Dannelse mellem subjektet og det almene

— *En antologi*
Stoffet der danner
– selvdannelse, almendannelse og det interessante

Lars Geer Hammershøj

Gymnastereformens forestilling om almendannelse er dels uklar, dels dybt traditionel. Reformen er som sådan et eksempel på, at det er blevet sværere at sige, hvad almendannelse er. For at kunne sige noget om hvilke fag og hvilket stof der danner, må man først vide hvad dannelse er i dag og hvilke idealer vor tids dannelse er orienteret efter. Artiklen giver et socialanalytisk bud på disse problemtikker: Dannelse i dag må for det første fattes som selvdannelse, fordi dannelse i højere grad foregår på individets præmisser. Dannelsersidealet kan for det andet bestemmes som det æstetiske ideal 'det interessante', da dette som en stemning er et ubestemt og orienterende ideal. På denne baggrund skal der for det tredje gives et bud på otte nye og tidssvarende almendannende fag: De to naturvidenskabelige fag (kosmologi og evolutionsteori), de to samfundsvideneskabelige fag (idéhistorie og samtidsanalyse), de to humanvidenskabelige fag (tekstanalyse og kulturanalyse) samt de to 'filosofiske' fag (filosofi og dannelsesteori).

Der tales meget om almendannelse i dag. Herhjemme er almendannelse ikke mindst blevet diskuteret i forbindelse med den aktuelle reform af de gymnasiale uddannelser. Siden 1850 har det danske gymnasiu haft det dobbelte formål at være såvel studieforberedende som almendannende, og hensigten med den nye reform har netop været at fastholde denne formålsbestemmelse. Med den daværende undervisningsministers ord har det været hensigten med reformen at "opdaterere og udvikle den almene dannelse" (Undervisningsministeret 2003b: 1).

Intentionerne bag den nye gymnasiereform virker gode, ligesom den øgede fokus på og megen debat om almendannelse synes riktig forstået på den måde, at almendannelse formentlig ikke bliver mindre afgørende i tiden fremover. I forbindelse med reformen og debatten er der blot to problemer: At man tilsyne-
ladende ikke ved, hvad dannelse er, og at man ikke ved hvad dannelse er i dag. Det er et problem, for enhver bestemmelse af almendannelse og ethvert bud på nye almendannende fag forudsætter nemlig eksplicit eller implicit en bestemt dannelsesforstilling. Hvis en opdatering af den almene dannelse skal give mening, må man altså allerførst overveje, hvad dannelse vil sige på senmoderne betingelser og overveje, hvilke dannelsesidealer dannelsesprocesserne i dag er orienteret efter.

Dybt traditionel reform

Der er som sagt mange gode intentioner med den nye gymnasireform. Formålet med reformen har således været ikke blot at holde fast i den dobbelte formålsbestemmelse, men også at styrke såvel det studieforberedende som almendannende element. Hvad det studieforberedende element angår, tænkes fagligheden styrket ved i almindelighed at præcisere målene for fagene og ved i særlig udsehes at styrke de naturvidenskabelige og sprogiske fag. Hvad det almendannende element angår, tænkes dette styrket ved, at tævelfagligheden og samspillet mellem de forskellige fag styrkes.

Kort fortalt går reformen ud på at ophæve den hidtidige struktur for det danske gymnasium, der er opdelt i en sproglig og en matematisk linje, og erstatte denne struktur med et fælles grundforløb det første halve år og med et selvstøttet forløb studieretningsforløb de sidste 2½ år. I det almene gymnasium\(^1\) består grundforløbet af en række obligatoriske fag (dansk, engelsk, historie, idræt, matematik, samfundsøkonomi, teknik og kultur, dansk, engelsk, historie, idræt, matematik, samfundsøkonomi, teknik og kultur) samt en tværligelig tilstrækkelig kæde af forskellige fag, der omfatter 20% af tiden på grundforløbet. Efter grundforløbet fortsætter eleverne i studieretningsforløbet, hvor eleven vælger studieretning og en række valgfag. Herudover består studieretningsforløbet af en række obligatoriske fag (dansk,
historie, engelsk, 2. fremmedsprog, oldtidskundskab, religion, idræt, matematik, fysik, samfundsfag, kunstnerisk fag samt mindst to af fagene biologi, kemi eller naturgeografi). Endelig skal 10 % af tiden anvendes på 'almen studieforberedelse' i form af samarbejde og sammenhæng mellem fagene. (Undervisningsministeriet 2003a og 2003b; Folketinget 2004).

Selvom det er svært ikke at genkende det hidtidige gymnasiums sproglige og matematiske linjer i reformens studieretninger – der består af mindst én humanistisk-sproglig, samfundsfaglig og naturvidenskabelig retning – er der på det strukturelle og organisatoriske plan klart tale om fornyelse med det nye fælles grundforløb og med fokus på tværfaglighed og samspil mellem fagene.

Det samme kan man imidlertid ikke sige om reformens tale om og opfattelse af almendannelse, for hvor denne tale ikke er uklar, er opfattelsen af almendannelse traditionel.

For det første er reformens forestilling om almendannelse uklar, fordi der herom bruges alle mulige ord, begreber og vendede, der ikke defineres, og som ofte er i modsind med hinanden. F.eks. hedder det i Undervisningsministeriets materialet om aftalen om reformen at en "bredere almendannelse" skal styrkes, at almendannelse skal " placerere viden i en sammenhæng", at den naturvidenskabelige og teknologiske udvikling skal have en "styrket position i dannelsesdimensionen", at der skal være "samspil mellem fagene", og at uddannelsen skal have et "ajourført dannelsesperspektiv med vægt på integreret faglig og personlig kompetenceudvikling og på udvikling af personlig og social identitet" (Undervisningsministeriet 2003a: 1, 2, 6-7). Man sammenblande dannelse, kompetenceudvikling og identitet og lader almendannelse være upræcist defineret som 'noget med' samspil og sammenhæng.

For det andet er det uklart, hvad der menes med, at almendannelsen skal 'opdateres' og 'ajourføres'. Ud over et øget samspil fagene imellem tales der om, at almendannelsen skal opdateres gennem en indholdsmaessig fornyelse af fagene, og at den naturvidenskabelige dimension skal have en mere markant plads. Imidlertid synes der her blot at være tale om en opdatering af indholdet og en anderledes vægtning af gymnasiets eksisterende og traditionelle almendannende fag. Der er hverken tale om, at man foreslår nye almendannende fag, eller at man giver en anden og tidssvarende bestemmelse af fagene almendannende karakter. Godt nok strækker man faget oldtidskundskab i retning af de 'antikke tankers idéhistorie', udbreder faget historie til at være det nye samledne fag, ændrer idræt i retning af sundhedsvidenskab, inddrager nye 'bliider' elementer i de naturvidenskabelige fag, men man forbliver inden for disse tra-
Dannelsesidealer og fag

Siden oprettelsen i 1850 har det været omstridt hvori gymnasiieskolens almendannelse egentlig bestod. Det hænger på den ene side sammen med begrebet forunderlige ubestemmelighed og på den anden side med en strid mellem forskellige dannelsesperspektiver med hver deres forestilling om, hvilke fag der var de almendannende. For en forestilling om almendannelse er nemlig altid forankret i et dannelsesperspektiv med bestemte idealer for individernes dannelse. Harry Hauge formulerer det på den måde, at dannelses målet og handler om personlighedens dannelsel, hvorimod almendannelse er midlet og handler om hvilken viden og kunnen, der er vigtig at tilvejebringe i skolen med henblik på at understøtte og bevirkende dannelsel (Haue 2003: 15, 22ff).


I begyndelsen var gymnasiet således overvejende nyhumanistisk og præget af de klassiske sprog. Både den nationale og den oplysningsmæssige dannel-


Disse forskellige dannelsesidealer og deres respektive almindannende fag har alle præget gymnasienskolen igennem dens 150 årige historie. Faktisk er det, som om de forskellige almindannende fag gennem tiderne har "aflejret sig' som de fag der nu engang er gymnasiets. Den nye gymnasiereform er ingen undtagelse. Tvaarimod. Man genkender straks samtlige dannelsesidealer bag de obligatoriske fag i studieretningsforløbet i den nye reform: Oldtidskundskab er et nynormantisk dannelsesfag; dansk og historie er nationale dannelsesfag; og fysik, samfundsfag, biologi/kemi/naturgeografi er naturvidenskabelige dannelsesfag.

Som sådan fremstår gymnasiets som en utroligt traditionsbevarende institution. Alle de traditionelle dannelsesidealer og almindannende fag er opbevaret her. Problemet er blot, at disse dannelsesidealer – efter 'Guds død' og problematiseringen af almene sandheder og 'de store fortællinger' – har mistet legiti-
mitet. Af samme grund synes de traditionelle almendannende fag ikke længere at være tidssvarende, hvorfor også gymnasiet – selv efter den nuværende reform – er i fare for at fremstå som forældet.

Endvidere synes der at herske almindelig forvirring om, hvad almendannelse overhovedet er. Ikke bare argumenteres der ud fra forskellige dannelsesforestillinger, der trækker på snart det videnskabelige, snart det nyhumanistiske, snart det nationale dannelsesideal, men man sammenblander og forveksler også forestillinger som kompetenceudvikling og identitet med dannelses. Spørgsmålet er imidlertid, om dannelses overhovedet har noget med identitet og kompetenceudvikling at gøre.  

For at kunne sige noget om, hvilke fag der er almendannende, må man allerede have begrebet om, hvad dannelses overhovedet er. Dernæst må man forsøge at begiøre, hvad dannelses er i dag og hvilket dannelsesideal, der passer til vor tids dannelses. Først på denne baggrund er det muligt at sige, hvad almendannelse er i dag, og kommer med et bud på hvilke almendannende fag, der er tidssvarende. Dette er i al beskedenhed mit forehavende her.

Dannelses i dag: Selvdannelse


2. Man kan omvendt argumentere for, at det er tre fundamentalt forskellige forestillinger om selvet. Identitet er en forestilling om selvet, der er orienteret efter at opnå *viden om selvet* – ens identitet er svaret på spørgsmålet 'hvem er jeg?'. Dannelses er orienteret efter at gøre *erfaringer af selvet* – dannelsen er omgangen med erfaring af, 'at jeg er jeg' som ens grænser i det sociale. Kompetenceudvikling er orienteret efter at *udvikle nyttige evner* – målet er at forbedre og sikre sin personlige konkurrenceevne (jf. Hammershøj 2003: 177-204, 394-398).
Dannelse i egentlig forstand handler altså om personlighedens dannelse. Det er kernen i det oprindelige nyhumanistiske dannelsesbegreb, som er omkring 200 år gammelt og stammer fra den tyske nyhumanisme (Goethe, Herder, Humboldt, Schiller mv.). Dannelse handlede dengang om at danne sig en 'almen personlighed', dvs. at danne sig en personlighed, der udtrykte det almenmenneskelige – humanitet var som bekendt dannelsesidealet. Som Humboldt formulerer det: "Den endelige opgave i vor tilværelse: At give menneskehedens begreb et så rigt indhold som muligt i vor person, såvel i vor levetid som udover denne, gennem de spor vi efterlader gennem vor levende virke; denne opgave lader sig kun løse gennem sammenknytningen af vort jeg med verden gennem den mest almene, livligste og mest frie vekselvirkning" (Humboldt 1793: 235-236; min oversættelse).

Det sidste, altså måden dannelsesprocessen forestilles at forløbe på, er netop det interessante: Personlighedens dannelse antages nemlig at ske ved, at individet af egen kraft overskriver sig selv i det sociale. Dette er dannelsesforestillings grundlæggende figur. Personligheden dannes alene ved, at individet i frihed overskriver sig selv og sin verden og på en eller anden måde involverer sig med en 'større verden' (det almene eller det sociale). For det er kun i kraft af selвoverskridelsen i 'andre verdener', at individet har mulighed for at gøre erfaringer af andre måder at være sammen på og andre måder at være individ på. Uden denne selvoverskridelse i det sociale, ingen erfarningsdannelse, og dermed heller ingen formning af personligheden.

Spørgsmålet er nu hvordan man kan forstå dannelse i dag, hvor almene forestillinger som f.eks. om det almenmenneskelige er blevet problematiserede, og hvor individuene er radikalt individualiserede og kræver at bestemme selv og være kunstnere for deres liv. Vort socialanalytiske bud er at dannelse i vor tid må forstås som selv'dannelse, forstået på den måde at dannelse i højere grad end tidligere foregår på individets præmisser. I dag er det i princippet op til den enkelte at vælge idealer og forbilder for sin dannelse, og op til den enkelte at afgøre i hvilke fællesskaber vedkommende skal selvoverskride, hvordan og hvor længe.

Tesen er simpelthen, at dannelsesprocessens retning i dag er den omvendte i forhold til tidligere. Tidligere var retningen fra det særlige til det almene, hvorimod den er i dag fra det almene til det særlige (jf. Schmidt 1999: 135). I den klassiske dannelsesforestilling var udgangspunktet således det 'naturlige' individ, der skulle 'kultiveres' og gøres alment ved at overskride sin partikularitet og blive del af det stadig større – først ved at blive del af familien, så lokalsamfun-
det, siden nationen og det oplyste samfund, først sidst at blive del af humaniteten, når individet havde givet 'menneskehedens begreb' det mest rige indhold i sin personlighed. Målet var på denne måde at danne sig en almen personlighed.

Omvendt i vor tid, hvor det 'almene menneske' ikke kan være en juridisk, men derimod synes at være selve udgangspunktet. I dag opfattes individet fra fødslen af som et individ med bestemte rettigheder, som skal respekteres, ligesom man i dag i almindelighed behandler børn, som om de var 'myndige individer'. Det gør man præcis når man **forhandler med børn** om stort og småt, for da behandler man dem, **som om de** var myndige, forhandlingskompetente individer. Det giver ikke mening at forhandle med nogen, medmindre man antager, at de er kompetente til at forhandle på egne vegne uden en andens ledelse (for nu at parafrasere olysningsfilosoffen Kant (1783)). Udgangspunktet for dannelsesprocessen synes altså i vor tid netop at være det almene individ, som var den klassiske dannelsesendemål. I vor tid fødes vi som 'socialdemokrater', så at sige, dvs. som almene og ligeværdige individer. Problem er, at det er der bare ingen der ønsker at blive sådanne ved. Vi vil ikke nøjes med at ligne alle andre, men ønsker derimod at være noget særligt og blive os selv i betydelingen at blive forskellig fra de andre. Målet for den enkelte er på denne måde selv at danne sig en særlig og interessant personlighed.


Et væsentligt spørgsmål er nu, hvad selvdannelse kommer til at betyde for fællesskaberne. Min tese er, at fællesskaberne vil ændre karakter, når individet i højere grad selv vælger fællesskaber og vælger dem efter sin lyst. Når individet på denne måde selv vælger, hvilke fællesskaber vedkommende vil involvere sig med, hvordan og hvor længe, er det tesen, at fællesskaberne ændrer karakter i
Sværere at bestemme hvad almendannelse er

Vor tids dannelse synes altså at være karakteriseret af en forskydning fra det almene til det særlige og individuelle, hvilket tilsyneladende gør det endnu sværere at bestemme, hvad almendannelse er i dag. For hvordan er det muligt at sige noget alment om hvilken viden og kunnen, der er vigtig at tilvejebringe i skolen, og som kunne understøtte individernes selvdannelse? Problemet synes således at være, at det er blevet sværere at hævde, at 'dannelsens lys' kommer ét bestemt sted fra – det være sig enten indefra (humanitet), udefra (oplysning) eller nedefra (nationen) (Korsgaard 1999) – for i selvdannelsens tidsalder kan dannelsens lys i principippet komme alle steder fra, nemlig for så vidt som dannelse antages at ske ved selvoverskridelse i et mangefold af kulturelle og sociale fællesskaber.

Dette er formentlig grunden til, at der for inderværende hersker almindelig forvirring om, hvad almendannelse er og hvilke fag, der er de almendannende. Almendannelse bliver således defineret som alt fra et kendskab til traditionen og en fælles national referenceramme, over kendskab til de almene dele af videnskaben og indigt i de teknologier, vort samfund afhænger af, til forståelse af vor kulturelle identitet og anerkendelse af harmonien mellem menneskets natur og kultur (se f.eks. Uddannelse 2003a og 2003b). Hertil kommer, at almendannelse er et begreb, som det altid har været vanskeligt at definere. Ifølge Jens

---

3. I Selvåndelse og socialitet analyserer jeg to typer af smagsfællesskaber: For det første den type hvor man er fælles om at hengevise sig til den samme stemning som til technofesten; for det andet den type hvor man på en personlig måde efterligner den andens stil som i hiphop (se Hammershøj 2003: 307-388).

Almindannelse fremstår således som et uhåndterligt og genstridigt begreb, der tilmed er blevet sværere at indholdbestemme i dag. Dette er formentlig grunden til, at nutidige bud på almindanlens enten helt afholder sig fra at fastlægge et nærmere indhold for almindannelse eller foreslår noget, ingen tilsyneladende kan være uenige i. Der er med andre ord en tendens til, at almindannelsen trivialiseres. Dette synes f.eks. at være tilfældet med Wolfgang Klafkis bud på et nyt almindännelseskoncept i bogen Danispensetegi og didaktik – nye studier fra 1985/1996. Ifølge Klafki består almindannelse af følgende aspekter: For det første dannelse for alle til selvbestemmelsesevne, medbestemmelsesevne og solidaritetsvne. For det andet en viden om 'det der vedrører os alle', opnået i kraft af behandling af samfundsmæssige nogleproblemer – for indeværende spørgsmålene om fred, miljø, social ulighed og IT. Og for det tredje dannelse af alle humane dimensioner af menneskelige evner (Klafki 1985/1996: 31, 55, 68ff, 73ff). De aspekter Klafki fremdrager er bestemt væsentlige, men spørgsmålet er, om de har noget med almindannelse at gøre.4

At det er blevet sværere at bestemme almindannelse i dag viser sig endvidere ved tendensen til, at andre begreber har forsøgt at gøre almindannelse rangen stridig. Ifølge Jens Erik Kristensen er almindannelse ikke mindst kommet under pres fra kompetenceudviklings-forestillingen. Til eksempel mente Gymnasieskolernes Læserforening i et debatoplæg om gymnasiereformen at

4. Faktisk synes det, Klafki samler under fællesbetegnelsen 'almindannelse', at være et miskmask af forskellige væsentlige ting, der har mere at gøre med oplysningstanken (selvbemmelse/myndighed), demokratisk ethos (medbestemmelse), socialt sindelag (solidaritetsvne), fællessvinden (problemkanon) og kompetenceudvikling (udviklingen af menneskelige evner), end det har med dannelse at gøre.
kunne slå fast: "Formålet med gymnasiet: Kompetenceudvikling" (citeret efter Kristensen 2003: 2). Man har således foresået at erstatte almendannelse med kompetenceudvikling ved at genbeskrive almendannelse i kompetencetermer eller simpelthen omdøbe det til 'almene kompetencer'. Spørgsmålet er imidlertid, om det her ikke kun er ordet 'almen', man arver, og ikke forestillingen om almendannelse. Almene kompetencer er betegnelse for individets generelle eller tværfaglige evner, hvorimod almendannelse orienterer sig efter et alment dannelsesideal. Hvor kompetenceudvikling er individualitetsforsikrende, der er dannelses individualitetsoverskridende. Ifølge Jens Erik Kristensen lader almendannelse sig af samme grund ikke umiddelbart oversætte og reducere til kompetenceudvikling: "Denne del af gymnasiets traditionelle opdrag lader sig ikke uden problemer bøje og føje efter den nye dagsorden, der relaterer viden i forhold til personlig relevans og anvendelighed og idealer i forhold til personlige værdier" (2003: 3).

Et tredje symptom på, at det er blevet sværere at bestemme, hvad almendannelse er, er den aktuelle kanondiskussion. Denne diskussion viser om noget, at det er blevet sværere at foretage koblingen mellem et konkret indhold og et overordnet dannelsesideal. Det viser sig ved, at man som regel springer diskussionen af almendannelse over og går direkte til at diskutere dannelsesindhold. Det der kendetegner debatten om kanon er således, at alle har en mening om hvad de unge skal læse, men ikke rigtig nogen idé om hvorfor. Som oftest er begrunden for kanon vage og uden sammenhæng. Dette er ikke kun tilfældet i den offentlige debat, men også i de faglige og uddannelsespolitiske diskussioner.

Et eksempel på det sidste er rapporten om fælles kanon for folkeskole og gymnasiet, som Kanonudvalget med Jørn Lund i spidsen i 2004 udarbejdede til Undervisningsministeriet. Det interessante er, at man i rapporten faktisk foresger at argumentere for, hvorfor kanon er vigtig. Imidlertid er argumentationen præget af en mangel på sammenhæng, idet der argumenteres ud fra snart et nationalt dannelsesideal, snart et humanistisk dannelsesideal, snart noget helt tredje: På den ene side hedder det, at eleverne bør støtte bekendtskab med de vigtigste danske forfatterskaber for at finde ud af, hvad "vi har at byde på", og for at kunne svare på, "hvad er det særlige ved dansk kultur?" (Kanonudvalget 2004: 7). På den anden side er grundpreamissen for rapporten efter sigende et bestemt syn på klassikeren: "I kraft af sin universalitet, der berører både det fælles og det personlige i læserens erfaringsverden, har klassikeren også rækkevidde hen over de historiske perioder, den vedbliver at kalde på meningsfulde løsninger hos både læg og lærde" (s. 9).
Dette må imidlertid siges at være et argument for at læse klassikere i det hele taget, ikke kun danske forfatterskaber, sådan som udvalgetellers lægger op til. Hvordan hænger det ene sammen med det andet? Der argumenteres igen ud fra et nationalt synspunkt: "Som et udtryk for en særleg dansk kulturavv er den samtidig en besindelse på hvordan arvegodset indgår i en langt større sammenhæng end den rent lokale" (s. 10). Men, må man nu spørge, hvordan skal eleverne kunne erkende dette, hvis de ikke sikres et kendskab til disse 'langt større sammenhænge', men alene præsenteres for lokale danske forfatterskaber? Rapporten siger intet herom.

Den sammenhængende argumentation for den nationale kanon synes ikke mindst at skyldes det faktum, at kommissoriet for rapporten lå fast, så at det allerede på forhånd var givet, at det skulle være danske forfatterskaber, ikke klassikere som sådan, det handlede om. Rapportens argumentation for den nationale kanon får på denne måde uværerligt karakter af efter rationaliserer. Og igen gør det samme sig gældende: Man har en mening om, hvad de unge skal læse, før man har en idé om hvorfor.

Dannelsesidealet i dag: Det interessante

Når det i dag er blevet sværere at bestemme, hvad almendannelse er, hænger det ikke mindst sammen med, at de grundlæggende betingelser for viden har forandret sig. Det er som om den moderne erfaring af 'Guds død' (Nietzsche 1882) i vor senmoderne tid har gennemtrængt samfundet og problematiseret forestillinger om sandhed og almengyldige idéer. Det er dette, Jean-François Lyotard beskriver som de store fotællinger døds (Lyotard 1979: xxiv). I dag er det ikke længere muligt at tro på eller legitimt at forlade sig på almengyldige fotællinger om det almene, som f.eks. eksistensen af 'menneskets væsen' (humnitet), idéen om en fuldt ud erkendelig verden (oplysning) eller på forestillingen om, at enhver nation har sin særlige 'folkeånd' (nationalitet).

De nye betingelser for viden synes således at problematisere de klassiske dannelsesidealer, der netop alle bygger på forestillinger om almengyldighed. Det betyder at en tidssvarende almendannelse hverken kan operere med det nyhumanistiske, videnskabelige eller nationale dannelsesideal. På den anden side er det meningsløst at tale om almendannelse uden et dannelsesideal. At tale om dannels forudsætter simpelthen, at der kan skelnes mellem det, der danner, og det, der ikke danner. En everything goes-dannels e eksisterer ikke.
Dannelse er kun dannelse, for så vidt det implicerer *smagens dannelse*, og at danne sin smag vil ganske enkelt sige at lære at skelne mellem godt og skift. Helt konkret handler det om at danne smag for, hvad der er værd at bruge sin tid på, og om at udvikle sans for, hvilke fællesskaber der er værd at involvere sig med.

Det gode spørgsmål er nu, hvad dannelsesidealet er for vor tids selvdannende individer. For når dannelsen i højere grad foregår på individets præmisser, så kan den enkeltes smagsdannelse også siges at være blevet individualiseret. I dag forsøger man ikke at danne 'smag for det almene' (hhv. humanitet, sand viden eller folkeænden), men forsøger derimod at danne sig sin egen 'personlige smag' for bestemte fællesskaber og livsstile. Spørgsmålet er nu, om vor tids individualiserede smagsdannelse er helt individualiseret, eller om det er muligt at detektere en *fælles retning* i de enkelte individers smagsudvørelse. I den forbindelse er det værd at huske på at de selvdannende individer jo tilsyneladende vil det samme, nemlig alle at være 'forskellige fra andre andre'. Af samme grund bliver spørgsmålet: *Gives der et aliment ideal for forskelliggørelse?* Mit svar er ja: Det interessante. Mit bud er simpelthen, at det folk går efter i dag, er interessante fællesskaber og interessante måder at forholde sig på, og at målet for det selvdannende individ er at danne sig en interessant personlighed. Hertil kommer, at folk, når de skal begrundere, hvorfor de foretrækker noget frem for andet, som oftest henviser til, at de finder det "mere interessant".  

Men hvad er da det interessante? Ifølge Friedrich Schlegel er det et 'æstetisk ideal', der er kendtegnet ved en interesse for det nye og særregne, det originale og sammensatte. Imidlertid er det interessante ifølge Schlegel ikke noget sandt æstetisk ideal, fordi det ikke som det skønne er med henblik på eller rettet mod det almene (Schlegel 1796). Disse to æstetiske idealer – det skønne og det interessante – har simpelthen den omvendte retning af hverandre: Det skønne bevæger sig fra det særlige (en subjektiv lystfølelse) til det almene (den almengyldige refleksionsdom), hvormod det interessante bevæger sig fra det

5. Det gælder også på metaniveau, når der f.eks. diskuteres kriterier for kunst eller videnskab, hvorved det interessante kommer til at fremstå som en slags overkriterier. Således siger Horace Engdahl følgende i et interview om den litterære modernismes død: "Om en tekst formelt set er traditionel eller eksperimental, er ikke længere noget interessant kriterium at klassificere efter" (Weekendavisen 20. februar 2004, Ørger s. 8). Og i sin undersøgelse af hvordan 'videnskabelighed' konstitueres som social og diskursiv praksis, skriver Eva Bendix Petersen: "In relation to this it becomes interesting to consider academic assessment and decisionmaking processes" (Bendix Petersen 2004: 13).
almene (det almindelige) til det særlige (det individuelle, karakteristiske, originale). I vor sammenhæng er det afgørende selvfølgelig, at det interessante som ideal har samme retning som for vor tids dannelsesproces, hvilket antyder, at det kunne være et tidssvarende dannelsesideal.

Imidlertid er det ikke nok, at noget er nyt, for at det er interessant. For at noget kan være interessant, må det også være vedkommende, dvs. det må på en eller anden måde angå ens verden på en ikke ubetydelig måde. Hvis man finder noget interessant, er det således, fordi det åbner for, at man ser det, man kender, på nye måder. Dette er det interessante i betydningen at noget 'vækker interesse' eller 'sætter tanker i gang'. Her er noget interessant ved, at det henleder ens opmærksomhed på områder, hvor der synes at være mulighed for megen betydning. Det interessante som fænomen leder altså ikke hen imod en bestemt betydning, men henleder opmærksomheden på et endnu ubestemt betydningsfelt. Det er netop i sin egenskab af at være en sådan ubestemt orienteringsinstans, at det interessante kan fattes som en stemning. For en stemning er netop karakteriseret ved at åbenbare for én, hvorledes man som sådan 'er stillet' eller 'befinder sig' i verden forud for enhver bestemt forståelse af denne eller hin del af verden. 

Tilsvarende med stemningen det interessante, der synes at være en stemning, der henleder ens opmærksomhed på felter der synes at rumme mulighed for megen ny betydning. Som sådan kan det interessante siges at fungere som et ubestemt orienterende ideal for selvdannelse, der henleder ens opmærksomhed på det, der på en gang synes at være nyt og vedkommende. Og det er netop i kraft af at være et sådant ubestemt og formalt dannelsesideal, at det interessante synes at passe godt til vor tids senmoderne vilkår. (Jf. Hammershøj 2003: 140-149).

Almendannelse i dag: Interessante fortællinger om at være del af noget større

Mit bud er, at en tidssvarende almendannelse må bygge på selvdannelsesperspektivet og have det interessante som dannelsesideal. Det vil sige, at almendannelse må have form af interessante fortællinger i stedet for almengyldige

6. Dette er Martin Heideggers analyse af stemthed (Befindlichkeit) i Sein und Zeit fra 1927.

Med formuleringen 'interessante fortællinger' er det også klart, at det ikke på forhånd er af gjort, hvilke fortællinger der bør benyttes eller fortælles. Hvilke og hvor mange fortællinger der er passende hvornår, er præcis noget, man må strides om, og noget, der må finde sin afgørelse. Det er med andre ord et principielt åbent spørgsmål. I det følgende skal jeg dog vove pelsen og forsøge at give mit bedste bud på hvilke almendannende fag, der er de mest interessante fortællinger om det at være del af noget større. Det drejer sig om 8 forskellige typer af fortællinger, der stammer fra henholdsvis det naturvidenskabelige, samfundsvi- denskabelige, humanvidenskabelige og det 'filosofiske' felt:


7. Det er vigtig at understrege, at interessante fortællinger ikke er det samme som 'små fortæl- linger' i betydningen forskellige kulturers 'almenleder' eller 'lokale sandheder'. Dette er at gå fra store almenyldige fortællinger til små kulturelle fortællinger, som man så insisterer på har ret til at blive fortalt – det være sig de sortes, bøssernes, kvindernes eller de gales kulturelle fortællinger (denne tendens vækker f.eks. også bekymring hos Harold Bloom (1994)). Problemet er her, at disse minoritets fortællinger præsenteres som kulturelle sandheder, som der per definition ikke kan være diskussion om. Dvs. man insisterer på de 'små fortællinger' ret til at blive fortalt, uden at spørge til værdien af disse fortællinger. Omvendt med de interessante fortællinger, der er bud på, hvad der er 'bedre fortællinger' end andre. Det er et tilbud om en bestemt smag, som man derefter må strides åbent om. I modsætning til den erkendelsesmessige dom lader det sig nemlig ikke gøre logisk at udlede eller slutte sig frem til den æstetiske dom. Som Kant siger: "Om smagen disputerer man ikke [...] Om smagen strider man" (Kant 1790: 279; min oversættelse).
er en del af noget større, og om, at alt materie stammer fra den samme kosmologiske begivenhed. En begivenhed vi stadig kan høre eller nærmere se 'efterbraget' af, for så vidt som ca. 1% af den 'sne', vi kan se mellem kanalerne på vor TV stammer fra den kosmiske baggrundsstråling der opstod ved Big Bang (Hannestad 2003: 104f).


Fra det samfundsvidskabelige felt drejer det sig om fagene idéhistorie og samtidsanalyse. Idéhistorie er i sin moderne kontinentalfilosofiske udgave en disciplin, der udspiller sig i spændingsfeltet mellem historie, sociologi og filosofi. Idéhistorie handler om at analysere en givet tidsperiodes grundlæggende ideer om individet, samfundet og verdenen og spore historiske transformationer af den samfundsmæssige virkelighed. Afgørende i dette fag er altid ikke mindst at udvikle elevernes historiske sens, dvs. at udvikle sans for, hvorledes måder at tænke på og opfattelser af virkeligheden har ændret sig over tid. I fokus for de idéhistoriske analyser er det moderne samfundsindividualise-

8. Ifølge Henry Nørgaard ansøgte han sammen Poul Strindberg for en sne så lidt Undervisningsministeriet om som et forsøg at indføre højniveauafgabet kosmologi på Allerød Gymnasium, men fik ikke ministeriets tilladelse. Nørgaard peger endvidere på, at britiske og amerikanske projekter arbejder med lignende projekter under overskriften 'astrobiologi'. Der er tale om tværfaglige projekter mellem discipliner som mikrobiologi, geovidenskab og astrofysik, der som formål har at undersøge spørgsmålet, om vi er alene i universet (Nørgaard 2003). I oplægget til gymnasireformen foreslås det tillige, at forløbende i de almindelige studieforberedelser f.eks. kan have karakter af tværfaglige projekter om betingelser for liv andre steder i universet, kortlægning af universets struktur, undersøgelser af organiske stoffer og energi til livsprocesser og, også her, diskussionen om vi mon er alene i universet (Undervisningsministeriet 2004). Intentionerne er gode, men problemet er igen, at det er tænkt løst som 'projekt', fremfor at være tænkt samlet og i sin helhed som fag, samtidig med at der grundlæggende mangler refleksioner over, hvorfor sådan forløb er almendannende og er det på tidssvarende måde.
ring (den stadigt mere radikale frisættelse af individet fra autoriteter og traditioner) og uddifferentiering (samfundets opdeling i stat, marked og civilsamfund, samt ikke mindst de historiske forskydnings herimellem).

I naturlig forlængelse heraf ligger faget samtidsanalyse, eftersom idéhistorie altid også er motiveret af og orienteret mod analyse af samtidsens vilkår for individ og fællesskab. Samtidsanalyse finder man både i sociologiske moderniserings-teorier og andre typer af samtidsdiagnose, men analyserne omfatter tillige bredere samfundsfaglige aspekter såsom politik, økonomi, jura, etc. Som sådan kan idéhistorie og samtidsanalyse siges at være fortællinger om hvordan de gældende vilkår for individ og fællesskab er resultatet af større historiske og sociale processer.

Fra det humanvidenskabelige felt drejer det sig om fagene tekstanalyse og kulturanalyse. Med tekstanalyse menes der her simpelthen 'omgang med litteratur' i bredeste forstand, dvs. læsning og analyse af litteratur samt skrivning af tekster. Og i modsætning til den nuværende kanon skulle det ikke kun handle om danske forfatterskaber, men om klassikere som sådan. Det skulle således ikke handle om at læse litteratur for at danne sig ved den nationale 'folkeånd', men handle om at danne sig ved litteraturen forstået som 'eksemplariske udtryk for menneskelige erfaringer'. Den amerikanske litterat Richard Rorty udtrykker det på den måde, at bøger er gode at danne sig ved, fordi de som oftest er skrevet af mennesker, der er erfarne – og netop er erfarne, fordi de med Rorty's formulering have been around (Rorty 1989: 80). Tekstanalyse kan på denne måde siges at være fortællingen om, at den enkelte ikke er den første i verden til at gøre de erfaringer, vedkommende gør, og at vedkommende herved deler skæbne med andre.

Tilsvarende med kulturanalyse, som kan siges at angå andre typer af kulturelle udtryk. Kulturanalyse skulle omfatte analyser af klassiske såvel som aktuelle kulturelle frembringelser og værker. Hvad samtidens kultur angår, synes det ikke mindst at dreje sig om de 'dionysiske' kulturelle udtryksformer såsom musik (ikke mindst de nyeste musikformer såsom individualitetsoverskrivende techno og individualitetsforsikkrende hiphop) og film (f.eks. nyere film som Lynchs "Lost Highway" om selvfremmedhed, Tykwers "Die Lola Rent" om moderne kontingens og Finchers "Fight Club" om feminiseringen af samfundet), der præcis på en ny måde formår at indfange og fremstille tidens erfaringer.

Fra det filosofiske felt drejer det sig endelig om filosofi og dannelsesstori. Med filosofi sigtes her ikke mindst til moderne kontinental filosofi og undersøgelser

Hvad dannelsesteorier angår så er dannelse som nævnt et perspektiv for individets formning, der synes at passe godt til vor tids radikalt individualiserede individ, fordi dannelse handler om individets frie dannelse af sin personlighed. Faget kunne bestå af aktuelle dannelsesteorier og diskutere med teorier om identitetsdannelse, udviklingspsychologiske og eksistensfilosofiske teorier etc. Dannelsesteorier kan i denne sammenhæng forstås som fortællingen om hvordan den enkelte bliver sig selv ved at blive del af noget større.

Herunder er de 8 typer af almendannende fortællinger sat ind i et ’socialanalytisk kort’. Det er et kort over stoffet, der danner:

Fortidshenvendt

Tekst- og kulturanalyse
(humanvidenskabelig)
Analyser af eksemplariske udtryk for alment mennesskelige erfaringer

Kosmologi og evolutionsteori
(naturvidenskabelig)
Moderne teorier om universet og livet

Det individuelle

Filosofi og dannelsesteorier
(filosofisk)
Moderne teorier om virkelighed og individet

Idéhistorie og samtidsanalyse
(samfundsvideneskabelig)
Analyser af vor tids kulturelle og sociale vilkår

Fremtidshenvendt
Stoffets mellemværender og egenskaber


Endvidere angiver pilene i midten, hvorledes konfliktstrukturene er i feltet: Den sorte pil angiver den primære modsætning, hvor konflikten er åbenlys på en måde, så der erfases unenighed (her f.eks. imellem kosmologiens bud på verdens beskaffenhed (universet og dets bestanddele) over for filosofiens bud (væren, betydning, mening)). Den grå pil angiver den sekundære modsætning, hvor konflikten ikke er iøjnefaldende forstået på den måde, at der ikke umiddelbart erfases unenighed (f.eks. angående forskellen på analysen af kulturelle udtryk (kunstværker) over for samtidsanalyse af værdier (kulturelle fællesskaber)) (Schmidt 2005: 41ff).

Det interessante ved at bruge det socialanalytiske kort her er, at det viser de naturlige konfliktstrukturer og modsætninger mellem de forskellige almendannende fag. F.eks. er der en åbenlys modsætning ikke bare mellem kosmologi og filosofi, men også mellem evolutionsteori og dannelsesteori, og modsætningen handler nærmere betegnet om, hvorvidt menneskets udvikling skal beskrives som en åndelig formning eller som ændringer i genmaterialet. Omvendt er der, ligesom med tilfældet kulturanalyse og samtidsanalyse, ingen umiddelbar modsætning mellem tekstanalyse forstået som analyse af individuelle erfaringer og idéhistorie forstået som analyse af vilkår for individet.

Denne naturlige sammenhæng og konflikt mellem de almendannende fortællinger er en stor fordel i forhold til gymnasiets traditionelle almendannende fag (hhv. fysik, biologi, dansk, historie, oldtidskundskab, religion, samfunds- fag og et kunstnerisk fag). Problemet med disse traditionelle fag er præcis, at de fremstår som en arbitrær række af fag uden nogen indbyrdes sammenhæng, idet fagene ikke er sammensat efter en overordnet idé eller et almene princip, men derimod dels er 'arvet' efter tidligere tiders forestillinger om almendannelse, dels følger forestillingen om, at fagenes faglighed skal udgøre de almene dele af
videnskaberne og være 'nært forbundet med side af videnskabsfagene'. Tilbage står man med arbitrære fag, der peger i alle retninger, og forventer så, at der skal være et 'samspill mellem fagene', og at der laves 'tværfaglige projekter'. Oveni kommer, at fagenes egen indre sammenhæng er bestemt af logiske og videnskabshistoriske grunde, der nok giver umiddelbar mening for den, der allerede har sat sig ind i videnskaben, men sjældent for den, der skal til det. Det modsatte gør sig gældende for de interessante almindelighed refærlinger. For ud over at de altså gerne skulle være interessante i sig selv, har de netop også den fordel at være fortællinger i højere grad end de nuværende videnskabsforbindende fag. I kraft af at være interessante fortællinger følger disse fag det narrative princip om, at der skal være anledning, udvikling, pointe, plot – kort: sammenhæng i de enkelte fortællinger om at være del af noget større.

Men lad os se nærmere på karakteren af disse almindelige fortællinger. Her er et kort over stoffets egenskaber:

Fortidshenvendt

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kulturaliserings I:</th>
<th>Kontingens I:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Pluralisme (æstetisk kulturbegreb)</td>
<td>Tilfældighed (naturvidenskabelig ikke-nødvendighed)</td>
</tr>
<tr>
<td>Afhierariskisering og ligeværdige kulturelle udtiryk</td>
<td>Sandsynlighed og mutation</td>
</tr>
</tbody>
</table>

<table>
<thead>
<tr>
<th>Kontingens II:</th>
<th>Kulturaliserings II:</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>Mulighed (filosofisk ikke-nødvendighed)</td>
<td>Multikulturalisme (antropologisk kulturbegreb)</td>
</tr>
<tr>
<td>Individualisering og det-kunne-varme-anderledes</td>
<td>Globalisering og ligeværdige kulturelle værdier</td>
</tr>
</tbody>
</table>

Fremtidshenvendt

9. Man glemmer, at denne fagopdeling er et historisk produkt og at megen forskning på universiteterne i dag netop er kendetegnet ved at være tværfaglig eller operere med en alternativ fagstruktur (det gælder f.eks. fagopdelingen på de nyere universiteter i Danmark såsom Ålborg Universitet, RUC og DPU).

10. Fortællere evc læg log ant.f.ek hvc gæl ops for gen bliv den pre aktb i hv dan l tur fag at h son 199 sig sen gen gra så d eksj

Heroverfor har idéhistorie og samtidsanalyse det tilfælles med tekst- og kultureanalyse, at den grundlæggende og kendetegnende tendens inden for disse fag er kulturalisering. Inden for tekst- og kultureanalyse kan kulturalisering siges at have karakter af pluralisme i den forstand, at tendensen er afhierarkiserer, som gør, at kulturelle udtryk i højere grad fremstår som 'ligeværdige' (Bauman 1992). Inden for idéhistorie og samtidsanalyse kan kulturaliseringen derimod siges at have karakter af multitakulturalisme i den dobbelte forstand, at tendensen dels er globalisering, som gør at forskellige kulturelle fællesskaber i højere grad mødes, dels også her er afhierarkiserer, men her af de kulturelle værdier, så de kulturelle fællesskaber i højere grad fremstår som 'ligeværdige', der kan eksistere side om side (Taylor 1994; Hannerz 1996).

10. F.eks. siger Foucault: "hvad er filosofi idag - filosofisk aktivitet, mener jeg - hvis det ikke er tankens kritiske arbejde på sig selv? Hvad består det i, om ikke i bestræbelsen på at vide, hvordan og i hvilken udstrækning det er muligt at tænke anderledes, i stedet for at legitimere det som allerede er kendt?" (Foucault 1984, s. 9; min oversættelse).
Ifølge det socialanalytiske kort vil de to overordnede konfliktstrukturer, her modsætningen mellem kontingens I og II (den sorte pil) og modsætningen mellem kulturaliserings I og II (den grå pil), have en tendens til at blive sløret af såkaldte protest-neutraliserende hegemonier (Schmidt 2005: 44). Et hegemoni er simpelthen en bestemt herskende diskurs eller tankemåde, der fordejrer tingene og forhindrer, at modsætningen kommer til synge som modsætning. I denne sammenhæng kan ‘relativisme’ siges at være det protest-neutraliserende hegemoni for modsætningen mellem de to kontingensopfattelser. ‘Alt er relativt’ som man siger. Imidlertid er relativitet i f.eks. den almene relativitetsteori og nietzscheansk perspektivisme to vidt forskellige ting, ligesom kontingens forstået som hhv. tilfældighed og mulighed er to vidt forskellige ting. På samme måde kan ‘multikulti’ siges at være hegemoni for modsætningen mellem de to kulturaliseringsopfattelser. Her er forestillingen, at ‘alt er kultur’. Der skelnes på denne måde ikke mellem det æstetiske kulturbegreb, der angår finkulturelle udtryk og det antropologiske kulturbegreb, der angår livskulturelle værdier.

Dannelse-gymnasiet par excellence

Jeg har forsøgt at skitsere et socialanalytisk bud på hvilke konkrete fag, der ville være de tidssvarende almindennende fag i gymnasiet. Det er almindennende fag, som er baseret på selvdannelsesperspektivet og på antagelsen af, at ‘det interessante’ er vor tids dannelsesideal. I dette perspektiv bliver spørgsmålet om almindennelsen til en principiel, åben strid om, hvilke der er de mest interessante fortællinger om det at være del af noget større.


Den første betingelse for at skabe et absolut moderne gymnasium og det alt-afgørende spørgsmål, vi må stille os selv, er med andre ord, om vi har mod til at gå forrest.
Litteratur


København: Ph.d.-afhandling, Sociologisk Institut.


Undervisningsministeriets hjemmeside: www.uvm.dk/hyheder/gymaftale/doc