

Joar Aasen

Pedagogisk filosofi

Forstudie, del 2: På terskelen til det moderne

Høgskolen i Hedmark
Rapport nr. 17 – 2004

Online-versjon

Utgivelsessted: Elverum

Det må ikke kopieres fra rapporten i strid med åndsverkloven og fotografiloven eller i strid med avtaler om kopiering inngått med KOPINOR, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Forfatteren er selv ansvarlig for sine konklusjoner. Innholdet gir derfor ikke nødvendigvis uttrykk for Høgskolens syn.

I rapportserien fra Høgskolen i Hedmark publiseres FoU-arbeid og utredninger. Dette omfatter kvalifiseringsarbeid, stoff av lokal og nasjonal interesse, oppdragsvirksomhet, foreløpig publisering før publisering i et vitenskapelig tidsskrift etc.

Rapporten kan bestilles ved henvendelse til Høgskolen i Hedmark (<http://www.hihm.no/>).

Rapport nr. 17 - 2004

© Forfatter/Høgskolen i Hedmark

ISBN: 82-7671-415-3

ISSN: 1501-8563



Høgskolen i Hedmark

Tittel: Pedagogisk filosofi. Forstudie, del 2: På terskelen til det moderne

Forfatter: Joar Aasen

Nummer: 17

Utgivelsesår: 2004

Sider: 94

ISBN: 82-7671-415-3

ISSN: 1501-8563

Oppdragsgiver:

Emneord: Pedagogikk, filosofi, det moderne samfunn, Comenius, Rousseau, Pestalozzi.

Sammendrag: Planene for lærer- og førskolelærerutdanningen i Norge krever arbeid med pedagogisk-filosofiske problemstillinger. For grunnutdanningen av allmenn- og førskolelærere og for praktisk-pedagogisk seminar savnes det imidlertid ei lærebok som behandler den systematiske tenkningen om undervisning og oppdragelse på en måte som gjør den godt tilgjengelig.

Denne rapporten er del 2 i en forstudie for læreverket. Hensikten med del 2 er å gi et bilde av den systematiske tenkningen om oppdragelse som man finner ved terskelen til moderniteten. Jeg fokuserer her på Comenius, Rousseau og Pestalozzi, og søker å gi et bilde av hvordan deres oppdragelsestenkning henger sammen med den ontologi og epistemologi, det menneske- og samfunnssyn man finner hos dem.

Læreverket vil bli skrevet med tanke på de særnorske betingelsene i barnehage og skole. Forsøket på å finne en egnet språklig form er en del av forstudien.



Høgskolen i Hedmark

Title: The Philosophy of Education. A Preliminary Study. Part 2: Entering Modernity.

Author: Joar Aasen

Number: 17

Year: 2004

Pages: 94

ISBN: 82-7671-415-3

ISSN: 1501-8563

Financed by:

Keywords: Pedagogy, philosophy, modernity, Comenius, Rousseau, Pestalozzi.

Summary: The national guidelines for teacher education in Norway requires an introduction to the philosophy of education. However, a textbook that treats this subject at a level which makes it accessible for teacher students has long been missing.

This report constitutes part 2 of a preliminary study leading to a new textbook. The aim in part 2 is to give an overview of important aspects of educational thought at the threshold of modernity. By focussing on the ideas of Comenius, Rousseau and Pestalozzi, I explain how their ontology and epistemology, their views on man and society make up the foundations for their ideas on education.

The textbook will be written with the traditions of kindergartens and primary education in Norway in mind. The search for an appropriate language style is part of the study.

INNLEDNING

Dette er del 2 i en forstudie til et større verk, ei lærebok som behandler den pedagogiske filosofiens historie. Her som i del 1 har arbeidet med å gi stoffet en egnet språklig form vært like viktig som strevet med det substansielle. Del 1 omhandler den klassiske greske antikkens oppdragselstetnkning, med fokus på Sokrates, Platon og Aristoteles.¹ I del 2 gjør jeg et sprang i tid, fram til senrenessansens store tsjekkiske pedagog Comenius – Jan Amos Komenský. Dermed står man på terskelen til den moderne tid. Spranget er dristig fordi det er langt – det dreier seg om en avstand på nær 2000 år. Det innebærer at fremstillingen unnlater å gi en grundig presentasjon av tenkere med betydelig pedagogisk relevans, som blant andre Aurelius Augustin, Thomas Aquinas, Erasmus av Rotterdam og Martin Luther. Samtidig er det nødvendig, da det ikke vil kunne være plass til alle betydelige tenkere i ei lærebok som skal gi en første innføring i fagfeltet. Skal boka bygge på et eksemplarisk utvalgsprinsipp, og det skal den, må enkelte tas med på andres bekostning.

Men bro skal bygges over tidsspennet. Det får heller våge seg om den blir spinkel. Håpet er at et kort riss av middelalderens og den tidlige renessansens pedagogiske tenkning vil ha bærekraft nok til å gjøre tankegodset hos Comenius, Rousseau og Pestalozzi lettere tilgjengelig.

¹ Nr 4 / 2004 i Høgskolen i Hedmarks rapportserie.

INNHOOLD

Innledning.....	7
Innhold.....	9
Antikkens tenkning og den kristne troen	11
Jan Amos Komenský Comenius	14
Comenius' liv	14
Comenius' lære	16
«Pansofien»	16
Et bedre skolesystem	18
Didaktikken	22
Språkundervisningen	25
Comenius' betydning	28
Kunnskaps- og menneskesynet.....	28
Comenius' umiddelbare innflytelse.....	29
Comenius og Danmark–Norge	30
Forslag til videre lesning	32
Jean-Jaques Rousseau.....	33
Rousseaus samtid, opplysningstida.....	33
John Locke, en viktig opplysningsfilosof	35
Jean-Jacques Rousseau	38
Rousseaus liv	38
<i>Emile</i> og Rousseaus tenkning om oppdragelsen	40
Rousseaus syn på menneskets utvikling i <i>Emile</i>	41
Rousseaus ontologi og kunnskapssyn i <i>Emile</i>	51
Rousseaus etiske tenkning i <i>Emile</i>	53
Rousseaus pedagogiske metode i <i>Emile</i>	56
Rousseaus betydning	58
Forslag til videre lesning	61

Johann Heinrich Pestalozzi.....	63
Pestalozzis samtid.....	63
Pestalozzis liv	66
Pestalozzis lære	69
Neuhof.....	69
I kjølvannet av Neuhof-eksperimentet.....	72
Stans	75
Pestalozzis «spesielle metode».....	78
Pestalozzis «generelle metode».....	81
Pestalozzis betydning	85
Pestalozzis tenkning – og Rousseaus.....	86
Forslag til videre lesning	89
Originallitteratur.....	90
Sekundærlitteratur	91

ANTIKKENS TENKNING OG DEN KRISTNE TROEN

Det meste av Aristoteles' tenkning ble tatt vare på av araberne. Fra folkevandringstida var store landområder i det nåværende Spania under arabisk kontroll. En av de islamske lærde på spansk grunn, Averroës, forfattet på 1100-tallet grundige oppsummeringer og kommentarer til Platons *Staten* og til det meste av Aristoteles' verker. Averroës' Aristoteles-arbeider ble etter noen få tiår oversatt fra arabisk til latin, den tidens felles språk i kirken og blant de lærde. Slik ble døren til samtidens Europa åpnet for den aristoteliske tankebygningen.

Kjennskapet til Platons arbeider spredte seg langs andre veger. Allerede fra det fjerde århundret etter Kristus satte Platon sitt preg på kristen tankegang gjennom Aurelius Augustin, som føyer de fire klassiske kardinaldygdene sammen med Paulus' tre kristne. Men Platons tro på at det er mulig å skape et godt samfunn gjennom en god oppdragelse, deler han ikke. Mennesket er et fallent vesen, ikke et *zoon politikon* som av natur er tilbøyelig til å søke vennskap og rettferdighet. Det evner etter Augustins mening ikke å utvikle gode sosiale relasjoner til andre. Sann lykke er dermed bare å finne i det hinsidige, og selve håpet om et evig liv er det nærmeste mennesket kan komme en lykketilstand i dette livet. Gjenklangen fra Platons forestilling om en evig idéverden er tydelig.

Augustin formulerer det såkalte *pilgrimsmotivet* – han ser menneskelivet på jord som en lidelsesfylt gjennomreise, der målet er sjelens hjemland i evigheten. Dette henger igjen sammen med hans radikale forståelse av tid. Han bryter med antikkens forståelse av tid, med synet for at det som egentlig *er*, er uforanderlig. Dag følger natt, og natt igjen dag, vinter følges av vår, våren av sommer og høst – i antikken ser man dette som uttrykk for det grunnleggende faste bak den vekslende tidsopplevelsen: Tiden er *sirkulær*, alt er tilbakevendende, syklisk, uforanderlig. Augustin, derimot, ser tiden som *lineær*: Den går fremad, fra en begynnelse til en slutt. Da det kopernikanske verdensbildet avløste det aristoteliske på 1500-tallet, ble den

lineære tidsforståelsen nokså enerådende, og nettopp dette er av enkelte blitt betegnet som et sentralt kjennetegn på moderniteten. Det er nok også noe av grunnen til at Augustin er blitt kalt det første moderne menneske.² Hos Augustin finner man også en overbevisning om at kunnskap først og fremst vinnes ved egenerfaring med tingene. En tydelig pedagogisk realisme skiller ham altså fra den platonske arven han ellers formidler.³

På midten av 1200-tallet, i Paris, fikk den unge italieneren Thomas Aquinas anledning til å sette seg grundig inn i Platons og ikke minst i Aristoteles' arbeider. Dette fikk store konsekvenser for senere katolsk teologi. Thomas Aquinas ble den ledende teolog under høyskolastikken, ja, etter hvert den ledende teolog innenfor den katolske kirken overhodet. Og hele hans enorme produksjon – verket *Summa theologica* er det mest kjente – bærer preg av at han søker å forene kristen tenkning med den platonske og særlig den aristoteliske filosofien.⁴

En av de mange konsekvensene denne forankringen i aristotelisk tenkning får for Thomas Aquinas, er at han ser langt lysere enn Augustin på menneskets muligheter til å leve godt sammen med andre. Han deler altså – i det minste langt på veg – det bilde av mennesket som Aristoteles tegner: Mennesket er av vesen sosialt, men skal de sosiale egenskapene utvikles godt, kreves det en god oppdragelse, med dygdene som en bærende kraft for både individ og samfunn. Og for Thomas Aquinas er moralen forankret i guddommen. Han har ikke, som Aristoteles, en begrunnelse for etikken som også er sekulær.

Kristen tenkning, slik man finner den i det europeiske kulturlandskapet, har altså tidlig en nær forbindelse med den greske antikkens filosofi. Detaljene i dette og den videre utviklingen av forbindelsen mellom filosofi og teologi hører selvsagt religions- og kirkehistorien til. En spesiell side ved utviklingen skal imidlertid nevnes: den protestantiske bevegelsen.

Forgreningene innenfor protestantismen var mange. Ett trekk hadde de likevel felles: ønsket om å reformere den katolske kirkens lære og praksis. Motstanden mot katolisismen ytret seg på flere sett. På det tsjekkiske landområdet var det Jan Hus' tro som spilte størst rolle. Jan Hus var til-

² Augustin *De civitate Dei* (Gudsstaten), bok 12; Molland 1993: 242-246; Berg Eriksen 2002: 189-192, 225, 268.

³ Augustins pedagogiske realisme kommer særlig fram i verket *De magistro* (Om læreren).

⁴ Copleston 1946/1993, bind I: 504-506.

henger av den engelske kirkereformatoren John Wycliffe og rektor ved Karls-universitetet i Praha. Hus prekte og skrev på morsmålet, tsjekkisk, og ville i det hele tatt at prestene skulle bruke sognebarnas språk. I dette lå det selvsagt en protest mot den katolske kirkens bruk av latin i gudstjenestene, og en tilsvarende oppvurdering av morsmålet. I så måte inntok han samme standpunkt som en senere reformator, augustinermunken Martin Luther: Den enkelte har rett til selv å gjøre seg kjent med Guds ord gjennom skriften – på morsmålet. Dessuten la Hus stor vekt på de ulike folkeslags enhet – på at det som samler mennesker på tvers av språk- og kulturskiller, er langt mer vesentlig enn det som skiller.

Jan Hus ble dømt for kjetteri og brent på bål i 1415. Tilhengerne av Hus' lære, husittene, vant imidlertid bred tilslutning i det tsjekkiske landområdet. Etter hvert fikk husittene flere forgreninger. En gren, de Bøhmiske Brødres Unitet (*Unitas fratrum*, også kalt Brødreuniteten, etablert 1457), er av spesiell interesse siden Jan Amos Komenský vokste opp i en slik menighet, var medlem av den hele sitt liv og også lærer og biskop.

Ett fremtredende trekk ved Brødreuniteten var dens respekt for barnet og den store betydning den tilla barneoppdragelsen. I det hele tatt var menigheten preget av en sterk indre disiplin med klare, uttalte krav. Et annet trekk var betydningen av likhet og av å leve i enkelhet, fredsommelighet og nøysomhet – en reaksjon, til dels, mot den katolske kirkens hierarkiske organisasjon og den vekt den la på vakker og kostbar utsmykking. En tredje side ved denne menighetens tenkning var knyttet til drømmen om tusenårsriket – om at det ville komme et Guds rike på jord, preget av forståelse, fred og fordragelighet mellom mennesker. Menigheten var i det hele tatt sterke motstandere av vold og opptatt av *den ireneiske tanke* (gresk *irené*: fred): Den så fredelige løsninger på konflikter som den eneste farbare veg.

Dermed var dette også en menighet som var motstandere både av forsøkene på hard religiøs ensretting og undertrykking fra statsmaktens side (slik tilfellet var på 1500-tallet) og av den voldsutøvelsen som fant sted under 1600-tallets 30-årskriger. Deler av menigheten flyktet til utlandet allerede på 1500-tallet, og de som ble værende i Tsjekkia, fortsatte å leve i stor angst og usikkerhet.

JAN AMOS KOMENSKÝ COMENIUS

Tsjekkeren Jan Amos Komenský ble også kjent under det latiniserte navnet Comenius. Han levde fra 1592 til 1670 og virket særlig under og etter 30-årskrigen.⁵ Det spranget som nå gjøres, spenner altså i tid fra 300-tallet før Kristus til det urolige 1600-tallet. Geografisk bærer det fra Hellas mot nord, til Böhmen, et landområde som ligger i dagens Tsjekkia.

Kulturelt er det imidlertid snakk om et tankegods på komplisert vandring – og også om utvikling og endring. Enkelte av de lange linjene skal få ytterligere oppmerksomhet før jeg tar fatt i behandlingen av Comenius.

Comenius' liv

Jan Amos Komenskýs yngre år ble merket av kampen for trosfrihet og av usikkerheten og angsten for krig. Han var også preget av de tanker og følelser som rådde i den forfulgte menigheten han var medlem av. Som mange i sin samtid opplevde han nok tilværelsen som en «menneskelig labyrint», og arbeidet med å finne en veg ut av labyrinten ble Comenius' selvpålagte livsoppgave.

Den unge Jan Amos mistet foreldrene sine tidlig og ble tatt hånd om av menigheten. Først som sekstenåring fikk han begynne i latinskolen, og dermed var han ti år eldre enn andre barn som møtte latinen.⁶ Skoleårene

⁵ Comenius har for øvrig gitt navn til den delen av EUs utdanningsprogrammer som gjelder barnehage, grunnskole og videregående skole, som igjen er et ledd i det overordnede handlingsprogrammet for mellomfolkelig samarbeid om utdanning, Sokrates. Bruken av navnene i dagens utdanningspolitikk understreker selvsagt den store betydning disse to har hatt – og fremdeles har.

⁶ Pánek 1991: 18; Clauser 1965: 164; Blekastad 1977: 26-29.

var imidlertid ikke bare en glede, selv for en uvanlig begavet ungdom som ham, og han skrev senere at han «... fikk lyst til å gråte over de vakre ungdomsår som ble ødelagt med latin-pugging». Han reagerte også mot den meningsløst harde disiplinen i skolen, mot alle de hugg og slag som skulle banke kunnskapen inn i hodene på de unge.⁷ «Barnesinnets slakterier» er et uttrykk om den tidens skoler som blir tillagt Comenius.⁸

I 1610 fikk han menighetens støtte til å reise – til Herborn og Heidelberg i Tyskland for å studere. Så vendte han tilbake til Brødreuniteten og rakk å undervise og virke som prest i et par år før 30-årskrigen brøt ut i Praha i 1618. Han giftet seg også og ble far, men hjemmet ble ødelagt i krigshandlingene. Senere mistet han både kone og barn.

Etter dette ble Comenius' liv preget av flukt og stadige forflytninger mellom ulike steder i mellom-Europa. Allikevel maktet han å skrive, blant annet den symbolske vandringsromanen *Verdens labyrint og hjertans paradis*.⁹ Etter å ha stiftet familie igjen, reiste han til Polen og Nederland på misjonsreise på 1620-tallet. I 1628 reiste han for godt i landflyktighet, først til Lezno (Lissa) i Polen, deretter fram og tilbake til menigheten som nå var spredd over en rekke europeiske landområder: England, Nederland, Tyskland, Sverige, Polen, Ungarn. Underveis underviste, prekte og skrev han, samtidig som han ga råd og veiledning til myndighetene i flere land om hvordan skolevesenet kunne utvikles. Hans litterære produksjon er enorm, han må i det hele tatt ha hatt en kolossal arbeidskapasitet. Etter et omflakkende liv slo han seg ned hos en svensk-hollandsk venn i Amsterdam i 1656 og arbeidet der til han døde i 1670.

Det åpne og tolerante Amsterdam var nok ikke et tilfeldig valg. I mye av det Comenius har skrevet, finner man en sterk lengsel etter fred og et brennende ønske om toleranse blant menneskene. Uten tvil var dette en innstilling som både var tilskyndet av tilhørigheten til Brødreuniteten og av inntrykkene fra en brutal og urolig samtid. Men han var også preget av tankegods som hørte renessansen til, slik også Martin Luther var det. Respekten for enkeltmennesket, troen på dets evne til rasjonell overlegning, synet for kroppen og sanseapparatet – disse aspektene ved renessansetenkningen finner man også hos Comenius. Og trådene kan trekkes enda lengre tilbake,

⁷ Comenius, *Didactica Magna*: 160.

⁸ Gutek 1968: 12.

⁹ Originaltittel: *Labyrint sveta á ráj srdce*, oversatt til norsk av Milada Blekastad.

til Augustins pilgrimsmotiv og hans vekt på egen erfaring med tingene, og til Aristoteles' og Thomas Aquinas' syn for mennesket som et sosialt vesen.

Det er altså mye både ved Comenius' eget liv, hans samtid og også fortiden som trekker i én og samme retning. Og når følgene av hans virksomhet ble så store på det pedagogiske området, var det ikke minst fordi han målbar synspunkter som hørte godt hjemme i den brede protestantiske bevegelsen i mellom- og nord-Europa. Dette er en viktig side ved forklaringen på hvorfor Comenius' tenkning etter hvert fikk så stor betydning for skolen i Norge.

Comenius' lære

Det er særlig tre sider ved Comenius' virke jeg vil behandle her: arbeidet med allmenn didaktikk, med språkundervisningen og med å reformere skolevesenet. En fjerde, hans filosofiske ståsted slik det uttrykkes gjennom hans såkalte «pansofi», er imidlertid så sterkt forbundet med hans øvrige arbeider at det fortjener innledende omtale.

«Pansofien»

Pan er gresk og betyr alt, all-, om alt. Comenius' uttrykk «pansofi» betyr dermed bokstavelig «allvisdom», altså om lag det samme som det gamle greske uttrykket *enkyklios paideia*, dannelsessirkelen. Med sin «pansofi» forsøker Comenius å gi et uttrykk for alt det som er verdt å vite, som en slags sammenfatning av kunnskap som hentes både fra filosofien, teologien og de øvrige av samtidens vitenskaper. Og denne kunnskapen skal *alle* lære, ikke bare noen få utvalgte. Betegnelsen «pansofi» er for øvrig Comenius' egen, og man finner den ikke brukt verken før eller siden.

I likhet med Sokrates og Platon, ser Comenius kunnskap som en helt nødvendig forutsetning for å kunne gjøre godt. Ja, all kunnskap, mener Comenius, har egentlig Gud som sitt opphav og lar mennesket bli nærmere kjent med guddommen. Uvitenhet er en kilde til uro, konflikt og krig – til de ulykkelige tilstandene som preget Comenius' samtid. Desto mer omfattende kunnskaper menneskene kan få del i, desto større muligheter vil de ha til å forstå det gode og handle deretter, mener han. Den «pansofien» som Comenius gjør seg til talsmann for, innebærer følgelig ingen kunnskapsmessig spesialisering. Tvert om, den er så avgjort breddeorientert, og

legger like stor vekt på det man i dag vil kalle realfag og fremmedspråk som litteratur- og religionsundervisning. Slik korresponderer «pansofiens» kunnskapsideal godt med Comenius egen utdanning, som var svært allsidig.¹⁰

Uttrykt med dagens begrepsbruk i filosofien kan man nok si at «pansofien» rommer elementer av både en ontologi og en erkjennelsesteori – og dessuten også av et menneske- og samfunnssyn. I likhet med Aristoteles legger han vekt på at de ting mennesket omgir seg med, er av en slik art at de kan gi grunnlag for verdifull kunnskap. For dette synet fant altså Comenius også støtte hos Augustin og hos den engelske filosofen Francis Bacon, som i sine arbeider nettopp understreker den verdi naturvitenskapene har. Bacon er også en ivrig talsmann for systematisk erfaringsinnhenting, for iakttagelser og praktiske forsøk – altså for et temmelig renskåret *empirisk* kunnskapssyn. Også disse synspunktene så Comenius som verdifulle.

Dette kom til å prege både Comenius vurdering av hvordan barn lærer, synet på hva de bør lære og også på hvordan lærebøker for barn bør bygges opp: Sansene og egenerfaringen verdsetter han høgt, og kunnskap om natur og menneskeliv ser han som like verdifull som den man finner i de religiøse skriftene. Comenius' høge vurdering av både *sansenes* betydning og *ordets* kommer fram av måten han illustrerte lærebøkene på og gjennom utformingen av innholdet i dem.¹¹ Etter hvert vil jeg gå mer detaljert inn på hva dette betyr for utformingen av lærebøkene hans.

Som jeg nettopp nevnte, er atskillig av renessansens tankegods til stede hos Comenius. Og det er på mange måter en renessanse*humanisme* man finner: En forsiktig tro på at mennesket både *vil* og *kan* handle rett og godt og dermed bedre menneskenes kår. Vilkårene for dette reflekteres i Comenius' oppfatning av menneskets psykologi. De naturgitte grunnkrefte- ne i menneskesinnet er kunnskapene, moralen og troen, hevder han. De henger nøye sammen, og alle disse tre feltene i sjelslivet er det mulig å bygge og styrke gjennom oppdragelsen.¹² Også når det gjelder menneskesynet er det dermed en nær forbindelse mellom «pansofien» og pedagogik-

¹⁰ En presentasjon av hans «pansofi» i England hadde tittelen *Porta sapientiae reserata* (*Visdommens dør står åpen*). Da han på Parlamentets oppfordring oppholdt seg i England i 1641-42, var det fordi han var invitert til å bygge opp et 'pansofisk' akademi – en plan det for øvrig aldri ble noe av.

¹¹ Mollenhauer 1996: 56.

¹² Comenius, *Didactica Magna*. 67, 116.

ken: Skolen må ha et innhold som korresponderer med de tre kreftene i sjelslivet. Følgelig må den være allsidig. Og den religiøse oppdragelsen må tjene til å forene på tvers av trosretninger, ikke til å splitte.

Comenius' «pansofi» kan kanskje best forstås som en tidlig variant av mellomfolkelig fredsskapende arbeid.¹³ Og skolens allsidige kunnskapsformidling, dens klare holdningsdannelse og samlende trosopplæring står fram som de sentrale virkemidlene. Den lineære tidsoppfatningen som var blitt befestet i løpet av renessansen, gir en viktig støtte til et slikt syn. Man vet at dette nye verdensbildet var kjent for Comenius; han kjøpte Kopernikus' astronomiske avhandling mens han studerte i Heidelberg.¹⁴ Flyktningen Comenius arbeider altså med et langsiktig perspektiv, og med hele menneskehetens ve og vel for øye: Han ønsker å skape et tolerant og fredelig samfunn her på jorden, og han tror som Aristoteles og Platon at dette er mulig. I likhet med de gamle grekerne ser han uvitenhet som en ulykke og en god oppdragelse både som et gode i seg selv og som et nødvendig virkemiddel. Og en annen frukt av dette arbeidet er minst like viktig: Forbedelsen av menneskene til en paradisisk tilstand i et liv *etter* dette.¹⁵

Et bedre skolesystem

Vil man forstå Comenius' arbeid for å reformere datidens skolevesen, kan det være til hjelp å feste seg ved enkelte trekk ved det systemet han selv møtte som ung elev. Han var nok langt fra den eneste som klaget over latinpugg og fysiske avstraffelser. Og det var mer å gråte av: «Våre lærere stappet oss straks med dialektikk, retorikk, metafysikk og så videre, både med kommentarer og de rareste spørsmål, latinsk grammatikk med alle unntakelsene, den greske med alle dialektene, og vi forsto ingen verdens ting og ikke hva det skulle være godt for heller.»¹⁶

Den unge Jan Amos' opplevelser som elev bidro til en dyp mistro til både den ensidige latin- og greskundervisningen, til den brutale disiplinen og til oppfatningen om at læring først og fremst må være forbundet med et endeløst strev med å lære mer eller mindre ubegripelige ord og tekster

¹³ Piaget 1959: 187.

¹⁴ Blekastad 1955: 11. Kopernikus' og Keplers astronomi var for øvrig bygd opp på grunnlag av den pytagoreiske kunnskapstradisjonen (Peters 1977b: 113).

¹⁵ Comenius, samme verk: 59-65.

¹⁶ Sitert fra Blekastad 1977: 26.

utenat. Det Comenius møtte som ungdom, var et skolesystem der morsmålet var langt på veg tabuisert. Og motviljen hans fant god støtte i det synet for morsmålets verdi som ble forfektet av blant andre Hus og Luther.

Men Comenius vil ikke bare av-latinisere skolen. Han vil altså også av-straffe den – i bokstavelig forstand. Han ser ferlen og riset, den tidens disiplinredskaper, som helt uegnete pedagogiske virkemidler. Kunnskapens hus må da heller romme oppmuntring, glede og menneskelig varme! Comenius tar altså tidlig avstand fra samtidens tro på at det går an å skremme barn til vett og forstand.¹⁷ Rett nok er en skole uten disiplin som en mølle uten vann, som han uttrykker det med et av samtidens ordspråk. Men om arbeidsro må skapes ved at læreren griper inn, må grunnlaget alltid være tålmodighet og vennlighet, også når elever skal vises til rette. Det raseriet han hadde møtt hos enkelte av sine egne lærere, gir han ikke noe som helst rom for ovenfor barn.¹⁸

Strevet med latin og gresk var systemtrekk ved den tiden skole. Det var også den fysiske avstraffelsen. Og man fant ikke disse trekkene bare der unge Jan Amos vokste opp. Om Martin Luther fortelles det at han en gang som skolegutt ble straffet med femten slag bare fordi han hadde bøyd et verb feil. Fysisk straff i skolen var nok helst det vanlige i hele Europa, også i vårt eget lands skoler. På 15- og 1600-tallet var latin- og greskkunnskapene inngangsbilletter til geistlige embeter. De tjente dessuten til å trene intellektet og herde sinnet, mente man. Og skolemestrenes hugg og slag var bredt akseptert, ja, på norsk grunn ble de faktisk gitt med hjemmel i lov.¹⁹ Så nær var forbindelsen mellom latinen og den korporlige avstraffelsen at en av katedralskolene i Norge hadde denne bestemmelsen: «Alle Dicipler i de øfuerste Lexier skal tale Latin, naar de ere i Skolen; huo der taler et andet Sprog (...) skal straffes alworlig ...»²⁰ Læringen av de klassiske språkene gikk altså hånd i hånd med bruken av riset, og det med både kongemaktens og kirkens velsignelse.

Nå hadde samtidens skolesystem også andre sider som ikke var så lett forenlige med Comenius' visjon om fredelig sameksistens mellom folkene. Middelalderens kloster- og katedralskoler ga så langt fra et tilbud til

¹⁷ Comenius, samme verk: 107, 160.

¹⁸ Samme verk: 260.

¹⁹ Steinfeld 1986: 13-27.

²⁰ Sitert etter Steinfeld 1986: 26.

alle barn, og de gjorde heller ikke de protestantiske latinskolene som avløste dem fra 1500-tallet av. De var forbeholdt noen få utvalgte – av guttene. Jenter var i alt vesentlig unndratt muligheten for skolegang, og for den alminnelige mann og kvinne fantes det ikke noe alminnelig skoletilbud. Barn flest lærte altså i livets skole.

Dette samsvarte naturlig nok ikke med Comenius' syn på kunnskapen som det grunnlag et bedre samfunn må bygge på. «Pansofien» krever jo ikke bare at alt skal læres, men også at *alle* skal få lære. Alle er jo Guds barn og derfor likeverdige; begrunnelsen er altså knyttet sammen med et kristent menneskesyn. Derfor må det en skole til som ikke bare er åpen for de få utvalgte blant guttene. Og skal skolen være tilgjengelig også for de fattige, må det være en *offentlig* skole, mener Comenius. Man må i realiteten helt tilbake til det gamle Sparta for å finne en skoleordning som var satt ut i livet som et offentlig anliggende. Det systemet han skisserer, er altså svært radikalt for hans tid.²¹

Morsskolen bør ta til fra barna kommer til verden og vare til de er seks-syv år gamle. Morsskolen er hjemmet; Comenius betrakter de små barna som foreldrenes ansvar, særlig altså morens. Hun skal ta seg godt av dem, stelle og hygge for dem og ikke minst legge et godt grunnlag for deres åndelige, moralske og religiøse utvikling. Denne siden ved morens oppgave legger Comenius svært stor vekt på. Til hjelp for mødrene forfatter han et skrift som nærmest er en lærebok i hjemmets barneoppdragelse, *Informatorium*.²² De tankene han gir uttrykk for her, kom senere til å bety mye for en annen tenker som også var opptatt av de aller minste barna: Friedrich Fröbel.

Morsmålsskolen skal så være det neste skoletrinnet, fra seks- til tolvårsalderen. Her kommer flere av Comenius' mest radikale oppfatninger til syne. For det første er altså dette altså en *offentlig* skole, en skole som er et ansvar for fyrsten – ikke for foreldrene eller kirken. For det annet er tanken den at morsmålsskolen skal være *gratis*. Gjennom skattlegging av befolkningen skal den verdslige myndigheten skaffe til veie midler for å finansiere alle offentlige tiltak, skolegangen inkludert. For det tredje er dette ment

²¹ Comenius' skisse er forholdsvis utførlig, se *Didactica Magna*: 269-293.

²² *Informatorium školy matěrské* (1633), oversatt til norsk av Milada Blekastad: *Informatorium for skolen hennar mor*.

å skulle være en skole for *alle* barn, de fattiges så vel som de velstående, jenter som gutter. For det fjerde skal det holdes skole på *morsmålet* i stedet for latin. Ikke minst er dette viktig av hensyn til lese- og skriveopplæringen. Endelig er dette en skole der alle skal lære «alt», eller i det minste lære *noe* om svært *mye*. Det må altså undervises i en vid fagkrets, slik Comenius uttrykte det i «pansofien».

Tanken om en slik offentlig, gratis morsmålsskole for alle var nok temmelig fremmed for mange i Comenius' samtid. Den samsvarte imidlertid med sider ved Martin Luthers to-regimentslære: Skolen må betraktes som et ansvar for de verdslige myndighetene. Nå ble denne utviklingen egentlig aldri ført helt i mål, verken på tsjekkisk eller tysk eller annen mellom-europeisk grunn. Men med reformasjonen av den dansk-norske kirken etter luthersk modell ble det skapt et grunnlag for reformer i skolen også i Danmark-Norge. Her ble deler av Comenius' tenkning satt ut i livet, om lag 70 år etter hans død.

Den høyere skolen (latinskolen) bør begynne fra 12-årsalderen. Dette skal altså ikke være en utvalgsskole for de bedrestilte, slik skikken i samtiden var. Den høyere skolen skal være åpen for alle som har gode nok evner til å følge undervisningen. Fattigfolks barn skal følgelig få den understøttelse som er nødvendig, slik at de ikke utelukkes fra å lære av økonomiske grunner.

Latinen beholdes, men den får en mer beskjeden plass enn før, underordnet morsmålet. Fremdeles er «pansofien» det styrende prinsippet: Alle skal lære «alt», altså nå også latin, men på linje med realfag, moral og religion. Dessuten har fysisk fostring en plass. Ja, det er på mange måter det man i dag vil kalle en *allmenndannende* høyere skole man finner hos Comenius. Det er *hele* personligheten som skal dannes, ikke bare intellektet. Og denne høyere skolen står fram som en selvstendig, avsluttet enhet. Den er ikke utelukkende en forberedelse til senere studier og et liv i og for kirken, slik samtidens latinskoler i all hovedsak var det.

Universitetet er også en institusjon som Comenius har ønsket om å reformere. Fremdeles ligger hans tanke om «pansofien» under: De to første årene ved universitetsutdanningen ønsker han å gjøre til et forberedende og allmenndannende studium. Studentene her skal være de aller dyktigste av de dyktige, og fremdeles er det evnene som skal bestemme hvem som skal

få studere, ikke økonomien eller kjønnen. Som Platon ønsker han å gi kvinnene den plass de rettelig fortjener. Comenius viser til historiske erfaringer: «De har ofte styrt stater, gitt konger og fyrster gode råd, utøvet legekunst og andre nyttige yrker. (...) Hvorfor da la dem lære seg ABC, men senere stenge dem ute fra studier?»²³ Å utelukke kvinnene fra lærdommens gleder er tankeløst. Det bryter dessuten med Guds ord, mener Comenius.

Etter at universitetsutdannelsen er over, ser han også for seg en form for påbygning, der de lærde skal representere alle sider ved dannelsen i et slags «akademisk kollegium». Og disse lærde skal ha kontakt over landegrensene, med kolleger i andre land. Også her ligger tankegodset i «pansofien» under: ønsket om gjensidig forståelse, respekt og toleranse, og om fred og fordragelighet mellom folkeslagene.²⁴

Didaktikken

Den inndelingen i fire perioder som Comenius foreskriver, kjenner man også fra antikken. Men for mange i Comenius' samtid sto dette likevel fram som en radikal tanke. På hans tid var latinskolene «åpne», i den forstand at all undervisning foregikk med alle elevene, både eldre og yngre, samlet i én stor sal.²⁵ Denne organiseringen vil altså Comenius bort fra. Hans hovedargument er at all undervisning må tilpasses elevenes modenhet. Og modenheten, mener Comenius, er naturgitt; den er i første rekke knyttet til aldersbestemte utviklingsfaser. Derfor vil han bryte den store elevmassen opp i klasser med elever som er om lag like gamle.

Nå var nok ulike varianter av inndeling i klasser praktisert av enkelte tidligere, som i jesuittenes skoler. Det nye med Comenius' klasseinndeling er at den er basert på prinsippet om at undervisningen må tilpasses barnets naturlige utviklingstakt. Comenius låner altså til en viss grad Platons og pythagoreernes oppfatning av menneskenaturen som et mikrokosmos som svarer til et større skaperverk: makrokosmos. Og dermed ligger veien åpen for det som er et hovedanliggende i Comenius' didaktiske arbeid: Å finne måter å legge læringen til rette på som nettopp passer med barnets naturgitte forutsetninger på de ulike alders- eller klassetrinn.

Comenius' anbefalinger om hvordan dette bør gjøres, uttrykker han

²³ Comenius, samme verk: 94.

²⁴ Samme verk: 293; Piaget 1959: 183, 187.

²⁵ Steinfeld 1986: 25; Johnsen 1998: 132.

først og fremst i sin store undervisningslære, *Didactica Magna*.²⁶ Dette er en lærebok for lærere, en innføring i de viktigste prinsippene for en undervisningsmetodikk som er tilpasset barns forutsetninger. Noen hovedtrekk i Comenius' metodikk har jeg allerede nevnt: synet for lekens verdi; understrekingen av at disiplin er nødvendig, men at den må være vennlig; respekten for barns behov for å lære gjennom sansene. Og i samsvar med sitt syn på barnets forutsetninger for å lære som gitt av en naturbestemt utvikling, henter Comenius metaforer og eksempler fra den større naturen når han beskriver undervisningsmetodikken i detalj. Enkelte av disse vil jeg nevne her, ikke fordi de tilfører noe nytt til dagens pedagogikk, men fordi det er hos Comenius man første gang finner dem så presist sammenfattet.

*I naturen skjer alt til rette tid.*²⁷ Fuglene legger egg om våren, når solen bringer lys og varme igjen. Og som i naturen, så også i menneskelivet: Menneskets dannelse må ta fatt allerede mens barnet er lite, og så følges opp etter hvert som tiden er moden for nye oppgaver. Derfor må man aldri forlange noe av barnet som overstiger fatteevnen på det trinnet barnet befinner seg på. Det er altså en viss pedagogisk tilbakeholdenhet man finner hos Comenius her, koblet med en dyp respekt for barnets vesen. Til denne læresetningen knytter Comenius også et synspunkt som har med døgnets timer å gjøre: Selve kunnskapsformidlingen skal hels legges til morgentimene.

*Naturen gjør ingen hopp.*²⁸ I naturen, enten man ser til dyr eller planter, skjer all utvikling langsomt og stødig. Av det slutter Comenius at også undervisningen må gå langsomt og metodisk fram, uten krav til barnet om at læringsprosessen skal forseres. Derfor minner han igjen og igjen om at læreren alltid må se til at det er god sammenheng mellom det barnet allerede kan, og det nye som skal læres. Bare slik kan man sikre at ny læring bygge på et fundament som har tilstrekkelig bærekraft.

*I naturen går stoffet forut for formen.*²⁹ Comenius viser i så måte særlig til språkundervisningen. Man kan ikke begynne med grammatikkundervisningen; aller først må barnet møte ordene i tekst og tale. Og han gir

²⁶ Comenius skrev først *Didaktika česká* (Store undervisningslære) på tsjekkisk, i årene 1628-1632; deretter ble den oversatt til latin i 1657: *Didactica Magna*.

²⁷ Comenius, *Didactica Magna*. 134.

²⁸ Samme verk: 144.

²⁹ Samme verk: 136.

prinsippet bredere gyldighet: Eksempler må alltid komme før man kan peke på regelen, det konkrete før det abstrakte, enten det gjelder språk- eller realfagsundervisningen. Som en hovedregel vil han altså gå ikke bare langsomt, men også induktivt fram. Syndes det mot dette, vil barnet i det hele tatt ikke kunne forstå verken allmenne lovmessigheter eller grunnleggende faglige sammenhenger, mener han.

*Naturen lar det allmenne komme før det spesielle.*³⁰ Stenblokken hugges først grovt ut av billedhoggeren, siden mer detaljert; byggmesterens store plan for huset gir senere plass for enkeltheter. Disse metaforene anvender Comenius så på skolen: Først må dannelsen være allmenn, altså gi en viss oversikt. Dernest, når de grunnleggende trekkene på et fagområde er forstått, kan spesialiseringen skje. Dette ser Comenius som et generelt prinsipp for all utdanning. Og et området han særlig anvender denne tenkingen på, er altså fremmedspråksundervisningen: Morsmålet må læres først. Når denne «stammen» er godt på plass, har grenene, fremmedspråkene, et solid grunnlag å utfolde seg på. Det samme hevder han så om undervisning mer allment: Man må tidligst mulig hjelpe den som skal lære, til å få en helhetsforestilling om hva det dreier seg om – en helhetsforestilling forankret i morsmålet.

Fra det nære til det fjerne, fra det enkle til det komplekse, fra det konkrete til det abstrakte – slike metodiske grunnregler som i dag har bred aksept blant pedagoger, er også å finne i *Didactia Magna*. I dag kan disse prinsippene virke selvsagte. Når de er blitt det, er det altså ikke minst Comenius' fortjeneste.

Comenius behandler også læreren. Jeg har allerede nevnt hans syn på straff, og det tåler utdyping. Comenius ser for seg en lærer som er i hovedsak er vennlig, blid og imøtekommende. I det hele tatt mener han at man må komme barna i møte dersom man ønsker å gi lærelysten et godt grunnlag. Den økes ikke av hardhendt tukt, det skaper bare motvilje. Dermed kommer også Comenius' verdsetting av lærerens rolle som stødig forbilde til uttrykk. «Den som vil ha et forstandig barn, må selv bære seg fornuftig ad med barnet,» understreker han.³¹ Identifikasjon og imitasjon er krefter Comenius kjenner, selv om han ikke bruker disse betegnelsene.

³⁰ Samme verk: 142.

³¹ I *Informatorium for skulen hennar mor*, her sitert fra Blekastad 1977: 87.

Og dette gjelder også dem som er dårligst stilt når det gjelder å holde orden på seg selv, ja, kanskje nettopp dem. «Så dårlig er aldri noen blitt født til verden, at hans tilstand ikke kan gjøres en smule bedre,» sier Comenius.³² De som har de største vanskelighetene, har nettopp derfor krav på den beste pedagogiske omsorgen. Og for dem som for elevene ellers må rammene for undervisningen tjene hensikten. Disiplin og arbeidsro er alltid helt nødvendig, ellers kan ingen ting læres – om dette er ikke Comenius i tvil. Han bruker sola som bilde på læreren, som «alltid gir lys og varme til det som vokser, ofte regn og vind og en sjelden gang lyn og torden – selv om også det siste er til nytte når det skjer».³³ Å være vennlig lar seg altså forene med å være fast og bestemt, om det er ikke Comenius i den aller minste tvil.

Språkundervisningen

Comenius nøyer seg ikke med å skrive lærebøker for lærere. Han er minst like kjent for sine lærebøker for barn. Særlig gjelder det bøkene for språkundervisning, som fikk en enorm utbredelse både i hans egen samtid og etter hans død.

Noe av grunnlaget for dette var allerede lagt av andre. Særlig fikk den tyske pedagogen Wolfgang Ratkes (Ratichius; 1571-1635) arbeider stor betydning for Comenius. I 1612 hadde Ratke gitt en forsamling av tyske fyrster anbefalinger i et skrift, *Memorial*, som etter hvert ble kjent også utenfor det tyskspråklige området. Ratke gjorde seg til talsmann for en offentlig og obligatorisk tysk folkeskole for alle samfunnsklasser. Han gikk også skarpt i mot utenatlæringen og latinherredømmet i skolen og understrekte sterkt morsmålets betydning: Morsmålet må læres *først*, og *godt* – så kan man ta fatt på fremmedspråkene. Ratke la dessuten stor vekt på at barna skulle forstå det de lærte og at gjentakelsen var et vesentlig middel i innlæringen. Comenius la visstnok selv ingen skjul på at han hadde lært mye av Ratkes synspunkter.³⁴

Ratke hadde brutt ny mark, og Luther før ham. Comenius var altså ikke den første som hevdet at barn må lære å lese å skrive på sitt eget

³² Sitert etter Blekastad 1977: 85.

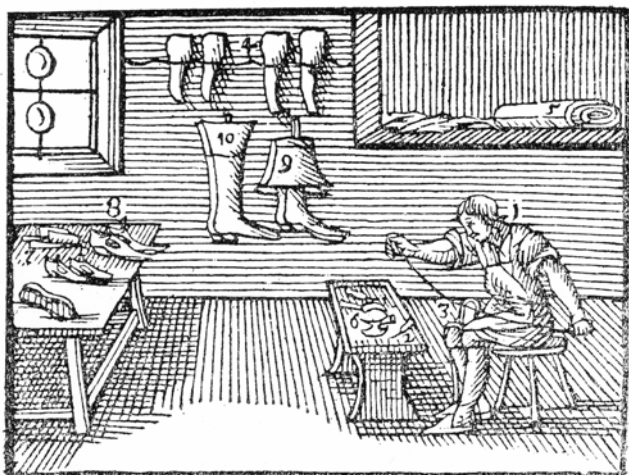
³³ Comenius, samme verk: 262.

³⁴ Grue-Sørensen 1966b: 28-32.

morsmål og at de ulike fagene må undervises på morsmålet. Det var imidlertid først og fremst han som befestet grunnlaget for en ny metodikk i språkundervisningen.

En teksts side fra de lærebøkene han forfatter, *Orbis sensualium pictus* (*Verdenskretsen i bilder*; 1658) kan tjene til å vise enkelte av hovedtrekkene i Comenius' metodikk.

Orbis pictus



LXII SUTOR

DER SCHUSTER

*Sutor*¹ conficit ope *subulae*² et *fili picati*³ super *modulo* (forma calcei)⁴

è *corio*⁵ (quod *scalpro sutorio*⁶ discinditur)

crepidas (sandalia)⁷, *calceos*⁸ (in quibus spectatur supernè *obstragulum*, infernè *solea* et utrinque *ansae*), *ocreas*⁹ et *perones*¹⁰. |

1 Der *Schuster*¹ machet vermittelst der *Ahle*² und des *Pechdrahts*³ über dem *Leist*⁴

2 aus *Leder*⁵ (welches mit der *Kneipe*⁶ zugeschnitten wird)

3 *Pantoffeln*⁷, *Schuhe*⁸ (an welchen zu sehen ist oben das *Oberleder*, unten die *Sohle* und zu beiden Seiten die *Läpplein*), *Stiefeln*⁹ und *Halbstiefeln*¹⁰. |

Som nevnt vil Comenius at man skal bygge på det som allerede er kjent når man lærte seg et fremmed språk. Dermed lar han fremmedspråkteksten løpe parallelt med en tilsvarende morsmålstekst. Slik kan elevene alltid finne støtte i ord de allerede forstår dersom de blir stående fast i det fremmede språket. Å lære ord gjennom ord, å lære det nye språket med støtte i det man allerede kan, er altså et gjennomført prinsipp i Comenius' fremmedspråkundervisning. En *indirekte* metode kalles gjerne dette i dag, et

prinsipp som med Comenius avløser den *direkte* metodikken som tidligere hadde preget latinundervisningen.³⁵

Støtte i det som allerede er kjent gir Comenius også på en annen måte: gjennom bildene. Hver tekst blir illustrert. Enkle og klare tresnitt gir støtte til beskrivelsen i teksten, som alltid dreier seg om nære, kjente sammenhenger. Støtte til fremmedspråklæringen gjennom morsmålets ord er altså ikke alltid tilstrekkelig, slik Comenius ser det. Bildene skal gi ytterligere hjelp der ordene ikke strekker til. Og Comenius går enda et skritt videre i å gi elevene bistand: Til de enkelte elementene i bildet blir det knyttet tall, og dette tallet går så igjen i teksten sammen med ordet som viser til handlingen eller gjenstanden i bildet. Den som står fast i forståelsen av fremmedspråketeksten, skal virkelig ikke mangle bistand!

Et par av de andre underliggende prinsippene kommer ikke uten videre fram av selve tekst- og bildeoppsettet. At eleven allerede kan å lese og skrive når han møter fremmedspråkstekstene, har jeg nevnt. Det som så kjennetegner selve tekstoppbyggingen, er at ordforrådet i starten er svært enkelt og begrenset. Det samme gjelder den syntaktiske variasjonen. Når nye ord eller konstruksjoner innføres, gjentas de gang etter gang, et prinsipp som Comenius låner fra Ratke. Og grammatikkens beskrivelse av lovmessighetene i språket møter elevene først når så mange eksempler er vel kjent at de har et godt grunnlag for å forstå reglene. I det hele tatt er forståelsen gitt en så sterk forrang i Comenius' språkdidaktikk at den fremstår som radikalt forskjellig fra undervisningen i samtidens memoreringsbaserte latinskole.

Comenius' lærebøker ble raskt populære. De ble oversatt og tatt i bruk ikke bare i mange europeiske stater og på amerikansk grunn, men også i Russland, Japan og Kina.³⁶ Den tekstsiden fra *Janua* som er gjengitt ovenfor, er fra en svensk utgave, der både en latinsk og en fransk tekst løper parallelt med teksten på elevenes morsmål. Siden fra *Orbis pictus* er hentet fra en utgave beregnet på danske elever. I Norge ble Comenius' bøker visstnok bare unntaksvis brukt.

³⁵ En fin oversikt over språkmetodikkens utvikling finnes hos Steinfeld (1986).

³⁶ Blekastad 1977: 235.

Comenius' betydning

Comenius regnes ofte som den største pedagogen i nyere tidsregning. Det er mye som taler for et slikt syn: den brede kontaktflaten, allsidig-heten og grundigheten, den enorme pedagogiske produksjonen, de banebrytende lærebøkene og den omfattende revisjonen av didaktikken. Den høge vurderingen av ham er altså i første rekke knyttet til hans brede innsats som praktiker.

Kunnskaps- og menneskesynet

Som filosof står han imidlertid ikke helt på egne ben. Han låner tankegods – som nevnt ikke minst fra Aristoteles og Bacon – men på en måte som andre har vurdert som både systematisk og konsekvent.³⁷ Dermed plasserer han seg i hovedsak i en realisme-tradisjon hva virkelighetsforståelse angår, og innenfor en empirisk ramme hva angår kunnskapssynet: Verden kan forstås gjennom tingene, og forståelsen kan hvile på sanseerfaring.

Men ikke bare – og dette men'et er viktig. Comenius ser ikke barnets sanseinntrykk som *tilstrekkelige* for læring. Det er altså ingen *naiv* sanse-realisme man møter – i likhet med Aristoteles tror han altså ikke at kunnskapen om verden kan befestes med bruken av sansene som eneste fundament. Han vil heller ikke være med på at ord alene kan gi et tilstrekkelig grunnlag for viten. Det viser han ikke minst ved at han vender seg mot den verbalisme – «boklærdom» – som han finner i samtidens skoler. Ingen opphopping enten av sanseinntrykk eller av språklige abstraksjoner, altså, men heller et syn for å kombinere sansningen (synet av de velordnede bildene i bøkene) med ord, med begreper. Slik vil han overvinne det inntrykkskaos som usorterte og ubearbeidete sanseinntrykk lett kan gi, og samtidig styre unna all abstrakt verbalisme.³⁸ I så måte er han forbausende moderne i sitt kunnskapssyn.³⁹

Mange har særlig satt pris på Comenius' høge verdsetting av barnets egenart. Nå var han jo ikke den første som pekte på at barn har sin måte å lære på som skiller seg fra voksnes, og på at handling, aktivitet, lek og for-

³⁷ Piaget 1959: 175-177.

³⁸ Mollenhauer 1996: 56-58.

³⁹ Jfr. for eksempel den russiske språkteoretikeren Lev Vygotskij; se også Quine (1960: 3).

tellinger er de små barnas særlige innfallsporter til å forstå og mestre. Også i sitt menneskesyn er han inspirert av klassikerne; slike synspunkter møter man jo allerede hos Platon og Aristoteles. Comenius' fortjeneste var kanskje først og fremst at han var så insisterende på dette punktet at han satte det ut i praksis. Det gjorde han både ved måten han søkte å reformere skolesystemet på, gjennom de didaktiske anvisningene og i form av de nye, elevtilpassete lærebøkene. Mange har også sett de små skuespillene i hans *Schola ludus* (Skolen som teater, 1654) som bidrag til aktiviserende læringsformer som er særlig godt egnet for barn.⁴⁰

For Comenius er barnet ingen ufullkommen skapning som må tuktes til vett og forstand, slik praksis altså var i samtidens latinskoler. Nå var han ikke fremmed for at mennesket kan ha iboende selviske eller onde tilbøyeligheter, han kan ofte uttrykke seg som en nokså jordnær realist i så måte. Utgangspunktet er imidlertid et annet: «De som har barn i hjemmet, skal vite at de har engler blant seg.» Comenius' påstand var nok fremmed for mange i hans tid, men samtidig så talende for hans vurdering av mennesket: Et optimistisk syn på barnets muligheter som går hånd i hånd med nøktern realisme. Derfor hans vennlige bestemthet: «Man må dannes til menneske, man blir det ikke av seg selv,» sier han med et uttrykk han låner fra den hollandske humanisten Erasmus Rotterdamus.

Comenius' umiddelbare innflytelse

Verken i England eller Sverige fikk Comenius gjennomslag for sitt syn på hvordan skole bør organiseres og drives. Kanskje var han alt for godtroende. Han hadde for eksempel to møter med den svenske minister Axel Oxenstierna på svensk grunn, i 1642 og 1646,⁴¹ men uten at dette ga praktiske resultater i form av reformer i det svenske skolesystemet. Like beskjeden oppslutning fikk han i England. Heller ikke på andre landområder der han prøvde å engasjere seg politisk, vant han gehør hos dem som satt med mak-

⁴⁰ *Schola ludus* 1654, i utdrag ved Milada Blekastad: *Schola ludus – skolen, eit spel*. I de åtte skuespillene i *Schola ludus* dramatiserer Comenius deler av teksten i *Janua linguarum reserata*. Også andre hadde anvendt teater og sketsjer som arbeidsmåte i skolen, blant annet jesuitene. I Norge har særlig forfatterinnen Ingeborg Refling Hagen og Suttung-bevegelsen tatt vare på denne siden av Comenius-tradisjonen.

⁴¹ Pánek 1991: 83.

ten. Med unntak av utbredelsen av lærebøkene, gikk det enda nær 200 år før hans omfattende reformforslag vant fram i den vestlige verden.⁴²

Et viktig forbehold skal imidlertid tas. For nettopp i vårt eget land, det vil si i datidens Danmark–Norge, tok utviklingen en annen retning enn i Europa ellers. Det skyldtes i stor grad pietismens innflytelse, og i grove trekk er sammenhengen denne:

Den tyske pietisten August Hermann Francke (1663-1727) var den pietistiske bevegelsens fremste skolerepresentant. Francke var godt kjent med Comenius' pedagogiske arbeider. Ved universitetsbyen Halle startet han opp konfirmasjonsundervisning for fattigfolks barn. Han lyktes med dette i en slik grad at han snart fikk støtte, både praktisk og økonomisk, fra den preussiske kongen og fra ulike velgjørere. Dermed vokste de første tiltakene hans raskt til en omfattende og velrenommert pedagogisk virksomhet på flere alderstrinn. Med sin kombinasjon av kristendoms- og fagundervisning – vel å merke for alle, og først og fremst for de fattige – var Franckes skoleordning den første som satte viktige deler av Comenius' tanker ut i livet.⁴³

Comenius og Danmark–Norge

Pietismen spredte seg også nordover til Danmark–Norge, ikke minst til geistligheten og de høyere lag i samfunnet. Også datidens konger, særlig den eneveldige kong Christian VI, ble grepet av den pietistiske vekkelsesbevegelsen. Og fyrstens tro skulle også være folkets: En sterk allianse mellom stat og kirke innførte tvungen konfirmasjon med forutgående pliktig undervisning fra 1736. Dermed var noe av grunnlaget allerede lagt for Christian VI's «Forordning om Skolerne paa Landet i Norge» av 1739. Dette var selve starten på en obligatorisk offentlig skole for alle barn her til lands. I denne statskirke-skolen skulle barna først og fremst lære seg å lese, og da på morsmålet.⁴⁴ Dette pålegget gjaldt for alle, «uansett af hvad Stand og Vilkor de end maatte være», som det het i forordningen.

⁴² Grue-Sørensen 1966b: 54-55.

⁴³ Grue-Sørensen 1966b: 70-79.

⁴⁴ «... lære seg å lese, på morsmålet.» Fullt så enkel var ikke saken. Tekstene var danske, i hovedsak Luthers lille katekisme og biskop Pontoppidans forklaring til denne: *Sandhed til Gudfrygtighed*, gjerne helt enkelt kalt 'Pontoppidan'. Enkelte av Comenius' lærebøker ble

Dagens norske ordning med én skole for alle barn, med undervisning i «klasser»⁴⁵ gitt i og på barnas morsmål⁴⁶ – det som i dag gjerne betegnes som en «enhetsskole» – har altså pietistiske røtter, røtter som lar seg føre helt tilbake til Comenius. I det hele tatt har knapt noe land en grunnskoleordning som er så sterkt påvirket av Comenius' ideer som den norske. At det tok svært lang tid før hans allmenne didaktiske prinsipper fikk gjennomslag i den samme skolen, er imidlertid en annen sak. Og lærebøkene hans fant bare unntaksvis vegen til den norske allmueskolestua. Her var det Martin Luthers lille katekisme og biskop Pontoppidans forklaring, *Sandhed til Gudfrygtighed*, som kom til å rå grunnen i flere tiår fremover. Og disse skulle læres utenat, i tråd med latinskolens idealer – Comenius' understreking av forståelsens betydning vant ikke fram.

Det er også en annen viktig forskjell på Comenius' tenkning og den praksis i allmueskolen som tok form på 1700-tallet. Dette var en statskirkeskole preget av kongelig enevelde og tilstivnet luthersk ortodoksi; en skole som hadde til oppgave å innprente en spesiell variant av lutheranismens læresetninger i befolkningen, og med makt hvis nødvendig. Her var det ikke rom for livssynsmangfold, for fordragelighet mellom mennesker med ulik tro. Tvert om, stat og kirke tok sverdet i bruk for å tvinge én tro gjennom. At allmuen var gjenstridig og kjempet i mot etter evne, var så en annen sak.⁴⁷ For folk flest var det ikke lett å bli hørt, og den gjensidige forståelse og toleranse mellom ulike trosretninger som Comenius arbeidet for,

oversatt til dansk, men ble bare i beskjeden grad brukt i Norge, og da *før* innføringen av allmueskoleordningen (Blekastad 1977: 235).

⁴⁵ Johnsen 1998: 73. Johnsen gir en grundig diskusjon av sammenhengene mellom Comenius' tenkning og den dansk-norske allmueskoleordningen.

⁴⁶ «... undervisning gitt i og på barnas morsmål...»: Heller ikke denne saken er helt så enkel. Det skulle gå om lag 150 år til lærerne ble pålagt å tilpasse undervisningen til barnas eget talemål. For samenes del tok det enda lenger tid – helt til 1969. I dagens grunnskole har en stor andel av de minoritetsspråklige elevene fremdeles helt utilstrekkelig undervisning i og på sitt eget morsmål (Øzerk 2003). Men Comenius la altså et pedagogisk-filosofisk grunnlag for en slik utvikling.

⁴⁷ Edvardsen 1989; Johnsen 1998: 207.

var slett ikke allmueskolens plattform. En slik innstilling fikk først gjennomslag om lag 250 år etter at allmueskolen ble innført.⁴⁸

Forslag til videre lesning

- Comenius' egen *Didactica Magna* gir en klar og systematisk sammenfatning av hans pedagogiske tenkning. 309 sider.
- Jaroslev Pánek: *Comenius. Teacher of nations* gir en kompakt presentasjon av Comenius liv og virke. 95 sider.
- Milada Blekastads verk *Menneskenes sak* behandler Comenius' liv, virke og tenkning inngående. 254 sider.

⁴⁸ Helt fram til Norge fikk en ny grunnskolelov i 1969 var skolens utgangspunkt det *enbetydte* i livssynsmessig forstand: Den *kristne* livstolkningen var den autoriserte tilnæringsmåten, også om man møtte andre forståelser av livet enn den kristne. Først med L97s KRL-fag er dette endret, slik at møtet mellom mennesker med *ulike* oppfatninger i tros- og livssynsspørsmål er innfallsvinkelen.

JEAN-JAQUES ROUSSEAU

Jeg forlater nå Comenius og det urolige, intenst religiøse 1600-tallet til fordel for 1700-tallet, opplysningstida og Jean-Jacques Rousseau. Det vil ikke dermed si at alt tankegods som hører sen-reformasjonen og sen-renessansen til, er lagt til side. Langt i fra – flere av de ideene som jeg pekte på som typiske for renessansetida, ble ført videre, som framskrittstroen, synet for enkeltindividet, betydningen av sanseapparatet og av å innhente sanseerfaringer.

Rousseaus samtid, opplysningstida

Samtidig var opplysningstida også preget av nye impulser. Disse var ikke knyttet til ett bestemt land eller én enkelt tenker. Det er en hel epokes mentalitet man står over for – i England, Tyskland og Danmark-Norge, i det som snart skulle bli Amerikas forente Stater og i Frankrike, blant annet.

Ikke minst i Frankrike, vil mange hevde. Her bidro opplysningstidas tenkning til et gjennomgripende politisk systemskifte. Den franske revolusjonen i 1789 fulgte i kjølvannet av amerikanernes løsrivelse fra den engelske kongemakten og gjorde slutt på den lange rekken av eneveldige monarker. Revolusjonen førte dessuten til at den franske kirken, som i lang tid hadde stått i nær forbindelse med kongemakten, fikk sin innflytelse kraftig redusert. De forfatningene som ble vedtatt i USA og Frankrike på denne tiden (og som senere fikk mye å si for utformingen av den norske Grunnloven), gjenspeiler mye av opplysningstidas typiske tenkning: menneskets naturgitte rettigheter, makten hos folket, lovgivningen i borgernes hender, kirken på sidelinjen og skilt fra staten, et bedre samfunn for borgerskapet og en god utdanning på overtroens plass. Dette var noen av fruktene av opplysningstidas forestillingsverden.

Alt dette fikk store konsekvenser både for samtidas og ettertidas samfunnsliv. Men med fokus på utdanning og oppdragelse er det bestemte si-

der ved denne tidsepokens mentalitet som fortjener mer detaljerte kommentarer:

Reformasjonstidas forgrunnsfigurer var i hovedsak orientert mot en guddommelig forordning og mot et liv etter dette, renessansehumanistene vendte blikket bakover, mot antikkens forestillingsverden. Med opplysningstida kom det en ny og radikal dreining av interessefokuset. Mange av tidas tenkere var sterkt naturvitenskapelig orientert, mot menneskets naturgitte betingelser her og nå. Vel hadde de sine forløpere i så måte. Francis Bacon har jeg allerede omtalt, Isaac Newton bør også nevnes – og Kopernikus og Kepler, Bruno og Galilei. Også Martin Luther hadde et skarpt blikk for det timelige. Når opplysningstidas fremste representanter vendte blikket mot de naturgitte realitetene, var det altså ikke uten støtte fra tidligere tenkere.

Det som imidlertid var nytt, var den store betydningen som mange nå tilla naturvitenskapen som erkjennelsesform. Tidligere hadde ny innsikt i beste fall fått eksistere side om side med kirkens dogmer, som Leonardo da Vincis, for eksempel. I verste fall hadde radikale tanker måttet gå under jorden eller i landflyktighet (slik Comenius gjorde), opp i røyk (Giordano Bruno ble brent på bål) eller bort med ed (Galileo Galilei berget livet med å avsverge sin nyvunne viten).

Så kan man spekulere over om den katolske kirkens svekkede stilling og den protestantiske og anglikanske bevegelsens fremmarsj bidro til å gi ny naturvitenskapelig og økonomisk innsikt bedre grobunn. Innenfor sosialvitenskapen er i alle fall dette blitt hevdet, og med styrke.⁴⁹ Like viktig var det kanskje at ny viten fra midten av 1700-tallet kunne kobles effektivt sammen med økonomiske krefter. Franskmannen Denis Papins dampeksperimenter og hans oppfinnelse av trykkokeren banet veg for skotten James Watts dampmaskin, for øvrig på grunnlag av Aristoteles' teoretiske arbeider innenfor fysikken. Dermed var det teknologiske grunnlaget lagt for en omfattende mekanisering av transport og gruvedrift. Snart var dampkraft og spinne- og vevemaskiner koblet sammen, og den industrielle revolusjon var et faktum.

Andre nyvinninger innenfor naturvitenskapene pekte i samme retning. Alt dette bidro til å gi naturvitenskapene en status som etter hvert lot

⁴⁹ Den tyske sosiologen Max Webers klassiske analyse av forholdet mellom protestantisme og økonomisk utvikling er den mest kjente (Weber 1905).

dem konkurrere med religionen som livsforklaring. De var jo til nytte for noe, det kunne man jo ikke uten videre si om de religiøse forestillingene. Dermed sto man over for en økende sekularisering av stadig flere livssfærer. Dessuten var grunnlaget nå skapt for fremveksten av et borgerskap med et styrket økonomisk grunnlag og en voksende selvbevissthet. Og i borgerskapet vokste interessen for det enkelte individ snarere enn for (det kirkelige) fellesskapet, for sekulær borgerlig medbestemmelse heller enn kirkestatlig herredømme. Og sekulariseringen omfattet ikke bare det offentlige rom, men også det enkelte menneske. I langt større grad enn tidligere ble den enkelte nå avkrevd mot til å bruke egen forstand og ansvar for selv å søke mening i sitt liv.

Naturvitenskapenes fremskritt tiltalte mange av opplysningstidas tenkere. Og for mange av dem var det nettopp naturvitenskapenes *metode* – observasjon, eksperiment, induksjon; altså systematisk bruk av sansene – som var det aller mest tiltalende. Lovmessighetene i naturen kunne jo beskrives med slike midler. Da var det vel ikke noe i veien for at de samme metodene kunne brukes til å fravriste samfunnet dets innerste hemmeligheter – og mennesket? Og hadde ikke nettopp naturvitenskapene vist at slike systematiserte sansedata var av større betydning enn Bibelens dogmer og antikkens overlegninger om en ikke-sanselig ideverden? Kanskje sto man nå over for en mulighet til å skape en ny og bedre tilværelse her på jord ved hjelp av nyvunnen innsikt i natur- og samfunnsgitte forhold, mente mange. Med slike tanker vendte man seg ikke bare mot menneskets livsbetingelser her og nå. Man rettet også blikket mot *framtida* – mot det samfunn som kunne *skapes* av *mennesker*, bare de forsto betingelsene godt nok.

John Locke, en viktig opplysningsfilosof

Det vil føre for langt å gå inn på alle som bidro til å gi opplysningstida slik filosofisk vitalitet. Noen betraktninger om den engelske erfaringsfilosofen John Locke (1632-1704) er imidlertid på sin plass. Locke var en banebrytende filosof som engasjerte seg svært bredt, også innenfor den pedagogiske filosofien. Skriftene hans fikk avgjørende innflytelse nettopp på den pedagogiske tenkningen til Jean-Jacques Rousseau. Det gjaldt blant annet Lockes store hovedverk, *An Essay Concerning Human Understanding* (1693), der han drøfter sansenes betydning for menneskets tenkeevne, og *Some Thoughts Concerning Education* (1693), der han behandler grunn-

leggende oppdragelsesspørsmål. Også hans *Two Treatises of Civil Government* (1690), med sine skisser av et demokrati preget av åndsfrihet, likeverd og toleranse, fikk en viss innflytelse på Rousseaus statsfilosofi.

Som erfaringsfilosof (eller empiriker) arbeidet Locke på mange måter i Aristoteles' fotefar. I *Human Understanding* kommer dette særlig tydelig fram. Som Aristoteles vil han se bevisstheten som en *tabula rasa*, en ubeskrevet tavle som ikke inneholder noen ideer eller forestillinger fra fødselen av. Ingen viten kan være medfødt, mener Locke; alle menneskets ideer har sitt grunnlag i de erfaringer det gjør seg.⁵⁰ I likhet med Aristoteles skiller han så mellom ulike erfaringsformer. De forestillinger man får direkte gjennom sansene – slik som at dette eplet er rundt, søtt, kaldt og rødt, denne steinen er hard, varm og grå – kaller han for *enkle* ideer. Så, når de enkle ideene er på plass, kan man reflektere over erfaringene; tro, tvile, mene, i det hele tatt tenke gjennom det opplevde og slik danne det Locke kaller *komplekse* ideer.⁵¹ I det hele tatt settes det å tenke gjennom, å bruke egen forstand, svært høyt hos Locke. Slik forener han empirisme og rasjonalisme i sitt kunnskapssyn. John Lockes empiriske epistemologi, der hovedsynet er at sanseinntrykk fra omgivelsene skrives direkte inn i menneskets bevissthet, hindrer ham altså ikke fra å mene at mennesket er et tenkende og ikke bare et sansende vesen.⁵²

Men sansene har altså forrang; uten sansning og sanseinntrykk, heller ingen reflektiv virksomhet. Det tenkningen bidrar med, er blant annet å *skille mellom ideer*, mellom gult og orange, for eksempel; å *holde forestillinger sammen og sammenligne*, som at dette eplet er søtere enn det der; å *kombinere forestillinger*, gjerne flere, som at diagonalen i et kvadrat danner grunnlinjen i det dobbelt så store kvadratet (jamfør Platons *Menon*); å *abstrahere*, altså gjøre tanken fri fra de konkrete gjenstandene, som når både ♪♪♪, ♣♣♣ og ●●● omfattes av tallbegrepet '3'.

John Lockes etikk kommer særlig fram i *Concerning Education*. Han hadde praktisert som huslærer, men det er mulig at det særlig var hans kjennskap til medisin som fagområde som fikk ham til å fokusere slik på kroppen og sansene som selve grunnlaget for oppdragelsen. Barnet må få utfolde seg for å få en sunn og sterk kropp, hevder han, og det må herdes –

⁵⁰ Locke, *Human Understanding*: 12, 43, 59.

⁵¹ Samme verk: 108-110.

⁵² Samme verk: 17-18, 59-60.

lære seg å tåle smerte, kulde og andre påkjenninger. «En sunn sjel i et sunt legeme»⁵³ – Locke lar Juvenals utsagn åpne *Concerning Education*. Han ønsker dessuten at praktiske ferdigheter, som snekkerens, smedens eller gartnerens, må bli en del av de unges utdanning. Slike fag kan bidra til å styrke kroppen og gi god helse.⁵⁴ Bare en sterk og sunn kropp kan gi karakterstyrke. Mens den syke kroppen er menneskets herre, kan altså den friske og sterke være dens tjener, mener Locke.

I sin etikk henter han særlig inspirasjon fra det engelske *country gentleman*-idealet.⁵⁵

En gentleman er *dydig*. Han lar fornuften rå når han utsettes for fristelser, han tenker seg om før han handler, og særlig tenker han gjennom følgene av sine handlinger. Likhetstrekkene med de gamle grekernes konsekvensetiske tenkning er altså tydelige. Men Locke viser også til Bibelen som rettesnor: Den dydige er velvillig, snakker sant og gjør godt.

Dannelse (breed) kjennetegner også det gode mennesket. Et dannet menneske viser aktelse for andre, men også selvaktelse – en sikker selvfølelse som gjør at man tåler å stå alene, makter å si hva man mener, også om man møter motbør. Man stikker seg ikke fram, men er hyggelig og respektfull sammen med andre. Man legger vekt på å få andre til å kjenne seg vel og fremhever aldri seg selv på andres bekostning. Den som mangler dannelse, derimot, viser det gjennom mangelen på respekt for andre – ved likegyldighet og forakt eller sleskhet og smiger.

Klokskap er viktigere og mer krevende å utvikle enn å samle mengder av boklig lærdom. «Ingen skal behøve å kunne alt,» sier Locke. Nå mener han ikke at man ikke skal lære å lese og skrive. Det han argumenterer mot, er all den tid som kastes bort når de unge settes til å lese logikk, latin og gresk alt for tidlig. Boklig dannelse, hevder han, bidrar bare unnaksvis til den klokskap som er det gode menneskets fineste egenskap. Den kloke har fremfor alt god dømmekraft, vet å utnytte egne evner godt og løser sine oppgaver med omtanke. Den kloke er uten falskhet og høster derfor andres tillit og respekt. Motsatt vil den listige benytte all slags knep og gjerne gå bak ryggen på andre for å oppnå fordeler.

⁵³ Locke, *Concerning Education*: 10.

⁵⁴ Samme verk: 153-154.

⁵⁵ Samme verk: 102-113.

Rett opptreden må fremfor alt innøves gjennom gode vaner, mener Locke.⁵⁶ Han har ingen tro på at det er mulig å gå resonnementets veg med barn på det moralske feltet – i så måte følger han Aristoteles. Og som Aristoteles legger han vekt på de voksnes rolle som forbilder; de har stor innflytelse på de unge gjennom måten de selv opptrer på. Eksempelets makt er betydelig, og lærere må derfor leve som de lærer.⁵⁷ Hvis ikke, mister de troverdighet, hevder Locke.

John Locke er en talsmann for kroppen og sansene, og dessuten for individet og demokratiet. Men det må også sies at hans bilde av de ideelle karakteregenskapene knapt er så allmenngyldig som han vil ha det til. Det kan kanskje like gjerne sies at de var bundne til det voksende engelske borgerskapets syn på hvordan nettopp en *gentleman* skulle te seg.

Jean-Jacques Rousseau

Opplysningsfilosofen Jean-Jacques Rousseau gjorde seg godt kjent med John Lockes skrifter. Ja, så fascinert var han av engelskmannens tankegods at enkelte har ment at han fulgte Lockes oppdragelsessyn i tykt og tynt. Det er å gå for langt, det var jo også andre som inspirerte ham, og han hadde en betydelig selvstendig tankekraft. Men som jeg vil vise etter hvert, er Lockes innflytelse ganske tydelig. Det gjelder ikke minst synet for enkeltindividet, for sanseapparatets betydning og for karakteregenskapene. Hos Rousseau fikk imidlertid dette tankegodset en så radikal tilspissing at det vakte sterk debatt, ja, også forferdelse. Og debatten stilnet langt fra raskt. Rousseaus skrifter fikk en innflytelse på tenkningen omkring barn, samfunn og oppdragelse som varer ved i vår egen tid.

Rousseaus liv

Jean-Jacques Rousseau ble født i Genève i 1712, altså i en by i det fransktalende Sveits. Moren døde få dager etter at Jean-Jacques var kommet til verden. Faren, som var klokkemaker, ble dermed for det meste alene med ansvaret for sønnen, rett nok med noe bistand fra en av guttens tanter.

I sin selvbiografi, *Confessions* (1770), hevder Rousseau at samværet med faren fikk avgjørende betydning for hans egen utvikling. Sammen les-

⁵⁶ Samme verk: 19.

⁵⁷ Samme verk: 65.

te de alle slags bøker til langt på natt, alt fra samtidens trivillitteratur til verker fra den klassiske romerske og greske oldtiden. Fantasien skulle ikke mangle næring! Kanskje ble det i meste laget for den lille gutten; i alle fall advarte Rousseau senere mot å la barn møte bøkenes verden alt for tidlig. I sin egen skolegang var det da heller ikke den boklige lærdommen Rousseau først og fremst søkte. Han gikk ganske snart i lære, blant annet for å bli gravør, men uten noen gang å fullføre en fag-utdannelse. Han stakk helt enkelt av.

Som sekstenåring reiste han til den franske byen Annecy nord for Nice, deretter til Italia, så tilbake til Frankrike igjen. Nå ble han tatt godt vare på av en tolv år eldre enke, madame de Waren. Hun bekostet en viss utdanning for ham i klassiske språk, litteratur og musikk og tok etter hvert også unge Rousseau som sin elsker. Så forsøkte han seg som musikk lærer, senere også som huslærer et års tid. Dette likte han knapt, ja, mye tyder på at han også selv innså at han for det meste mislyktes.⁵⁸ Imidlertid vakte denne erfaringen en interesse for oppdragelsesspørsmål som viste seg å bli varig.

Jean-Jacques Rousseau var om lag 30 år da han slo seg ned i Paris. Nettopp Paris var på mange måter opplysningstidas sentrum, og her kom han raskt i kontakt med flere av de ledende skikkelsene i fransk åndsliv. De nye bekjentskapene ledet ham blant annet til Venezia, der han skulle være sekretær for den franske ambassadøren. Men oppholdet ble kort; vennskapet med ambassadøren gikk snart over styr og Rousseau vendte tilbake til Paris.

Her innledet så Rousseau et forhold til en kvinne, Thérèse Levasseur, som han senere i hovedsak holdt sammen med. Det må skrives «i hovedsak», for han hadde uten tvil kontakt med flere andre kvinner, også av mer intim art. På mange måter var Thérèse svært forskjellig fra ham. Hun var tjenestepike, uten utdanning, og kunne nok verken lese eller skrive da Rousseau først traff henne. Rousseau forteller at hun i 1746 ble mor og han far til ett, så enda ett, etter hvert til i alt fem barn. Skjønt «mor» og «far» – her møter man ett av de store paradoksene i Rousseaus liv. Han innrømmer at barna ett etter ett ble anbrakt på barnehjem, som om de skulle være foreldreløse. Mye tyder på at dette plagde ham resten av livet. «Våre største

⁵⁸ Ballinger 1965: 228.

sorger har vi selv skylden for,» sier han.⁵⁹ Jean-Jacques Rousseau vant altså berømmelse for sin nådeløse kritikk av samtidens oppdragelsespraksis, men maktet etter eget utsagn ikke å ta vare på sine egne barn.

Samtidig fant han seg stadig bedre til rette i Paris' intellektuelle miljøer. Han ble kjent med flere av samtidens berømtheter, han reiste til Genève igjen og han innledet altså forhold til andre kvinner enn Thérèse. Dessuten skrev han artikler, forfattet større avhandlinger og deltok i offentlig debatt. Ikke minst var han virksom som skribent på 1750- og -60-tallet. I 1762 publiserte han *Du Contract Social*, en avhandling der han talte for en form for folkestyre, etter alt å dømme inspirert av både Platons *Staten* og Lockes *Civil Government*. Samme år kom *Emile, ou de l'Education (Emile, eller om oppdragelsen)*. Og etter hvert som *Emile* ble kjent og lest, måtte Rousseau rømme fra landet for en tid. Det var faktisk enkelte av hans synspunkter i oppdragelsesspørsmål som ga ham farlige fiender, ikke kritikken av datidens enevelde.

Få år etter at han fullførte sin selvbiografi, døde Rousseau i en liten by utenfor Paris, i 1778. Etter revolusjonen ble levningene hans fraktet til Pantheon i Paris. Slik ble han hedret som en av det nye folkestyrets store helter.

***Emile* og Rousseaus tenkning om oppdragelsen**

Flere av Rousseaus verker inneholder synspunkter som har klar pedagogisk relevans. Men de tankene om oppdragelsen som han til sammen gir uttrykk for, er så langt fra helt konsekvente. Dermed er det svært krevende å gi et nyansert og fullstendig bilde av alle de oppfatninger om pedagogikk som uttrykkes i forfatterskapet hans. Noe slikt skal jeg da heller ikke forsøke her. I stedet velger jeg å gi et riss av de standpunktene han presenterer i *Emile*, hans pedagogiske hovedverk. Det var tross alt dette arbeidet som skapte hans varige berømmelse som pedagogisk tenker. Så får det heller være seg at han i andre sammenhenger ga uttrykk for andre meninger enn de som kommer til orde her. Noen få kommentarer om dette må imidlertid med, og jeg har valgt å samle dem i avslutningen av dette kapitlet.

Når *Emile* og *Contract Social* kom ut samtidig, i 1762, er det på mange måter betegnende for både spennet og sammenhengene i Rousseaus

⁵⁹ Rousseau, *Emile* :17.

interesser. *Emile* handler om å oppdra et barn, *Contract Social* om å skape et godt samfunn, en erstatning for datidens enevelde med sine enorme forskjeller på de mange fattige og de ytterst få rike. Og til sammen har de to verkene mye til felles med synspunkter man finner både hos Platon og Aristoteles: uten et godt samfunn; intet godt liv; uten en god oppdragelse, intet godt samfunn. Dette var synspunkter som Rousseau var godt kjent med. Ja, han sier selv i begynnelsen av *Emile* at Platons *Staten* er «den fineste bok om oppdragelse som noen gang er blitt skrevet».⁶⁰ Nettopp dette vil jeg be leseren ha for øye etter hvert som jeg presenterer hovedtrekkene i *Emile*.

Rousseaus syn på menneskets utvikling i *Emile*

Emile er skrevet som en blanding av en avhandling og en roman. Man har brukt betegnelsen oppdragelsesroman; en litterær fiksjon altså, der Rousseau forteller historien om en foreldreløs gutt, Emile. Han blir tatt hånd om av en huslærer som taler i jeg-form. Dette er en mann som Rousseau etter hvert gir sitt eget navn, Jean-Jacques. Dermed gjør man nok klokest i å se huslæreren og Rousseau som en og samme person. Samfunnskritisk som Rousseau er, sender han ikke Emile til en ordinær skole. I stedet blir Emile oppdratt alene, av bare denne ene læreren, og langt vekk fra det narraktige storby-samfunn som Rousseau så ofte kritiserer: «Dess lengre vekk fra Paris, dess bedre.»⁶¹ Forfatteren lar dem begge bo på en gård et stykke fra en mindre by, altså nær naturen og fjernt fra den tidens høyborger- og adelsskap.

Bok I. Fortellingen om Emile følger livsløpet hans fra spedbarn til ung voksen. I bok I (romanen har fire bøker om Emiles utvikling fram til han er en ung mann, en femte om starten på livet som voksen og møtet med kvinnen) samler han seg om oppdragelsen av det lille barnet. Rousseau etterlater ingen tvil om at det han ønsker å beskrive, er en helt ny oppdragelse, en som fullt ut respekterer barnets natur, dets iboende anlegg og muligheter.

⁶⁰ Samme verk: 8.

⁶¹ Samme verk: 393.

Hans allmenne sivilisasjonskritikk kommer derfor til uttrykk allerede i bokens første setning.

Slik innleder Rousseau *Emile, ou de l'Education*:

«Alt er godt slik det utgår fra Skaperens hender; i menneskenes hender ødelegges alt. Det tvinger en mark til å bære en annen marks avling, et tre til å bære et annet tres frukter. Det bringer klimaene, elementene og årstidene ut av orden. Det lemlester sin hund, sin hest, sin slave. Det vender opp ned på alt og forvansker alt; det elsker det vanskapte. Det vil ikke ha noe slik naturen har skapt det, ikke engang mennesket selv. Selv menneskene vil det dressere som ridehester eller forme som trær i hagen.

Men uten en slik dressur ville alt gått så mye verre, og menneskene ønsker ikke å være halvveis formet. Slik forholdene er nå, ville et menneske som var overlatt helt til seg selv fra fødselen, være det mest forkvaklete av alle vesener. Fordommer, autoritetstro, tvang, andres eksempel, alle de samfunnsinstitusjoner vi er omgitt av i overmål, ville kvele naturen i det uten å sette noe annet i stedet. Dette menneskes natur ville være som et lite tre som tilfeldigvis vokser opp midt i en veg, og som de forbipasserende snart tar livet av ved å ramme det fra alle kanter og bøye det i alle retninger.

Det er deg jeg henvender meg til, kjærlige og forutseende mor, som var klok nok til å gå bort fra den slagne landevei og verne den oppvoksende spire mot de menneskelige meningers angrep. Dra omsorg for den unge planten og vann den før den dør; dens frukter vil en dag gi deg store gleder. Bygg i god tid et vern om ditt barns sjel. En annen kan markere omkretsen, men bare du bør bygge vernet.

Man danner plantene ved å dyrke dem og menneskene ved oppdragelse. (...) Man beklager barnets hjelpeløshet i de første leveårene. Man innser ikke at menneskene ville gå til grunne hvis de ikke begynte med å være barn.

Vi fødes svake, men trenger styrke. Vi fødes blottet for alt og trenger hjelp. Vil fødes uten forstand og trenger dømmekraft. Alt det vi mangler fra fødselen og får bruk for som voksne, er oppdragelsens gaver.

Denne oppdragelsen får vi dels av naturen, dels av menneskene og dels av tingene. Den indre utviklingen av våre organer og åndsevner er naturens oppdragelse. Den rette bruken av disse organer og åndsevner beror på menneskenes oppdragelse. Ervervelsen av egne erfaringer gjennom tingene som omgir oss, er tingenes oppdragelse.

Hver av oss dannes altså av tre slags lærere. Er de i konflikt, blir vi dårlig oppdratt og følgelig uharmoniske. Arbeider de sammen og i samme retning, fø-

res vi mot målet. Bare da får vi fred med oss selv, bare da er vi godt oppdratt.»⁶²

Flere av de mer håndfaste anvisningene Rousseau gir for hvordan spedbarnet Emile bør behandles, signaliserer betydelig avstand til samtidens barneoppdragelse. Lille Emile bør få bryst av moren, hevder Rousseau, og ikke tas hånd om av en betalt amme, slik de var vanlig blant datidens bedrestilte borgere. Og barnet skal slett ikke reives, mener han. Reiving, altså at armer og ben bindes sammen med tøystykker slik at de knapt kan røres, var vanlig praksis i den tidens barnestell. Rousseaus syn på reiving er på mange måter betegnende for hele hans innstilling til de voksnes direkte inngrep i barns naturlige utfoldelse: De er uønsket! Barn må få røre seg, ja, helst bevege seg fritt, ikke hemmes av alskens nykker og påfunn som de voksne har for seg.⁶³ En fri utfoldelse gjør kroppen sterk og bidrar til livsmot og handlekraft, mener Rousseau. Dermed advarer han også mot at de voksne skal gripe for fort inn når barnet skriker, når det ønsker hjelp og trøst eller forlanger at de voksne skal ordne opp for seg. Tvert om, la bare barnet få skrike, det har det bare godt av! Det verste som kan skje, mener Rousseau, er at barnet forkjæles – at de voksne iler til med omsorg og støtte uten at det egentlig er nødvendig. Da tar jo det lille barnet kommandoen over de voksne, og det leder fort til at barnet tror at det er allmektig: «Barnets første tårer er bønner. Pass på, så de ikke blir befalinger. Barnet begynner med å be om hjelp, men ender opp med å forlange tjenester.»⁶⁴

I det hele tatt ønsker han at lille Emile må få prøve ut sine naturlige tilbøyeligheter uten unødige hindringer. Rett nok må de voksne se til at omgivelsene ikke er farlige for barnet, Emile må altså ikke lide overlast. Og Rousseau understreker hvor viktig det er at barnet kjenner seg elsket av foreldrene. Men innenfor slike rammer må selv et lite barn få gjøre seg sine egne erfaringer, også om de ikke bare er behagelige. Ved å ta på, smake, bevege, holde og slippe saker og ting som barnet kommer over, lærer det å skille seg selv fra omgivelsene. Slik, ved bruk av egen nysgjerrighet, kroppens lemmer og ikke minst sanseorganene, gjør det seg også sine første erfaringer med hvordan omverdenen er innrettet og hvilke egenskaper de enkelte gjenstandene har. Bruk av kropp og lemmer gir også styrke. Et veikt barn vil være dårlig rustet til å tåle alle de påkjenninger som nødvendigvis

⁶² Samme verk: 5-6.

⁶³ Samme verk: 31, 108.

⁶⁴ Samme verk: 38.

kommer senere i livet, understreker Rousseau igjen og igjen.⁶⁵ Svakhet leder i verste fall til ondskap, hevder han med stort ettertrykk.⁶⁶

I Bok I er det særlig kvinnens rolle som oppdrager og rollemodell Rousseau understreker, altså ikke ulikt Comenius. Barnets følelsesmessige tilknytning til en kjærlig morsperson danner noe av grunnlaget for at barnet kan utvikle seg til et godt menneske. Men et lite barn har også selv verdifulle, naturgitte anlegg – egenskaper som nettopp kjennetegner barnet og skiller det fra de voksne. Når det skriker, biter i ting, løper omkring, hopper og støyer, er det barnets behov for å ta de naturgitte organer og impulser i bruk man ser. Denne bruken er nødvendig for at de skal kunne utvikles og styrkes og bør derfor respekteres, hevder Rousseau. Barnet er fra naturens side så avgjort ingen ufullkommen voksen som raskest mulig bør formes til å bli de voksne lik, slik mange i hans samtid later til å ha ment. Tvert om, barnet er vesensforskjellig fra den voksne, og barnets vesen må gis rom til utfoldelse og utvikling i den takt som naturen bestemmer. Og til respekten for barnenaturen hører det også å forstå at den lille ikke har den voksnes forstandsevner. Forstand, hukommelse, forestillingsevne – dette er egenskaper ved intellektet som fremdeles sover, hevder Rousseau.

Bok II. Den lille Emile som huslæreren møter som fem-seksåring i Bok II, er en tillitsfull gutt, sterk, med god helse og ellers helt alminnelige evner. Bok II beskriver Emiles oppdragelse fram til 12-13-årsalderen. For det meste befinner Emile og huslæreren seg på gården eller i de nærmeste omgivelsene. Her er det ikke snakk om noe klasserom med begrensende tak og vegger. Det er i den frie naturen Emile helst skal lære, og ikke minst: av naturen. For fremdeles har Rousseau liten tiltro til barnets forstand. Han lar derfor ikke huslæreren gi seg i kast med lange forklaringer og utlegninger om dette eller hint, og gir heller ikke Emile bøker av noe slag. Det lille barnet må ikke proppes med den voksnes kunnskaper, da blir det jo helt uten evne til selvstendig tenkning, hevder Rousseau. I det hele tatt er dette en oppdragelse som er svært fattig på ord. Jean-Jacques lar i stedet Emile få oppleve arbeidet på gården, de går inn skogen og opp i høyden. Og lille Emile er nysgjerrig, aktiv og oppsøkende, og lar sjelden anledningen gå fra seg når han får muligheter til å gjøre nye erfaringer. Det er barns natur:

⁶⁵ Samme verk: 24, 31, 35, 49.

⁶⁶ Samme verk: 39.

«Barn-dommen har sin egen måte å se, tenke og føle på.»⁶⁷ Det må de voksne respektere, understreker Rousseau.

Gjøre erfaringer – nettopp dette er det sentrale i den oppdragelsen Jean-Jacques' byr lille Emile. De mange og allsidige erfaringene som gutten gjør seg med sin sterke kropp og skjerperte sanser, har han dobbel nytte av: De fester seg godt fordi de er umiddelbare, og dessuten er de hans egne. Emiles erfaringer kan jo ingen ta fra ham, og heller ikke de slutninger han etter hvert trekker på grunnlag av dem. Den livsutfoldelsen som de voksne åpner for, må dessuten også gi anledning til glede, mener Rousseau: «Elsk barndommen. Vern om dens lek, dens gleder, dens vidunderlige ynde.»⁶⁸ Barndommens lykke er intens og gir denne perioden i livet en egenverdi som må tas godt vare på. Dette er jo år som går så raskt, understreker Rousseau, og som aldri vil komme igjen.

Men også motgangen har sin verdi. Emile slår i stykker en vindusrute, fryser og blir syk; han slår seg, blir våt, blir frossen, sulten. Fint, er huslærerens resonnement, dette er opplevelser Emile kan lære av – lære å passe seg selv, se seg for, tenke seg om. Jean-Jacques legger altså fremdeles ingen vekt på at Emile gråter når verden går ham i mot. Naturen er den viktigste læremesteren: Emile lærer av å måtte bære de naturlige følgene av sine handlinger. Og oppstår ikke læringssituasjonene av seg selv, vet Jean-Jacques å legge dem til rette. Uansett er hensikten den at Emile skal lære av erfaringer han selv gjør med egen kropp og sanser, i naturen og med tingene. Han skal ikke møte verken unødige trøst og medynk eller en mengde forklaringer fra Jean-Jacques' side. Forklaringer og boklig lærdom er Emiles forstand fremdeles ikke moden for, er Rousseaus tanke, så det må vente.

Et liknende resonnement gjelder den moralske utviklingen. Det er Rousseaus overbevisning at barnet verken tenker eller handler moralsk før tidligst i tolv-trettenårsalderen. I Bok II kaster derfor ikke Jean-Jacques bort tiden med formaninger overfor lille Emile. Han gir ikke anbefalinger eller råd heller. Verbale uttrykk er fremdeles verken egnet til å gi forstand eller å skape gode holdninger hos barn, mener Rousseau. Den belønning eller straff som følger naturlig av en handling, bør følgelig fremdeles være

⁶⁷ Samme verk: 64.

⁶⁸ Samme verk: 50.

Emiles viktigste moralske ledetråd.⁶⁹ Å lykkes gir glede og viser hva i livet som er godt, å mislykkes kan være smertefullt og kan derfor veilede om hva som er galt. Emile får følgelig allerede i ung alder et grunnlag for sin moralske utvikling ved at han lærer at han selv må bedømme sine krefter og selv fullt ut bære konsekvensene av sine handlinger. Huslæreren ser det altså slett ikke som sin oppgave å skjerme Emile fra de hugg og slag livet gir ham. Og må han si nei til noe Emile ønsker, må dette nei'et være helt urokkelig, som en vegg.⁷⁰ Emile må for all del ikke lære at han kan få det som han vil bare han maser lenge nok.

Som 10-åring kan Emile fremdeles verken lese eller skrive. Men Rousseau har ikke til hensikt å la ham møte voksenlivet som analfabet. Han lar derfor Jean-Jacques sørge for at det leveres noen enkle, skrevne beskjeder og invitasjoner til Emile. Slike kan han altså ikke tyde, følgelig blir det huslærerens sak å hjelpe Emile til å forstå hva som er skrevet: en innbydelse til selskap! Ja, men så er Emiles naturlige motivasjon for å lære å lese og skrive vekket – det kan jo komme til nytte!⁷¹

Lesing og skriving gis likevel ikke særlig stor plass. Vel er dette ferdigheter Emile nå lærer seg, det ønsker han jo. Men det er Rousseaus syn at erfaringer fremdeles må *gjøres*. Emile må få møte et mangfold av fenomener i den fysiske verdenen og selv gjøre seg kjent med dem, ta dem inn dem gjennom kroppen og sansene. «Ord! Ord! Ord!»⁷² – den slags svarer ikke til Emiles behov. «Bøker, slik trist føde for et barn på hans alder!»⁷³ Først når erfaringsgrunnet er allsidig og barnet er modent for det, vil Emile ha et grunnlag for å gjøre seg sine egne tanker og for å forstå og bedømme den kunnskap som finnes i bøker.

Som ung gutt er Emile nå blitt robust og rolig, selvsikker og tilfreds. Slik Rousseau beskriver ham, er han svært nær Lockes menneskeideal. Han er aktiv og selvstendig, åpen og modig, han er vennlig og en god lytter som ikke trenger seg på andre. Han tar kanskje ikke ordet så fort selv, men når han gjør det, sier han det han mener rett fram, uten omsvøp. Han stoler på seg selv, smigrer ingen og behandler alle som sine likemenn. Han er ikke

⁶⁹ Samme verk: 66.

⁷⁰ Samme verk: 65.

⁷¹ Samme verk: 96.

⁷² Samme verk: 86.

⁷³ Samme verk: 147.

redd for å bli motsagt eller stå alene, og han sparer seg ikke, men har hjertelag og gir andre hjelp dersom det virkelig trengs. Det er ikke noe kunstig eller affektert ved denne karen. Han kan kanskje ikke så mye om all verdens forhold, men det han kan, kan han til gjengjeld svært godt. Emile fremstilles i det hele tatt som en selvsikker ung mann – han har jo gjort seg så mange slags erfaringer selv og har dermed ikke behov for å spørre om hva andre til enhver tid måtte mene.⁷⁴

Bok III. I tolv-trettenårsalderen er det så at Emile får sin første bok. Og det er ingen tilfeldighet når Rousseau lar Emile lese den engelske forfatteren Daniel Defoes *Robinson Crusoe*.⁷⁵ Sjømannen Robinson, som strander på ei øde øy etter et skipsforlis, må jo nettopp klare seg sjøl, som Emile. Robinson må finne ut hva han kan spise, hvordan han kan kle seg, beskytte seg mot regn og kulde, ta hånd om utfordringer som krever mot og styrke, kløkt og praktisk håndlag. Og når Robinson og Fredag treffer hverandre, får Emile et innblikk i noen av prinsippene bak den aller enkleste form for samfunnsdannelse: Gjensidigheten mellom to mennesker som er henvist til hverandre for å skape en god tilværelse.

Robinson er opptatt av å mestre sitt nye liv, av å finne ut hva som duger, hva som kan være til nytte, hvordan praktiske ting henger sammen under nye livsvilkår. Emiles lesing av *Robinson Crusoe* faller dermed godt sammen med det som blir særlig viktig i 12–15-årsalderen: forståelsen av sammenhenger, av hva saker og ting er godt for – altså innsikten i nytte og hensikt. Fremdeles lar Jean-Jacques Emile lære *av* naturen, ikke *om* den i bøker. Nå skal han lære geografi og astronomi, og også noe fysikk og enkel kjemi. Men når han lærer, skal det altså helst være i situasjoner der han utfordres i sammenheng med en eller annen praktisk oppgave. Opplevelsen av at kunnskaper og ferdigheter kan anvendes til noe, gir den beste motivasjon for å lære.⁷⁶ Akkurat dette er et tema som gjentas svært ofte hos Rousseau. I sin stadige understreking av kunnskapens nytteverdi målbærer han et sentralt tema blant opplysningstidas tenkere.

Nå stiller Emile etter hvert flere spørsmål, han undrer seg og ønsker at Jean-Jacques skal gi ham svar. Men Rousseau kjenner den greske antik-

⁷⁴ Samme verk: 147-151.

⁷⁵ Samme verk: 176.

⁷⁶ Samme verk: 180.

kens tenkning. I likhet med Platons Sokrates gir Jean-Jacques ikke uten videre direkte løsninger. I stedet tilskynder han Emile til å tenke sakene igjennom, til å trekke veksler på ulike sider ved sine tidligere erfaringer og søke gode svar selv. Noen systematisk fagundervisning i dagens betydning av ordet er det følgelig ennå ikke snakk om. Han vil heller bistå Emile med å styrke dømmekraften, «den sjette sans» som Locke og Aristoteles før ham har understreket betydningen av.⁷⁷

Emile møter også et praktisk ferdighetsområde, et håndverk som huslæreren ønsker at han skal lære seg: snekkerfaget. En snekker må være sterk, dermed får Emile utfordringer som fortsetter å styrke ham fysisk. Han må kunne bruke redskaper og bedømme emnets egenskaper i forhold til de grep han skal ta, og det krever en gjennomtenkning som trekker veksler på en rekke ulike ferdigheter og kunnskaper. Og han må ha blick for formålet, vite at det han tilvirker, skal være så godt utført at det duger når det skal brukes. Dermed stilles det også krav til Emiles etikk, og også til hans blick for hva som er harmonisk og vakkert.⁷⁸ I senere skoleordinger ble sløyd et sentralt ferdighetsfag (for guttene, håndarbeid for jentene). Det ble også arbeidet med skolehager, et kunnskapsfelt Emile behersker godt fra sin oppvekst på gården. Så kan det selvsagt diskuteres om dette er arv først og fremst etter Rousseau, eller om det er Lockes fortjeneste. De to sto jo her for samme syn på de praktiske, yrkesrettede ferdighetenes plass i oppdragelsen.

Bok IV. I Bok IV beskrives Emiles ungdomsår, eller nærmere bestemt alderen fra femten til atten. Nå våkner Emiles interesse for både sitt eget og det annet kjønn. Det henger sammen med kroppens og følelsenes naturlige modning; også dette er en del av Emiles natur. Og de nye følelsene kan være voldsomme. Dermed får Jean-Jacques en ny oppgave: Å veilede i spørsmål som angår erotikken. Rousseau lar Jean-Jacques gjøre dette med omtanke, og med respekt for de sterke kreftene som er knyttet til framvoksende lidenskaper. Huslæreren er nøye med å svare Emile på en klar og endefram måte når han ber om råd. Slik lærer han at kroppens og følelsenes nye signaler verken er truende å oppleve eller farlige å snakke om.⁷⁹

⁷⁷ Samme verk: 145, 160-162.

⁷⁸ Samme verk: 181-182, 190-196.

⁷⁹ Samme verk: 206-216.

Nå er han også rustet til å møte flere bøker. Som Platon er Rousseau nøye med hva han lar unge Emile lese. Helst bør han fremdeles lære mest mulig ved å bruke kroppen og sansene. Men alt kan selvsagt ikke læres slik, som historie, for eksempel. Dermed får Emile noen få bøker i tillegg til sin Robinson Crusoe. Den gamle greske historikeren Plutarks *Levnetsbeskrivelser*⁸⁰ er en av dem. Denne og andre av de bøkene som Emile nå leser, har en viss likhet med Robinson Crusoe, idet det dreier seg om ulike historiske skikkelsers liv og levnet, om hvordan de tenkte, følte og levde, kjempet og vant – eller tapte. Tanken bak synes å være at hele tiden skal fortelles *en historie* for Emile, og det skal være en historie *om noen*.⁸¹ Det er beretningen og personen som er i sentrum, ikke historiens lange linjer som sådanne. Dermed møter Emile igjen personer han kan identifisere seg med, slik han som yngre gutt gjorde det med Robinson.⁸²

Nå skal Emile etter hvert også få lære fremmede språk, og han får stadig flere bøker - dette er ikke lenger fordervelig. Nå har han jo utviklet en solid dømmekraft tuftet på egne erfaringer og blir derfor ikke så lett revet med av fantasifulle beretninger. Nå er også tiden kommet til å la ham få oppleve andre sosiale sammenhenger enn de som er knyttet til gården og den umiddelbare omegnen. Jean-Jacques tar ham med seg på korte reiser, slik at han får oppleve andre mennesker og nye miljøer. Først nå introduseres han altså for *samfunnet* i egentlig forstand, et samfunn han så langt har vært skjermet for. Rousseaus bakenforliggende tanke var jo at datidens samfunn, storby-samfunnene især, var så fordervet at barnet måtte beskyttes. Følgelig er det først når Emile har fått bygget en viss karakterstyrke at Rousseau tør la ham møte det samfunnet han selv anså for ganske forkvaklet og ødelagt.

Denne tankegangen blir særlig tydelig når det gjelder etikken. Så langt har som nevnt Jean-Jacques vært nøye med å la Emile selv bære konsekvensene av egne valg og handlinger, også om de har vært svært ubehagelige. Unge Emile vet altså hva det er å lide og ha det vondt, det har han jo mer enn en gang måtte føle på kroppen. Og dette er et viktig poeng for

⁸⁰ Plutark, *Bioi paralleloi*.

⁸¹ Rousseau, samme verk: 242-243.

⁸² Dagens «storyline»-metodikk har slik sett en forløper i Rousseau; det gjelder å gi barnet en eller flere personer å identifisere seg med, slik at det lettere kan leve seg inn i et handlingsforløp og lære av det.

Rousseau. Nettopp fordi Emile vet hva sykdom, smerte og elendighet er, lever han seg umiddelbart inn i situasjonen til mennesker som har det vondt: «Vi kan bare kjenne medynk med andre dersom vi vet at vi vil kunne lide på samme måte selv.»⁸³ Egen motgang har ikke bare styrket Emile og bidratt til en robust dømmekraft; den har også gitt ham en evne til *innlevelse* som, skal man tro Rousseau, ikke kan oppnås på annet vis. Nedenfor skal jeg gå noe nærmere inn på dette – Rousseaus synspunkter på etikken er både så interessante, kontroversielle og (ofte) misforståtte at de fortjener ytterligere behandling.

Bok V. I Bok V, den siste, møter så Emile unge Sofie og kjærligheten. Enkelte har sett det som betegnende for Rousseaus kvinnesyn at han bare ofrer kvinnens oppdragelse noen avsnitt i Bok V, mens han utbrer seg i mer enn fire femdeler av verket om mannens. En slik innvending er nok delvis på sin plass. Dessuten styrkes den dersom man legger til at Rousseaus syn på kvinnens oppdragelse på mange måter er forbausende konvensjonelt sammenlignet med hans oppfatning av mannens.

For Sofie er så avgjort en representant for det *svake* kjønn! Mens Emile står fram som sterk, aktiv og utprøvende, er Sofie fremstilt som passiv og svak. Dette er kvinnens natur, synes Rousseau å ville fortelle; slik er det bare. Han fremstiller Sofie som godmodig, velvillig og oppmerksom av vesen, innstilt på å komme sin elskede Emile i møte. Sofie er da også blitt oppdratt til dette fra hun var liten. Det er huslige sysler hun har fått opplæring i; å spinne og veve, å sy og hekle, å lage mat og stelle for kommende mann og barn. Her har det slett ikke vært snakk om å få prøve egne krefter mot naturens utfordringer. Mens Rousseau har lært mye av Platons mer allmenne betraktninger om oppdragelsen, synes ikke den greske filosofens radikale syn på kvinnens muligheter og plass i samfunnet å ha gjort nevneverdig inntrykk.

Til slutt skal det nevnes at før Emile og Sofie kan gifte seg, må Emile komme seg ut i verden, oppleve andre forhold enn de hjemlige. Han skal foreta en «dannelsesreise», også dette et poeng som Rousseau henter fra John Locke. Og Locke har i sin tur etter alt å dømme hentet ideen fra nedarvede forestillinger om utdanningen av engelske hovmestre, «butlers». Mange av datidens håndverksfag hadde «vandreår» som en fast del av opp-

⁸³ Samme verk: 222.

læringen. Hensikten med Emils reise er altså ikke atspredelse, men at han skal få møte mennesker i fremmede land, lære nye språk, bli kjent med andres sed og skikk og få vite noe om styresettet i andre deler av verden. Det dypere formålet er nok helst at Emile skal få ytterligere hjelp til å forstå at mye av menneskelig gjøren og laden er basert på konvensjoner, og at normer nettopp derfor lett skifter med omstendighetene. Ved å lære andre å kjenne, får han anledning til å forstå seg selv og sine i nytt lys. Reisen gir altså Emile nye holdepunkter for en styrket dømmekraft, den utvider hans horisont.

Slik er hovedtrekkene i Rousseaus beretning om Emiles oppdragelse. Dette er et stort verk, på nær seks hundre sider i den utgaven jeg har benyttet. Det betyr at jeg dessverre må unnlate å gå inn på en del temaer som får relativt betydelig plass i *Emile*. Rousseaus drøfting av religionen⁸⁴ er ett eksempel, og det finnes flere.

Rousseaus ontologi og kunnskapssyn i *Emile*

Innledingen i *Emile*, som jeg siterte ovenfor, gir et bilde av Rousseaus dypere virkelighetsforståelse: Han gir naturen forrang for den menneskeskapte kulturen. Ja, det er ingen overdrivelse å si at Rousseau gjennom Emile gir uttrykk for en dyp kulturskepsis. Særlig er det altså samtidens storbykultur slik den fremstår blant de få virkelig velhavende han stiller seg avvisende til. Her finner han parykker og pudder, kostymer og kosmetikk, affekterte omgangsformer, med smisk, smiger og mangel på oppriktighet. Her er alt kunstig og hemmet, her kan da ikke noe fritt og godt menneske vokse opp! Slik foregriper Rousseau den senere romantikkens forestilling om «det naturlige mennesket» – hvor nå dette måtte være å finne – som et ideal. Kulturen, det menneskeskapte i tilværelsen, ser han som en hemmende tvangstrøye som det gjelder å fri seg fra.

Et slikt syn kalles gjerne *naturalisme* – en tro på at de grunnleggende prinsippene i tilværelsen er knyttet til naturgitte forhold. Det kan nok diskuteres om denne naturalismen er godt avklart, fullt utviklet og konsekvent gjennomført i *Emile*.⁸⁵ Det er imidlertid ingen tvil om at Rousseau i svært stor grad velger å stole på barnets naturgitte tilbøyeligheter og på at de kan lede til noe godt. Han gir jo disse en temmelig absolutt forrang for kul-

⁸⁴ Den interesserte leser henvises til *Emile*, Bok IV.

⁸⁵ Se for eksempel Ballinger (1965) for en kort diskusjon om dette.

turskapede atferdsmønstre. Og vil man lære naturens krefter og mønstre å kjenne, det som altså er tilværelsens egentlige vesen, må man gå under den kulturelle overflaten, mener han. Naturlilstanden finner man hos det lille barnet som ennå ikke er sosialisert og til nød på landsbygda i samtidens sivilisasjon.

Slik må man forstå grunnen til at Rousseau lar Emile vokse opp på en gård langt unna byen. Dette er også årsaken til at Jean-Jacques holder seg i bakgrunnen, lar Emile følge sine naturlige tilbøyeligheter og gjøre seg sine egne erfaringer. Også den straff eller belønning som handlingene leder til, bør helst følge av de naturlige omstendighetene. Slik lærer Emile både sin egen og den større naturens lover å kjenne, og det er disse han bør ha som rettesnor, ikke de menneskegitte. Å sette seg opp mot naturen, inkludert menneskenaturen, vil være ødeleggende for Emile. Slik, i grove trekk, er det rimelig å forstå Rousseaus virkelighets-forståelse i *Emile*.

Nå vil ikke et naturalistisk grunnsyn lede til ett bestemt kunnskapssyn, og bare til dette. Et visst innslag av naturalisme finner man også hos Platon, som Rousseau som nevnt var svært opptatt av. Men mens også Platon maner til respekt for barnenaturen, bygger han sitt kunnskapssyn på at mennesket har gjort erfaringer i tidligere liv som er avleiret i dypere sjikt i hukommelsen og kan hentes fram ved tankens kraft.

Rousseau gjør ingen slik kobling. Ja, for ham er forestillingen om lagrede erfaringer fra tidligere liv helt fremmed. Slik han ser det, har barnet slett ingen medfødte ideer å gripe til. Som hos John Locke er menneskesinnet for Rousseau en *tabula rasa*, en ubeskrevet tavle som langsomt, men sikkert fylles med egenerfaringenes stødige skrift.⁸⁶ Men aktivitetslysten, virketrangen, nysgjerrigheten er der, som en del av Emiles fine naturgitte utrustning. Det er disse som er drivkreftene bak Emiles utrettelige utforskning av omgivelsene, og ved hjelp av all denne utforskningen bygger han sitt eget erfaringsgrunnlag slik at han etter hvert kan gjøre seg sine egne tanker.

Emiles aktive, naturlige vitebegjær er altså selve fundamentet i Rousseaus kunnskapssyn. Og dette er en god ballast som gir stadig framdrift i livet, slik Rousseau ser det. Når utforskningstrangen har gitt et vell av ulike erfaringer, knyttet til bruk av kroppen og sansene, kan Emiles ulike forestillinger også med fordel knyttes sammen, til mer komplekse enheter. Det

⁸⁶ Rousseau, samme verk: 32, 106-107.

er derfor Jean-Jacques etter hvert ser det som sin oppgave å oppmuntre til ettertanke og stille spørsmål om mer sammensatte saksforhold. Når tankens kraft modnes hos Emile slik at han kan frigjøre seg fra det umiddelbart sansbare, utfordrer huslæreren ham med spørsmål som krever at han må koble sammen inntrykk fra både syn, hørsel, lukt og smak, og fra mange ulike sammenhenger. «Hvordan forklarer du dette?» «Hvordan kan du være sikker på det?» «Hva kan dette være nyttig for?» «Hva er rett å gjøre nå?» Slike tilskyndelser blir særlig viktige fra tolv-trettenårsalderen av, når Emiles forstand (slik Rousseau altså ser det) tar til å våkne. Rousseau har som nevnt samme syn som Locke og Aristoteles for en «sjette sans» hos mennesket, en sans som samordner inntrykk fra de fem andre og skaper og arbeider med ideer.⁸⁷ Nå skal oppdrageren altså begynne å alliere seg med *logos*, fornuften, der han før gikk i ledtog med *bios*, de naturgitte livskrefte.

Rousseau er altså i hovedsak *empiriker* (av gresk *empeiria*: erfaring) i sitt kunnskapssyn, slik både Aristoteles og Locke også var det: Sanseinntrykk gjennom egne erfaringer må komme først, så kan tenkeevnen bygge på disse. Men ideene, som Rousseau altså forstår som kjerneelementene i forstanden, blir i utviklingsmessig perspektiv til slutt det sentrale. I *Emile* uttrykker han seg slik om dette:

Den sjette sans har ikke noe eget organ. Den har sete i hjernen, og dens sansninger, som er utelukkende innadvendte, kalles forestillinger eller ideer. Antallet av disse ideene viser omfanget av vår kunnskap. God tenkning beror på at ideene er klare og presise; den menneskelige fornuft utgjøres av evnen til å sammenholde dem med hverandre.⁸⁸

Rousseaus etiske tenkning i *Emile*

Det blir ofte sagt om Rousseau at han er en av den vestlige sivilisasjonens fremste talsmenn for menneskets naturlige godhet. I en viss forstand er nok dette riktig. Forestillingen om arvesynden, om mennesket som et fallent vesen, har knapt noen plass i Rousseaus *Emile*.⁸⁹ Men når det er sagt, bør

⁸⁷ Samme verk: 145.

⁸⁸ Samme verk: 145.

⁸⁹ Samme verk: 66.

man også være nøye med å ikke gjøre tankegangen hans for lettvin.

I gjennomgangen av selve verket pekte jeg på to forutsetninger for at Emiles naturlige anlegg skal kunne utvikle seg i god retning i moralsk henseende. Den ene er den gode morsfiguren som barnet knytter seg til og som dermed blir et forbilde. Også Jean-Jacques blir et forbilde etter hvert. Dette synet er langt fra nytt, kan man trygt si; hos John Locke understrekes den voksnes rolle i så måte, og allerede Aristoteles gjør seg de samme tankene som Rousseau: Tilknytning til en omsorgsperson er et nødvendig grunnlag for en stadig personlighetsutvikling, også på det etiske området.⁹⁰ Derfor gjør det godt for Emiles moralske utvikling at også huslæreren er en vennlig og balansert person som gutten kan identifisere seg med. Rousseau uttrykker seg temmelig kontant om nettopp dette, som råd til lærere: «Husk at du må være en voksen for å kunne lede andre; du selv må være mønstergyldig.»⁹¹

Den andre forutsetningen er som nevnt at Emile prøver ut sine krefter på omgivelsene, at han lykkes og mislykkes, ja, ikke minst det siste. Det å feile en gang i blant er på den ene siden godt fordi det hjelper Emile til å forstå at han må tenke seg nøye om før han handler – eller snakker. Videre bidrar feilgrep til å bygge opp en viss robusthet hos barnet, en psykisk styrke som det vil trenge senere i livet for å tåle motgang. Den som ikke lærer å tåle mindre nederlag som liten, vil slett ikke make store påkjenninger senere i livet, synes Rousseaus tanke å være. Og styrke kreves også av den som ønsker å gjøre andre godt. Gode gjerninger må jo nettopp ofte utføres i kamp mot det onde.

Psykisk robusthet er én frukt av motgang og smertefulle opplevelser, førstehånds erfaring om hva det vil si å ha det vondt og leit, er en annen. Det er nettopp den slags opplevelser som etter hvert gjør det mulig for Emile å leve seg inn i andres lidelse og kjenne medlidenhet. For selvsentert er Emile ikke. Det som kjennetegner Emile, er jo nettopp den gode selvfølelsen. Han er tilfreds med seg selv, stoler på egen dømmekraft og vet å ta vare på egne interesser, men gjør det uten å fremstille seg som bedre enn andre. Rousseau advarer mot selvopptattheten – den ensidige foku-

⁹⁰ Det er en rekke sider ved tilknytning som psykologisk prosess som Rousseau ikke diskuterer, og som jeg heller ikke har plass til å ta opp her. Et standardverk om temaet er Bowlby (1984).

⁹¹ Rousseau, samme verk: 69.

seringen på seg selv og tendensen til å fremheve egen fortreffelighet. Tendensene til selvopptatthet er mange nok til å bekymre Jean-Jacques mens Emile er liten gutt. Det krever fasthet. Man må ikke føye seg etter barnets selviske utfall, men la dem møte naturens eller menneskets myndige «Nei!» Dermed kan det gode få plass til å vokse i de dårlige tilbøyelighetenes sted, er Rousseaus tanke. Og ungdommen Emile er så avgjort ikke selvopptatt. Det har altså den gode oppdragelsen han har fått, forhindret.

Vegen til innlevelse i andres lidelse og til styrke nok til å gjøre godt, går altså i følge Rousseau gjennom *erfaringer*. Rousseau er altså ikke bare erfaringsfilosof på det kunnskapsmessige feltet, han er det også i en viss forstand på det moralske. Både medfølelsen og handlingsevnen er tuftet på at barnet har måttet bryne sine egne krefter mot naturens, for så å kjenne seg som den svakeste parten. Sterk sult, et brukket bein eller en høy feber knekker ikke barnesinnet, slik Rousseau ser det. Det gjør heller ikke andre påkjenninger eller utfordringer som barnet møter så lenge de ikke gir varige mén. Nettopp dette er én viktig grunn til at Rousseau vil at barnet må få utfolde seg så fritt som mulig.

Rousseaus naturalisme på det etiske feltet må altså ikke forenkles til en påstand om at barnet – eller mennesket – helt enkelt er godt; at det har en naturgitt, nærmest instinktiv tilbøyelighet til å gjøre andre godt som uten videre er overordnet alle andre tilskyndelser. Så optimistisk i sin etiske tenkning er Rousseau altså ikke, selv om nok enkelte har villet (mis)forstå ham dit hen. Lille Emile kan både være selvisk og egenrådlig når det kniper, hans gode egenskaper vinner ikke helt enkelt fram av seg selv. Slik Rousseau ser det, hviler utviklingen av de *naturgitte forutsetninger* fram til en eventuell godhet hos mennesket på visse ytre betingelser, og disse er de voksnes sak å sørge for. Ikke skjerm barnet, la det heller ikke få alt det peker på; la det prøve seg ut, la det for all del få kjenne den smerte livsutfoldelsen kan by på! Bare dette gir den beredskap som kreves for å leve seg inn i andres lidelse. Og la det få gode voksne forbilder! For etikk er ikke minst tuftet på erfaringer, under-streker Rousseau, og på følelser. Det er evnen til innlevelse og styrken til å handle rett det hele kommer an på, ikke nøktern, forstandsbundet analyse.

Slik Rousseau forstår det autonome mennesket, det som er i stand til «å gi seg selv lov», har det altså visse kvaliteter som nettopp beror på at det har hatt anledning til å prøve ut og bli kjent med sin egen natur. Det aksepterer sine begrensninger – dem har det gjort seg godt fortrolig med gjen-

nom egne, ofte smertefulle erfaringer. Men det vet også om sine muligheter, sine sterke sider. Og det kjenner temmelig umiddelbart hva som er rett å gjøre, også om det ikke der og da kan underbygge rettferdighetsfølelsen med rasjonelle overveielser.⁹²

Rousseaus pedagogiske metode i *Emile*

Det er en nær sammenheng mellom Rousseaus kunnskapssyn og den pedagogiske metoden han lar Jean-Jacques anvende. Uttrykt med et uttrykk fra dagens didaktiske terminologi kan metoden kalles *induktiv*: Jean-Jacques lar Emile gjøre seg en mengde enkeltstående observasjoner og inntrykk. Så, når han anser at tiden (og Emile!) er moden, tilskynder han gutten til å se konkrete enkelterfaringer i sammenheng og til å generalisere til mer allmenne, overordnede slutninger eller lovmessigheter. Først eksemplene, så regelen, det er gangen i kunnskapsutviklingen. Det motsatte ville være å gå *deduktivt* til verks – å gjøre seg kjent med mer allmenn viten eller teori først, for så å anvende den på er foreliggende materiale.

Nå er jo ikke en slik induktiv tilnærming noe som Rousseau så å si finner opp når han skriver *Emile*. Allerede Aristoteles understreker at sansinntrykkene må gå forut for begrepsfesting og tenkning. Også Comenius insisterte på at kjennskapen til tingene må være godt befestet før det abstraheres. Men Rousseau setter altså denne tenkemåten på spissen. Mange og allsidige erfaringer, over lang tid, må til før det gir mening for den unge å generalisere. Dessuten må barnets tenkeevne være moden for det, for å utlede mer overordnede prinsipper og lovmessigheter gjennom induksjon krever en vel utviklet fornuft. Det er hovedgrunnen når Rousseau spissformulerer det slik at før tolvårsalderen gjelder det å tape, ikke å vinne tid.⁹³ Den naturlige læringstakten er sen og kan ikke påskyndes; all den tiden som barnet bruker til å finne ut av verden i den takt dets naturlige tilskyndelser gir, er nødvendig og verdifull.

Hånd i hånd med synet for induktiv læring går et annet hos Rousseau: Det er naturen og tingene som skal oppdra, ikke ordene. «Det finnes ei bok som er åpen for alle – naturens bok. (...) Det finnes ingen unnskyldning for ikke å lese denne boka, den taler til enhver på et språk som kan

⁹² Ferrara 1998: 7.

⁹³ Samme verk: 67.

forstås.»⁹⁴ På det moralske feltet gir dette seg som nevnt det utslag at Jean-Jacques ikke formaner, men i det stille ordner til sammen-henger som innbyr til utforsking. Og så lar han Emile selv erfare hvilke konsekvenser som følger av hans handlinger. Her går Rousseau til en ytterlighet i forhold til for eksempel Comenius, som jo understreker at læreren må vise hva som er rett ikke bare i handling, men også gjennom ord, ved å forklare og, hvis nødvendig, gripe inn og formane med ettertrykk, med «lyn og torden». Fram til 12-årsalderen gir Rousseau i det hele tatt ikke et slikt rom for ordene som Comenius åpner for, verken i muntlige forklaringer eller i bøker. Det verbale må ikke få forrang for tingene, Emile må for all del ikke få flere ord enn han har tanker til!⁹⁵

For denne overlagte ordknappheten, kombinert med synet for at den voksne skal legge læringssituasjoner til rette for så å trekke seg unna, har Rousseau selv en betegnelse: «negativ oppdragelse».⁹⁶ I «negativ» ligger det ikke noe annet enn en understreking av at noe skal fjernes. Først og fremst gjelder altså det læreren selv, som bør holde seg vekk fra barnets selvtutfoldelse og i alle fall unnlate å belære, formane eller gi unødige forklaringer. Han bruker også uttrykket om sider ved den moralske oppdragelsen: «Bare man hindrer lasten i å fødes, har man gjort nok for dyden,» hevder han seg i én sammenheng.⁹⁷ Meningen er nok den at dersom den voksne lar være å gi barnets små og store nykker oppmerksomhet, vil de dø bort av seg selv til fordel for de gode tilbøyelighetene. En slik innstilling forutsetter selvsagt en sterk tillit til at mange av barnets iboende impulser er gode og har sterk bærekraft.

Jeg ønsker å understreke at det Rousseau kaller «negativ oppdragelse», er gyldig som rettesnor bare fram til tolv-trettenårsalderen. Til da er dette til gjengjeld det bærende prinsipp for hvordan læreren skal opptre, altså fram til den alder da Emiles forstand er tilstrekkelig moden til at han kan tenke en sak gjennom og trekke fornuftige slutninger. Fra tolv-trettenårsalderen gjelder «den positive oppdragelse»; nå gjelder det å *vinne* tid, ikke som før å tape den. Den langsomme erfaringsinnhentingens alder

⁹⁴ Samme verk: 324.

⁹⁵ Samme verk: 47.

⁹⁶ Samme verk: 68.

⁹⁷ Nærmere bestemt i skriftet *Betraktninger over Polens styre* (1772), her sitert etter Grue-Sørensen 1966: 143.

er over, dermed kan Jean-Jacques nå gå langt mer aktivt inn i læringssituasjonene sammen med Emile. Også bøkene hører «den positive oppdragelsen» til.

Det kan betraktes som et synspunkt av metodisk art når Rousseau går klart i mot at Emile skal sammenlikne seg med andre. Sammenlikning var et vanlig grep i datidens skole, ja, i jesuittenes skoler var det å kappes og rivalisere med andre en fast del av skoledagens orden. Den slags vil ikke Rousseau vite noe av; sammenlikningen med andre vekker bare selviskheter og andre uheldige følelser, sier han.⁹⁸ Men det er ingen ting i veien for at Emile kan sammenlikne seg med seg selv, og kanskje oppleve at det han makter i dag, overgår gårdagens ytelser. I det ligger det ingen farer, bare en sunn glede ved å gjøre seg kjent med egne forutsetninger og ved å oppleve egen framgang.

Rousseaus betydning

Det er ikke tilfeldig når jeg har gitt Rousseaus tenkning i *Emile, ou de l'Education* relativt stor plass. Uten dette verket ville pedagogisk debatt og praksis vært langt fattigere, og det fram til i dag. Og de mange paradoksene ved hans eget liv innbyr jo også til kommentar. Det gjelder den påståtte barnebortsettingen, som av enkelte er blitt oppfattet som et så gement handlingsmønster at det helt slår beina unna hans sterke argumentasjon i skrift for barnealderens egenverdi. Et annet paradoks har enkelte funnet i det forhold at han selv var svært belest allerede som barn og utviklet en sterk og original skaperkraft – og så advarer han altså mot at barn skulle lese.

I moderne tid kan det vanskelig pekes på noe enkelt verk som har skapt like kraftige meningsbrytninger om barnets og oppdragelsens vesen som *Emile*. Interessen for *Emile* kan måle seg med den oppmerksomhet som fram til da var blitt viet det store verket til en av Rousseaus forbilder, Platons *Staten*. Men ut over å konstatere dette, kan det lett føre galt av sted å sammenlikne disse to bøkene. De er jo skrevet under så ulike betingelser, både sosialt og kulturelt.

Vel, på ett enkelt punkt kan en viss jamføring gi mening. Da Platon skrev *Staten*, hadde han som jeg nevnte en forbedring av bysamfunnet Athen for øye, ja, for så vidt en forbedring av alt samfunnsliv. I så måte

⁹⁸ Rousseau, *Emile*: 236.

faller Rousseaus hensikt sammen med Platons. Rousseau vender seg jo mot samtidens eneveldige og undertrykkende standssamfunn og ønsker seg et nytt og bedre, med større frihet for det han ser som naturlig menneskelig utfoldelse.⁹⁹ Han vil reformere samfunnet, om det er det ingen tvil, og ve-gen til et bedre samfunn skal gå gjennom en bedring av oppdragelsen. Et slikt perspektiv gjør det rimelig å se *Emile* først og fremst som et tanke-eksperiment, et debattinnlegg ikke bare om sam-tidens oppdragelse, men om samfunnet i det store og hele. Enkelt uttrykt er Rousseaus grep dette: Han tar vesle *Emile* ut av (by)samfunnet og gir ham en oppdragelse der gjengse konvensjoner og etablerte forestillinger ikke spiller noen rolle. Na-turen skal få råde, både den ytre, som gir belønning og straff, og den indre, som inneholder impulser til vokster og utvikling. Så, når oppdragelsen er fullført, skal han føres tilbake til samfunnet og – slik må man nok forstå Rousseau – bidra til å forbedre det. Den lineære tidsforståelsen, slik blant andre Comenius kjente den fra Augustin, er altså en fremtredende forutset-ning i tenkningen også hos Rousseau.

Selvsagt er dette et oppdragelsesprogram i opplysningstidens ånd. Noe av kjernen i denne epokens mest intense debatter var jo nettopp forbundet med all den utviklingsoptimismen som ny viten om natur og samfunnsliv gav grobunn for. Men Rousseau gikk på flere måter lengre i sitt oppdragel-sessyn enn noen annen i samtida, i alle fall dersom vi holder oss til *Emile*. I *Emiles* 12-13 første leveår er det langt på veg et rendyrket *vekstpedago-gisk* syn som forfektes. Vekstpedagogikken ser jo nettopp den frie utfol-delsen av barnets iboende, naturgitte anlegg som selve forutsetningen for personlighetsdannelsen. Men Rousseaus naturalisme har slik jeg nevnte samtidig blikk for de anlegg hos barnet som er uheldige – for det selvopp-tatte, narraktige, forfengelige. Slike trekk må altså dø ut, ved at barnet ikke oppnår noe ved å ta dem i bruk. Helt ut godt fra naturens side er altså bar-net ikke slik Rousseau ser det. Andre som senere lar seg inspirere av Rous-seaus tenkning, som enkelte av 1900-tallets reformpedagoger, har atskillig

⁹⁹ Det kan imidlertid diskuteres om det samfunn han skisserer i *Contrat Social* vil kunne representere noen reell forbedring av det han kritiserte, i alle fall har enkelte filosofer reist tvil om nettopp det. Det gjelder blant annet den britiske filosofen Bertram Russell, som i *A History of Western Philosophy* påstår at går en nokså direkte linje fra Rousseaus samfunnsfilosofi i *Contrat Social* til autoritære styresett som Hit-lers og Mussolinis (Russell 1946 / 1961: 660; 691).

sterkere tro på at barnets iboende impulser er fullt ut gode i seg selv. Hos enkelte av disse ser man da også en langt sterkere *frihetlig* oppdragelse enn hos Rousseau: Barnets impulser og aktivitetstrang skal helst ikke møte grenser i det hele tatt.¹⁰⁰

Ovenfor har jeg pekt på at Rousseau lærer mye av de gamle grekerne. Dette begrenser seg ikke til synet for oppdragelsens nødvendighet for enkeltmennesket og dens betydning for samfunnsutviklingen. Han låner også øre til Platons og Aristoteles' oppfatning av menneskets utviklingsfaser og gir kanskje enda sterkere enn dem uttrykk for barneårenes selvstendige verdi og barnets egenart som lærende vesen. Dette er utvilsomt den av Rousseaus grunntanker som er blitt stående som den bredest aksepterte i ettertiden: Barneårene har sin egenverdi, barn-dommen er ikke en livsfase full av ufullkommenheter som det gjelder å korrigere, for så å komme hurtigst mulig videre. Barn må tvert om møtes som det de er; de må respekteres som individer med sin særlige egenart, ikke behandles som ufullkomne voksne. Tankegods med lange og solide røtter dette, altså, men likevel så fraværende i den oppdragelsespraksis Rousseau vendte seg mot på 1700-tallet.

Samtidig har han et helt annet syn på hva som skal til for å danne personligheten enn de gamle grekerne. Den klassiske greske forståelsen av oppdragelsen var jo knyttet til forestillingen om *enkyklios paideia*, det brede dannelsesprogrammet som i prinsippet skulle omfatte viten om alt. Dette var jo i mangt også Comenius' standpunkt, alle skulle helst lære noe om det meste. *Materialdanning* er didaktikkens ord for dette i dag. Den oppdragelsen som lille Emile står over for til han er 12 år gammel, hører imidlertid hjemme på en helt annen kant. I dagens didaktiske språkdrakt kalles dette et *formaldannings*program: Man ser helt bort fra mengden av kunnskaper, og også hvilke disse er, og samler seg i stedet om visse evner, holdninger og karaktertrekk som skal ut-vikles. Det er kvaliteten ved disse som er kjernen i den personlighet man ser som den ideelle. Også i vår tid er spenningen mellom det materiale og det formale oppdragelsessynet sentralt i den pedagogiske debatten.

Rousseau beskriver Emiles personlighet – motet, styrken på det indre og det ytre planet, vennligheten, selvsikkerheten, godheten. Dette vil nok være ønskelige trekk i manges øyne også i dag, og det selv om trådene alt-

¹⁰⁰ Den britiske A.S. Neills «Summerhill-pedagogikk» er ett eksempel.

så kan trekkes tilbake til John Lockes forankring i det engelske middelklassens gentleman-ideal. Men om målet er gitt, eller i det minste visse sider ved det, vil det kunne være så mange veier som fører fram. Også Rousseau selv går jo nettopp inn for en helt annen linje når barnets forstand er moden for det, fra tretten- og i enda sterkere grad fra femtenårsalderen. Enkelte har sett noe av en selvmotsigelse i dette. Andre har hevdet at nettopp dette viser noe av styrken og originaliteten ved hans intellekt, hans vilje til å vise at mens én aldersfase har sine forutsetninger og muligheter, har en annen helt andre.

Det blir kanskje mer av et paradoks når man trekker inn de synspunktene Rousseau ga uttrykk for i et av hans andre verker, brevromanen *La Nouvelle Héloïse* (*Den nye Héloïse*, 1761). Her står han for eksempel Comenius atskillig nærmere, ikke minst ved at han understreker oppdragerens autoritet slik den særlig viser seg ved viljen til å vise veg, gripe inn, gi form og sette grenser. Mange har ment at dette nok er det sanneste uttrykk for hva Rousseau egentlig mente om oppdragerens rolle, og at tankeeksperimentet *Emile* ikke må fortrenge den realisme oppdragelsen krever.

En av dem som etter hvert kommer til et slikt standpunkt, er en annen sveitser, Johann Heinrich Pestalozzi. Han er interessant både fordi han er en selvstendig tenker og fordi han er en av de første som forsøker å sette sider ved Rousseau's tenkning i *Emile* ut i livet. Andre som gjør seg godt kjent med Rousseaus standpunkter er den svenske Ellen Key og tyskeren Martin Buber. Den selvstendige tenkning hver av disse tre står for, blir etter hvert behandlet i kapitler som følger.

Forslag til videre lesning

- Rousseaus *Emile* er den beste innføringen i hans «tankeeksperiment» om oppdragelsen. Everyman-utgaven (på engelsk) er fullstendig og på nær 600 sider. En forkortet dansk utgave er gitt ut av Borgen forlag (362 sider).
- Jakob Huizingas *Rousseau: The Self-Made Saint* gir en grundig gjennomgang av Rousseaus liv, men med mindre vekt på hans tenkning (284 sider).

- Stanley E. Ballingers artikkel 'The Natural Man: Rousseau' gir en fin innsikt i Rousseaus tenkning (Ballinger 1965). Ballinger gir også en verdifull bibliografisk oversikt (25 sider).

JOHANN HEINRICH PESTALOZZI

«Et tankeeksperiment», var betegnelsen jeg brukte om *Emile* i forrige kapittel. Med djerv fantasi hadde Rousseau gitt samtiden et bilde av hvordan oppdragelsen burde innrettes. Men Rousseau kom aldri lengre enn til å feste tankene sine til papiret. Det skulle bli opp til andre å sette dem ut i praksis.

Opp til en annen sveitser, først og fremst – landsmannen Johann Heinrich Pestalozzi. Pestalozzi var født i Zürich, altså ikke så langt fra Rousseaus Genève, men om lag 35 år senere, i 1747. Og i motsetning til Rousseau levde Pestalozzi hele sitt liv i Sveits, til 1827.

Pestalozzis samtid

Mange av de tankestrømningene som hørte opplysningstida til og som fikk slik innflytelse på Rousseau i Paris, fikk også varig betydning for Pestalozzi. Ikke minst var Rousseau selv en vesentlig inspirasjonskilde. Pestalozzi gjorde seg tidlig kjent med det han hadde skrevet, særlig med *Emile*, og han la aldri skjul på at han beundret den berømte landsmannen og delte mange av hans tanker.

Likevel var *denne* sveitseren et annet menneske enn den mer berømte forgjengeren. Pestalozzi var annerledes med hensyn til personlige forutsetninger, og ikke minst gikk han altså *praktisk* til verks. Der Rousseau hadde skapt slik oppstandelse med sine pedagogiske skrifter, var det først og fremst Pestalozzis livslange praktisk-pedagogiske innsats som gjorde varig inntrykk.

I forrige kapittel pekte jeg på at Rousseau var en representant for opplysningstida, om enn en litt utypisk sådan. Samtidig var han i mangt en før-romantisk skikkelse. Som flere andre som foregrep romantikken, så han de enkle levekårene på landsbygda som den beste rettesnoren for det gode

liv. Dette var forestillinger som fikk stor betydning for Pestalozzi. Det gjorde også Rousseaus avvisning av samtidas maktelite og det liv den førte. Pestalozzi delte også hans syn på barnets muligheter til å utvikle seg godt.

Dessuten ble han påvirket av opplysningstidas allmenne overbevisning om at ny innsikt i ulike vitenskaper kan gi et nytt og bedre samfunn. Der mange i opplysningstida var deistisk orientert i selve guds-troen, vendte imidlertid Pestalozzi seg mer i pietistisk retning. Han var dessuten kjent med Brødreuniteten innsats for å kople undervisning sammen med arbeid i jordbruk og industri.¹⁰¹

Men tiden hadde gått, i det minste tre-fire tiår, og med det hadde så vel samfunn som tenkning endret seg noe. Ikke minst samfunnet: Da Rousseau sto på høyden av sin skaperkraft, tidlig på 1760-tallet, var den industrielle revolusjonen i startgropa. Så langt hadde den kommet, men ikke lengre. Mye av den enorme samfunnsmessige omveltningen som fulgte, kom først med full tyngde noen år senere. Rousseau rakk å gjøre seg kjent med den industrielle revolusjonens forutsetninger, men nådde aldri å oppleve de fulle konsekvensene for samfunns- og familielivet og for det enkelte mennesket. Det gjorde derimot Pestalozzi.

Fattigdom var ingen ukjent med i datidens Sveits. Zürich og landområdene rundt var ikke noe unntak i så måte. De var representative nok for utviklingen i det øvrige mellom-Europa: Med masseproduksjon i store fabrikker ble mye av den tidens håndverksarbeid trengt til siden. Samtidig fulgte en massiv intern folkevandring fra landsbygda til de større byene, som vokste i omfang og folketall og endret karakter. I Sveits – for øvrig også i flere andre mellomeuropeiske land – falt dette sammen med en økning i folketallet som ikke ble møtt med tilsvarende vekst i matvareproduksjonen. Konsekvensene av industrialiseringen fulgte i hovedsak ett og samme mønster: økt fattigdom og elendighet for de mange, økt befolkningkonsentrasjon i byene, økt sykelighet og synkende levealder. Til dette kom at arbeidsoppgavene i de nye fabrikkene ofte ble monotone, farlige og fremmedgjørende. Her kunne knapt noen oppleve den yrkesstolthet og verdighet som tradisjonelt hadde vært fruktene av en kyndig håndverkers innsats.¹⁰²

¹⁰¹ Soëtard 1994b: 298; Gutek 1968: 106.

¹⁰² Silber 1976: 21, 190.

Det massive sosiale løftet for befolkningen som de mest optimistiske av opplysningstidas representanter hadde håpet på, uteble altså. Det «gamle» samfunn som mange nå forlot, kunne være hardt nok. Men det nye viste seg ofte å være verre: Heller enn fremskritt fulgte det elendighet for mange. Ikke minst ble barna rammet. De nye produksjonsbetingelsene la gjerne beslag på både fars og mors arbeidskraft, og det i lokaler som oftest lå langt unna hjemmet. Det økende skillet mellom bosted og arbeidsplass førte ofte til at barn ble overlatt til seg selv og forsømt, og den voksende arbeiderklassen ble helst sett som moralsk fordervet av de bedrestilte.

På landsbygda ble tradisjonelle former for produksjon nå rammet av den nye masseproduksjonen. I tillegg hadde standssamfunnet sterke undertrykkingsmekanismer som gjorde ethvert forsøk på sosial reform vanskelig eller umulig. Alt dette var typisk for Zürich og omegnen på Pestalozzis tid, der den sosiale elendigheten tidlig gjorde inntrykk på den unge mannen. Men ved siden av tankegodset fra opplysningstida og samtidas sosiale forhold, fantes det også andre krefter som bidro til å gi form og retning til Pestalozzis liv.¹⁰³

De sosiale endringene ble selvsagt debattert i de vitenskapelige miljøene. Blant dem som var skeptiske til den økende industrialiseringen, var det en retning som ble kalt «fysiokratene». De var særlig opptatt av naturens skapende krefter og la avgjørende vekt på landbrukets betydning for folkets levekår. Mange av dem så derfor med grunnleggende skepsis på den økende folkevandringen til byene og deres maskinhaller. Dette var tanker som gjorde inntrykk på Pestalozzi, som gjorde seg godt kjent med dem allerede på 1760-tallet.¹⁰⁴

Omveltningene i næringsgrunnlaget gikk hånd i hånd med veksten i den revolusjonære bevegelsen i Frankrike. Også Pestalozzi fulgte de radikale samfunnsstormerne med sterk sympati, slik så mange i Sveits gjorde det. I Sveits var det ikke bare Zürich som ble styrt med hard hånd av en elite; i de sveitsiske kantonene var dette regelen heller enn unntaket. Følgelig inspirerte den franske utviklingen til omveltninger også i eget land. Da den pro-franske Helvetiske republikk så ble skapt i 1798, lå mye av den franske revolusjonens ideer til grunn, ideen om et folkestyre ikke minst. Men også ideen om at én nasjon skulle samle ett folk spilte en rolle. Som i flere nye

¹⁰³ Silber 1976: 20-21, 190-192, 262-264; Gutek 1968: 16-20.

¹⁰⁴ Gutek 2001: 128.

nasjonalstater førte det til en økende interesse for alt som kunne sies å representere nasjonens kulturelle røtter. «Det Helvetiske Selskap» gjorde en innsats for å studere landsbygdas folkeliv som i mangt svarte til Per Chr. Asbjørnsens, Jørgen Moes og Eilert Sundts i Norge. Og Pestalozzi var medlem.¹⁰⁵

Situasjonen i skolene i det sveitsiske området var ikke ulik den i Frankrike. Til nå hadde langt det store flertall av barn lært av sine nærmeste, ved å delta på gården, i skogen eller i håndverksbedriften. Skolegang var for de få og velhavende, og fagene og arbeidsmåtene var de samme som i det meste av Europa ellers. Den gresk og latin (og ikke sjelden hebraisk) som man forsøkte å banke inn i den unge Jan Amos Komensky og hans jamaldringer, var fremdeles på dagsordenen i Pestalozzis skoletid.¹⁰⁶

Men altså for de få. Og som en følge av industrialiseringen var vilkårene for en god oppvekst nå blitt mer enn magre for mange barn. Det var altså ikke bare engelske og franske industriforhold som ga en Charles Dickens og en Victor Hugo materiale til litterær samfunnskritikk. Levekårene for den nye arbeiderklassen var preget av elendighet over hele Europa. Dette var en utvikling de færreste av opplysningstidas representanter hadde sett for seg. De fleste av dem hadde vært opptatt av mulighetene for samfunnsmessig og vitenskapelig nyvinning og hadde knapt noen som helst interesse for hvordan alminnelige folk levde.¹⁰⁷

Pestalozzis liv

Faren var lege, og han døde da Johann Heinrich var bare seks år gammel. Moren tok seg av barna som best hun kunne, sammen med en husholderske som betydde svært mye for gutten, Babeli. Mye kan tyde på at Johann Heinrichs barneår ikke bare var enkle. Han hadde begrenset omgang med andre barn, og kanskje var han langt på veg overbeskyttet av de omsorgsfulle kvinnene rundt seg. Men han hadde god kontakt med bestefaren, Andreas. Han var prest og tok gutten med seg omkring på landsbygda. Senere sa Pestalozzi at turene med bestefaren gav ham et innsyn i fattigfolks liv

¹⁰⁵ Silber 1976: 7-11, 16.

¹⁰⁶ Gutek 1968: 12-13.

¹⁰⁷ Silber 1976: 273.

som senere inspirerte ham til å bruke all tid og krefter på å gjøre en innsats for de vanskeligstilte.

Unge Pestalozzi fikk en god utdanning. Allerede som åtteåring begynte han å lære latin og gresk. På universitetsnivået fortsatte han med studier i språk, filosofi og teologi. I likhet med Comenius var han senere sterkt kritisk til all denne lesingen av klassiske språk. Som student engasjerte han seg så aktivt for sosiale endringer at han ble sett på som revolusjonær og satt i fengsel i en kort periode. Vel ute av fengselet ønsket han å følge i bestefarens fotspor, bli prest og virke for de fattige. Men møtet med prekestol og menighet var avskrekkende, og heller ikke et alternativt levebrød som sakfører fristet. Ryktet som politisk ekstremist gjorde det heller ikke lettere. Altså måtte han se seg om etter et annet yrke enn hva universitetsstudiene hadde forberedt ham for.¹⁰⁸

Kanskje kunne jordbruket by på muligheter? Her var det i alle fall anledning til å forfølge tankene om å leve et enkelt, nøkternt liv, i pakt med tankegodset i nyromantikken og den nasjonale bevegelsen. Med dette for øye gikk han grundig til verks og studerte landbruk et års tid. Så giftet han seg, og sammen med kona, Anna, bygde han opp gården Neu Hof. Her, på 350 mål stort sett udyrket mark, ønsket han å leve nær naturen, fjernt fra byens ståk og larm, i samsvar med de tankene han fant hos sitt litterære og pedagogiske forbilde Rousseau.¹⁰⁹

For Rousseaus *Emile* hadde gjort et veldig inntrykk på Pestalozzi. Ja, så stort at da han fikk en sønn i 1770, ble han døpt Jean Jacques. Men den lille gutten var sykkelig og alt annet enn lærenem. Selv om Pestalozzi gjorde alt han kunne for å følge Rousseaus prinsipper i oppdagelsen, var nok ikke gutten det robuste, aktive og vitebegjærlige barnet som Rousseau hadde sett for seg. Ja, enkelte har ment at farens oppdragelse førte stakkars Jean Jacques til sammenbruddets rand.¹¹⁰ Men Pestalozzi var langt fra motløs. Nå var han i full gang med å utvikle gården til et eksperimentelt mønsterbruk, samtidig som han fra 1774 av tok i mot om lag 50 barn fra fattige kår for å gi dem en utdanning.¹¹¹

¹⁰⁸ Silber 1976: 8-11.

¹⁰⁹ Tjønneland 1946: 69; Silber 1976: 11-21.

¹¹⁰ Soëtard 1994b: 300.

¹¹¹ Silber 1976: 26-30.

Nå kunne han virkelig få anledning til å se hva Rousseaus tanker hadde å gi i praksis. Gårdsdriften og opplæringen av barna tok alt av Pestalozzis tid og krefter i de neste fem årene. Imidlertid tok tiltaket også alt familien hadde av penger. Barna skulle jo spise, drikke og kle seg, og alt for ofte var det slik at så snart en ung gutt eller jente hadde fått godt matstell og ordentlige klær på kroppen, stakk hun eller han av. Pestalozzi ble tvunget til å gi hele foretaket opp etter fem års sammenhengende strev. Han hadde lykket med en del av det pedagogiske arbeidet, men langt fra med alt – og han mislykkes helt med de praktiske og økonomiske sidene ved tiltaket.¹¹² I de ti årene som fulgte, brukte han mye av tiden til å skrive om erfaringene fra Neuhof-forsøket.

I 1799 overlot de sveitsiske myndighetene ham ansvaret for en gruppe barn som var blitt rammet av forferdelige krigshendelser i en annen del av Sveits, i byen Stans. I et falleferdig kloster skulle han være lærer og oppdrager, far og husholder for nær 80 barn og ungdommer som var plaget av sult, angst og sykdom. Han var sammen med dem hele døgnet i de fem månedene tiltaket i Stans varte og prøvde å bringe dem tilbake til livet. Han skrev senere at disse intense månedene var den lykkeligste tiden i hele hans liv.¹¹³

Arbeidet i Stans endte brått, som en følge av at området på ny ble gjort om til en slagmark. Men Pestalozzi hadde lykket med foretaket i en grad som var helt uventet for myndighetene. Dermed var vegen kort til et nytt oppdrag. Nå ble han bedt om å gjøre en innsats som lærer i den lille byen Burgdorf. Her var de fleste av elevene barn av byens borgere, bare få var fattigfolks barn. Han lyktes i en grad som vakte oppsikt, ikke bare innenfor Sveits' grenser, men også i utlandet. Mange av dem som kom for å besøke skolen, syntes de så oppsiktsvekkende resultater, og da den ble nedlagt i 1804, hadde Pestalozzi vunnet internasjonal berømmelse for sin undervisning.¹¹⁴

Så fulgte et kortvarig forsøk på å etablere et samarbeid med en annen av tidens navn i pedagogikken, Phillip Emanuel von Fellenberg. Men dette lyktes ikke, sannsynligvis fordi de to var ytterst forskjellige som personer, så i 1805 tok han med seg noen av sine nære tilhengere for å bygge opp en

¹¹² Silber 1976: 18-30; Gutek 1968: 29-32.

¹¹³ Silber 1976: 111-118; Gutek 1968: 38-41.

¹¹⁴ Silber 1976: 119-133.

skole i byen Yverdon. Her fortsatte han å kombinere skole og lærerutdanning etter stort sett det samme mønster som i Burgdorf. Han og medarbeiderne eksperimenterte, de prøvde seg fram med nye metoder og innfallsvinkler, og de diskuterte og (det skal også sies!) kranglet seg imellom. Interessen for hans pedagogikk i inn- og utland var samtidig voksende. De som kom for å se og lære, var ikke bare fra hele Europa, men også fra USA. Yverdon utviklet seg dermed til å bli det rene Mekka for skoleinteresserte, og blant dem som valfartet dit, var det både pedagoger og politikere. I de siste årene han ledet skolen var det store samarbeidsproblemer i lærerstaben, og han var nok preget av dette da han flyttet tilbake til Neuhof som gammel mann i 1825.¹¹⁵ I 1827 døde han.

Pestalozzis lære

I årene etter Neuhof-perioden skrev Pestalozzi enormt mye. Likevel er det ofte blitt sagt at det er like mye å lære av livet hans og av utviklingen hans som pedagog som av de skriftene han etterlot seg. I noen grad har nok et slikt synspunkt noe for seg. Pestalozzi verker er ikke alltid så godt tilgjengelige. Han skaper hele tiden nye begreper, han lar dem få skiftende innhold, og han lar tankene få en språklig form som kan virke nokså ugjennomtrengelig. I det følgende skal jeg derfor også legge vekt på de store linjene i livet hans og reflektere over enkelte av de aller mest typiske trekkene ved hans pedagogiske praksis.

Neuhof

På Pestalozzis gravstein står det blant annet at han var «de fattiges redningsmann på Neuhof.» Dette var ingen sentimental overdrivelse. De barna og ungdommene han tok vare på her, kom fra svært enkle kår. I så måte var Pestalozzi tidstypisk. Der Rousseaus forbilde var «den edle ville», vendte Pestalozzi (og andre som hørte nyromantikken til) seg mot mennesker som levde et enkelt liv. Han ville «ta parti for folk flest», sa han. Det var særlig blant de fattige han mente å kunne ta rede på det egentlige, det naturgitte ved mennesket.

¹¹⁵ Samme verk: 206-225, 235-249.

For menneskets *natur* opptar Pestalozzi like mye som Rousseau. Som Rousseau mener han at det er klare paralleller mellom den fysiske naturen og menneskenaturen, altså at man kan finne lovmessigheter ikke bare i fysikkens verden, men også i menneskesinnet. Forstår man disse rett, vil veien til den rette *metode* i pedagogikken være åpen. I mangt er det nettopp her kjernen i Pestalozzis pedagogikk er å finne.

Det som særlig kjennetegnet det pedagogiske arbeidet hans i Neuhof-tiden var, ja nettopp, *arbeidet*. For så vidt hadde Pestalozzi ikke noe valg. Skulle han gjennomføre det han har satt seg fore, måtte han sette barna og ungdommene i produktiv virksomhet. I så måte gikk det heller ikke noe skille mellom livet på Neuhof og gårdene omkring: Det var helt vanlig at barn tok del i arbeidsoppgavene, og det i stigende grad med økende alder. På Neuhof som ellers var ungenes innsats nødvendig for utkommet, og dessuten var det ved å arbeide sammen med voksne at de lærte seg det som skulle til for å mestre voksenlivets oppgaver.

Sammenligner man med det klassiske greske Athens *skhole*, er forskjellen slående. *Skhole* var jo et tilbud til bedrestilte byborgeres barn, på fritida. Det Pestalozzi skapte på Neuhof, var langt på veg det stikk motsatte: en læringssituasjon for fattigfolks arbeidende barn. Ved å lære et fag – spinne, veve, dyrke jorden – skulle de senere kunne klare seg selv økonomisk, og det uten å måtte vandre inn til byenes fabrikker.

Hva lærte barna? For det første ga Neuhof-tiden dem yrkesopplæring. Om sommeren, ute på markene, sto jordbruket i sentrum. Vinterstid var det spinning og veving det dreide seg om, dessuten elementært husstell. I jordbruk hadde Pestalozzi selv utdanning, og til å lære de unge å spinne og veve leide han inn de dyktigste fagfolk han kunne finne. Noen av barna var svært unge, andre nesten voksne – aldersspennet strakte seg fra seks til atten år. Enkelte var innsatsvillige og lærenemme, andre lite motiverte, og noen både løy og stjal. Langt fra alle oppførte seg slik de burde. Spennet i alder og forutsetninger var i det hele tatt formidabelt.¹¹⁶

Ved siden av yrkesopplæringen ønsket Pestalozzi at barna skulle lære å lese og skrive. Dessuten ga han religions- og geografiundervisning, og han la stor vekt på å styrke den moralske utviklingen hos de unge. Noe av dette foregikk nok uavhengig av yrkesopplæringen. Likevel ser det ut til at han ofte koblet arbeidsoppgavene og elementærundervisningen sammen:

¹¹⁶ Samme verk: 20-24.

Mens ungene arbeidet, resiterte de – de gjentok det som skulle læres sammen med Pestalozzi, gang på gang, til det satt. Og i geografifaget gikk han i Rousseaus fotspor: Han tok barna med på ekskursjoner, slik at de skulle bli godt kjent med det området de selv bodde i.

I hovedsak gikk yrkesopplæringen og innføringen i regne- og skrivekunsten hånd i hånd, som en forening av teori og praksis. I ettertid er denne siden ved Neuhof-tiltaket blitt betraktet som noe av selve grunnlaget for all senere arbeidsskolepedagogikk. Ved å la arbeidet være en del av opplæringen, søkte Pestalozzi å føye sammen det som Rousseau hadde delt opp, nemlig på den ene siden mulighetene for en individuell utvikling, på den annen samfunnets krav.¹¹⁷ På Neuhof skulle de unge selv, gjennom egen arbeidsinnsats, sørge for finansieringen av oppholdet og opplæringen. Nå var nok selve kombinasjonen av arbeid og læring også i stor grad tvunget fram av omstendighetene. Det er langt fra sikkert at Pestalozzi kunne ha løst utfordringene på Neuhof på noen annen måte. Men når det først ble slik, var til gjengjeld grunnlaget lagt for en varig interesse hos Pestalozzi for den yrkesrettede siden av opplæringen.¹¹⁸

Det som kjennetegnet Neuhof-tiden, begrenset seg imidlertid ikke til de mer organisatoriske sidene ved oppbyggingen av en arbeidsskole. Det var nok også sider ved Pestalozzi som person og ved forholdet mellom ham og barna som bidro til at han maktet å holde ut så lenge som han gjorde. Selv understreker han at han la stor vekt på å unngå at dette skulle fortone seg som en produksjonsbedrift, med vekt på konkurranse, effektivitet og gevinst. Snarere ville han at alle skulle oppleve seg som del av en stor familie, med ham selv i en godmodig farsrolle. Han ønsket å ta del i ungenes sorger og gleder, å hjelpe og oppmuntre dem i smått og stort og å la dem oppleve av at han brydde seg om dem.

For hvis barn skal vokse og trives, lære og utvikle seg, må man innse at det er hele mennesker man har med å gjøre, understreker Pestalozzi igjen og igjen, og med ettertrykk. Ikke bare hånden og hodet skal ivaretas, men også hjertet. Og det som angår hjertet, begrenser seg ikke til religionsundervisningen og den moralske utviklingen. Gang på gang peker han på hvor viktig det er at barna møter voksne som bryr seg oppriktig om dem,

¹¹⁷ Soëtard 1994b: 299.

¹¹⁸ Silber 1976: 16, 22.

som har hjertelag og velvilje. Bare under gode mellommenneskelige vilkår kan menneskenaturen utfolde seg på sitt beste.¹¹⁹

Dette var betingelser det ny-industrialiserte samfunnet altså hadde mistet. Derfor søkte han å gjenskape dem på Neuhof – men uten helt å lykkes. Han hadde begitt seg inn i et terreng som ikke stemte så godt med det kartet Rousseau hadde utstyrt ham med. Etter om lag fem års drift var konkursen et faktum.

I kjølvannet av Neuhof-eksperimentet

Betydningen av balansen mellom hånd, hode og hjerte ble Pestalozzi egentlig aldri trett av å understreke. Om denne og andre sider ved sin pedagogikk skrev han i de nær ti årene som gikk mellom avslutningen av Neuhof-perioden og tiden i Stans. Det var ikke bare det store skjønnlitterære verket hans, *Lienhard und Gertrud*, som ble resultatet av dette, men også en lang rekke andre større og mindre skrifter. Ja, så mye skrev han at det fremdeles er en utfordring for Pestalozzi-forskningen å sammenfatte tenkingen hans.¹²⁰

Lienhard und Gertrud var i utgangspunktet nærmest en folkelig anlagt «bondefortelling» som ble trykket i store opplag og lest over hele landet. Pestalozzi forteller om hvordan den varme og handlekraftige Gertrud berger sin elskede ektemann, mureren Lienhard, fra alkoholmisbruk og bunnløs gjeld – og fra en fogd som utnytter Lienhards og andre arbeidsfolks ulykke på det skammeligste. Med list og lempe og ved hjelp av gode venner makter Gertrud å rive grunnlaget vekk fra fogdens maktposisjon og gjenskape gode forhold i landsbyen. Dermed blir denne fortellingen om de gode og onde kreftene i menneskelivet noe mer enn bare det: *Lienhard und Gertrud* uttrykker det Pestalozzi ser som en helt nødvendig oppgave, nemlig å gi de dårligst stilte verdige levekår. Videre må vegen til et bedre samfunn gå via stødige reformer basert på en skikkelig lovgivning, der folket selv deltar. Fogden myrdes jo ikke, han settes bare grundig på plass. Slik får Pestalozzi uttrykt at opprør, vold og maktbruk ikke er egnede midler.¹²¹

¹¹⁹ Samme verk: 18-26.

¹²⁰ Den samlede produksjonen er svært stor. Av *Pestalozzi: Sämtliche Werke* (Samlede verker) er så langt 28 bind, av *Pestalozzi: Sämtliche Briefe* (Samlede brev) så langt 13 bind gitt ut (Orell Füssli, Zürich).

¹²¹ Silber 1976: 37-46.

Handlingen i *Lienhard und Gertrud* må nok delvis forstås i lys av utviklingen etter revolusjonen i Frankrike. Robespierres terrorvelde ser ut til å ha skremt Pestalozzi. Det hjelper ikke at han blir utnevnt til æresborger av det nye Frankrike, sammen med blant andre USAs president George Washington. Revolusjon er ikke vegen å gå dersom samfunnet skal forbedres.¹²² Tvert om må det en demokratisk, lovbasert utvikling til, mener Pestalozzi nå, og reformer i utdanningssystemet. Så, med utgangspunkt i et høynet kunnskapsnivå blant den jevne mann og kvinne, vil en utvikling til det bedre få et stadig fotfeste. For Pestalozzi blir altså ønsket om et verdig liv for de vanskeligst stilte basert på brede reformer på to hold: i lovgivningen og i utdanningssystemet.¹²³

Ny var denne tanken så langt i fra. Pestalozzi kjente en variant av den fra Rousseau, og den var tydelig uttrykt allerede hos Platon og Aristoteles. Det som var Pestalozzis særlige bidrag, var å rette reformarbeidet spesielt inn mot å komme fattigfolk til gode. En slikt bred, sosialpedagogisk målsetting finner man knapt nok hos Rousseau, og så langt fra blant de gamle grekerne. For dem var jo fattigfolk og slaver knapt nok å regne som fullt ut verdige mennesker.

Under denne innsatsen for samfunnets svakeste ligger det et menneske- og oppdragelsessyn som det er nødvendig å gå nærmere inn på. Da Pestalozzi begynte å ta i mot barn fra omegnen på Neuhof, var han så utvilsomt fascinert av Rousseaus optimisme på menneskets vegne: Det gode i mennesket vil utvikle seg så fremt kvalitetene ved oppdragelsen er de rette. Det var dette menneskesynet han ville bygge på.

Men så lyktes han ikke. I etter tid er årsakene blitt diskutert. Skyldtes Neuhof-fallitten at han ikke var en dyktig nok administrator og økonom? Eller gikk tiltaket til grunne i «et hav av selvishet»¹²⁴, slik enkelte har hevdet? I alle fall var det en kjensgjerning at arbeidsinnsatsen blant mange av de unge var langt svakere enn hva han hadde ventet seg. Og som nevnt, flere av dem stakk av så snart de var godt kledd og fødd på Pestalozzis bekostning, eller straks de hadde fått en opplæring som var rakk til et utkomme som spinner eller vever. Pestalozzi rettet bebreidelsene mot seg

¹²² Samme verk: 82-83.

¹²³ Samme verk: 38.

¹²⁴ Soëtard 1994b: 299.

selv, igjen og igjen.¹²⁵ Han hadde vært for naiv og unnlatt å ta de destruktive kreftene i mennesket med i bildet.¹²⁶

Men han pekte også på løsninger, og de kom ikke minst til uttrykk i stadig nye og mer omfattende utgaver av *Lienhard und Gertrud*. Her fortsetter han å legge vekt på Gertruds fine menneskelige egenskaper. Betydningen av hennes kjærlighet, selvoppofrelse og menneskelige varme understrekes som før. Disse sidene ved oppdragerens personlighet og fremtreden blir Pestalozzi egentlig aldri trett av å fremheve. Samtidig legger han også vekt på hennes berettigede harme og betydelige handlekraft, ja, etter hvert blir dette egenskaper som blir stadig mer betydningsfulle når Pestalozzi bygger romanen ut med et bind III og IV.¹²⁷

For det blir gjerne sett på som et tegn på Pestalozzis selvkritikk av hans egen, alt for naive forståelse av Rousseau, når han i disse nye bindene introduserer enda en person som representerer de oppdragende kreftene. Det er løytnanten, Glüphi, som med sitt ene bein av tre ikke lenger kan gå i krigen. Men lærer kan han være! Og Glüphi er en kar som slett ikke forlitter seg på at menneskets godhet ligger i dets natur, på at godheten utfolder seg av seg selv. Glüphi undervurderer ikke hva som skal til for å bringe menneskenaturen på rett veg – han glemmer ikke å møte selviskheten «som en mur», slik Rousseau faktisk hadde forlangt.

Det synet på mennesket som Pestalozzi lar Glüphi uttrykke, er enda mer nøkternt enn som så: «Mennesket er fra naturens side (...) dovent, uvitende, uforsiktig, ubetenksomt, lettsindig, lettroende, fryktsomt og grådig uten grense. (...) Det som setter grenser for dets krav, er dovenskapen og umuligheten av å oppnå mer.»¹²⁸ Med Glüphi som sin talsmann har Pestalozzi dermed lagt en avgrunn mellom seg selv og Rousseaus naturalistiske utviklingsoptimisme. Mennesket *kan* utvikle seg godt, det tviler han ikke på. Men de iboende impulsene vil ikke Pestalozzi lenger stole all verden på. Den feilen har han gjort en gang for alle, på Neuhof, og den innbyr ikke til gjentakelse. Det som kan gjøre mennesket godt, er samfunnets «institusjoner og skikker, oppdragelse og lover». Disse skal til for å disiplinere og bringe indre orden hos den enkelte, for å fremme arbeidssomhet, virkelyst,

¹²⁵ Samme verk: 298.

¹²⁶ Grue-Sørensen 1966b: 206-207; Soëtard 1994b: 300.

¹²⁷ Silber 1976: 39-42.

¹²⁸ Sitert etter Grue-Sørensen 1966b: 206.

hjelpsomhet og nestekjærlighet.¹²⁹ Pestalozzi avviser altså at slike dygder vokser fram som naturgitte tilbøyeligheter bare de onde lystene ikke får bre seg. Han mener nå bestemt at det må en ytre, positiv påvirkning til – at menneskenaturen trenger oppdragerens stødige hjelp.

Men Gertrud er fremdeles med. Det må også kjærlighet og omtanke til dersom oppdragelsen skal lykkes. Men nok er det altså ikke. Slik er det rimelig å forstå Pestalozzis syn etter at Neu-hof-eksperimentet er avviklet og han har tenkt og skrevet seg grundig gjennom erfaringene. Og med dette som ballast et det han får en ny pedagogisk utfordring.

Stans

Det gikk hele ti år fra han ble tvunget til å avslutte skolearbeidet ved Neu-hof til han tok fatt igjen som lærer i Stans ved Vierwaldstätter-sjøen. Da han kom til Stans var han en godt voksen mann på 53 år. Området og bygningene – og de nær 80 barna han skulle ta seg av – var sterkt preget av krigens herjinger. Det var også barna. Likevel var Pestalozzi full av mot og glad for å ta fatt. Ja, han var lykkelig over igjen å kunne være til nytte, dersom man skal tro det han selv senere skriver. Bare få av barna kunne lese, og mange av dem var kraftig preget av krigens herjinger. De var syke på kropp og sinn, lusete og skabbete, radmagre, redde og dårlig kledd, ja, de fleste av Stans-barna var nok langt verre stilt enn de han tok seg av på Neu-hof. Men det tok ikke pågangsmotet fra Pestalozzi. Dess større nød, dess mer var det som kunne utrettes.

Fra Brevet fra Stans:

De fleste av disse barna var i en elendig tilstand da de kom til meg, som følge av at så å si alle menneskelige behov var blitt forsømt. Mange kom med inngrodd skabb, så de nesten ikke kunne gå, mange med sår i hodet, mange med filler fulle av utøy, mange magre som uttærte skjeletter, gustne og grinende, med øyne fulle av angst og rynker i pannen av mistro og bekymringer. Noen kom med dristig frekkhet, vant til tigging, hykleri og all slags falskhet; andre var nedtrykte av elendighet, tål-modige, men mistroiske, innesluttede og redde. (...) Dorsk uvirksomhet var alminnelig, likeså mangel på øvelse av åndelige evner og vesentlige legemlige ferdigheter.

¹²⁹ Grue-Sørensen 1966b: 207.

Av ti barn var det neppe ett som kunne alfabetet. (...)

Den fullstendige mangel på skoledannelse var imidlertid det som bekymret meg minst. Jeg stolte på den menneskelige naturs krefter, som Gud har nedlagt i selv de fattigste og mest forsømte barn. Allerede for lengst hadde jeg lært av tidligere erfaring at denne natur midt i råhet, forfall og forvirring kunne utfolde de herligste anlegg og evner. (...) Jeg tok ikke feil. Før vårsolen hadde smeltet sneen i fjellene, var mine barn ikke til å kjenne igjen. (...)

Det jeg i grunnen ville vise ved mitt forsøk, var at de fortrinn oppdragelsen i hjemmet har, må etterlignes av den offentlige oppdragelse, for bare da her denne siste noen verdi for menneskeslekten. En skoleundervisning som ikke omfatter alle de åndsevner som oppdragelsen bør omfatte, og som ikke bygger på alle hjemmelivets forhold, fører i mine øyne bare til en kunstig forkrøpling av slekten. (...)

Men hvor stor min hjelpeløshet enn var, så var den på en måte gunstig, for den tvang meg til å være alt for mine barn. Jeg var fra morgen til aften praktisk talt alene med dem. Alt godt som møtte dem til legeme og sjel, utgikk fra min hånd. Enhver hjelp, enhver håndsrekning i nøden, alt det de lærte kom umiddelbart fra meg. Min hånd lå i deres hånd, mitt øye hvilte på deres øye. (...)

Jeg handlet ut fra denne grunnsetning: Prøv først å gjøre dine barn godhjertede gjennom tilfredsstillelsen av deres daglige behov, og la deres følelser, erfaringer og handlinger komme i berøring med kjærlighet og omsorg. Gi dem gjennom dette en indre trygghet og en fast grunn å stå på; så kan de senere lære forskjellige ferdigheter, og selv i rikt mål øve velvilje i sin krets. (...)

De ørefiker jeg ga barna, kunne derfor ikke gjøre noe dårlig inntrykk på dem, fordi jeg var sammen med dem hele dagen med hele min kjærlighet og ofret meg helt for dem. De feiltolket ikke mine handlinger fordi de ikke miskjente mitt hjerte.¹³⁰

Manglene ved bygninger og utstyr var formidable. Men penger manglet det ikke på, myndighetene hadde sørget for rikelig med midler. Det klosteret som han skulle drive skole og internat i, kunne dermed repareres. Samtidig bodde han der med alle ungene, i bråk og ståk, støv og skitt. Han ansatte en

¹³⁰ Pestalozzi, *Brevet fra Stans*, i Myhre 1970: 54-75.

husholderske som sørget for mat og drikke, for øvrig var det han selv som gjorde absolutt alt. Han trøstet, oppmuntret og viste til rette, oppdro og underviste – kort sagt var han både mor og far for dem fra tidlig morgen til langt på natt. Og alt dette gjorde han til tross for at han hadde råd til noe annet. Han hadde faktisk midler til å ansette flere medarbeidere.

Tar man Pestalozzi på ordet, hadde ønsket om å være en omtenkssom alenefar for alle disse forkomne barna et bestemt siktemål: Å la dem kjenne at han var glad i dem, å bygge et nært og godt forhold mellom ham selv og barna, å gjenskape et hjemmets trygge og vennlige atmosfære, slik han også hadde lagt opp til på Neuhof.¹³¹ Om kjærligheten, omsorgen og omtanken ikke er nok, slik han lar Glüphi hevde, står slike trekk likevel fram som nødvendige i pedagogisk arbeid. Før barnas forstand kan nås, må angst og uro dempes og grunnleggende følelsesmessige behov møtes.¹³²

Vekten på omtanke og et trivelig miljø avholder imidlertid ikke Pestalozzi fra å understreke at han er der for at barna skal lære. «Jeg vil være skolemester,» sier han.¹³³ Og hygge og trivsel hindrer ham ikke å bruke kraftige midler når det en sjelden gang er nødvendig. «Når jeg oppdaget hardhet og råhet hos barna, var jeg streng og brukte korporlig refselse.»¹³⁴ Dette var likevel så langt fra regelen, og det representerte ikke noe brudd på samtidens oppdragerskikk. I likhet med Comenius, som også pekte på «lyn og torden» som sjeldne, men nødvendige virke-midler, var heller ikke Pestalozzi redd for at slike unntak ville få uheldige følger: «De feiltolket ikke mine handlinger, fordi de ikke miskjente mitt hjerte.» Ørefiken måtte ikke skremme, den skulle sette en høyst påkrevet stopper i nødsfall.

Skal man tro hans egen og andres beretninger, lyktes han så godt med å skape trivsel at stedet ikke var til å kjenne igjen etter noen få måneder. I det hele tatt står man her over for et sentralt trekk ved Pestalozzis arbeidsmåte. Både i Stans og for ettertiden så han det som nødvendig å være bestemt når det krevdes – å gripe inn, sette grenser og øve opp ungenes selvkontroll. Men han la samtidig avgjørende vekt på vennlighet og varme – på at det trivelige hjemmet må stå som modell for hvordan en skole skal innrettes. Ja, han understreker igjen og igjen at kvinnens evne til omsorg og

¹³¹ Mollenhauer 1996: 67-69; Silber 1976: 112-113.

¹³² Gutek 2001: 136.

¹³³ Skard 1884: 188.

¹³⁴ Pestalozzis *Brevet fra Stans*, i Myhre 1970: 69.

omtanke er forbilledlig for enhver lærer. Det er disse egenskapene som må utgjøre oppdragelsens grunnvoll. Pestalozzis «generelle metode»¹³⁵ er dette blitt kalt i ettertid, og jeg skal snart komme tilbake til noen hovedtrekk ved den.

Pestalozzis «spesielle metode»

Med grunnlag i et godt følelsesmessig klima kan så læringen av de ulike skolefagene begynne. Dermed møter man det som i ettertid er blitt kalt Pestalozzis «spesielle metode»: *Sansene* er det ene holdepunktet i læringsprosessen, de konkrete *tingene* i omverdenen det andre. Gjelden til Locke og Rousseau er tydelig: Ved hjelp av lukt, hørsel, syn og de øvrige sansene ledes ulike karakteristiske trekk ved tingene eller objektene til bevisstheten. Og ved hjelp av bevissthetens egne arbeidsprosesser omdannes ulike sanse- og data så til begreper; til ideer som viser til mer omfattende klasser av objekter.¹³⁶ Pestalozzi har en uttalt skepsis mot at læring i det hele tatt kan skje dersom ordene tas i bruk til erstatning for førstehånds sanseerfaringer. Som Rousseau er han redd verbalisme, enten den tar form av bøker eller lærerens utlegninger.

Pestalozzis syn for å lære av tingene fikk utslag i en lang rekke metodiske forsøk, ikke bare i Stans, men minst like mye i Burgdorf og Yverdon. Betydningen av at barna fikk gjøre seg sine egne sanseerfaringer holdt han fast ved; før øvrig var han temmelig åpen for at mange veier kunne føre til målet. «Prøv ut alt, og behold det som er godt,»¹³⁷ var hans råd til lærere hva metodikk angikk. Med årene understreket han stadig sterkere den enkelte lærers frihet til (og ansvar for!) å finne en form som passet for ham eller henne.¹³⁸ Og langt fra alt av det han selv prøvde ut, var verd å holde på, det innrømmet han selv. I ettertid er det likevel to sider ved hans «spesielle» metode som er særlig verd å feste seg ved.

Matematikkundervisningen. Hans tilnærming til matematikkundervisningen er den ene. Kanskje er det mangelen på materiell i Stans som fører

¹³⁵ Gutek 1968: 107-109.

¹³⁶ Gutek 2001: 140-141.

¹³⁷ Sitert etter Soëtard 1994b: 304.

¹³⁸ Soëtard 1994b: 307-308.

ham på sporet, kanskje er det den vekten han legger på at sansene må ha kontakt med tingene. I alle fall: Pestalozzi tar utgangspunkt i noe konkret foreliggende, som pinner, bønner, erter, småstein. La meg for enkelhets skyld bruke steinene: Når Pestalozzi skal bygge opp barnas forestilling om antall, er utgangspunktet at hvert barn har samlet stein. Så lar han dem ordne steinene i grupper – her én, der to, der tre, og fire, fem, seks og så videre. Samtidig lærer barna ordet for antallet i hver gruppe: «en», «to», «tre», «fire», «fem», «seks». Hele tiden er det gruppene av konkrete, sansbare steiner som er holdepunktet. Slik lærer barna å telle, i første omgang til ti, ved at hvert barn har grupper av småstein for hånden som det fester ordet for antallet til.¹³⁹ *Sansningen* av det konkret foreliggende er altså de to elementene som læringen av tallbegrepene bygger på.¹⁴⁰

Først når barna er sikre på hvordan tallene for ulike mengder av steiner benevnes, går han et steg videre: Nå erstatter han steinene med noe mindre håndfast: Han lar dem *tegne* steiner, med griffel og tavle for eksempel, og på enkleste måte, slik at avbildningen • representerer én stein, • • to steiner, • • • tre og så videre. Dermed får barna en ny utfordring: å telle prikker. Her er de sansbare egenskapene ved den enkelte stein fjernet; den er verken lett eller tung, flat eller rund, stor eller liten, ru eller glatt. Nå har barna fått hjelp til å gå et steg bort fra det konkrete gitte. Så, når de er like stødige på tellingen av prikker som de var i tellingen av steiner, lar Pestalozzi dem gå enda et steg videre, til å lære tegn for antall: «1», «2», «3».

Han tar altså barna med, skritt for skritt, på den lange vegen fra ytre konkret, fysisk og sansbar presentasjon via halv-konkret re-presentasjon til indre, abstrakt re-presentasjon av antall.¹⁴¹ Pestalozzi hjelper barna til å av-konkretisere – til å se bort fra de fysiske egenskapene ved tingene og feste seg bare ved ett trekk: antallet.

• • • kan representere tre steiner, tre pinner, tre erter, tre hva-somhelst. • • • bygger dermed en bro mellom tre konkret gitte gjenstander og det tallbegrep «tre» han vil fram til på et indre plan. På samme måte starter

¹³⁹ Det kan passe her å minne om at matematikk på engesk gjerne kalles 'calculus', av latin *calx*: småstein.

¹⁴⁰ Jedan 1981: 58-60.

¹⁴¹ Jamfør ellers kommentarene til Locke ovenfor. Om vår tids tenkning og begrepsbruk, se for eksempel Ostad 1992.

han med konkreter når han lærer barna addisjon og subtraksjon, multiplikasjon og divisjon.¹⁴²

Den gjengse metode for å lære å telle på Pestalozzis tid var å resitere ordene for talltegnene; med andre ord en mekanisk utenatføring uten støtte i konkreter, uten hjelp av halv-konkreter. Forlenget ikke da Pestalozzi vegen fram til stødige tallbegreper og sikker bruk av talltegnene? Det kan være at vegen ble lang, at det tok tid. Pestalozzis poeng er imidlertid at i all begynneropplæring *må* denne lange vegen gås – og den må gås sakte. Gjør man ikke det, risikerer man at mange ikke makter å frigjøre seg fra konkret gitte sanseerfaringer og ta seg fram til klare forestillinger om antall, til begreper som altså er av abstrakt art.¹⁴³

Lese- og skriveopplæringen. I lese- og skriveopplæringen kombinerer han prinsippet om å ta utgangspunkt i sanseerfaringene med et annet: Å finne det han kaller kunnskapens grunnleggende «elementer»¹⁴⁴. Mens han ser ordet som setningens grunnleggende element, er lydene i sin tur de grunnleggende elementene i det enkelte ord.

Her, med lydene, og med lydenes grafiske representasjon som bokstavtegn, er det han begynner. Enkelt sagt lar han ungene gjenta enkeltlyder (fonemer), først vokalene: /a/, /e/, /i/ og så videre, så konsonanter sammen med vokalene: /ba/, /da/, /ma/; /be/, /de/, /me/. Dette er muntlige øvelser som barna ikke bare sier. De synger dem også. Hensikten er altså å hjelpe barnet til å bli bevisst på de enkelte lydelementene i språket ved å ta hørselssansen og stemmen i bruk.

Dette kombinerer han så med en tilsvarende «elementær»-tilnærming til bokstavtegnene. Skal man kunne gi en bokstav form, altså kunne skrive den, mener han at man må finne dens mest grunnleggende formale elementer, den horisontale, rette og vertikale linjen, dessuten buen og sirkelen. Da er synssansen viktig, men ikke bare den: Elementene i den enkelte bokstav må gis form av barnet selv. Dermed stilles det krav til bruken av hånden, altså motorikken, sammen med synet. Følgelig lar Pestalozzi barna trene på det han mener er bokstavtegnenes «elementære» former, gjerne med tavle og griffel: | O / ¯ \ og andre grunnkomponenter. Først når barna er helt

¹⁴² Gutek 1968: 120-122; Gutek 2001: 141.

¹⁴³ Gutek 1968: 90-93.

¹⁴⁴ For en drøfting av betegnelsen 'element' hos Pestalozzi, se Gutek 1968: 93-95.

stødige og sikre i utformingen av dem, kommer utfordringen om å sette dem sammen til mer sammensatte bokstavtegn: B, E, N, som representerer lydene. Når bokstavene beherskes, står den enkelte stavelsen for tur: BE. Så bygges stavelsene ut til ord, tegn for tegn: BEN, BENK. En syntetisk leseopplæringsmetode, vil dette kalles i dag.

Pestalozzi er nøye med å understreke at også dette må ta tid – lang tid. Først må barnet forstå sammenhengen mellom bokstavtegn og lyd. Så kommer utfordringen med å skrive, første med griffel og tavle, dernest på papir. Også i lese- og skriveopplæringen er altså progresjonen svært langsom; Pestalozzi krever hele tiden at ett steg beherskes fullt ut før det neste tas. Slik vil han sikre han seg at ingen faller fra undervegs.¹⁴⁵

Pestalozzis «spesielle metode» inneholder langt flere trekk enn disse. Når jeg velger å presentere metodegrepene i matematikk, skriving og lesing, er det fordi de var banebrytende. Varianter av dem fikk rask utbredelse over store deler av Europa.

Pestalozzis «generelle metode»

Betegnelsen «den generelle metode» er ikke Pestalozzis egen.¹⁴⁶ Ikke er den særlig presis heller. Jeg skal likevel benytte den, siden den egner seg til å oppsummere noen av hans grunnleggende forestillinger om forholdet mellom mennesker, om undervisningens innhold og om det overordnede, langsiktige målet for barns utvikling.

Forholdet mellom mennesker. I *Brevet fra Stans* er det nære og varme forholdet mellom voksen og barn et gjennomgangsmotiv. Det er det også i *Lienhard und Gertrud*: «I Bonnal bor det en murer, han heter Lienhard og kona hans heter Gertrud. Han har sju barn og tjener godt; men han har den feil at han ofte lar seg forlede når han er i vertshuset.»¹⁴⁷ Og i vertshuset hersker altså fogden. Han har i tillegg taket på svært mange i landsbyen, og han benytter alle knep for å øke Lienhards avhengighet av ham. Slik blir også Gertruds og barnas elendighet større.

¹⁴⁵ Gutek 1968: 110-114, 117-120; Silber 1976: 126; Jedan 1981: 73-121.

¹⁴⁶ Jeg anvender Guteks skille mellom «den spesielle» og «den generelle metode»; Gutek 1968: 106.

¹⁴⁷ Pestalozzi, *Lienhard und Gertrud*: 1.

Med dette kommer en flik av Pestalozzis menneskesyn til syne: Mennesket er sårbart. I verste fall er det så sårbart at det kan bli et offer for nådeløse omstendigheter. Og de ytre omstendighetene er ikke så rent sjelden brutale. Ett utslag av dette er industrialiseringens konsekvenser for familie- og arbeidslivet, et annet finner han i de privilegertes ut-nyttning av fattigfolk. Alkoholmisbruk var utbredt i Sveits på Pestalozzis tid, og han ser dette som et symptom på undertrykkende og fornedrende livsvilkår.

Når Lienhard drikker seg full og forsømmer kone og barn, er det ikke fordi han vil det slik. Pestalozzi ser ikke Lienhard som ond, like lite som han ser ondskap i andre som drikker mer enn de selv og familien har godt av. Både i *Lienhard und Gertrud*, i andre av sine skrifter og gjennom måten han selv møter mennesker i vanskelige kår på, understreker Pestalozzi at ondskapen ikke er en del av menneskets vesen. Selvisk kan det nok være, og skrøpelig, men grunnleggende ondt, slik samtidens (og særlig fortidens) kristne forestilling om arvesynd ville ha det til? Nei, det avviser han. Derimot kan altså *omstendighetene* være onde og lede mennesket ut i ulykke og elendighet. Det er i siste instans her, i de ytre betingelsene, at selve roten til menneskets fornedrelse er å finne, ikke i mennesket selv. Et *kontekstuel* syn på moralen, vil dette kunne kalles med vår tids terminologi.

Dermed gjør Pestalozzi vegen kort til en påpeking av at de ytre vilkårene har avgjørende betydning for menneskets utvikling også når den er god. «Gjertrud elsket Lienhard,» skriver Pestalozzi. Og kjærligheten er gjensidig: «Lienhard gjemte ansiktet i fanget hennes, og maktet ikke å si noe.» Så gråter han i strie strømmer over sin egen avmakt, og Gjertrud, som er den handlekraftige av de to, begynner å legge planer for hvordan hun kan bringe en vending inn i livet deres.¹⁴⁸ Gjertrud, «den elskede kone», og fogden, «et umenneske», er motpoler i kreftene som former Lienhards liv.

Det er altså til hjemmet man må gå for å finne forbilledlige mønstre for hvordan mennesker skal behandles, og det er først og fremst kvinnen, moren, som viser hjemmets byggende oppgave. Og Gertrud er mønstergyldig. Før den krigsskadde løytnanten Glüphi skal prøve seg som lærer, er det typisk nok Gertruds hjem som blir hans «lærerskole». Her utdannes han

¹⁴⁸ Pestalozzi, *Lienhard und Gertrud*: 2-3.

til lærer ved å studere hvordan den gode mor Gertrud oppdrar og underviser barna sine.

Slik benytter Pestalozzi skjønnlitterære midler for å vise et standpunkt han forfekter gjennom hele livet: Man må aldri slutte å styrke de byggende kreftene *rundt* mennesket, for sterkere er det ikke enn at det er avhengig av dem. Og det gode forholdet mellom mor og barn, den gjensidige respekten, ømheten og velviljen, må bli et gyldig mønster for forholdet mellom lærer og barn i skolen. For i skolene står det dårlig til, mener Pestalozzi. Tvang, skremsler og straff for ikke å forstå, «sverdslag som går gjennom halsen», har gjort samtidens skoler til «kunstige kvelemaskiner».¹⁴⁹

Dette er en skole som Pestalozzi vil beskytte barn mot. Her er det ikke noe godt å hente, ikke noe å vokse på – han er i det hele tatt svært tydelig når han kritiserer. Han finner ikke noe utilstrekkelig han vil utvikle til noe bedre, han er krassere enn som så. Han ser noe ondt han vil erstatte med noe godt. Og det godes grunnlag er altså varmen, hyggen og omsorgen. Han synes å betrakte denne omsorgsevnen som essensiell (i aristotellisk forstand) for læreren: Har man den ikke, er det faktisk ikke lærer man er. Finner ikke barnet nærhet og omtanke hos sine nærmeste, kan det ikke trives. Da kan det heller ikke bli et godt og selv-stendig menneske.

Der er blitt sagt om Pestalozzi at en slik psykologi er forbausende moderne.¹⁵⁰ Kanskje glemmer man da at man finner et vel utviklet syn for betydningen av et godt forhold mellom barn og oppdrager allerede i den klassiske greske antikken. Også Comenius legger stor vekt på at læreren alltid skal «gi lys og varme». Det fratar imidlertid ikke Pestalozzis synspunkter verdi. Når han peker på det følelsesmessige klimaets avgjørende betydning for barnets tilknytning til de nærmeste voksne, understreker han også den motiverende kraft for videre vokster som dette utstyret barnet med. I så måte har han et syn på grunnkreftene i barnets utvikling som faller godt sammen med dagens utviklingspsykologi.¹⁵¹

¹⁴⁹ Pestalozzi, sitert fra Skard 1912: 99.

¹⁵⁰ Synspunktet finnes blant annet hos Gutek (1968).

¹⁵¹ «... vår tids utviklingspsykologi»; jfr. bl. a. Sigmund Freud, Abraham Maslow, Robert R. Sears, John Bowlby.

Undervisningens innhold. På Neuhof eksperimenterte Pestalozzi med en kombinasjon av yrkesopplæring, undervisning i lesing, skriving og regning og moral- og religionsopplæring. Formålet var klart nok: Også fattigfolks barn skulle kunne skaffe seg et anstendig utkomme og gi sitt bidrag til å bygge et bedre samfunn. Og selv om Neuhof-eksperimentet grunnstøtte, fortsatte Pestalozzi med å holde fast ved et grunnleggende syn på undervisningens innhold: Både hjerte, hånd og hode må stimuleres.

Nå må ikke det forstås dit hen at Pestalozzi helst ville holde fast ved Neuhof-pedagogikkens enkle kombinasjon av trening i yrkesmessige ferdigheter med kollektiv resitasjon av tall og bokstaver. Han ønsket heller ikke en mekanisk balanse mellom kunnskaps-, ferdighets- og holdningsdisipliner i skolen. Det han arbeidet for, var å finne innfallsvinkler som gjorde det mulig å utfordre så mange sider ved barnets personlighet som mulig i et hvert fag eller emne. Det er dette som ligger under når han lar barna synge mens de trener på å bli bevisste på lydene i språket, når han vil at de skal forstå de ordene de skal skrive, når han legger vekt på at de ikke bare skal make en mekanisk multiplisering, men også begripe hva som ligger bak talltegnene og regneoperasjonene. Under alle ferdigheter, selv de enkleste, ligger det også kunnskaper, og knyttet til enhver innsikt, enhver handling, må det være en holdning.¹⁵²

Slik er det nok man helst bør forstå Pestalozzis insistering på at skolen må søke å utvikle både hjerte, hånd og hode. Mennesket har både moralske, fysiske og intellektuelle anlegg som må tas vare på og utvikles. Og det gjør man altså ikke ved å behandle dem hver for seg, men ved å se dem sammen, som et hele: Hjelp barnet til å forstå hva det lærer å gjøre, til å fatte hva nye ferdigheter er godt for og hva det selv kan gjøre for andre. Pestalozzi er redd intellektuell ensidighet. Det er et balansert, allsidig menneske han ser for seg som målet for barnets utvikling, og det må altså gjenspeiles i undervisningens innhold.

Det langsiktige målet. Med vår tids terminologi vil det neppe være galt å si at det er et integrert menneske Pestalozzi vil fram til. Men hvor presist er det så han ønsker å beskrive den harmonien han ser for seg? Han vil at mennesket skal finne sin plass i samfunnet, ja vel, og at det skal mestre sin tilværelse, kunne sitt fag, kjenne sine plikter og gjøre godt mot andre. Mye

¹⁵² Soëtard 1994b: 304-305.

tyder likevel på at Pestalozzi med overlegg vil unngå å gi mer presise beskrivelser enn dette av målet for den enkeltes utvikling.

Under denne tilbakeholdne innstillingen ligger en sterk respekt for hver enkelts individualitet. Hvert menneske er noe for seg selv, ulik alle andre, med vilje og evne til selv å ta hånd om retningen for sitt liv.¹⁵³ Det er mange vis å gjøre sin plikt på, synes han å ville si; mange måter å vise sin vennlighet på, mange veier å gå når man vil hjelpe sin neste.

Han vil altså mer enn gjerne være med på å «strekke kjølen» for det unge mennesket, for å bruke Platons uttrykk. Og han vil for all del utruste det godt for livets seilas, med kompass og sjøkart, med stø hånd og klart hode, kan man si dersom man vil bli værende i billedbruken. Men kursen for eget liv må den enkelte selv stikke ut, likeså holde roret og rå for segl-føringen. Det kommer altså et punkt der læreren må trå til side og la den unge selv utforske nyvunnen autonomi.¹⁵⁴ «Menneskets selvbestemmelse»¹⁵⁵ – det ansvaret hører den enkelte til, ikke skolen, og det vil Pestalozzi ikke rokke ved. Han gir da heller Lockes og Rousseaus presise beskrivelser av det autonome menneskets egenskaper. Det er å gå for langt, det blir lett for innskrenkende, synes han å mene.

Pestalozzis betydning

Pestalozzi blir gjerne først og fremst oppfattet som en stor pedagogisk praktiker. Som tenker betraktes han av flere som lite systematisk, ja, til og med som temmelig inkonsekvent. Så skal det legges til at hans skrifter ennå ikke er ferdig samlet og redigert, slik at denne vurderingen kan komme til å endre seg.¹⁵⁶

Ovenfor har jeg lagt vekt på å se Pestalozzi i lys av hans store forbilde og inspirator, Jean-Jacques Rousseau. Det vil jeg også gjøre i det følgende, når jeg presenterer noen oppsummerende betraktninger om Pesta-

¹⁵³ De senere års Pestalozzi-forskning, som Soëtards, ser ut til å legge en stadig større vekt på denne siden ved tenkningen hans.

¹⁵⁴ Soëtard 1994b: 301, 308.

¹⁵⁵ Pestalozzis uttrykk: «Individualbestimmung der Menschen».

¹⁵⁶ Pågående Pestalozzi-forskning peker i retning av at et slikt forbehold er nødvendig.

lozzis tenkning og pedagogiske praksis. Det er på sett og vis å ta ham på ordet, siden det var i Rousseaus fotspor han opprinnelig ønsket å gå.

Pestalozzis tenkning – og Rousseaus

Er det så noen vesentlig forskjell på Rousseau og Pestalozzi som tenkere? I utgangspunktet ikke, kan man kanskje si, siden det var Pestalozzis uttalte ønske å sette læremesterens betraktninger i *Emile* ut i livet. Noen fullt ut konsekvent ontologi er det vel ikke å finne hos Rousseau, og heller ikke hos Pestalozzi, selv om det nok gir mening å omtale begge som naturalister. Og denne naturalismen kommer ikke minst til syne i menneske- og kunnskapssynet.

Kunnskapssyn. Hva kunnskapssynet angår, er begge temmelig tydelige. Og likheten mellom dem er slående, i det minste ved første blick. De er begge empirikere, med en uttalt respekt for sansenes og sansningens grunnleggende betydning for all kunnskapsutvikling. I så måte lener begge seg på John Locke, men Pestalozzi bare indirekte, siden han låner grunndragene i sin epistemologi fra Rousseau.

For Pestalozzi (som for Rousseau, Locke og Aristoteles før ham) er det imidlertid ikke tilstrekkelig å *samle* erfaringer. Sansesystemet er den ytre verdens innfallsport til bevisstheten, det er så. Men tenkningen stopper ikke der – det er der den begynner. Fra sansede enkeltelementer bygges det opp mer sammensatte helheter. Derfor lar Pestalozzi barnet trene seg på å følge bokstavenes enkeltelementer med hånden, for etter hvert å kunne skrive dem; på å bli bevisst på enkeltlydene i de muntlige øvelsene, for så å kombinere dem med de korresponderende tegnene. Tilsvarende i matematikkundervisningen, der han lar sansningen av konkreter danne grunnlaget for utviklingen av tallbegreper gjennom langsom av-konkretisering.

For det er et poeng hos Pestalozzi at læringsprosessen er langsom. Dette er et punkt der hans naturalisme kommer klart til syne. Man må rette seg etter barnets modningstakt. Den følger av barnets natur, og den kan derfor ikke på noen måte påskyndes. Går man for raskt fram, risikerer man at forståelsen glipper taket, og så ender man fort med den form for tanke-tom etterprøpling eller verbalisme som både Pestalozzi og Rousseau kritiserte samtidens skoler for.

Målet for all kunnskapsutvikling, slik Pestalozzi ser det, er å nå fram til klarest mulig ideer. Også i så måte følger han Locke og Rousseau: «God tenkning beror på at ideene er klare og presise», hadde Rousseau sagt. Og i arbeidet med å bruke ideene, med å holde dem sammen og dra sammenlikninger, er det så at fornuften viser deg.¹⁵⁷ Det er ikke noe skille i selve tenkemåten mellom Pestalozzi og de to forgjengerne i så måte. Skillet går nok heller i synet på hvilken metodisk praksis som er mest velegnet. Rousseau lar Emile møte skriftspråkets mysterier ved å la ham få et brev; Pestalozzi gir elevene tavle og griffel og lar dem forme buer og streker. Der Rousseau starter med helheter og store utfordringer, vil Pestalozzi i ett og alt begynne med de aller minste komponentene og så sette dem gradvis og systematisk sammen. Metodisk befinner altså de to seg på hver sin kant, ja, de går faktisk til hver sin ytterlighet.

Menneskesyn. «Den negative oppdragelse» – uttrykket som Rousseau utmynter for å understreke at læreren ikke må gripe inn, men legge til rette, trekke seg unna og la lille Emile «tape tid» – er Pestalozzis utgangspunkt på Neuhof. Det er dette romantiske draget i Rousseaus naturalisme han ønsker å bygge på. Barns aktivitetstrang og lærelyst må ikke forstyrres av oppdragere.

Så går det altså galt, og Pestalozzi presenterer etter hvert en annen lærerskikkelse ved siden av den oppofrende Gertrud: Glüphi. Slik utvikler det seg altså for praktikerne Pestalozzi; han tar Rousseau på ordet, setter tankegangen hans på prøve, og finner at den ikke duger. Eller rettere: At den ikke duger helt. For Pestalozzi gir aldri opp troen på at det finnes verdifulle iboende impulser i menneskenaturen. I så måte fortsetter han å være trofast mot Rousseaus tenkning.¹⁵⁸ Hans egen pedagogiske praksis både ved Neuhof og i Stans lærer ham imidlertid at også de mørkere sidene ved menneskets natur er en realitet. De dør ikke ut av seg selv, og kanskje har han ikke alltid egnede tiltak for å møte selvisheten med «som en mur». Det var nok langt lettere å kjempe mot ondskap og dårskap med penn og blekk, slik Rousseau gjorde det, enn mot de samme tilbøyelighetene ikledd kjøtt og blod.

¹⁵⁷ Rousseau, *Emile*: 145.

¹⁵⁸ Soëtard 1994a: 436note.

Og det tok altså Pestalozzi konsekvensen av. Det ble med det ene forsøket på Neuhof. Siden, fra Stans av, var det den «positive» pedagogikken som ble Pestalozzis varemerke. Ja, enkelte har ment at han til tider gikk til ytterligheter når det gjaldt å være forbilde, gripe inn, styre, påvirke, snakke til rette. I Stans, og også senere, i Burgdorf og Yverdon, sørget han for at barna var i stadig aktivitet. I så måte var han slett ikke villig til å «tape tid», han utnyttet heller hvert minutt av dagen. I lediggangen fant han ingen tro tjener.

Så hører det hjemme å peke på at Pestalozzis syn for de unges autonomi – deres evne til selvbestemmelse – leder ham tilbake til forestillinger om lærerens rolle som i det minste har *noe* slektskap med Rousseaus. For som nevnt mener også Pestalozzi at det kommer et punkt der de unges vilje må få slippe til. Det er jo selvstendighet som er målet, og selvstendigheten kues til slutt dersom læreren er den som skal passe takten gjennom hele skolegangen.¹⁵⁹ Pestalozzi lar derfor læreren trekke seg stadig mer unna, han lar læreren detaljstyre mindre og mindre. Setter man det på spissen, vil man med en viss rett kunne hevde at der Rousseau går fra den «negative» til den «positive» oppdragelsen, går Pestalozzi motsatt veg. Etter hvert som den «positive» oppdragelsen gjør de unge stadig bedre rustet, gir han dem i økende grad frihet til å ta fatt på den virkelige store utfordringen: *Selv* å gi sitt liv form.

Samfunnssyn. Innledningsvis nevnte jeg at Pestalozzi ble betraktet som langt på veg revolusjonær da han var ung student. Han gjorde mange av idealene i den franske revolusjonen til sine egne, men så skjedde det altså en vending: Han tok avstand fra Robespierres terrorregime og utviklet i stedet et håp om at samfunnet kunne gjennomgå stødige reformer, ikke minst gjennom at man utviklet et bedre utdanningssystem.

Den reformviljen man finner hos Pestalozzi, har imidlertid sine klare grenser. Han ønsker så avgjort ikke å ta oppdragelsen i bruk for å nyinnrede samfunnsbygningen, slik Rousseau hadde tenkt seg det i *Emile*. Mye taler for at Pestalozzi mister troen på at den grunnleggende strukturen i samfunnet *lar* seg endre; ja, for at han ikke *ønsker* å endre den. Desto stør-

¹⁵⁹ Soëtard 1994b: 301-302.

re vekt legger han på at det enkelte menneske må ha syn for *hvor* i samfunnet det hører hjemme.¹⁶⁰

Også i så måte utvikler han seg altså i en retning som bærer vekk fra Rousseau, om enn ikke helt. Pestalozzi beholder Rousseaus syn for at skolen skal ha en nyttefunksjon. Som læremesteren vil han at de unge skal kunne et fag, og kunne det godt. Det var slik han tenkte seg at fattigdom og elendighet kunne unngås, ved at den enkelte ble dyktig nok som yrkesutøver til å brødfø seg og sine og leve et verdig liv. Dermed var det nettopp dette den folkeskolen han virket for, skulle bidra til: Ikke et nytt samfunn i forlengelsen av middelklassens tankebaner, men et forbedret, med et godt liv også for småkårsfolk.

Pestalozzi fikk i første omgang betydning for tenkningen omkring skole og oppdragelse i mellom-Europa, England og USA. I Danmark-Norge fant han få umiddelbare tilhengere. Her tok jo skoleutviklingen form etter pietistisk mønster, formet til en viss grad av Comenius' idealer. Men indirekte fikk Pestalozzi innvirkning også på vårt land, gjennom den inspirasjon han ga til Friedrich Fröbel, barnehagepedagogikkens første betydelige talsmann. Og hans syn på elementærundervisningen i matematikk og i lese- og skriveopplæringen fant vegen til Norge gjennom andres arbeider.

Forslag til videre lesning

- Kate Silbers biografi *Pestalozzi. The Man and his Work*, gir en grundig innføring i både Pestalozzis liv og tenkning.
- Gerald Gutek gir en oversiktlig presentasjon av Pestalozzis samtid, liv og tenkning i *Historical and Philosophical Foundations of Education* (25 sider).
- Michel Soëtard behandler ny viten om Pestalozzis i en kort artikkel i Morsy, Z. (red.) bind 3 (13 sider).

¹⁶⁰ Samme sted.

ORIGINALLITTERATUR

Augustin (427) *De civitate Dei. Gudsstaten eller Guds by*, innledning, utvalg og oversettelse ved Reidar Aasgaard, Oslo: Pax Forlag (2002).

Comenius (1663) *Verdensens labyrint og hjertans paradis*, til norsk ved Milada Blekastad, Oslo: Dreyer (1955).

Comenius (1654) *Schola ludus (Skolen som teater)*, til norsk ved Milada Blekastad, Tangen: Suttung (1974).

Comenius (1658) *Orbis sensualium pictus (Verdenskretsen i bilder)*.

Comenius (1631) *Janua linguarum reserata (Språkernes dør står åpen)*.

Comenius (1633 / 1966) *Informatorium školy matěrské (Informatorium for skolen hen- nar mor)*, Oslo: Universitetsforlaget).

Comenius (1632 / 1999) *Didactica magna (Stora undervisningsläran)*, Lund: Studentlitteratur.

Locke, J. (1693 / 1995) *An Essay Concerning Human Understanding*, Amherst, N.Y.: Prometheus Books.

Locke, J. (1693) *Some Thoughts Concerning Education*, Indianapolis, Ia.: Hackett Publishing Company (1996).

Locke, J. (1690) *Two Treatises of Civil Government*, London: Everyman (1955).

Pestalozzi, J.H. (1781) *Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk*, 2. utgave, Zürich: Meyer und Zeller (1857).

Rousseau, J.-J. (1762) *Emile, ou de l'Education*, (*Emile*, London: Everyman (1993)).

Rousseau, J.-J. (1762) *Du Contract Social* (*Samfunnspakten*)

Rousseau, J.-J. (1761) *La Nouvelle Heloïse* (*Den nye Heloïse*)

Rousseau, J.-J. (1770) *Confessions* (*Bekjennelser*)

SEKUNDÆRLITTERATUR

Ballinger, S.E. (1965) 'The Natural Man', i Nash, P., Kazamias, A.M., Perkinson H.J. (red.).

Berg Eriksen, T. (2000) *Augustin. Det urolige hjerte*, Oslo: Universitetsforlaget.

Blekastad, M. (1977) *Menneskenes sak. Om den tsjekkiske tenkeren Comenius*, Oslo: Gyldendal.

Blekastad, M. (1955) 'Innledning', i Comenius, *Verdens labyrint og hjertans paradis* (1623).

Brameld, T. (1971) *Patterns of Educational Philosophy*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Brubacher J. (1966) *A History of the Problems of Education*, New York: McGraw-Hill.

Copleston, F. (1946-1994) *A History of Philosophy*, bind I-IX, New York: Doubleday.

Edwardsen, E. (1989) *Den gjenstridige allmue*, Oslo: Solum.

- Ferrara, A. (1998) *Reflective Authenticity. Rethinking the Project of Modernity*, London: Routledge.
- Grue-Sørensen, K. (1966a) *Opdragelsens historie*, bind I, København: Gyldendal.
- Grue-Sørensen, K. (1966b) *Opdragelsens historie*, bind II, København: Gyldendal.
- Grue-Sørensen, K. (1966c) *Opdragelsens historie*, bind III, København: Gyldendal.
- Guttek, G. (1968) *Pestalozzi and Education*, New York: Random House.
- Guttek, G. (2001) *Historical and Philosophical Foundations of Education*, New Jersey: Prentice-Hall.
- Huizinga, J.H. (1976) *Rousseau: The Self-Made Saint*, New York: Grossman.
- Jedan, D. (1981) *Johann Heinrich Pestalozzi and the Pestalozzian Method of Language Teaching*. Bern: Peter Lang.
- Johnsen, B. (1998) *Et historisk perspektiv på ideene om en skole for alle*, avhandling til graden dr. polit., Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- Kneller, G. (1964) *Introduction to the Philosophy of Education*, New York: John Wiley & Sons.
- Kneller, G. (red.) (1963) *Foundations of Education*, New York: John Wiley & Sons.
- Molland, E. (1993) 'Augustin', i Berg Eriksen, T. (red.) *Vestens tenkere*, Oslo: Aschehoug.
- Mollenhauer, K. (1996) *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse*, Oslo: ad Notam Gyldendal.

Morsy, Z. (red.) (1993-1994) *Thinkers on Education*, bind 1-4, Vendôme: UNESCO.

Myhre, R. (1970) *Store pedagoger i egne skrifter. Bind IV Idealisme og positivisme*. Oslo: Fabritius.

Nash, P., Kazamias, A.M., Perkinson, H.J. (1965) *The Educated Man. Studies in the History of Educational Thought*, Malabar, Fl.: Robert E. Krieger.

Nordisk Tidsskrift for Specialpedagogikk, 1992, 4.

Ostad, S. (1992) 'Fra det konkrete til det symbolske', i *Nordisk Tidsskrift for Specialpedagogikk*, 1992, 4, 208-214.

Pánek, J. (1991) *Comenius. Teacher of Nations*, Košice: Východoslovenské vydavateľstvo.

Peters, R.S. (red.) (1977a) *John Dewey Reconsidered*, London: Routledge & Kegan Paul.

Peters, R.S. (1977b) 'John Dewey's philosophy of education', i Peters (1977a).

Piaget, J. (1959 / 1993) 'Jan Amos Comenius', i Morsy, Z. (red.) *Thinkers on Education*, bind 1, Vendôme: UNESCO.

Quine, W.V.O. (1960) *Word and Object*, Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Silber, K. (1976) *Pestalozzi. The Man and his Work*, London: Routledge and Kegan Paul.

Skard, M. (1912) *Skolens historie fortalt i sin kulturhistoriske sammenheng*, Kristiania: Cappelen.

Skard, M. (1884) *Hovedpunkter i skolens udvikling efter reformationen. En fremstilling med særlig tanke paa folkeskolen*, Kristiania: Olaf Huseby & Olaf Olsen.

Soëtard, M. (1994a) 'Jean-Jacques Rousseau', i Morsy, Z. (red.) 1994, bind 4

Soëtard, M. (1994b) 'Johann Heinrich Pestalozzi', i Morsy, Z. (red.) 1994, bind 3.

Steinfeld, T. (1986) *På skriftens vilkår. Et bidrag til morsmålsfagets historie*, Oslo: Cappelen.

Tjønneland, E. (1946): *Pestalozzi. En demokratiets og skolens mann i kamp for mennesket mot tyranniet*, Oslo: Aschehoug.