

Detta dokument innehåller texten till några bilagor i *Skola för bildning. Huvudbetänkande av Läroplanskommittén*, SOU 1992:94, nämligen:
 Donald Broady, "Bildningstraditioner och läroplaner", a.a. s. 347-370.
 Collège de France [Pierre Bourdieu m.fl.], "Förslag till framtidens utbildning", a.a. s. 371-393.
 Donald Broady "Efterord till den svenska översättningen av förslagen från Collège de France", a.a. s. 394-401.

BILDNINGSTRADITIONER OCH LÄROPLANER

Donald Broady

Denna text skrevs som ett underlag för Läroplanskommittén. En version därav publicerades i Ord & Bild nr 1 1992 under rubriken "Bildningsfrågan — ett återupplivningsförsök".

Bildningstänkandets historia erbjuder en repertoar som vi behöver för att reflektera över och tala om skolans uppgifter. Om dessa källflöden stryps, blir lärarna och eleverna offer för de dagsaktuella kraven och striderna mellan olika intressegrupper. Utan historisk medvetenhet kommer de som är verksamma i skolan att utsättas för en korseld av påtryckningar som sällan är pedagogiskt motiverade. Ett tydligt exempel är när skolan och lärarna påföres ständigt nya uppgifter, utan hänsyn till att skolan är bra på somligt, medan annat med fördel kan äga rum utanför skolan. Ett annat exempel är de massmediedebatter där kombattanterna målar i svart och vitt. Så har man exempelvis under de senaste decennierna ställt fostran mot kunskapsförmedling, en motsättning som var meningslös redan inom den nyhumanistiska bildningsfilosofin, där personlighetsutvecklingen var intimt förenad med tillägnelsen av kulturarvet.

I tvåhundra års tid har bildning 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. I dag finns det många skäl att åter aktualisera bildningstanken. Ett skäl som har direkt samband med Läroplanskommitténs uppdrag är att läroplaner, kursplaner och andra styrdokument måste utformas på ett nytt sätt, som en konsekvens av en rad riksdagsbeslut rörande skolväsendets decentralisering och kommunalisering och ett förändrat styrsystem. De nya styrdokumenten skall ange vad arbetet i skolan skall leda fram till, jämte vissa ansvarsförhållanden och yttre ramar, medan ansvaret för att organisera och genomföra arbetet — att utveckla arbetsplaner och välja lärostoff och undervisningsmetoder etc — i hög grad överläts till lärare och elever. Därmed bör var och en som arbetar i skolan, och i första hand lärarna, ta ställning till frågan om vad bildning i vår tid innebär. De kan inte längre förlita sig på detaljerade kursplaner eller färdiga läromedelpaket.

1. Den klassiska bildningstanken

Bildning är inget uråldrigt pedagogiskt begrepp. Alltsedan utbildningsväsendet i modern mening började ta form och långt in i mellankrigstiden var den svenska pedagogiska diskussionen i allt väsentligt en utmark till diskussionen inom tyskt språkområde, och 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 uppsättning 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 artonhundratal 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" (*Wahrheit und Methode*, Tübingen, 3 utv. uppl. 1972, s. 7 ff). I handbokslitteraturen 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*, 1946-47, s. 1-10) 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 besläktade begreppet *Bildsamkeit*, bildbarhet, som via den sene Herbarts förmedling blev ett nyckelbegrepp inom tysk 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 ondgjort sig över det ord "upplysning" som just blivit på modet och som utsådde 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."

(Kant, *Werkausgabe*, Band XI, Frankfurt am Main, 2 uppl. 1978, s. 53.)

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 bland annat att göra med att denna gör det möjligt för skoleleven att slippa ur sitt omyndiga beroendeförhållande till läraren och att 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. (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, Darmstadt, 1964, s. 255.)

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 oåterkalleligen 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." (A.a., s. 257 f)

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 kunskaper (s. 256) men kan förbereda lärjungen 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" (s. 261).

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 (s. 256). 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 ihop till det dagliga brödet. 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?

2. 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, erfar 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 bördaristokratin. 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 Wiberg, har påpekat att dennes bild av den harmoniskt utvecklade människan, produkten av en vällyckad formell bildning, blir misstänkt lik bilden av en kälkborgare (Årsböcker i svensk undervisningshistoria, vol. 77-78, 1950, s. 238).

Därtill kom att bildningsbegreppet undergick en förstening. Trots att de i andra avseenden bekrigade varandra och brukar räknas in i olika traditioner — romantik, upplysning, nyhumanism — hade de tänkare som under sent sjuttonhundratalet och tidigt artonhundratalet gjorde bildning till ett pedagogiskt begrepp varit överens om att människan bildar sig, skapar sig till något inte på förhand givet. Idén om den bildbara människan trängdes sedan under loppet av artonhundratalet ut av föreställningen om ett givet hallstämplat bildningsgods.

Denna utveckling har ofta beskrivits som en förfallshistoria, som historien om hur skolfuxarna förrått bildningsidealet till förmån för idén om en kanon som tas för given, ett fixt och färdigt kursplaneinnehåll som eleverna förväntas inmundiga. Den historieskrivningen är alltför enkel. 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. (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 reservofficersutbildning, den kulturella elitens barn har sina tågloffarsomrar och annat som bidrar till deras allt överskuggande personlighetsutvecklingsprojekt. De eliter som bygger sin ställning på innehav av "organisationskapital" har egna plantskolor såsom politiska ungdomsförbund, 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 (*Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*, Hannover, 1975, s. 479 et passim).

Skolan kan inte enbart syfta till individens självbildning. Skolan har i varje utvecklat samhälle i uppgift att sörja för kulturens fortbestånd. Denna insikt formulerades av de tänkare som i slutet av förra och början av vårt eget sekel lade grunden till de tanketraditioner som fortfarande sysselsätter pedagoger och utbildningsforskare. Émile Durkheim, John Dewey och många andra fastslog att inget samhälle kan fortleva om inte de äldres kunskaper och erfarenheter föres vidare till de yngre, en överföring som i ett modernt samhälle i hög grad ombesörjes av skolan. För att använda ett ord som i dag har negativ klang: skolan måste per definition ägna sig åt "förmedlingspedagogik". Det må vara ett inlärningspsykologiskt sakförhållande att kunskaper aldrig kan "läras ut", utan enbart förvärfvas genom egenaktivitet, men ur ett kulturvetenskapligt perspektiv hör överföringen av vetande och värden till skolans centrala och ofrånkomliga funktioner. I ett demokratiskt samhälle är det rimligt att alla elever blir delaktiga av ett slags gemensamt "kulturellt minimum".

Att den klassiska bildningstanken är oförenlig med på förhand utstakade lärogångar och detaljerade kursplaner, innebär på intet sätt att den skulle stå i motsättning till ambitionen att bereda lärjungarna tillträde till kunskapstraditioner, tvärtom. Nyhumanisternas tilltro till den antika litteraturens bildande kraft är välkänd. Den klassiska bildningstanken har intet gemensamt med föreställningen — ofta och något orättvist legitimerad med hänvisningar till tänkare som Rousseau eller Fröbel — om fri fostran i form av ohämmad utveckling av förmågor som naturen nedlagt i barnet. Föreställningen att förmågorna skulle finnas nedlagda redan från början går stick i stäv med övertygelsen att människan är en varelse som bildar sig.

3. Folkskolan

Ingen utbildningsinstitution har som enda uppgift att bereda eleverna tillfälle att bilda sig, och det finns institutioner med helt andra syften. Det vore rent anakronistiskt att tillskriva den svenska folkskola vars 150-årsminne firas i år ett bildande ärende. 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 Pestalozzi-legenden, 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 högtidstal (återgivet i skriften *Hundraårafest till minne av Johan Henrik Pestalozzi firad i Stockholm den 12 Januari 1846*, tryckt samma år och försåld "till förmån för Småbarnskolorna i Stockholm") de kända kapitlen i berättelsen i Pestalozzis sorgesamma

levnad: hurusom han i NeuhoF 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 förbättringsanstalt, sedan under många år i NeuhoF 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 militärhospital 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 trettio år inte läste en enda bok. Bristerna i hans skrivkunnighet var så påfallande att de 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 sockenskolmästare." (a.a., s. 21)

Samma paradoxala argumentation skulle återkomma i den svenska pedagogiska litteraturen (exempelvis i Otto Salomons skrifter). Pestalozzis tillkortakommanden omvandlas till ett adelsmärke, enligt mönstret de sista skola bliva 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 anförtrodd 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 ursprunglige ljusbringande folkskolläraren döljer sakförhållandet att en remarkabel 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 förmodligen att Pestalozzis pedagogik framstod som brukbar i tidens stora nationalstatsbyggarprojekt. Bland Pestalozzis svårigheter under de första åren i Neuhof nämner Svedbom "otacksamheten hos föräldrarna, hvilka vanligtvis togo barnen ifrån honom, så snart dessa hade fått nya kläder, utan att någon myndighet skyddade honom mot ett sådant ofog" (s. 8). 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 trettioalet aktivitetspedagogiken av Elsa Köhlers märke. En riktning som fortfarande lever kvar är Rudolf Steiners antroposofiska pedagogik.

4. Inhemska bildningstraditioner

Bland bildningstraditioner med starka inhemska rötter bör först och främst folkbildningen nämnas. Att denna traditions aktier för ögonblicket är lågt noterade på hemmamarknaden får inte skymma blicken för att det slag av bildningsarbete som växte fram i de tidiga arbetar- och nykterhetsrörelserna utgör ett viktigt inslag i det svenska kulturarvet. Den franske etnologen Michel Verret noterade nyligen att den svenska "studiecirkel-demokratin" är en modell som fortfarande fascinerar européer i en tid när den kommunistiska drömmen krossats (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").

Den svenska folkbildningen är ingen enhetlig företeelse. Idéhistoriker som på senare år studerat dess utveckling har funnit konkurrerande bildningsideal. Bernt Gustavsson ställer i sin avhandling *Bildningens väg*, 1991, mot varandra ett medborgarideal, ett självbildningsideal och ett nyhumanistiskt personlighetsbildande ideal, i svensk arbetarrörelse representerade av Rickard Sandler, Oscar Olsson respektive Arthur Engberg. I Christer Skoglunds avhandling *Vita mössor under röda fanor*, 1991, betonas motsättningen mellan traderingsideal och självbildningsideal, dvs. mellan föreställningen om ett bildningsgods eller en moral som skall överföras och föreställningen om bildning som process, som något människan gör med sig själv. Inom arbetarrörelsen fick det senare idealet, närmast svarande mot den klassiska bildningstanken, stryka på foten under loppet av mellankrigstiden. Ändå är den svenska (och delvis nordiska) folkbildningstraditionen, med institutioner som folkhögskolorna och den s.k. fria bildningsverksamheten, särpräglad därigenom att den åtminstone periodvis burits av övertygelsen att bildning kan växa fram så att säga "underifrån", ur folkdjupet.

Ytterligare ett svenskt särdrag är den framskjutna ställning som alltsedan sjuttonhundratalet tillkommit den naturvetenskapliga och tekniska bildningen. Må vara att svenskarna inte har inte särskilt mycket att yvas över på den humanistiska bildningens område: i fråga om teologi, filosofi, humaniora, litteratur eller bildande konster har vi genom seklerna importerat mer än vi

exporterat, och det är strängt taget först under det senaste århundradet som vårt land frambringat humanvetare och konstnärer (författare, bildkonstnärer, dramatiker, filmskapare) vilkas inflytande i nämnvärd grad nått utanför landets gränser. Däremot har naturforskare som Carl von Linné, Anders Celsius, Carl Wilhelm Scheele och Jöns Jacob Berzelius vunnit världsrykte, jämte en lång rad tekniker, uppfinnare och innovatörer inom hantverk, jordbruk och industri.

Det finns här skäl att påminna om att den klassiska bildningstanken i Wilhelm von Humboldts tappning alls icke begränsades till att gälla den humanistiska odlingen i snävare mening. Matematiken och naturvetenskaperna intog en central plats i Humboldts idealuniversitet. Vidare har vi i vårt land, som genom seklerna lämnat så betydande bidrag till den tekniska kunskapsutvecklingen, anledning att betona att tekniken äger sin egen historia och sitt eget värde, som inte kan reduceras till den naturvetenskapliga bildningstraditionen.

På pedagogikens område har en handfull svenska innovationer väckt genklang i omvärlden. Somligt, såsom Pehr Henrik Lings gymnastik, har förlorat sin aktualitet, men annat tillhör alltjämt pedagogikens levande arv. Hit hör slöjden som undervisningsämne. Det svenska ordet "slöjd" är spritt världen över tack vare Otto Salomon, som kanske mer än någon annan bidragit till att ge slöjden en plats på skolschemat. Den undervisningsmetod som från och med 1870-talet utvecklades vid Salomons slöjdskola och seminarium på Nääs skulle bli en mäktig inspirationskälla för dem som tillmätte handens arbete ett bildande och fostrande värde. Som bekant finns i vårt land ypperliga hantverkstraditioner. Ur pedagogisk synvinkel är det intressant att den höga uppskattningen av hantverket från och med det sena 1800-talet så ofta varit förenad med fostrande och bildande ambitioner. Träning i handens arbete förenades med odlingen av skönhetssinne och smakomdöme. Hemslöjdrörelsen och de många kampanjerna för vackra och välgjorda bruksvaror saknade förvisso inte samtida utländska motsvarigheter — kring sekelskiftet svepte en protestvåg mot den industriella produktionens förflackning fram över hela västvärlden. Mer anmärkningsvärt är att dessa rörelser efterlämnat bestående spår i vårt land. Det renommé som svenskt hantverk och svensk formgivning alltjämt åtnjuter är välförtjänt, och här finns ett levande pedagogiskt arv att försvara: Sveriges förstarangsplats på detta område vore otänkbar utan den smakfostran och handaskicklighet som meddelats både i den allmänna skolan och i specialskolor. Det är ingen tillfällighet att Carl Malmsten var en föregångsman inte bara som formgivare utan även som skolman (Nyckelviksskolan, Capellagården, Olofsskolan) och som pedagogisk tänkare, med sina pläderingar för "formsinnets fostran".

Till de pionjärer som grundlade denna svenska tradition av smakfostran hörde Ellen Key. Utanför vårt lands gränser är hon mer känd för *Barnets århundrade*, vars första upplaga publicerades år 1900 och inom kort översattes till många språk. Denna plädering för en naturenlig fostran blev ett inflytelserikt bidrag till den reformpedagogiska rörelsen inom framför allt tyskt språkområde. *Barnets århundrade* torde vara den första och hittills enda svenska skrift som förtjänar att räknas till den pedagogiska världslitteraturen.

Från de senaste decennierna är det i första hand några sociala och organisatoriska innovationer inom utbildningens område som väckt omvärldens intresse. Den svenska enhetsskolan blev en referenspunkt i den internationella debatten. En återkommande fråga var: kan man, som svenskarna försöker, erbjuda alla barn och ungdomar en likvärdig utbildning utan att det går ut över kvaliteten? Även svensk vuxenutbildning har tilldragit sig avsevärt intresse. I många länder har exempel hämtade från Sverige figurerat i diskussionerna om sådant som återkommande utbildning, livslångt lärande och arbetsmarknadsutbildning. I dag kan man på sina håll skönja en viss renässans för den traditionella svenska arbetsmarknadspolitiska principen att människor hellre bör studera än gå arbetslösa.

5. Progressivismen

Den i särklass mest verksamma pedagogiska importen till Sverige under 1900-talet var den amerikanska progressivismen, vars definitiva genombrott som socialdemokratisk och statlig överideologi 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 förespråkat ett ohämmat fritt kunskapssökande 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*, New York, 1951, består av tre texter från perioden 1897-1902 (vilka även utgör merparten av Sven Hartmans och Ulf P. Lundgrens svenska urvalsvolym *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*, Stockholm, 1980). 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 skolförsöks räkning) texterna från Chicago-perioden stöter på de berömda recepten för hur barnen lär av sina egna erfarenheter genom att snickra och väva och koka ägg, får man inte glömma att 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 skolämneshunden 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 kunskapssökande men minimal frihet för vuxna studenter." (a.a., s. 47) De senaste åren har en omsvängning varit märkbar härvidlag. Förskolan blir mer skolaktig samtidigt som elevernas valfrihet ökar i gymnasieskolan och högskolan (en hållning som speglas i Läroplanskommitténs direktiv: "... att eleverna uppmuntras att med stigande ålder ta ett eget personligt ansvar för sin inläring och sitt arbete i skolan", Dir. 1991:117, s. 2.)

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 (a.a., s. 252 ff) 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 tillrätta — studier i svensk folkhemspolitik* (Stockholm, 1990). I Kenneth Hultqvists avhandling *Förskolebarnet*, 1991, ställs Alva Myrdals pläderytelse under trettio- och fyrtio- och femtiotalet för en barnuppfostran grundad på tidsenlig medicinsk och psykologisk vetenskap mot dels de tidiga barnträdgårdslärarinnornas romantiskt och religiöst färgade bild av barnet, dels sjuttio- och åttiotalets officiella barnomsorgsideologi som fullbordade utvecklingen mot bilden av barnet som ren psykologisk natur avskalad alla historiska och sociala bestämningar.

Böjelsen för målrationala argument är ett annat av progressivismens utmärkande drag, i Sverige en utomordentligt verksamt drag av det pedagogiska tänkandets amerikanisering. Här finner vi ytterligare en skillnad i jämförelse med den klassiska bildningsfilosofin. Att bilda sig är, om vi håller fast vid den klassiska innebörden, att bli något inte på förhand föreskrivet. Därmed blir "bildningsmål" ett själv motsägande begrepp. Den lärare som ställer upp ett bildningsmål och leder eleven dit och bara dit har misslyckats.

6. Målrationalitetens gränser

Eftersom begreppet mål är så centralt i den pågående organisatoriska omvandlingen av skolväsendet, finns skäl att något dröja vid det målrationala tänkandets begränsningar. Det finns en risk för att talet om "målstyrning", "målrelaterade" betyg etc kommer att fungera som ett slags magiska formler, som förväntas lösa alla problem — en övertro som i så fall med nödvändighet kommer att följas av en lika stor besvikelse.

Den anmärkningsvärt framskjutna ställning som målrationaliteten tillerkänts inom svensk pedagogik är i hög grad ett arv från progressivismen. Två till synes väsensskilda principer förenades i den progressivistiska pedagogiska traditionen. Å ena sidan skulle undervisningen låta individerna utgå från sina erfarenheter och pröva sig fram till kunskap enligt de välkända recepten "experimentalism" och "learning by doing". Å andra sidan skulle samma undervisning leda fram till i förväg uppställda mål. Individerna förväntades anpassa sig till det moderna näringslivets behov och till en speciell form av demokratiskt samhällsliv, för att inte tala om alla mer elaborerade undervisningsmål. Både amerikanska och svenska progressivister har presenterat noga utmejslade bilder av den goda individ som bör bli undervisningens slutprodukt.

En förklaring till denna paradox är givetvis psykologismen. Det essentialistiska antagandet om människans naturgivna själsliga utrustning ledde till att målen, de förutsebara önskvärda resultaten, framstod som ett naturligt utfall av en på psykologisk vetenskap grundad undervisning som följsamt stödjer barnets så att säga förprogrammerade psykologiska utvecklingsgång. Det gällde bara att skydda barnen mot okunniga föräldrar och konservativa lärares inflytande och att sörja för att uppfostran och undervisning stod i samklang med den vetenskapliga psykologins rön (vilket självfallet innebar att en naturenlig uppfostran och undervisning kunde bli nog så hårt reglerad).

En annan förklaring är att målen tedde sig självklara, helt enkelt beroende på att progressivismens förespråkare uppfattade sig själva och sina likar som exempel på det slags människa som skolan borde frambringa. En utbildningsideologi av Deweys art 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, liberala administratörer och politiker och modernistiskt sinnade industriledare och affärsmän. 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 amerikansk 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 arbetarbarn 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 målrationell 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 självklart 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 understrukt i den svenska pedagogiska debatten).

Att målrationeliteten blivit så allenarådande 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 egenvärde 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 oförytterliga. Oförytterliga värden är de som i en given kulturkrets gäller under alla omständigheter. De utgör medborgarnas samfälliga moraliska fond som egentligen inte behöver motiveras med målrationella argument. Ingen kan med hänvisning till arbetslivets förändrade krav eller till nya rön om undervisningens inlärningsresultat hävda att nu har det ena eller andra oförytterliga värdet satts ur spel. Att "likvärdig utbildning" (varmed inte avses likformig) tillhör de oförytterliga 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 oförytterliga 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 målrationell argumentering berör förhållandet mellan mål och medel. Vid en strikt målrationell 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 plattheter, *Riktig svenska*, Stockholm, 1939, s. 526). Enligt direktiven skall den nya läroplanen vara kort och tydlig. Det vore intressant om läroplansförfattarna ville pröva möjligheten att 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, konventionen om barnens rättigheter, de viktigaste miljökonventionerna etc. Det finns skäl att i läroplanstexten hänvisa till sådana dokument; den vinner därmed i auktoritet och kanske inte lika lätt uppfattas som sprungen ur centralbyråkraternas verklighetsfrämmande nycker. Bland lärare går som bekant läroplanens mål och riktlinjer under namnet "poesidelen".

Utöver värden och mål skall 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 där han eller hon kan ha sitt arbetsmaterial i tryggt förvar intill sin arbetsplats. 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 (kanske borde, som Bodil Jönsson föreslagit, en femte basfärdighet införas i läroplanen: 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 eleverna 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" (*Sämtliche Werke*, utg. G. Colli och M. Montinari, Berlin, 1980, Bd. I, s. 648 och 761). 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 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 stjäl 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. Bildning i vår tid, några diskussionspunkter

Jag nöjer mig här med att hänvisa till ett franskt diskussionsinlägg, de "Förslag till framtidens utbildning" som det samlade professorskollegiet vid Collège de France på Mitterands uppdrag utarbetade i mitten av åttiotalet (*Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, Paris, 1985). Förslagen var intressanta som ett försök att låta reflexionen över de grundläggande principerna (eller med den svenska läroplansvokabulären: riktlinjerna) för det samlade utbildningsväsendet föregå reformeringen av läroplaner, kursplaner och timplaner. Så var experimentet tänkt. Det har hittills inte varit särskilt framgångsrikt. De pågående revisionerna 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 de principer för arbetet i skolan som ofta lämnas odiskuterade, outtalade eller

till och med otänkta. En sådan tågordning verkar rimlig. Alltför ofta börjar man i andra änden, med debatter om kursplanernas utformning eller det ena eller andra skolämnets utrymme på schemat, vilket leder till att de grundläggande frågorna knappast syns i stridsdammet som rörs upp när särintressena brakar samman.

Självfallet var somliga av förslagen från Collège de France knutna till franska förhållanden, men andra är intressanta även från svensk horisont. Jag skall här kommentera fyra principer som, nedan i synnerligen fri tolkning, kan extraheras fram ur de franska förslagen.

Lärarna och eleverna skall utveckla en historisk förståelse av kunskapens utveckling.

Därmed skulle det historiska perspektivet kunna bli 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 efter 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.

Skolan skall erbjuda en mångfald utbildningsvägar och framgångsmått. 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 bl.a. universiteten och forskningen är ännu viktigare. Fortfarande för några år sedan var styrkeförhållandena annorlunda, i skottglucken 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 privilegieförsvar 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 arbetsmarknader 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 vrångbild 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 hävdat 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*, Stockholm, 1941, s. 88-132) 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. Urvalsproblemet blir akut och risken för stofffrängsel överhängande så snart skolan påtager sig så omfattande uppgifter. Redan de fjorton ämnen, som enligt Läroplanskommitténs direktiv skall tillförsäkras 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 gällande att just deras hjärteangelägenheter ovillkorligen måste beredas plats på schemat. Det är fara värt att att skolans kärnuppgifter trängs ut om sårintressena och den råa organisatoriska styrkan får avgöra. Av principen att skolan inte är den enda plats där man lär sig följer att skolan dels bör göra det den är bra på, dels i rimlig utsträckning ge eleverna sådant som de oundgängligen behöver men svårigen 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 bland alla andra kunskapskällor och informationsflöden.

Lärarna skall så långt som möjligt förhindra att socialt konstituerade hierarkier av kunskapsformer och kunskapsområden blir till ett hinder för kunskapens växt. Så skulle man kunna formulera en fjärde princip som låter sig extraheras ur förslagen från Collège de France. Åt sakförhållandet att det existerar rangskalor mellan olika slag av kunskap (manuell/intellektuell etc) kan en enskild lärare inte göra särskilt mycket. 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 intervju 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 sociala strider).

Sådana blockeringar inträffar inte bara i skolans undervisning. Samma mekanism förklarar att skolfrågor ägnas föga utrymme i kulturdebatten. Ämnen för intellektuell reflexion är inordnade i hierarkier, vilka i sin tur är beroende av styrkeförhållanden inom de fält där publicister och andra professionella intellektuella utkämpar sina strider. I toppen av skalan finns ämnen som är värdiga föremål för offentliga skrivelser, i botten bl.a. ämnen som är triviala eller utnötta, kort sagt icke särskiljande, och som överlåts till dem som 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 läraren förutsätts 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 gåvoläromedel 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) väljer ut och ordnar undervisningsstoffet och upprättar 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. De måste själva arbeta med de grundfrågor rörande värdering, urval, organisering och förmedling av vetande som

tidigare i hög grad omhändertagits av den centrala skoladministrationen och läromedelsförlagen.

Allt detta talar för att den klassiska bildningstanken förtjänar att aktualiseras. Det finns ingen garanti för att lärarna och andra kommer att utnyttja de nya frihetsgrader som skolsystemet kommer att erbjuda, men det är viktigt att konstatera 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 skolkommisionen 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 utpräglat 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 väntar eller önskar sig.

Skolan får inte vara blott ett planeringsinstrument. Skulle den nöja sig med att effektuera den rådande konjunktorens krav skulle den illa fylla sitt uppdrag. Ett verksamt 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.

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. Denna allmänna intention måste vid varje tillfälle ges sin särskilda bestämning. Numer måste vi taga hänsyn till vetenskapens utveckling, som oupphörligen omdefinierar föreställningarna om naturen och samhället. Vi måste vidare taga hänsyn till förändringar i den ekonomiska och sociala omvärlden, i synnerhet de som påverkar arbetsmarknaden till följd av teknologisk förnyelse och omstrukturering av industri, handel och lantbruk. Av alla dessa förändringar är de som mest direkt berör utbildningssystemet utan tvivel utvecklingen av moderna kommunikationsmedel — särskilt televisionen — som konkurrerar med eller motverkar det skolan åstadkommer, samt den (särskilt på det etiska planet) i grunden förändrade rollen för pedagogiska instanser som familjen, arbetsplatsen, by- eller kvartersgemenskapen och kyrkorna.

Det är också nödvändigt att beakta hur själva utbildningssystemet förändras. Här gäller det att undvika apokalyptiskt tal om kris, eller än värre det profetiskt fördömande tonläge som söker syndabockarna inom lärarkåren eller i dess representativa organ. De sociala relationer — mellan lärare och elever, mellan föräldrar och lärare, mellan lärare ur skilda generationer — vilka tillsammans konstituerar utbildningsinstitutionen har, i olika grad på utbildningens skilda områden och nivåer, undergått djupgående omvandlingar på grund av sociala faktorer såsom urbaniseringen, den förlängda skolgången, samt den ändrade relation mellan utbildningssystem

och arbetsmarknad som i förening med examinas minskande värde lett till en sannskyldig kollektiv besvikelse på skolan.

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.

Man kan hävda att ingen individ eller grupp har rätt att lagstifta i dessa frågor, det vill säga att träda i stället för alla andra grupper vilka försöker påverka utbildningssystemet för att tillgodose sina intressen. Det är heller knappast troligt att ett utbildningsprogram kan vinna allmän uppslutning. Inte desto mindre utgör utbildningssystemet, så som det nu ser ut, ett svar på dessa yttersta frågor. En explicit framställning av en sammanhängande uppsättning vägledande principer har åtminstone förtjänsten att den framtvingar ett ifrågasättande och en diskussion av de antaganden, eller fördomar, som utgör utbildningspolitikens osäkra grund — osäker emedan den framstår som odiskutabel. För övrigt tycks de tekniska imperativ som syftar till att utveckla vetenskapen eller den vetenskapliga utbildningen ofta vara väl förenliga med de etiska imperativ som innefattas av själva idén om ett demokratiskt samhälle, vilket innebär att man kan nå ett långt stycke på väg med att definiera en både mer rationell och mer rättvis utbildning, utan att för den skull hamna i de problem som ofta åstadkommer splittring bland dem som använder utbildningssystemet och deras talesmän.

Denna text är varken en plan eller ett reformprojekt. Den är ett blygsamt och provisoriskt resultat av reflexion. Dess författare, som arbetar med 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 undandraga 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. I det perspektivet kan en för varje nivå anpassad undervisning i vetenskaps- och kulturhistoria utgöra ett motgift mot gamla eller nya former av irrationalism och förnuftsfanatism. Dessutom bör samhällsvetenskaperna öppna vägen till upplysta omdömen om den sociala världen och erbjuda vapen mot alla slag av manipulation. Det vore exempelvis mycket bildande att kritiskt undersöka hur opinionsundersökningar genomföres och fungerar, eller att med utgångspunkt i de politiska institutionernas historia analysera mekanismerna för maktens delegering.

Bland de funktioner som tilldelats kulturen, är en av de viktigaste att fungera som ett försvar mot alla former av ideologisk, politisk eller ideologisk påtryckning; detta den fria tankens verktyg kan, som i andra sammanhang krigskonsten, ge dagens medborgare möjlighet att skydda sig mot reklamens, propagandans och den politiska och religiösa fanatismens symboliska maktövertag.

Denna pedagogiska inriktning skulle syfta till att utveckla respekt — utan fetischism — för vetenskapen som den fulländande formen av rationell verksamhet, och samtidigt skärpa vaksamheten mot vissa användningar av den vetenskapliga verksamheten och dess resultat. Det handlar inte om att grunda en moral på den verkliga eller idealiserade vetenskapen, utan om att överföra en kritisk hållning gentemot vetenskapen och dess användningar, en hållning som utgår från vetenskapen själv och från kunskap om dess sociala användningar.

Den enda universella grundval som man skulle kunna ge en kultur ligger i att man erkänner att den på grund av sin historiska karaktär är arbiträr. Det gäller därför att påvisa detta arbiträra inslag och att utveckla de instrument — sådana som filosofin, filologin, etnologin, historievetenskapen eller sociologin — förser oss med — som krävs för att man skall förstå och acceptera andra kulturformer; härav vikten av att påminna om att alla kulturella (inbegripet vetenskapens) skapelser är historiskt förankrade. Bland den historiska bildningens alla tänkbara funktioner — nationell integration, förståelse av nuet, återerövringen av vetenskapens genes — är ur denna synvinkel en av de viktigaste att den bidrar till att lära tolerans, genom att avtäckas skillnaderna men också samhörigheten mellan civilisationer.

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. Skälen är både inomvetenskapliga —

främst framsteg som den komparativa metoden gjort möjliga — och sociala, i synnerhet en genom ökande folkomflyttningar förändrad social värld som allt oftare giver människor ur skilda traditioner anledning att kommunicera med varandra eller bo tillsammans. 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. Man måste redan från förskolan införa kulturgeografiska och etnografiska inslag som kan vänja barnen vid att acceptera mångfalden av seder och bruk (vad gäller användningen av kroppen, kläder, boende, matvanor...) och mångfalden av tankesystem. 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 förvärvas om tänkandet ständigt får konfronteras med naturens och historiens oändligt varierade och oupphörligt förnyade världar.

2. Ett bredare spektrum av former för mästerskap.

I undervisningen borde man med all kraft bekämpa den monistiska syn på "intelligensen" som leder till att olika former av framgång ordnas i ett hierarkiskt förhållande med en enda form som överordnad. Fler former för kulturellt mästerskap 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 giver tillträde till. Verkan av skolans konsekvrering är trots det inte försumbar, och inom utbildningssystemets ramar vore 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 elevernas sätt att tänka. En av de mest skriande bristerna hos dagens utbildningssystem är att det i allt högre grad erkänner blott en enda form för intellektuellt mästerskap, den som representeras av gymnasiets naturvetenskapliga linje och dess förlängning vid de naturvetenskapliga elithögskolorna. Den alltmer privilegierade ställning som tillerkännes en viss matematisk färdighet, som får tjäna som instrument för urval och utslagning, gör att alla andra kompetensformer framstår som underlägsna. De som fått sina förmågor snöpta är mer eller mindre prisgivna åt erfarenheter av misslyckande, i förhållande till både den kultur som kommit dem till del och den i skolan dominerande kulturen (detta torde vara en av orsakerna till den irrationalism som florerar för närvarande). Allt medan de, som erhållit den kultur som socialt anses överlägsen, allt oftare — såvida de inte gör en exceptionell ansträngning och de sociala villkoren är synnerligen gynnsamma — är prisgivna åt en för tidig specialisering med all den stympning som följer därav.

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.

På alla nivåer, i förhållandet mellan discipliner lika väl som inom varje enskild disciplin, lider utbildningssystemet och forskningen av denna hierarkiska uppdelning i "rent" och "tillämpat", en uppdelning som är en transformerad form av den sociala hierarkin mellan "intellektuellt" och "manuellt". Härav två slag av urartning som man bör bekämpa systematiskt genom att påverka institutioner och tänkande: för det första skolans dragning till det formalistiska, en orsak till att vissa elever tappar modet, för det andra nedvärderingen av konkret vetande, praktisk verksamhet och den därtill knutna praktiska intelligensen. En välavvägd undervisning bör åstadkomma god balans mellan övning i rationell logik (genom tillägnelse av exempelvis matematikens tankeinstrument) och praktiska experimentella metoder, och därtill öva manuella färdigheter. Tyngdpunkten skulle kunna läggas vid de allmänna tankeformer genom vilka vetenskap och teknik under seklernas gång konstituerats. Även om matematiken föddes i Grekland skulle vår vetenskap i realiteten först komma att grundläggas två tusen år senare, som en väv där teorin — ofta av matematisk typ — skulle kunna ses som varpen och experimenten som inslaget; allt i ett ständigt växelspel mellan den teoretiska hypotesen och den erfarenhet som utvecklar och bekräftar denna. Genom att fånga in

verkligheten i ett nät av utvalda observationer och experiment har vetenskapen lyckats erövra områden av approximativ sanning, där de allt exaktare närmevärdena i sin tur kunnat utvärderas genom att man på själva föreställningen om mätande applicerat beräkningar av avvikelser och sannolikheter. En kritisk vaksamhet i fråga om gränserna för giltigheten hos forskningsarbetet och hos de vetenskapliga resultaten är en bjudande nödvändighet i en värld där procentsiffror och sannolikheter förkommer överallt. Få samhällsmedborgare är klart medvetna om konsekvenserna efter tio år av att ett ekonomiskt index höjs eller sänks med en procent, och om hur konstlat, men ändå brukbart, ett sådant statistiskt grundad index är. Ändå vilar många av våra dagliga beslut på sådana grunder, oftast utan att vi vet om det. Ett visst exemplar av en bilmodell behöver i sig inte vara överlägset en jämförbar konkurrent, men vi kan med de hundratusental exemplaren av samma modell som underlag värdera chansen för att så skulle vara fallet. För en given ort kan väderlekstjänsten inte ge annat än en uppskattning av chanserna för regn. Så formulerar också tidningarna i USA sina prognoser. Det förefaller således angeläget att var och en under skoltiden vänjer sig vid att åtminstone intuitivt bedöma sannolikheter.

I undervisningen bör teorin ges den plats som tillkommer den. Teori i precis mening har varken med formalism eller verbalism att göra. Logiska slutledningsmetoder är, just genom sin stränghet, utomordentligt kraftfulla heuristiska hjälpmedel. Samtidigt bör på alla områden undervisningen syfta till att en produktion skall äga rum och att eleven får möjlighet att göra egna upptäckter. I kemi eller fysik kan man "laborera" i stället för att få allt serverat och bara notera resultaten. Man kan producera en teaterpjäs, en film, en opera, eller ett föredrag, en filmrecension, en bokanmälan (helst för en verklig skoltidning), eller ett brev till socialmyndigheterna, en bruksanvisning eller en skadeanmälan, i stället för att nöja sig med utläggningar. Man får heller inte glömma att även de mest teoretiska aktiviteterna, som matematik och fysik, giver utrymme för aktivt upptäckande. Om denna anda finge råda, skulle den konstnärliga undervisningen — som fördjupning inom något konstnärligt område (musik, måleri, film etc) och som en fritt vald (i stället för, som i dag, indirekt påtvingad) aktivitet — erhålla en framskjuten plats. Inom denna domän måste mer än på något annat område talandet underordnas praktiken (att spela ett instrument eller t.o.m. komponera, att teckna eller måla, att inreda sitt hem). Avskaffandet av hierarkierna borde också här leda till att undervisningen, i synnerhet på grundnivån, i lika stor utsträckning behandlar de tillämpade konsterna som de sköna. Förtrogenhet med grafisk formgivning, reklam, industriell design, audio-visuell konst eller fotografering är till stor nytta i vardagslivet.

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

Man borde med alla medel söka mildra de negativa effekterna av att skolans domslut fungerar som självuppfyllande profetior. Det gäller att till ett minimum begränsa den konsekvreringseffekt som främjar ett system grundat på pappersmeriter, och framför allt gäller det att begränsa den stigmatiseringseffekt som gör de socialt utsedda offren för skolans domslut till fångar i misslyckandets onda cirkel. De negativa sanktionerna kan — i synnerhet om de drabbar ungdomar, som i högre grad än andra ställs inför frågan om sin identitet och som är särskilt utsatta för mer eller mindre dramatiska kriser — döma människor till modlöshet, uppgivenhet, ja till och med förtvivlan. Kunde man minska de okontrollerade effekterna av alla domslut, skulle man utan tvivel minska den ängslan inför skolan som oupphörligen alstras hos både föräldrar och barn, med alla slags psykologiska — eller till och med psykopatologiska — och sociala konsekvrer i följe.

Därmed inte sagt att man skall vägra göra urval, för att på så sätt lösa det problem som ibland kallas "urval via misslyckanden". En dylik lösning skulle blott leda till att sanningens ögonblick ständigt uppskjutes, med förödande konsekvrer för såväl de berörda individerna som för skolan som institution. Att erbjuda eleverna ett fiktivt tillträde skulle innebära att man riskerade att låta individerna och institutionen betala ett högt pris för konsekvrerna av en dålig start. 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 vidtaga alla de 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 anförs 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. Det är välbekant att undervisningen i Frankrike, särskilt på högskolenivå, lider av stora brister i fråga om allt som berör det intellektuella livets specifika infrastruktur: biblioteken (vilkas uppenbara otillräcklighet vi inte behöver orda om här), arbetsredskap i form av läroböcker, antologier av god kvalitet, översättningar av vetenskapliga arbeten, databaser etc.

Detta betyder att lärare, som blir medvetna om att det existerar många former för mästenskap och att deras egna omdömen därför har begränsad giltighet och kan få traumatiserande effekter, borde förmås att avhålla sig från alla definitiva domslut beträffande elevernas allmänna förmågor. Lärarna bör ständigt ha i åtanke att de under alla omständigheter bedömer en partiell prestation och icke eleverna som personer, deras väsen eller natur. Om man kunde erkänna att det existerar en mångfald av former för framgång, skulle lärarna befrias från förpliktelsen att forma och utvärdera alla människor enligt en enda modell. 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.

Om den nödvändiga utvärderingen av elevernas förmågor skall kunna ske i form av studie- och yrkesvägledning snarare än som en uteslutningsdom, krävs en mångfald av socialt likvärdiga utbildningsvägar (i motsats till dagens hierarkiserade karriärer). Allt slags institutionellt stöd borde ges åt de elever som önskar byta från en utbildningsväg till en annan eller kombinera den undervisning som ges inom skilda utbildningsvägar. Man borde med alla medel bekämpa systemet med stela obligatoriska vägar, dessa enkelriktade utbildningsgångar som giver en nästan ödesmättad tyngd åt de tidiga valen och skolans uteslutningsdomar. Det är visserligen nödvändigt att taga hänsyn till att eleverna skiljer sig åt, i sina förmågor, i inlärningsrytm, i intellektuell läggning, och att de inriktar sig mot skilda utbildningsvägar, men detta hänsynstagande borde åtföljas av åtgärder för att på ett konkret sätt — t.ex. genom tillgång till bra lärare och god utrustning — uppvärdera de utbildningsvägar som betraktas som underlägsna enligt de i föreställningsvärlden och den sociala omgivningen gällande hierarkierna. Utbildningsgången skulle därmed taga formen av en fortlöpande specialisering, genom att eleverna inriktar sig mot mångdisciplinära utbildningsanstalter vilka i sin tur giver tillträde till mer specialiserade institutioner. Innan de unga fattar beslut om att välja sin specialitet, bör de erbjudas praktikperioder vid skilda slag av arbetsplatser.

Dessutom borde man arbeta för att upphäva eller minska tendensen att utbildningsexamina betraktas som heliga. I vårt samhälle betraktas examina som ett slags av skolan garanterad social essens, som fyller en funktion helt analog med den som adelstitlarna fyllde förr. De förbjuder somliga att sänka sig till att utföra vissa uppgifter som framstår som ovärdiga, och andra att sträva mot en framtid som framstår som stängd. För att åstadkomma en förändring härvidlag är det viktigt att man värdesätter de faktiska arbetsresultaten. Man kan exempelvis i samband med all slags rekrytering införa en kvot där utfört arbete och faktiska resultat premieras vid utnämningar eller befordran (i specialfallet rekryteringen av lärare en kvot för dem som åstadkommit mönsterbildande pedagogiska innovationer eller visat prov på extraordinär hängivenhet). Till de värsta lytena hos det franska byråkratiska systemet hör att en oduglig men av skolan legitimerad person och en kompetent person utan examen ur alla socialt relevanta synvinklar skiljs åt för livet, ungefär som adelsmannen och den ofrälse. I och för sig är det på examina grundade urvalet skadligt endast i den mån det fortsätter att verka långt utöver sitt syfte — om det fortsätter att vara verksamt under en människas hela livsbana, och om man av orättfärdiga hänsyn till skråintressen eller i missriktad omsorg om fackliga intressen underlåter att värdera det arbete som åstadkommes. Man borde arbeta för en förändring av regelsystemen och tänkesätten: samtidigt som utbildningsexamina får behålla sin funktion som en yttersta garanti mot godtycke, borde deras giltighet begränsas till en viss period, och då blott som en informationskälla bland andra.

Bland de åtgärder som är bäst ägnade att minska stigmatiseringseffekten skulle en av de mest verksamma utan tvivel vara införandet av nya former för konkurrens. En konkurrens mellan skolsamhällen, liknande dagens idrottstävlingar mellan skolklasser eller skolor, där lärare och elever förenas i gemensamma projekt, skulle innebära ett slags tävlan vari man sporras till att anstränga och disciplinera sig, utan att — som i konkurrensen mellan individer (elever eller lärare) — gruppen splittras och somliga förödmjukas och förlorar modet.

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 erbjöd 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 erhålla den autonomi, den särprägel och det mått av ansvarighet som kännetecknar ett verkligt Universitet. Ett sådant förenar inom sig grundläggande och professionell utbildning 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 finansieringskällor: 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 alumni bidra till finansieringen. På så sätt skulle privat eller delvis offentligt finansierade institutioner för högre utbildning och forskning kunna samexistera med institutioner som helt finansieras med offentliga medel. Autonomi borde vara lika fullständig när det gäller att skapa nya utbildningar som i fråga om regler för examination och genomströmning. Statens uppgift blir att stödja ekonomiskt olönsamma men kulturellt viktiga utbildningar.

Principen om enhet i och genom mångfald borde relativt lätt kunna tillämpas inom den högre utbildningen, där en sådan utveckling redan påbörjats — även om man ännu inte sört för att vidtaga de åtgärder som skulle kunna motverka effekterna av den ohämmade konkurrensen. Via frivillig försöksverksamhet som efter hand blir allt mer allmän, borde samma princip kunna tillämpas även på sekundärskolenivån (vilken i dag utan tvivel bör definieras så att första årets högskolestudier inkluderas). Det handlar om att skapa institutioner som, vid sidan av allmänt erforderliga grundläggande kunskaper, erbjuder specialiserad valfri undervisning, som utgör varje institutions specialitet och därigenom ett av dess starkaste vapen i konkurrensen. Härtill krävs att institutionsledningen eller lärarkollegiet tillerkännes en större självständighet i fråga om lärarrekryteringen (genom att man inför mer mångsidiga bedömningskriterier, däribland krav på egentlig pedagogisk kompetens, och genom att man tager hänsyn till hur de sökandes kompetens förhåller sig till lärarkollegiets samlade kompetens).

Man skulle sålunda söka ersätta den dolda konkurrensen med en öppen tävlan, som dock måste kontrolleras och korrigeras genom en genomgripande omdefiniering av statens roll. Om de studerande väljs ut på grundval av ekonomiska möjligheter eller på geografiska grunder, ökar utbildningssegregationen. För att motverka detta måste centralmakten garantera att de sämst ställda individerna och institutionerna skyddas mot effekterna av en ohämmad konkurrens. Dessa garantier skall vara tydligt formulerade och effektiva och de bör kontinuerligt ses över. Staten måste sörja för att det finns utbildningsinstitutioner och regelsystem som gör det möjligt för var och en att förvärva ett gemensamt kulturellt minimum.

Man kunde exempelvis dela ut allmänt gångbara statliga stipendier till de studenter som saknar ekonomiska möjligheter att förränta sin studieförmåga, och sörja för att universitet, gymnasieskolor och högstadieskolor får möjlighet att ge dem individuell eller kollektiv handledning. De institutioner som tager emot de minst gynnade skulle erhålla subventioner och institutionella fördelar, till exempel lönetillägg till lärarna, och skulle på så sätt bli prioriterade utbildningsområden i stället för avstjälpningsplatser för ungdomar dömda till nedklassning.

Samtidigt som staten respekterar kulturella, språkliga och religiösa särdrag, bör den tillförsäkra alla det gemensamma kulturella minimum som krävs för att man med framgång skall kunna utöva ett yrke och som giver det minimum av kommunikationsfärdigheter som gör att man på ett upplyst sätt kan utöva sina mänskliga och medborgerliga rättigheter. I konsekvens härmed åligger det de offentliga myndigheterna att bevaka den pedagogiska kvaliteten hos skolorna på lägre nivåer, från förskolan till och med högstadiet.

Staten måste sålunda direkt eller indirekt bidra till att utbilda lärare, att ange inriktningen av deras pedagogiska verksamhet och att utvärdera denna. Detta kan ske genom återkommande översyn av läroplanerna, genom ekonomiskt stöd till läromedel av god kvalitet, genom att definiera ett gemensamt kulturellt minimum, men också genom initiativ som visar på nya vägar. Ett exempel vore att erbjuda allmänt tillgängliga och kostnadsfria utbildningsprogram av hög kvalitet, vilket vore möjligt om man skapade en kulturell TV-kanal.

Nationella kursplaner skulle kunna definiera ett gemensamt kulturellt minimum, det vill säga den kärna av grundläggande vetande och färdigheter som alla medborgare bör besitta. Denna grundläggande utbildning skulle inte uppfattas som en fullbordad och avslutad utbildning utan som utgångspunkt för ett livslångt lärande. Den skulle därför lägga tonvikten vid det grundläggande vetande som är förutsättningen för tillägnelsen av allt annat vetande, och vid dispositionen för att tillägna sig vetande (intellektuell rörlighet, andlig öppenhet etc). Den skulle också kunna betona de mest generella och generaliserbara tankeformerna och metoderna, såsom proportionalitetsbegreppet och experimentell argumentation. Man bör göra allt för att se till att alla behärskar det gemensamma språket och förmår uttrycka sig i tal och skrift, särskilt i offentliga sammanhang. Härvid får man inte glömma, att de som inte har franska till modersmål måste behärska sitt första språk — förutsättningen för bemästrandet av fonetiska, grammatiska och stilistiska skillnader — för att kunna tillägna sig detta gemensamma språk. Det vore dessutom mycket önskvärt att alla fick lära sig ett främmande språk så tidigt som möjligt.

I detta perspektiv bör förskolorna, som bör erhålla möjlighet att emottaga barn från tre års ålder, inte (åtminstone inte högre upp i åldrarna) nöja sig med att enbart låta barnen uttrycka sig; man bör därtill ge dem undervisning med syftet att överföra det grundläggande vetande som de på lågstadiet outtalat förutsättes bemästra, först och främst att förstå och använda det gemensamma språket och olika tekniker för tal och skrift.

För att stärka och återställa lärarnas motivation och för att motverka den urholkning av ansvarigheten som blir följden av att tjänsteår är det enda kriteriet för all slags kompetens, bör de ansvariga myndigheterna skapa instanser som utvärderar lärarnas pedagogiska och vetenskapliga verksamhet. De som rekryteras till denna uppgift skulle utses för en begränsad tid (högst fem år), och åtminstone en del av dem skulle hämtas utanför lärarkåren och väljas på grundval av skapande bidrag på de mest skilda områden. De skulle ha till uppgift att utifrån mångskiftande och nyanserade kriterier värdera kvaliteten hos individer och institutioner (lärargrupper, skolor etc). Så bör exempelvis den vikt som ges åt examina och titlar vägas mot eller ersättas av hänsynstagande till lärarnas pedagogiska skicklighet. Eftersom elevernas sociala bakgrund skiftar mellan olika skolor, låter sig denna pedagogiska skicklighet inte mätas med elevernas skolframgångar som enda mått. Dessa instanser skulle kunna styra fördelningen av materiella och symboliska förmåner (stödåtgärder, befordran, extraarvoden, utlandspraktik, studieresor etc).

Sådana utvärderingsinstanser skulle kunna fylla samma funktioner på gymnasienivå. Sedan de väl skapat reella betingelser för konkurrens mellan skolorna — vilket skulle stimulera dessa

till att söka draga till sig de bästa lärarna och eleverna — kunde deras utvärderingar vägleda föräldrarnas och elevernas val av skola. Utöver dessa permanenta instanser kunde speciella uppdrag anförtrors åt franska eller utländska specialister, nämligen att så exakt som möjligt beskriva det vetenskapliga och pedagogiska tillståndet på olika nivåer inom ett visst ämnesområde, med hänsyn till aktuella förhållanden och utvecklingstendenser i Frankrike och i andra länder. Man bör sträva efter att göra tilldelningen av offentliga bidrag avhängig av att skolorna accepterar att underordna sig denna kontroll, som också kan fungera som en stimulans i det att den giver skolorna ett kvalitetsintyg och därmed en konkurrensfördel.

Allt bör göras för att öka lärares och lärargrupperns autonomi och ansvarighet i fråga om yrkesutövningen. Det kan ske genom att lärare deltar i framställning av massproducerade läromedel (videokassetter, handböcker etc), i utveckling av undervisningsmetoder och i översyn av kursinnehåll. Detta förutsätter att man skapar grupper av ambulerande inspiratörer, med uppdraget att fånga upp kritik och förslag till förändring av de hjälpmedel och metoder som används, att förse innovatorerna med tekniskt och ekonomiskt stöd, samt att sörja för att information sprids om alla utvecklingsinitiativ — kort sagt, att upptäcka, uppmuntra och på alla sätt bistå de mest nyskapande lärarna. Dessa inspiratörer skulle även ha till uppgift att organisera regelbundet återkommande regionala sammankomster i samarbete med det lokala universitetet, där lärarna skulle kunna lägga fram praktiska problem från sin undervisning inför specialister, vilkas uppgift inte vore att kontrollera och inspektera utan att ge råd och hjälp.

5. Regelbundet återkommande översyn av undervisningsinnehållet.

Undervisningens innehåll bör underkastas återkommande översyn med syfte att modernisera undervisningsinnehållet och gallra ut föråldrade eller mindre viktiga kunskaper och så snabbt som möjligt, men utan att till varje pris jaga nyheter, introducera nya landvinningar.

Utbildningssystemets inneboende strukturella tröghet, som yttrar sig i att undervisningsinnehållet alltid mer eller mindre, beroende på tid och område, släpar efter forskningens resultat och samhällets krav, bör systematiskt korrigeras genom regelrätta ingripanden, eller genom indirekt stimulans som syftar till att främja översyn av läroplaner, handböcker och pedagogiska metoder och hjälpmedel. För att bli accepterade och genomförda måste dessa översyner vara realistiska och taga hänsyn till de ramar och begränsningar som kännetecknar skolan som institution.

Den ständiga tillväxten av vetande som skolan skall lära ut, har till dels att göra med den institutionella och mentala tröghet som leder till att man i all oändlighet bevarar vad som en gång existerat. Skråtänkandet inom disciplinerna gör att föråldrade kunskaper och indelningsgrunder via examina, inträdesprov, utbildningsbevis, undervisningsuppgifter, läroböcker och undervisning lever ett evigt liv i skolorganisationen även när de inte längre är gångbara i forskningssammanhang. En annan konserverande faktor är tendensen till encyklopedism, anspråken på fullständighet, eller föreställningarna om att vissa bestämda förkunskaper alltid är absolut oundgängliga ("det här måste man kunna"). För att bekämpa dessa tendenser, och det bakomliggande skråtänkandet, skulle man behöva tillsätta en kommitté för översyn av den obligatoriska skolans och gymnasieskolans läroplaner, med uppdrag att rensa ut alla krav som enbart är kvarlevor från det förgångna och att snarast möjligt införa nyttiga innovationer. Och detta utan att till varje pris ge efter för något bara för att det är nytt; särskilt i ett ämne som historia leder ogenomtänkta modifieringar av kursplanerna utan genomgripande förändringar i övrigt till upprepningar och luckor i elevernas studiegång. Man måste visserligen bekanta eleverna med de stora begreppsliga revolutioner som ligger till grund för den moderna vetenskapen, men det får inte ske för tidigt och i synnerhet inte på bekostnad av den klassiska vetenskapen, som oftast är mer bildande och på vilken hela byggnaden vilar. Att ge sken av att lära ut relativitetsteorin till nybörjare som inte vet hur en transformator fungerar är föga meningsfullt. Översynsgruppen skulle också ha inflytande över offentliga investeringar på utbildningsområdet genom att definiera vilka sektorer som skall expandera och vilka som skall minska, och genom att ange riktningen för hur nya pedagogiska hjälpmedel skall utarbetas och användas.

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 gymnasieundervisningen utvecklar och giver spridning åt en kultur som integrerar de naturvetenskapliga och historiska kulturerna; det vill säga inte bara litteraturhistoria eller ens konst- och filosofihistoria, utan dessutom naturvetenskapernas historia och teknikhistoria. Samma tendens till partikularisering kan till och med iakttas även mitt i ett och samma kulturområde. Man måste därför exempelvis sörja för att den naturvetenskapliga undervisningen samordnas, särskilt i matematik och fysik.

En sådan sammanhållande princip inom kulturen och undervisningen skulle kunna vara kulturskapelsernas (naturvetenskapernas, filosofins, rättens, konsternas, litteraturens etc) sociala historia. Kulturella och vetenskapliga landvinningar skulle knytas ihop logiskt och historiskt (till exempel renässansmåleriets utveckling med utvecklandet av perspektivtänkande inom matematiken). Om man åter integrerade naturvetenskapen och dess historia i kulturen, 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 föreställning 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 forskningsansatser som existerat i varje enskilt fall.

Undervisningen i kulturskapelsernas historia (naturvetenskap, konst, litteratur etc) bör ha en internationell och då i synnerhet europeisk dimension. Följaktligen bör lärarna i det egna landets språk och litteratur och de som undervisar i främmande språk och litteratur stå i nära kontakt med varandra, utan över- eller underordning. För att förlika universalismens fordran med den funktion att integrera individer i en viss kultur som kännetecknar undervisning om kultur, bör man låta sammanställa läromedel om de europeiska civilisationernas historia och kulturskapelser, liksom om andra betydelsefulla kulturella sammanhang. Detta kunde ske genom att man samlade framstående franska och utländska representanter för skilda discipliner och överförde resultatet av deras arbete till exempelvis videokassetter.

Ett verkligt öppet universitet vänt mot Europa och inspirerat av det engelska Open University skulle kunna erbjuda en TV-sänd undervisning med kompletterande studiematerial. Därutöver skulle skrivningsrättning, kompletterande förklaringar etc kunna skötas via regionala sändningsstationer med knytning till universiteten. En av funktionerna hos ett sådant öppet universitet skulle till exempel kunna vara att erbjuda lärare på alla nivåer ett bekvämt sätt att fortbilda sig — och dessutom möjligheter till avancemang, något som i sin tur skulle uppmuntra till investeringar ägnade att underhålla och stärka lärarnas kompetens. Man kan till och med (vilket dock skulle kräva förenklade system för att jämföra olika slag av utbildningar) tänka sig att detta universitet med hjälp av den europeiska TV-satelliten skulle komma att sända

förstklassig undervisning på olika språk över hela Europa och erbjuda kurser som förbereder för den högre undervisningens ordinarie examensprövningar och på så sätt bidra till att utbildningar och examina i Europa blir mer enhetliga.

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 bidrager 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.

Av skäl som är på en och samma gång tekniska och sociologiska — och särskilt för lärarnas skull — bör utbildning betraktas som ett riktigt arbete, som giver verklig social status. Samtidigt skulle då de yrkesverksamma studerande undkomma sitt nuvarande tillstånd av social obestämthet. Detta blir lättare ju mer klyftan mellan teori och praktik kan överbryggas. Att ägna sig åt yrkesverksamhet borde ofta kunna förenas med högre studier och inte uppskjutas till tiden därefter. Med det synsättet borde den högre utbildningen kunna uppfattas som en institution för återkommande utbildning, som tager alla tillgängliga medel i bruk — sådana som hör skolan till, likaväl som radio, TV, video etc — och som förmår upphäva klyftan mellan studier och yrkesverksamhet, en klyfta som är brutalare och mer ohjälplig ju tidigare den uppträder. Ur ett vidare perspektiv borde varje tillfälle och i synnerhet värnplikts tiden tagas till vara för att erbjuda dem som redan befinner sig i arbetslivet en ny chans till utbildning.

Ett sånt mål kan endast nås till priset av en djupgående förändring av skolans organisation och mentaliteten. För att rätten till utbildning vid vilken ålder som helst skall bli en realitet, måste man upphöra att sätta likhetstecken mellan utbildning och skolans form för utbildning, och exempelvis skapa TV-baserade utbildningsinstitutioner och som utbildning godkänna det man lärt på arbetsplatsen eller genom självstudier. Det skulle också behövas ett radikalt nytänkande i fråga om utbildningsorganisationen, för att tillåta att man återvänder till utbildningen under perioder av olika längd (ett år, enligt sabbatsårsmodellen, men likaväl sex månader, tre månader, en vecka, eller två timmar varje kväll) och olika utformning: regelbundet återkommande perioder, intensivkurser etc. Man skulle kunna institutionalisera formerna för utbyte mellan utbildningsinstitutionerna å ena sidan och privata företag och offentliga institutioner å den andra; det gäller särskilt praktik och examensarbeten i arbetslivet (på högre utbildningsnivåer skulle sådana utbyten utan tvekan vara ytterst givande för båda parter) och på motsvarande sätt vidareutbildnings — och omskolningsperioder på universiteten. Existerande modeller för varvning av studier vid utbildningsinstitutioner och arbete i företag eller laboratorier skulle kunna göras mer allmänna och på så sätt ge full innebörd åt idén om återkommande utbildning.

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 kommunikationsystem, som rymmer möjligheten att erbjuda en god utbildning åt alla och överallt.*

Ett förnuftigt bruk av modern kommunikationsteknik, i synnerhet videokassetter, gör att man i dag kan anförtro åt arbetsgrupper, som tager hjälp av specialister på audiovisuell kommunikation, att framställa läromedel som förmedlar elementära, dvs grundläggande kunskaper och färdigheter. Dessa grupper skulle på bästa sätt kunna utnyttja de audiovisuella verktygens specifika möjligheter och anlita lärare som väljs ut på grund av sin pedagogiska kompetens och med intresse av en nära knytning till forskarsamhället. Till skillnad från skol-TV, som på grund av programutbudets begränsningar hamnar i otakt med skolornas med nödvändighet mångskiftande uppläggning av undervisningen, erbjuder videotekniken möjlighet till korta, intensiva och pedagogiskt effektiva undervisningspass. Efter en kvart eller högst en halvtimme giver de utrymme för kommentarer, diskussioner och övningar. När det gäller kunskaper och undervisningsmoment där bilden (foto, film etc) är oersättlig, bör de olika inslagen i undervisningen på varje utbildningsnivå och inom varje kunskapsområde definieras i samband med att allmänna institutioner eller privata företag producerar videokassetter som kan tänkas användas i skolsammanhang. Videokassetten, som tillåter både flexibel användning — varje lärare på varje skola kan välja tillfälle — och enhetlighet i idé och genomförande, kan bidra till att förena frihet och mångfald i den pedagogiska praktiken å ena sidan med enhetlighet och kvalitet i fråga om den kultur skolan förmedlar å den andra. Ett förnuftigt och utbrett bruk av videoupptagningar av undervisning på hög nivå bör dessutom kunna bidra till att minska effekterna av att skolor och regioner skiljer sig åt i fråga om undervisningskvalitet. I exempelvis ämnen som konst och litteratur, och i synnerhet teater, men även geografi och moderna språk, är det ingen tvekan om att bilder skulle kunna råda viss bot för den tämligen verklighetsfrämmande skepnad som undervisningen antar för barn eller ungdomar vilka saknar egen erfarenhet av teater eller utlandsresor. För att främja framställningen av sådana nya pedagogiska hjälpmedel, måste intresserade lärare erbjudas möjlighet att tillägna sig de ny teknikerna för kunskapsöverföring, och de som behärskar dem väl bör få möjlighet att tillämpa dem i verkligheten.

Televisionen skulle, särskilt på lördagar och söndagar, kunna tjäna som plattform för återkommande utbildning (på skilda nivåer). Därmed skulle ett behov tillfredsställas som för närvarande exploateras av dem som saluför korrespondenskurser eller uppslagsverk och andra populärvetenskapliga böcker och tidskrifter, samtidigt som man skulle åstadkomma den kulturella miljö vid sidan av skolan som är en oundgänglig förutsättning för en framgångsrik bred utbildningssatsning.

En förnuftig kombination av videokassetter och telematik skulle låta utbildningsinstitutioner utrustade med datorterminaler erbjuda individualiserad undervisning på hög nivå. På så sätt skulle geografiska och sociala handikapp kunna kompenseras med hjälp av en genomtänkt fördelning av statsbidrag.

I första omgången skulle det handla om att starta ett mindre antal försöksverksamheter, utvalda enligt sociologiska kriterier (så att de uppfyller villkoren för att ha rimlig chans till framgång) och av sådan karaktär att de kan få efterföljare i större skala efter det att man utvärderat dem och skaffat fram resurser.

För att undvika att fångas av illusioner och i synnerhet för att inte bli desillusionerad, måste man oupphörligen påminna sig att de moderna undervisningshjälpmedlen kan bli effektiva endast på villkor att man inte begär att de skall ersätta läraren; i stället skall de utgöra stöd för läraren i det arbete som fått en ny karaktär just genom användningen av dessa nya hjälpmedel. De är aldrig annat än kompletterande verktyg för läraren, vars kompetens, utstrålning och entusiasm förblir avgörande för en framgångsrik pedagogik. Dessutom kan dessa hjälpmedel nå sin full verkan enbart genom enorma ekonomiska och kulturella investeringar. Den "individuella utbildningskonsumtion" som telematiken giver tillgång till, innebär i själva verket ökade utbildningskostnader istället för minskade, som man kunnat tro. Detta inte bara på grund av dryga utgifter för utrustning — televisionsapparater, bandspelare, persondatorer eller terminaler, videotek etc som, samtidigt som de främjar aktivt lärande och individuellt eller kollektivt utforskande, även skapar nya behov: forskningsbibliotek, databaser etc — utan även för att det krävs lärare som är ytterst kompetenta och engagerade i pedagogiska företag av en karaktär som uppenbarar nya pedagogiska behov. Å andra sidan kan ett mindre lyckad bruk av telematiken innebära en tillbakagång i förhållande till traditionella hjälpmedel. En systematisk användning av centralt framställda hjälpmedel kan visserligen, även om bara en del av schemat berörs, leda till homogenisering och centralisering, men skulle vägas upp av lärarnas mångskiftande uppgifter: långt ifrån att hänvisas till enkla övervakningsuppgifter, skulle de fylla en helt ny funktion. De skulle avlastas rent repetitiva uppgifter och i sitt arbete förena den kontinuerliga och personliga uppgiften att handleda eleven med föreläsarens och inspiratörens uppgift att förmedla grundläggande tankeformer och organisera elevernas individuella och kollektiva arbete.

Förändrade medel innebär förändringar i det som meddelas. De moderna kommunikationsmedlen giver inte full utdelning förrän undervisningsinnehållet och sätten att undervisa förändrats i grunden. I varje särskilt fall krävs en systematisk ansträngning för att få mesta möjliga ut av kommunikationen, såtillvida att man tager hänsyn till elevernas sociala bakgrund och skolerfarenheter; detta förutsätter att man bearbetar och anpassar det språk som används i undervisningen, materialet och övningarna. Bruket av de nya hjälpmedlen kommer med säkerhet att ge upphov till utbildnings- och informationsbehov, som centrala myndigheter kan tillgodose genom att utse pedagogiska utvecklingsgrupper, med uppgift att kritiskt granska olika förslag till lösningar av de problem som alla möter och att välja ut de bästa lösningarna. Därmed vore grunden lagd för att de lyckade försöken på frivillig väg skulle komma till allmän användning.

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.

Skolan kan och bör inte vara den enda plats där man bildar sig. Den kan inte och bör inte eftersträva att undervisa om allt. Ingen enda institution kan i praktiken ha monopol på överföringen av vetande, eller rätt att ställa sådana anspråk. Man måste därför beakta hela nätet av bildningsmöjligheter inom vilket skolan skolans specifika uppgift bör definieras. Genom att kulturspridningen i ökande grad sker utanför utbildningsinstitutionerna — genom televisionen, men även teatern, filmen, ungdomsgårdar och kulturhus etc — skulle dessa nå bättre resultat om de medvetet och systematisk sökte samordna sig med andra kulturella verksamheter. Man borde på nationell likaväl som lokal nivå sträva efter att foga samman alla dessa former för kulturspridning och, åtminstone i mindre städer, främja skolans samverkan med andra kulturförmedlande institutioner — bibliotek, museer, musikverksamheter etc — liksom med de människor som skapar och förmedlar kultur: lärare, konstnärer, författare, forskare... För att uppnå detta måste man undanröja de tekniska, ekonomiska och i synnerhet byråkratiska och juridiska hindren, för att inte tala om det psykologiska motstånd som i dag bromsar ett sådant utbyte och hindrar människor från konstnärsvärlden, den vetenskapliga värden och andra professionella områden att ideellt eller mot betalning taga del i skolans arbete. Låt vara att den institutionella och även mentala klyftan mellan kulturens producenter — forskare, konstnärer, författare — och dess förmedlare — lärare, journalister, redaktörer, gallerister — är nödvändig på den nivå där de kulturella verken skapas; den borde ändå kunna krympas på den pedagogiska nivån. Att de som faktiskt skapar kultur träder in i skolans värld och att lärarna ständigt bjuder in dem och ser som sin uppgift att förbereda och följa upp deras punktinsatser, skulle utgöra en påminnelse om att det existerar en åtskillnad mellan kultur och skolkultur som säkerligen aldrig helt låter sig överbryggas.

Vi måste taga alla kompletterande och konkurrerande förmedlingsinstitutioner i beaktande, och, för att undvika överlappningar och för att koncentrera den pedagogiska insatsen till sådana områden där utbildningssystemets verksamhet inte låter sig ersättas, på nytt tänka igenom dess uppgift och undervisningens innehåll. I själva verket bör utbildningssystemets huvudsakliga ansträngning riktas mot att inpräglade de allmänna och generaliserbara dispositioner som bara kan förvärfvas genom repetition och övning. 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 syntes av sådant vetande som kan undfås på andra vägar, ett vetande eller halv-vetande som ofta, på samma sätt som de mer eller mindre tillfälliga betingelser under vilka det förvärfvas, är utspritt och splittrat.

Lärarna bör förberedas för och uppmuntras att på ett reflekterande och kritiskt sätt utnyttja televisionens, teaterns, filmens, pressens kulturella meddelanden. Lärarna borde exempelvis vid något tillfälle under sin utbildning få undervisning om nya kommunikationstekniker, så att de förmår förmedla medvetenhet och kunskap om grepp och effekter (klippning, kameravinklar), vilka intill dess att de uppmärksammas bidrager till att meddelanden eller bilder som i själva verket är sociala konstruktioner framträder som naturgivna och självklara.

Man bör uppmuntra alla ansträngningar som främjar en samverkan mellan föräldrar och lärare i ett utbyte av information och tjänster (såsom ofta sker i privatskolorna), samtidigt som lärarnas kompetensområde bör vara klart avgränsat. Den öppna skolan bör bli ett slags gemensamhetshus, en plats för möten mellan generationer och kulturer, särskilt mellan de ursprungliga invånarna och invandrarna, i samband med t.ex. språkundervisning. Det skulle i synnerhet på mindre orter vara en plats där man lär sig och tillämpar en moral som innebär ansvar för, solidaritet med och respekt för andra. Detta kan ske genom att man ömsesidigt bistår varandra eller hjälper gamla och handikappade, eller i aktiviteter som förenar flera generationer (konstnärlig verksamhet, idrott, fritidsföreningar etc). Här skulle medborgarutbildning förverkligas. Dessa kollektiva aktiviteter skulle erbjuda ett tillfälle att inympa ett visst antal principer för den sociala tillvaron, ty det kollektiva livet — särskilt i en klass som är handlingsinriktad och orienterad mot något gemensamt — är omöjligt om inte var och en ålägger sig vissa begränsningar: Man kan inte arbeta tillsammans med något gemensamt utan ett minimum av disciplin.

Ett antal aktiviteter som hör till det offentliga livet och som överlåtits åt olika myndigheter — både rent kulturella sådana såsom utställningsverksamhet, teaterföreställningar, konsertarrangemang etc och sådana som har att göra med utsmyckning av offentliga platser, omsorg om djur och natur etc — skulle kunna organiseras i och av utbildningsinstitutionerna eller i anslutning till dessa. På så sätt skulle man återge lärarna den roll av sociala förebilder och folkuppfostrare de ofta hade förr.

Samtidigt med ansträngningen att erbjuda lärarna vidgade, berikade och därigenom mer lockande uppgifter samt att socialt återupprätta dessa uppgifter genom att ge skolan möjligheter att spela en roll som social mötesplats, skulle man kunna förbereda den vidareutbildning som blir nödvändig för att underhålla och förnya det tekniska och pedagogiska kunnande som krävs i en värld där vetandet utvecklas snabbt genom vetenskap och teknisk utveckling och där specialiteter omstruktureras och diversifieras; man måste ge särskilt stöd åt individuellt arbete med att hålla sig à jour, till exempel genom ett systematiskt bruk av televisionen för utbildningsändamål (Open University).

Läraryrket är ett svårt yrke, ibland otrevligt och tröttande, och kan bli spännande och fruktbar 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

De här framförda förslagen bär en optimistisk prägel, vilket i synnerhet kommer till uttryck i ambitionen att överskrida motsättningarna mellan de skilda och varandra motsägande mål som utbildningssystemet har att tillgodose. Men måste man inte också räkna med de restriktioner som gäller för alla ingrepp i utbildningssystemets sätt att fungera? Och man får väl inte glömma att uttalanden, om ock i de bästa avsikter, inte är tillräckligt för att skapa den bästa av utbildningsvärldar? 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 anförtrot de svåraste uppgifterna åt de yngsta och mest oerfarna lärarna, utan särskild förberedelse och utan kompensation.

Vikten av det som står på spel i utbildningen nödgar oss att göra allt för 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).

Samtidigt måste man ofördröjligen låta företa ett antal försök av begränsad omfattning men avgörande vikt: ett öppet universitet, en kommitté som skall revidera läroplanerna och göra dem mer enhetliga, regionala institut för vidareutbildning av lärare (i samarbete med det öppna universitetet), försöksenheter för individualiserad undervisning med hjälp av videokassetter och telematik, en kår av pedagogiska konsulter, en samarbetskommitté mellan universitet och militära myndigheter för organisering av utbildningen, en kulturell televisionkanal etc. För att inte dessa försök skall komma att förstärka just de mekanismer de avser att bekämpa — på grund av misslyckanden eller genom skenbara framgångar — bör de sättas igång först då alla de nödvändiga materiella och intellektuella betingelserna för deras framgång är för handen, och endast om de är möjliga att upprepa och att generalisera.

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.

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

Översättning: Barbro Berg, Donald Broady, Johan Öberg

© för den svenska översättningen: D. Broady, 1992

Efterord till den svenska översättningen av förslagen från Collège de France

Donald Broady

Översättningen färdigställdes i april 1991 i samband med arbetet inom den nyss tillsatta Läroplanskommittén. Några utdrag publicerades i Ord & Bild nr 1 1992. Samma tidskriftsnummer innehöll även den följande texten, ursprungligen skriven som ett underlag för läroplanskommittén.

Collège de France i Paris liknar ingen annan läroanstalt. En svensk kan försöka föreställa sig en kombination av gammaldags föreläsningsförening, 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 professorerna 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 praktiken brukar professorskollegiet sörja för sin egen förnyelse. Ambitionen är att ett brett spektrum av vetenskapliga specialiteter skall vara företrädade, 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* döptes denna om till *Histoire des systèmes de pensée*. 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 karriärstege. Vid inval ställs inga formella krav på disciplintillhörighet eller examina. Den som 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". (*Leçon*, Seuil, Paris 1978, s. 9 f)

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 statuten 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 s.k. bildade allmänheten: gymnasister och studenter, obemärkta skribenter och kulturlivets notabiliteter, välskraddade 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.

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 Mitterand frukten av ansträngningarna, skriften *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. Inte mindre anmärkningsvärt var att det samlade professorskollegiet nått enighet om förslagen. Pierre 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 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 åttiotalets 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 schatteringar. 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 överhanden 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 lingvist 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 inlärningsproblem, 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" (a.a., s. 30 f), 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 samtidiga 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 förslagets 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 nyliberalt 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 ghettoskolor. 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. Se t.ex. *L'US* (organ för S.n.e.s., gymnasielärarnas största fackförening), nr 112, 17 maj 1985; *L'école libératrice* (organ för S.N.I.-P.e.g.s., som rekryterar lärare på grundskolenivån), nr 24, 20 april 1985; *La Quinzaine universitaire* (organ för den mer högerorienterade organisationen SNALC, som rekryterar gymnasielärare), nr 923, 15 april 1985.

Det är svårt att peka på omedelbara effekter av förslagen. Enligt en välplacerad bedömare som Georges Duby (France Culture den 23 juni 1990) bidrog de till 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 Bouveress och Jacques Derrida. Kommissionens förslag var principiellt hållna (huvudpunkterna kan studeras i *Le monde* den 9 mars 1989) 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 avsätta 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 Mitterand 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 skoltreve, 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 nedärvda 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 lärare (publ. 1938 som *L'évolution pédagogique en France*, många senare upplagor på P.U.F.) 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 grundskola 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 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 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 fördärvlig kollektiv myt).

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 aktuella 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, säg, 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 gymnasierna 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.