synvinkel eller för vissa individer eller grupper vore till fördel om undermålig undervisning meddelades i något hörn av riket. Självfallet är värdena inte eviga, de kan skifta från samhälle till samhälle och från tid till annan, men i ett givet samhälle vid en given tidpunkt existerar en uppsättning värden som ingen kan göra sig urarva utan att träda ut ur gemenskapen. Dessa oförfärdiga värden är i kraft oavsett om de i enskilda

fall kan te sig opraktiska, oekonomiska, onyttiga eller onödiga.

Så snart vi talar om mål har vi övergått till ett annat sätt att resonera. En målrational argumentering berör förhållandet mellan mål och medel. Vid en strikt målrational kalkyl tar man ställning till vilka medel som enklast, säkrast eller snabbast leder till målet. Man bedömer vad medlen ”kostar” (produktivitet) och hur nära målet man kommer (effektivitet), om målet är värt dessa kostnader, om det finns ”billigare” eller ur andra synpunkter mer acceptabla medel, eller om målet kanske bör justeras.

Det förefaller rimligt att en läroplan innehåller både värden och mål. Värdena anger sådant som lärare och andra i skolan skall respektera, målen sådant som de antingen skall uppnå eller eftersträva. En risk med den här typen av dokument, som med nödvändighet är kompromissprodukter, är att de fylls med ”alltför sanna meddelanden” och ”uttalanden av alltför obestridlig riktighet” (Erik Wellanders karaktäristiker av det slags tanklöshet i språkbruket som brukar kallas truismer eller plattheter²⁸). Enligt direktiven skall den nya läroplanen vara kort och tydlig. Det vore intressant om läroplansförfattarna ville pröva möjligheten att



Korridor i Max-Planck-Gymnasium, Göttingen.

avstå från att formulera egna mål och värden. De kunde nöja sig med att citera redan kodifierade sådana.

Portalparagrafens andra stycke torde innehålla de viktigaste överordnade målen (de särskilda målen för olika skolämnen

m m hör inte hemma i läroplanen utan i kursplanerna). Värdena finns kodifierade i skollagen, men framför allt i andra dokument som Sveriges riksdag skrivit under på: grundlagen och andra lagtexter, FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna, 1990 års konvention om barnens rättigheter, de viktigaste miljökonventionerna etc. På så sätt kanske läroplanstexten skulle vinna i auktoritet och inte uppfattas som sprungen ur centralbyråkraternas verklighetsfrämmande nycker (bland lärare brukar läroplanens mål och riktlinjer gå under namnet "poesidelen").

Däremot måste läroplanen innehålla riktlinjer som är specifika för arbetet inom skolväsendet. Värdena och målen har relevans för livet vid sidan av och utanför skolan, medan riktlinjer avser rättesnören eller principer för hur arbetet i skolan styrs, organiseras och utföres. I det nu aktuella läroplansarbetet kan riktlinjerna utformas på ett nytt sätt, eftersom vissa förändringar i det administrativa systemet gör att ansvarsfrågorna nu kan definieras klarare. Förr stod i läroplanen "skolan bör...", nu kan man skriva "lärare skall...". (En intressant konsekvens av denna utveckling är att föräldrar och elever blir något mindre rättslösa. Tvister om barnens skolgång får en så att säga mer civilrättslig karaktär, måhända som i USA där skolledare eller lärare som missköter sig eller når dåliga resultat dras inför domstol.)

Man kan tänka sig många slag av riktlinjer. För egen del är jag inte förtjust i vaga föreskrifter om önskvärda attityder, utan skulle föredra riktlinjer som tillförsäkrar elever och lärare rimliga arbetsvillkor: skolledningen skall garantera varje elev med behov därav minst en hel dag per vecka då han eller hon får vara i fred och syssla med en sammanhängande arbetsuppgift; skolledningen skall garantera varje elev minst en hyllmeter utrymme intill sin arbetsplats där han eller hon kan ha sitt arbetsmaterial i tryggt förvar. Tyvärr är dylika föreskrifter förmodligen oförenliga med det kommunala

självstyret (men kan självfallet införas i de lokala arbetsplanerna).

Arbetet med de s k basfärdigheterna kan tjäna som exempel på hur värden, mål och riktlinjer kan anges i skolans plandokument. Alla svenskar torde vara ense om att människor bör kunna tala, läsa, skriva och räkna någorlunda väl. (Bodil Jönsson har försökt locka Läroplanskommittén att introducera en femte basfärdighet: att tänka.) Att medborgarna kan läsa är ett oförytterligt värde, gemensamt för hela vår kulturkrets. Det berör medborgarnas individuella rättigheter och dessutom deras samfälliga möjligheter att meddela sig med varandra, garantera yttrandefrihet, odla och utveckla kulturarvet. Detta är något mer än ett mål, det är ett värde, som inte låter sig upphävas ens om någon lyckas påvisa att det finns människor som lever lyckliga utan att läsa. På grundval av detta värde kan kursplanerna ange mål, exempelvis: alla elever skall efter avslutad grundskola äga förmågan att med behållning läsa vissa slag av sakprosa, vara förtrogna med vissa av den svenska litteraturens centrala författarskap. Dessutom kan läroplanerna eller kursplanerna ange riktlinjer för arbetet i skolan, exempelvis: alla elever skall vid sidan av läromedlen ha god och lätt tillgång till annan saklitteratur och skönlitteratur. I de arbetsplaner som skall upprättas på varje skola kan dessa värden, mål och riktlinjer konkretiseras: vad skall vi här på vår skola räkna som tillräcklig läskunnighet, vilken litteratur skall våra elever läsa, hur skall vårt skolbibliotek användas?

Det är Läroplanskommitténs uppgift att föreslå ny läroplan för grundskolan, gymnasieskolan och den kommunala vuxenutbildningen, och dessutom, enligt de nya direktiv som utfärdades i december 1991, kurs- och timplaner för grundskolan. Det är ingen lätt uppgift. Jag ansluter mig gärna till Nietzsche, som i ett par förordsutkast till den tänkta boken om tyska utbildningsanstalter förklarade att han för egen del avstod från att föreslå nya kursplaner och timplaner, men "beundrar den kraftfulla naturen hos

den som förmår tillryggalägga hela vägen från empirins djup upp till de egentliga kulturproblemens höjder och därifrån åter ned till de torraste reglementenas och konstfärdigaste tabellverkens lågländer”.²⁹ Nu skall Nietzsche inte läsas efter bokstaven. Den beundran han uttryckte var ironiskt menad. Hans föreläsningar från 1872 om de tyska lärosätenas bruk och missbruk av bildning tillhör det giftigaste man kan läsa, och det är inte troligt att han påträffat de erforderliga kraftfulla naturerna bland de ämbetsmän som utfärdade föreskrifter om undervisningens bedrivande vid de samtida realskolorna, gymnasierna och universiteten.

Inte desto mindre beskriver Nietzsches komprimerade formulering ett idealt läroplansarbete, som förenar gedigen empirisk kunskap om skolans och bildningens villkor med upphöjd reflexion över ”de egentliga kulturproblemen”, varur så reglementen och tabellverk (med dagens ämbetsmannaspråk: ”styrdokument”, dvs läroplaner, kursplaner, timplaner etc) växer fram. Olyckligtvis händer alltför ofta att reglementena och tabellverken stjäla hela uppmärksamheten. Ett typiskt exempel är när frågan om skolans kunskapsförmedling transponeras till att gälla antal lektionstimmar meddelad undervisning i det ena eller andra skolämnet. De ”egentliga kulturproblemen” — däribland bildningsfrågan, som rör principer för vad det uppväxande släktet kan och bör lära — hamnar i skymundan när organisationsrepresentanterna konkurrerar om utrymmet i timplanerna.

7. De grundläggande principerna

Här finns anledning att återvända till förslagen från Collège de France, som representerade en motsatt strategi, nämligen att välja utgångspunkt i en reflexion över de grundläggande principerna (eller med den svenska läroplansvokabulären: riktlinjerna) för det samlade utbildningsväsendet. Så var experimentet tänkt. Det har hittills inte varit särskilt framgångsrikt. De pågående revisioner-

na av den franska skolans kurs- och timplaner förefaller knappast grundade på en reflexion av det slag som Collège de France manade till 1985. Ändå hade experimentet sitt värde, genom att rikta den offentliga diskussionen mot sådana principer för arbetet i skolan som ofta lämnas outtalade eller till och med otänkta. Jag skall kommentera fyra principer (nedan tämligen fritt tolkade) som jag själv fann särskilt tilltalande i förslagen från Collège de France.

Mest omedelbart entusiastisk blev jag över principen att göra det historiska perspektivet till det band som förenar skolämnena (se avsnitten 1 och 6). Som bekant är skolämnenas förhållande till sådan undervisning som ordnar vetandet på tvären (i pedagogiska termer: teman, projekt, blockämnen etc) alltid ett stridsäpple i skoldebatten och i striderna mellan lärarkategorier med olika slag av intellektuella investeringar i bagaget. Kanske kan vart och ett av skolämnena behålla sina traditioner och sin egenart men ändå bindas samman om man i all undervisning ständigt väcker frågan om de historiska villkoren för kunskapens utveckling? I samband med matematikundervisningen lär eleverna något om decimalsystemets och befolkningsstatistikens historia, i anslutning till fotbollsträningen sörjer gymnastikläraren för att de bekantar sig med betingelserna för det moderna sportbegreppets uppkomst i England. En förutsättning är att lärarna själva är väl införstådda med att kunskapsformerna (inklusive skolämnena) är historiska produkter, ett synsätt som är försummat i lärarutbildningen och i regel helt frånvarande i läromedlen.

Den pedagogiska diskussionen får inte bara handla om hur skolans goda verkningar skall främjas. Den måste också handla om hur skolans skadeverkningar kan begränsas. Den av Collège de France lanserade principen om mångfald i fråga om utbildningsvägar och framgångsmått kan tjäna som ett skydd för elever vilka i ett mer enkelspårigt system skulle erfara skolarbetet som en obruten följd av misslyckanden.

Principen är mer uppseendeväckande i Frankrike än i Sverige. I vårt land gives fler chanser att reparera misslyckanden, i och utanför utbildningssystemet, under eller efter skolåren. Den aktuella diskussionen om det svenska utbildningssystemets anpassning i förhållande till den europeiska integrationen borde kompletteras med en reflexion över vilka särpräglade svenska bildningstraditioner som hotas av utrotning. En sådan specialitet är de vid en internationell jämförelse goda möjligheterna att bryta vad Collège de France kallat "misslyckandenas onda cirkel". Dessa möjligheter garanteras av institutioner — folkhögskolorna, den fria folkbildningen, den kommunala vuxenutbildningen — som stått öppna för udda och "sociologiskt osannolika" människor, som nog behövs för att minska förkalkningsriskerna i hela samhällskroppens blodomlopp; på det individuella planet finns hur som helst många vittnesbörd om hur horisonterna här vidgats och ett personligt bildningsprojekt börjat ta form. När detta skrivs pågår en debatt om vilken nytta dessa institutioner gör och hur mycket statliga pengar de bör få kosta. På det politiska fältet är den ståndpunkt som vunnit dominans att bli universiteten och forskningen är ännu viktigare. Ännu för några år sedan var styrkeförhållandena annorlunda, i skottgluggen stod då ofta de utbildningar som favoriserade elever med nedärvt kulturellt kapital och egna skolframgångar i bagaget. I den utbildningspolitiska debatten rör stridsfrågorna sådant som kvalitet kontra nivellering, alternativt privilegieförsvaret kontra rättvisa, beroende på var debattören själv är placerad. Ur ett sociologiskt perspektiv kan samma strider tolkas som kraftmätningar mellan samhällets eliter. Den elit — för närvarande på defensiven — som bygger sin ställning på "organisationskapital" och har anknytning till socialdemokratin, fackföreningsrörelsen eller vissa delar av den offentliga sektorn har i en rad avseenden behov av inrättningar som ABF, fackliga studier och vissa folkhögskolor: som rekryteringsbaser, som arbets-

marknader för hängivna kärntrupper bland det egna fotfolket, som ställen där proselyterna och deras barn får sina intressen tillgodosedda. Andra eliter, för närvarande mer offensiva, har behov av exempelvis en mer selektiv antagning till högre utbildning eller särskilda och särskiljande utbildningsalternativ inom det offentliga skolväsendet eller privata skolor vid sidan därav. Det finns en uppenbar risk för att bildningsfrågan trängs i bakgrunden om utbildningspolitiken i alltför hög grad styrs av eliternas omsorg om sin egen ställning och återväxt.

Skolan är inte den enda plats där man lär sig. Denna självklara princip har vittgående konsekvenser. Här hamnar vi i ett klassiskt pedagogiskt problem. Filantropinisterna, herbartianerna och andra tenderade att sätta likhetstecken mellan bildning och undervisning, som om allt lärande av värde ägde rum i skolan. De nyhumanistiska pedagogerna, som på denna punkt gjorde uppror mot de gamla filantropinisterna, intog motsatt ståndpunkt. Även om det är en vrånbild att tillskriva alla nyhumanister åsikten att den klassiska grekiska och latinska litteraturen erbjöd stoff nog, är det sant att de förespråkade en hård begränsning av undervisningsstoffet (vilket hade att göra med deras tilltro till den formella bildningens kraft, dvs tron på att de förmågor man förvärvade genom att läsa grekerna eller träna matematik kunde användas i alla livets skiften). Progressivisterna har varit kluvna. De har å ena sidan hävdats att skolan inte kan vara allt, utan måste ha kontakt med det omgivande samhället, å andra sidan givit de mest skiftande slag av vardagskunskap utrymme på skolschemat. När man läser det entusiastiska kapitlet om amerikanska skolor — ett aktstycke av utomordentlig betydelse för fyrtiotalets import av progressivismen — i Alva och Gunnar Myrdals resebok *Kontakt med Amerika*,³⁰ undrar man hur långa skoldagar som behövs för att rymma alla de hundratals ämnen som här räknas upp, från matlagning till bokföring och bekämpning av ohyra. Nu menade författarna (det är

uppenbarligen Alva som här fört pennan) förstås inte att allt detta kunde ske i alla skolor, även om de imponerades av de breda kunskaper som förmedlades (och som under vistelsen i USA även kom lille Jan till del: "När ens son kommer hem från skolan och

gällande att just deras hjärteangelägenheter ovillkorligen måste beredas plats på schemat. Det är fara värt att att skolans kärnuppgifter trängs ut om särintressena och den råa organisatoriska styrkan får avgöra. Av principen att skolan inte är den enda plats



FOTO: MARTIN FEJÉR

Hallen och korridoren, Max-Planck-Gymnasium, Göttingen.

tar det för en självklar sak att kunna se på maskin [...] då reagerar man inte genom att fnysa åt systemet"³¹). Men urvalsproblemet kvarstår. Redan de fjorton ämnen som enligt Läroplanskommitténs nya direktiv från december 1991 skall ges garanterad undervisningstid är ganska många. Ändå hade därmed tre ämnen avförts, slöjd, hemkunskap och barnkunskap, vilket förstås vållade protester. (Vi kan misstänka att ämnenas anciennitet är av betydelse för deras överlevnadschanser. Slöjd blev obligatoriskt först 1955, de övriga fick sin ställning garanterad ännu senare.)

Särskilt i fråga om skolämnenas timtilldelning men även när det gäller annat tänkbart undervisningsstoff utsätts utbildningspolitiker och administratörer för ett starkt tryck från välorganiserade grupper som gör

där man lär sig följer, såvitt jag kan förstå, att skolan dels bör göra det den är bra på, dels i rimlig utsträckning ge eleverna sådant som de oundgängligen behöver men svårligen tillägnar sig utanför skolan eller senare i livet. En annan slutsats är att den omdiskuterade frågan om hur effektiv skolan är inte kan besvaras så länge man blott beaktar det lärande som sker i skolan i sig; en effektiv skola är den som fungerar väl. + felhyma

En fjärde princip som låter sig extraheras ur förslagen från Collège de France kan formuleras: lärarna skall så långt som möjligt förhindra att socialt konstituerade hierarkier av kunskapsformer och kunskapsområden blir till hinder för kunskapens växt. Att sådana rangskalor existerar kan en enskild lärare inte göra mycket åt. Däremot kan läraren i någon mån förhindra att de står i

vägen för lärandet. En elev som har lättare att lära genom praktiskt handhavande än genom bokliga studier skall inte bromsas av det sociala sakförhållandet att boklig lärdom åtnjuter högre prestige. En annan elev som lär mer av att läsa böcker än av att

cister, vetenskapsmän och andra intellektuella utkämpar sina strider. I toppen av skalan finns ämnen som är värdiga föremål för offentliga skrifter, i botten bl a ämnen som är triviala eller utnötta, kort sagt icke särskiljande, och som överläts till dem som

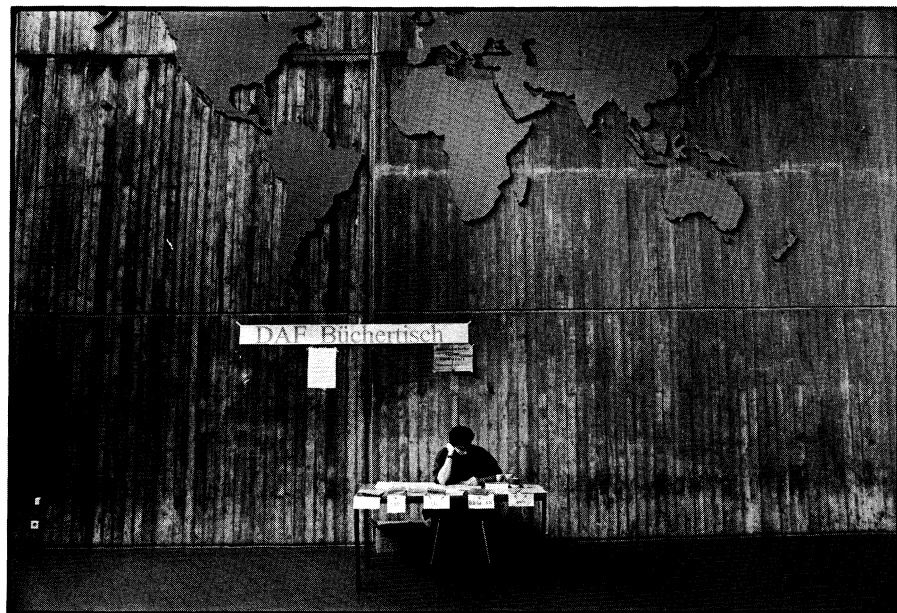


FOTO: MARTIN FEJÉR

Centrala auditoriebyggnaden, massuniversitetet, Göttingen.

intervjua lokala näringsidkare skall inte hindras av att det senare arbetssättet åtnjuter mer prestige bland vissa lärare. Det kan självfallet finnas andra skäl till att eleverna skall läsa böcker eller göra intervjuer — principen (i den svaga version jag här föreslår) avser bara det olyckliga och ibland onödiga fall då kunskapssökandet blockeras på grund av att vissa kunskapsformer eller kunskapsområden av rent sociala orsaker är lägre rankade än andra (med rent sociala orsaker avser jag utfallet av strider mellan sociala grupper).

Sådana blockeringar inträffar inte bara i skolans undervisning. Inledningsvis lämnade jag en fråga obesvarad om varför de intellektuella bryr sig så litet om skolan. En sociologisk förklaring måste beakta hur ämnen för intellektuell reflexion är inordnade i hierarkier, vilka i sin tur är beroende av styrkeförhållanden inom de fält där publi-

yrkesmässigt sysslar därmed, eller till partipolitiken, vardagslivets samtal, mindre ansedda journalistiska genrer etc. Skolfrågorna är ganska lågt rankade. I Sverige är det påfallande att en jämförelsevis reflekterad offentlig diskussion förs om universitetens framtid, medan de enklaste demagogiska knep är tillåtna i debatten om skolan.

8. Bildningstankens aktualitet

Ett slags arkeologi skulle behövas för att förstå hur dagens utbildningsväsende vilar på avlagringar från tidigare epoker. Den tidiga folkskolepedagogiken lever sitt lönnliga liv i klassrummen, exempelvis i det typiska språkliga umgänget där läraren frågar och eleverna svarar. (En naiv iakttagare kan tycka att detta mönster, vars massiva dominans påvisats i många empiriska undersökningar, är mysteriöst med tanke på att lärar-

en förutsatts veta mest och eleverna minst.) I hållningen till läroplanen fortlever rester av den tid då läraren hade ett religiöst uppdrag. Ställningstagandet till läroplanen uppfattas som en trosfråga. Under lärarutbildningen tränas kandidaterna i att bekänna sig till läroplanen. Man kunde tänka sig en mer "professionell" hållning till arbetsinstruktionen, ja kanske till och med kritiska frågor om varför denna ser ut som den gör.

I Sverige har hittills arbetet med att skapa läroplaner och kursplaner betraktats som en teknisk angelägenhet för administratörer och ämnesexperter. De som är verksamma i skolan har förväntats "förverkliga" läroplanen. Skolarbetets faktiska innehåll har dock framför allt styrts av dels tidsramarna (timplanerna, lärares tjänstgöringsskyldighet), dels de läromedelspaket som ofta utgjort ett slags översättning av de centrala kursplanernas momentindelning och förslag till undervisningsinnehåll.

Inom kort kommer en sådan ordning inte längre att vara lika självklar. Som en konsekvens av en rad riksdagsbeslut — om övergången från regelstyrning till mål- och resultatstyrning, om skolväsendets decentralisering och kommunalisering, om statsbidrag som delas ut i klump i stället för som öronmärkta konton för specificerade ändamål — kommer läroplaner och kursplaner att utformas på ett nytt sätt. De skall slå fast vad arbetet i skolan skall leda fram till, jämte vissa ansvarsförhållanden och yttre ramar. Däremot kommer de inte att detaljreglera hur undervisningen skall gå till. Samtidigt vacklar läromedelspaketens ställning. Tidigare hade läromedelsindustrin en stor, säker och lättbearbetad marknad, men den 1 juli 1991 avskaffades den statliga granskningen av läromedel, paragrafen om gåvöläromedel har likaledes försvunnit, och runt hörnet väntar de elektroniska möjligheterna för lärare att på egen hand skapa skraddarsydda läroböcker. Allt detta innebär att ansvaret förpassas längre ned i systemet. Skolstyrelseledamöterna och rektorerna skall ordna de yttre omständigheterna kring

undervisningen. Av lärarna förväntas att de (tillsammans med eleverna) skall välja ut och ordna undervisningsstoffet och upprätta arbetsplaner för sin egen undervisning. Lärarna får anledning att ta egen ställning till bildningsfrågan och till frågorna kring läroplaner i vidaste mening. Eleverna skall bli friare att komponera sin egen studiegång.

Om det blir så återstår att se. En mindre petig statlig styrning kommer givetvis att ersättas av annat som styr. Den kommunala administrationen kan ge de anställda rektorerna och lärarna strama tyglar. Läromedelsindustrin kan avhjälpa lärarnas beslutsnöd genom att förse dem med färdiga arbetsplaner och läromedelspaket. Betygssystemet kan så att säga bakvägen, via centrala prov, återinföra de detaljerade centrala kursplanerna. Konkurrensen mellan skolor med olika profil kan leda till en situation som den i Frankrike eller USA, där tidningarna som konsumentupplysning till föräldrarna regelbundet publicerar hitlister över skolorna, baserade på de centrala provens utfall eller hur stor andel av eleverna som klarar av intagningsproven till de mest eftertraktade högskolorna. Men det är ändå intressant att det svenska utbildningsväsendet i sin administrativa utformning aldrig varit närmare att ge skollärarna och eleverna en smula av den *Lehrfreiheit* och *Lernfreiheit* som var det nyhumanistiska universitetets adelsmärke.

Det händer annat som gör att det inte verkar alldeles utsiktslöst att försöka blåsa liv i den klassiska bildningstanken. I universitetsvärlden har den blivit alltmer gångbar i takt med den yrkesinriktade linjeorganisationens sammanbrott och den växande kritiken av högskolans "gymnasifiering". Spridningseffekter till skolans värld kan tänkas.

Det finns historiska förklaringar till att bildningsfrågan hamnade i skymundan under efterkrigstiden när den pedagogiska diskussionen kapade rötterna till pedagogikens filosofi och pedagogikens historia. Det var framför allt 1946 års skolkommision

som lade grunden till den skola vi levt med sedan dess. För skolkommissionen framstod det "demokratins samhälle", för vilket skolan skulle utbilda och till vilket den skulle bidra, alltigenom som en nyskapelse. Man började från år noll. Den tidigare idealistiska bildningsfilosofin och reformpedagogiken av tysk proveniens tedde sig överspelad, liksom komprometterad av nationalsocialismen. Med hjälp av tidsenlig vetenskap, främst den samtida nordamerikanska empiristiska beteendevetenskapen, skulle skolan omformas till ett vapen i kampen för detta goda samhälle. Skolans uppgifter härleddes så att säga ur föreställningarna om det politiska liv, arbetsliv och sociala liv som skulle höra det framtida samhället till.

I dag har ett planeringstänkande av så utpräglad målrationell art förlorat sin legitimitet. Klassklyftorna lät sig uppenbarligen inte planeras bort. Psykologin kunde inte ersätta den filosofiska och pedagogiska reflexionen. Omvärlden framstår som så till den grad föränderlig att det förefaller utsiktslöst att så att säga deducera läroplaner eller kursplaner ur det framtida samhällsliv man väntade eller önskade sig.

Skolan får inte vara blott ett planeringsinstrument. Skulle den nöja sig med att effektuera den rådande konjunkturons krav skulle den illa fylla sitt uppdrag. Ett verkamt bildningsarbete måste bygga på seklers samlade erfarenheter — ehuru utan illusioner om återgång till "skolan förr". Att skapa en skola för alla där bildningsarbetet är huvudsak är ingen antikvarisk uppgift. En sådan skola har aldrig funnits.

Noter

1. De aktuella kommittédirektiven är tillgängliga som Dir. 1991:117.
2. *Leçon*, Paris 1978, s 9f.
3. A a, s 30f.
4. Se t ex L'US (organ för S.n.e.s., gymnasielärarnas största fackförening), nr 112, 17/5 1985; L'école libératrice (organ för S.N.I.-P.e.g.s., som rekryterar lärare på grundskolenivå), nr 24, 20/4 1985; La Quinzaine universitaire (organ för den mer högerorienterade organisationen SNALC, som rekryterar gymnasielärare), nr 923, 15/4 1985.
5. France Culture, 23/6 1990.
6. Huvudpunkterna finns i *Le Monde*, 9/3 1989.
7. Publ. 1938 som *L'évolution pédagogique en France*, många senare uppl. har kommit på P.U.F.
8. *Wahrheit und Methode*, J C B Mohr, Tübingen, 3 utv. uppl. 1972, s 7ff.
9. 1946–47, s 1–10
10. Kant: *Werkausgabe*, bd XI, Suhrkamp, 2 uppl. Frankfurt/M 1978, s 53.
11. Jfr W v Humboldt: "Ueber die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin" [omkr. 1810], *Werke*, IV, utg. A Flitner och K Giel, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1964, s 255; i anslutning till en tidigare tryckning av samma uppsats, i *Ausgewählte philosophische Schriften*, Felix Meiner, Leipzig 1910, fälde utgivaren Johannes Schubert, s XXXVIII, en kommentar som alltså ättio år senare äger aktualitet: "Uppsatsen förtjänar allvarligt beaktande i kampen mellan humanism och amerikanism inom pedagogiken."
12. A a, s 257f.
13. A a, s 256.
14. A a, s 261.
15. A a, s 256.
16. Wiberg: *C U Broocman*, Årsböcker i svensk undervisningshistoria vol 77–78, 1950, s 238.
17. *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*, Hermann Schroedel Verlag, Hannover 1975, s 479 et passim.
18. Återgivet i skriften *Hundraårafest till minne av Johan Henrik Pestalozzi firad i Stockholm den 12 Januari 1846*, tryckt samma år och försäld "till förmån för Småbarnskolorna i Stockholm".
19. A a, s 21.
20. A a, s 8.
21. Teachers College Press, New York, 1951.
22. Vilka även utgör merparten av Sven Hartmans och Ulf P Lundgrens svenska urvalsvolym *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*, Natur&Kultur, Stockholm 1980.
23. *Vita mössor under röda fanor*, Almqvist&Wicksell International, Stockholm 1991, s 47.
24. A a, s 252ff.
25. Carlssons förlag, Stockholm 1990.
26. Symposion, Stockholm/Stehag 1991.
27. Se Verrets introduktion i *Ethnologie française*, XXI, nr 1, 1991, s 67 till den franska översättningen av Ronny Ambjörnssons i sammanhanget viktiga uppsats "Den skötsamme arbetaren".
28. *Riktig svenska*, Stockholm 1939, s 526.
29. *Sämtliche Werke*, utg. G Colli och M Montinari, DTV, Berlin 1980, bd I, s 648 och 761.
30. Bonniers, Stockholm 1941, s 88–132.
31. A a, s 116f.

ur Förslag till framtidens utbildning

Utarbetade av professorerna vid Collège de France
på begäran av republikens president

Motiven

Frågan om utbildningens innehåll och mål kan inte behandlas tillfredsställande om man nöjer sig med allmänna och vaga svar, ägnade att skapa en alltför lättköpt enighet; ingen bestrider att all undervisning bör forma människor med öppet sinne, rustade med de dispositioner och kunskaper som är nödvändiga för att de skall kunna erövra nytt vetande och anpassa sig till förhållanden som ständigt förändras. [...]

De känslor av förvirring eller revolt som dessa förändringar väcker beror delvis på att förändringarna varken varit uttänkta eller avsedda. Det mer eller mindre medvetna ifrågasättandet av det outtalade delegeringskontrakt, som knyter samman ett samhälle med dess utbildningssystem, har efterlämnat ett slags ångestskapande tomrum beträffande själva grundvalarna för utbildningssystemet. För att motverka de regressionens frestelser som känslan av kris underblåser hos såväl lärare och elever som föräldrar, måste man försöka att ånyo överväga de principer enligt vilka man kan bygga ett utbildningssystem som är så demokratiskt som möjligt, samtidigt som det svarar mot nuets krav och förmår möta framtidens utmaningar.

Då vi resonerar om utbildningens mål, får vi inte blunda för de motsättningar som finns inbyggda i en institution med uppgiften att tillfredsställa olika och rentav antagonistiska intressen. På grund av det begränsade handlingsutrymme som står skolan till buds, framstår motsättningarna som oöverbryggbara antinomier ("demokratisering"/"urval", "kvantitativt"/"kvalitativt", "offentligt"/"privat" etc), vilka lånar sig till allt slags polemiskt och politiskt utnyttjande. Dessa motsättningar kommer att finnas med när vi nu söker övervinna spänningarna mellan motsatta krav, eller mellan de mål vi föreslår och de medel som är nödvändiga för att uppnå dem. [...]

Denna text är varken en plan eller ett reformprojekt. Den är ett blygsamt och provisoriskt resultat av reflexion. Dess författare, som arbetar med

Originalets titel: "Propositions pour l'enseignement de l'avenir, élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République par les professeurs du Collège de France".

© Collège de France, Paris, 1985. En fullständig version av texten kan beställas från Högskolan för lärarutbildning i Stockholm.

forskning och forskarutbildning, är väl medvetna om att de befinner sig långt från undervisningens mest otacksamma realiteter; kanske kan de just därigenom stå friare i förhållande till det som för ögonblicket står på spel och kortsiktiga syften.

Principer

1. Vetenskapens enhet och kulturernas mångfald. En väl avvägd utbildning bör kunna förena den i det vetenskapliga tänkandet inneboende universalismen med den relativism som förmedlas av humanvetenskaperna när dessa uppmärksammar mångfalden av levnadssätt, av olika kulturers visdom och kynne.

Även om utbildningssystemet avstår från att ansluta sig till den ena eller andra moraluppfattningen, kan det aldrig undandra sig det etiska ansvar som är dess ofrånkomliga åliggande. Därför skulle ett av dess huvudmål kunna vara att inpräglade de kritiska dispositioner som man kan lära av natur- och humanvetenskaperna. [...]

Flera samverkande skäl tvingar utbildningssystemet att öppna sig för de historiska civilisationerna och de stora religionerna, och att beakta såväl dessas inre sammanhang som de sociala villkoren för deras uppkomst och utveckling. [...] För att åstadkomma detta utan att överlasta kursplanerna måste man framför allt bryta med den etnocentriska beskrivning av mänsklighetens historia som gör Europa till alla upptäckters och framstegs upphov. [...] Särskilt i undervisningen i historia, språk och geografi måste man påvisa hur de skilda civilisationernas olika val karaktäriseras av en blandning av ekologisk eller ekonomisk nödvändighet och det som är socialt arbiträrt. Samtidigt bör man påminna om de otaliga lån av tekniker och redskap varigenom skilda civilisationer — inte minst vår egen — vuxit fram.

Undervisningen borde också förena å ena sidan den förnufts universalism som ligger i den vetenskapliga intentionen, å andra sidan den relativism som man kan lära av de historiska vetenskaperna och deras inriktning mot hela registret av variationer hos den kulturella visdomen och känsligheten. Blott genom att utveckla ett smidigare och rörligare tänkande kan man bringa tilltron till ett enhetligt vetenskapligt förnuft i samklang med en medvetenhet om mångfalden av kulturellt bestämda förnuft. En sådan förmåga förvärfvas om tänkandet ständigt får konfronteras med naturens och historiens oändligt varierade och oupphörligt förnyade världar. [...]

2. Ett bredare spektrum av former för mästarskap ("excellens"). I undervisningen borde man med all kraft bekämpa den monistiska syn på "intelligen- sen" som leder till att olika former av framgång ordnas i ett hierarkiskt förhållande med en enda form som överordnad. Fler former för kulturellt mästarskap borde vinna socialt erkännande.

Utbildningssystemet har inte fullständig kontroll över den kompetenshierarki vars garant det är; skilda utbildningars värde är nämligen i hög grad avhängiga av värdet av de positioner i arbetslivet som de ger tillträde till. Verkan av skolans konsekvrering är trots det inte försumbar, och inom utbildningssystemets ramar vorö ett av de mest verksamma bidragen till nedbrytningen av de rent sociala hierarkierna att söka försvaga eller avskaffa hierarkin mellan olika former för begåvning, såväl i dess institutionaliserade form (exempelvis ämnesbetygens olika vikt i en examen) som i lärarnas och elever-

nas sätt att tänka. En av de mest skriande bristerna hos dagens utbildnings-system är att det i allt högre grad erkänner blott en enda form för intellektuellt mästenskap, den som representeras av gymnasiets naturvetenskapliga linje och dess förlängning vid de naturvetenskapliga elit högskolorna. [...]

Av på en och samma gång sociala och vetenskapliga skäl bör man bekämpa all hierarkisering — också i de mest subtila formerna — av praktiker och vetande, i synnerhet hierarkierna mellan "rent" och "tillämpat", mellan "teori" och "praktik" eller "teknik", hierarkier med stark ställning i den franska skoltraditionen. Samtidigt måste man tvinga fram ett socialt erkännande av en mångfald åtskilda kompetenshierarkier som icke kan reduceras till varandra. [...]

3. Mångfaldigandet av chanserna. Det vore viktigt att så långt som möjligt mildra konsekvenserna av skolans domslut, och att förhindra att en framgångsrik skolgång får konsekvrerande effekt, eller att ett misslyckande innebär fördömselse på livstid. Detta kan åstadkommas om man mångfaldigar utbildningsvägarna och övergångarna mellan de olika utbildningsvägarna och undviker att göra studievalen oåterkalleliga.

[...] Kunde man minska de okontrollerade effekterna av alla domslut, skulle man utan tvivel minska den ångslan inför skolan som oupphörligen alstras hos både föräldrar och barn, med alla slags psykologiska — eller till och med psykopatologiska — och sociala konsekvenser i följe. [...] Man kan inte fuska med inläringens reella logik. Även om det kräver en extra insats, är det enda man kan göra att tillförsäkra alla en god start. Det gäller att vidta alla åtgärder som är ägnade att skänka goda bildningsvillkor åt de mest missgynnade och att motverka alla de mekanismer som leder till att de får de sämsta villkoren (såsom den egendomliga logik enligt vilken svåra skolklasser anförtros åt nyutbildade lärare eller åt lågutbildade, underbetalda och av undervisningsplikter överlastade assistentlärare). Det finns ingen anledning att tro att misslyckandena som genom ett mirakel skulle kunna undanröjas med hjälp av något slags psykosocial behandling. Misslyckandena kan man komma till rätta med endast genom att öka antalet lärare och framför allt genom att förbättra deras utbildnings- och arbetsvillkor. [...] I förening med ett brett spektrum av pedagogiska metoder, som värdesätter och kräver skilda slag av prestationer (inom ramen för det gemensamma kulturella minimum man kan kräva på varje utbildningsstadium), skulle en mångfald av kriterier för framgång kunna innebära att skolan blir en plats där var och en borde kunna finna sitt eget sätt att lyckas, och inte en plats där de socialt sämst ställda misslyckas och stigmatiseras. [...]

4. Enhet i och genom mångfald. Utbildningssystemet bör överskrida motsättningen mellan frihet och statlig styrning genom att skapa förutsättningar för en verklig tävlan mellan autonoma och olikartade institutioner, och samtidigt skydda de sämst ställda individerna och institutionerna.

Åtminstone på högskolenivå skulle konkurrerande och autonoma institutioner som erbjuder många slag av utbildning kunna utgöra en grundval för åtgärder vilka tillsammans skulle öka effektiviteten och jämlikheten i utbildningssystemet. Detta kunde uppnås genom ökad konkurrens mellan pedagogiska skolbildningar och mellan olika utbildningsinstitutioner, vilket skulle kunna bidra till förnyelsen och mildra de förödande effekterna av skolans domslut.

Utbildningsinstitutionerna bör skyddas mot alla yttre påtryckningar och utrustas med en reell autonomi, det vill säga — särskilt när det gäller forskningsinstitutionerna — med befogenhet att själva bestämma sina mål. Vissa villkor är nödvändiga för att den högre utbildningens institutioner skall er- hålla den autonomi, den särprägel och det mått av ansvarighet som känneteck- nar ett verkligt Universitet. Ett sådant förenar inom sig grundutbildning och yrkesutbildning och är utrustat med en mångfald resurser som svarar mot dess skilda funktioner. Viktigast är utan tvekan att institutionen själv kontrollerar en samlad budget, som garanteras av tillflöde från ett flertal finansierings- källor: bidrag från staten, från regionerna, från kommunerna och från privata stiftelser, eller uppdrag från staten eller från offentliga eller privata företag. Kanske kan rentav de studerande eller utexaminerade bidra till finansieringen. [...]

5. Regelbundet återkommande översyn av undervisningsinnehållet. Under- visningens innehåll bör underkastas återkommande översyn med syfte att modernisera undervisningsinnehållet och gallra ut föråldrade eller mindre vikt- iga kunskaper och så snabbt som möjligt, men utan att till varje pris jaga nyheter, introducera nya landvinningar.

6. Att förena det vetande som överföres. Alla utbildningsinstitutioner bör erbjuda den uppsättning kunskaper som anses nödvändiga för varje nivå. Den enande principen skulle kunna vara det historiska sammanhanget.

För att kompensera effekterna av den ökande specialisering som hänvisar de flesta till ett fragmentariskt vetande, och i synnerhet för att kompensera den allt tydligare uppdelningen mellan "humanister" och "naturvetare", måste man bekämpa den vetandets partikularisering som följer av uppdelningen i sidoordnade discipliner. Detta kräver att man genom hela gymnasieundervis- ningen utvecklar och ger spridning åt en kultur som integrerar de naturveten- skapliga och historiska kulturerna; det vill säga inte bara litteraturhistoria eller ens konst- och filosofihistoria, utan dessutom naturvetenskapernas historia och teknikhistoria. [...]

En sådan sammanhållande princip inom kulturen och undervisningen skulle kunna vara kulturskapelsernas (naturvetenskapernas, filosofins, rättsens, konsternas, litteraturens etc) sociala historia. Kulturella och vetenskapliga landvinningar skulle knytas ihop logiskt och historiskt (till exempel renässans- måleriets utveckling med utvecklandet av perspektivtänkande inom mate- matiken). Om man åter integrerade naturvetenskapen och dess historia i kul- turen, från vilken den i realiteten utesluts, skulle man främja både en bättre vetenskaplig förståelse av det historiska skeendet och en bättre förståelse av naturvetenskapen, som för en fullständig självförståelse behöver en rationell kunskap om sin egen historia; utan tvivel får man en sannare bild av dess metoder och dess principer om man sätter sig in i den osäkerhet och de svårigheter som präglade tidiga skeden. En undervisning präglad av en mer historisk syn på naturvetenskapen skulle främja en mindre dogmatisk före- ställning om naturvetenskapen och om undervisningen i naturvetenskap, och skulle dessutom förmå lärare på alla nivåer att sätta problemen och inte lösningarna i första rummet och att lyfta fram de konkurrerande forsknings- ansatser som existerat i varje enskilt fall. [...]

7. En kontinuerlig och varvad utbildning. Utbildningen borde fortgå under

hela livet och brottet mellan utbildning och inträde i yrkeslivet borde på allt sätt tonas ned.

Utbildningssystemet är en av de faktorer som bidrar till uppdelningen i åldersklasser. Man borde arbeta för att det inte skall existera någon särskild skolålder, och i varje fall ingen övre åldersgräns. Detta förutsätter att man gör sig kvitt förställningen att en viss kompetensnivå hör samman med en viss ålder. Skolutbildning på alla nivåer borde öppnas för alla åldrar. Eftersom vi vet att sociala skillnader snabbt får sina motsvarigheter i skolans hållning till ålder — ”före sin ålder”, ”brådmogen”, ”omogen” — så förstår vi att en mindre fastlåst skolålder skulle få betydande sociala effekter. Trots att det uppenbarligen uppstått en åldersklass av studenter som arbetar och yrkesverksamma som studerar, har kombinationen av arbete och studier egentligen inte sanktionerats av institutionerna. Att så är fallet beror säkert på att en sådan sanktionering skulle förutsätta ett fullständigt nytänkande i fråga om själva begreppet arbete och om motsättningen mellan inaktivitet och arbete. Både yrkesverksamhet och utbildning borde räknas som arbete. [...]

8. *Bruk av moderna distributionstekniker.* Statens inspirerande, vägledande och stödjande insatser borde ske med hjälp av intensiv och systematisk användning av moderna tekniker för att sprida kultur, särskilt television och elektroniska kommunikationssystem, som rymmer möjligheten att erbjuda en god utbildning åt alla och överallt. [...]

9. *Öppenhet i och genom autonomi.* Utbildningsinstitutionerna borde i sina beslut och verksamheter knyta till sig utomstående personer, samordna sin verksamhet med andra kulturinstitutioner och bli centra för nya gemenskaper, platser för verklig medborgarskolning. Jämsides därmed skulle man behöva stärka lärarkårens autonomi genom att återupprätta läraryrket och stärka lärarnas kompetens.

Utan att hemfalla åt myten om ”skolans verklighetsanknytning”, som skulle kunna leda vilse, och utan att ge avkall på utbildningsinstitutionens oundgängliga autonomi i förhållande till samhällets krav, måste man ändå undvika att göra utbildningssystemet till en avskild, sakral värld, som erbjuder en kultur som även den är sakral och skild från vardagslivet. Därför är det nödvändigt att alla institutioner som ägnar sig åt kulturförmedling (skolor, bibliotek, museer etc) på ett betydligt mer reellt och verkningsfullt sätt än i dag knyter till sig utomstående personer (vilket inte betyder notabiliteter). Dessa skulle inte tjäna som kontrollanter, vilket bara skulle resultera i försvarsreaktioner och skråanda, utan verkligen dela ansvaret (även det ekonomiska) och fungera inspirerande och uppmuntrande. [...]

Endast utbildningssystemet kan överföra de tankeverktyg som krävs för att man skall förstå många slag av meddelanden och rationellt integrera olika slags vetande. Dessa tankeverktyg är samtidigt nödvändiga för en kritisk syn-tes av sådant vetande som kan undfås på andra vägar, ett vetande eller halvvetande som ofta, på samma sätt som de mer eller mindre tillfälliga betingelser under vilka det förvärvas, är utspritt och splittrat. [...]

Läraryrket är ett svårt yrke, ibland otrevligt och tröttnande, och kan bli spännande och fruktbärande endast om det utövas med lidelse och övertygelse. Lärare på alla nivåer kan inte undgå psykisk och pedagogisk nedslitning om de inte med jämna mellanrum får bryta skolrutinerna genom att lämna

skolans slutna värld och praktisera vid forskningscentra, företag etc, eller under sabbatsår återuppta sin utbildning antingen genom självstudier eller genom att följa kurser. Det är utan tvivel nödvändigt att erbjuda lärare som uppnått en viss ålder och som så önskar möjligheten att efter håg och fallenhet avsluta sin yrkesbana med mindre ansträngande administrativa eller kulturella uppgifter (som handledare eller pedagogisk konsult).

En god specialkompetens vad gäller såväl ämne som undervisningsmetoder utgör utan tvivel den förnämsta, om icke den enda, garantin för utbildningssystemets autonomi och lärarnas oberoende i förhållande till alla påtryckningsgrupper.

Om principernas tillämpning

[...] Hur många gånger har inte åtgärder inspirerade av de förnämligaste intentioner resulterat i motsatsen till de eftersträlvade målen! När man exempelvis påminner sig att alla skolreformatörer, alltsedan Rousseau och Pestalozzi oförtröttligt prisat ett lärande grundat på erfarenhet, kan man inte komma ifrån en känsla att institutionen förmår neutralisera eller avleda alla åtgärder avsedda att förändra den. Hur skall man då utvälja dem som i sin tur anförtros att välja ut de verkliga innovationerna och att belöna dem som verkligen förtjänar att belönas? Hur skall man finna och uppmuntra sådana ledare som genom sin kompetens och vitalitet kan mobilisera de oändliga reserver av fantasi och engagemang som nu är illa utnyttjade? Hur skall man häva allt det motstånd, som kan rättfärdigas med hänvisning till läraryrkets tekniska svårigheter — ofta obekanta för allmänheten — och de ofta eländiga materiella villkoren för dess utövande? Hur skall man avvärja jämlikhetsformalismens ränker, som gör att man inte erkänner den uppenbara ojämlikheten i fråga om utbildningsvillkor, och att man anförtro de svåraste uppgifterna åt de yngsta och mest oerfarna lärarna, utan särskild förberedelse och utan compensation. Vikten av det som står på spel i utbildningen nödgas oss att göra allt för att övervinna dessa sociala hinder. Vi kan inte vänta med att förbättra levnads-, utbildnings- och arbetsvillkoren för lärare på alla stadier, och inte heller med att konstruera ett regelsystem som tillåter att deras framgångar får sin belöning. Vi kan inte längre snåla med viktiga investeringar i den kulturella infrastrukturen (till att börja med biblioteken). [...]

Att undervisa är inte en verksamhet som alla andra. Få yrken kan ge upphov till så stora risker som dem som dåliga lärare utsätter sina elever för. Få yrken förutsätter så många dygder, så mycket generositet, hängivenhet och kanske i synnerhet entusiasm och oegennyttia. Endast en politik som strävar efter att dra till sig och befordra de bästa, dessa ädla män och kvinnor som alla utbildningssystem i alla tider hyllat, kan göra yrket att vara ungdomens lärare till vad det borde vara, det främsta av yrken.

Översättning: Barbro Berg, Donald Broady, Johan Öberg