

# PÆDAGOGIKKENS IDEHISTORIE

Ove Korsgaard  
Jens Erik Kristensen  
Hans Siggaard Jensen

HISTORIE  
IDE  
KENS  
GOGIK  
PÆDA



# PÆDAGOGIKKENS IDEHISTORIE

Ove Korsgaard  
Jens Erik Kristensen  
Hans Siggaard Jensen

Pædagogikkens idehistorie

© forfatterne og Aarhus Universitetsforlag 2017

Omslag, tilrettelægning og sats: Jørgen Sparre

Forlagsredaktion: Cecilie Harrits

Billedredaktion: Lea Albrechtsen

Bogen er sat med Joanna Nova Book

E-bogsproduktion hos Narayana Press

ISBN 978 87 7184 320 0

Aarhus Universitetsforlag

Finlandsgade 29

8200 Aarhus N

[www.unipress.dk](http://www.unipress.dk)

Bogen er udgivet med støtte fra:

Aarhus Universitets Forskningsfond

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner,  
der har indgået aftale med Copydan,  
og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Weblinks var aktive, da bogen blev trykt. De kan nu være inaktive.



# INDHOLD

Forord | 7

Pædagogikkens idehistorie | 9

**1** Fra antikken til reformationen | 25

**2** Reformation og kristen oplæring | 77

**3** Oplysning og nyttige kundskaber | 121

**4** Nyhumanisme og dannelse | 163

**5** Folket og national dannelse | 213

**6** Naturalisme og reformpædagogik | 259

**7** Progressivisme og demokratisk dannelse | 309

**8** Globalisering og livslang læring | 359

**9** Politik og pædagogik | 417

**10** Viden og dyd | 437

Noter | 455

Billedoplysninger | 479

Anvendt litteratur | 486

Historiske oversigtsværker | 503

Personregister | 504

Emneregister | 513

Om forfatterne | 523



# FORORD

*Pædagogikkens idehistorie* fremstiller pædagogikkens idehistorie fra antikken til nutiden i samspil med de politiske forhold og samfundsmæssige vilkår, der har gjort sig gældende. Værket belyser i særlig grad de pædagogiske ideer, der har haft og stadig har betydning i en dansk sammenhæng, og bidrager ligeledes til at indkredse de ideer og værdier, der ikke blot har præget skolen, men også opdragelse, undervisning og øvrige former for uddannelse generelt gennem de sidste 500 år.

Bogen er inddelt i ti kapitler. De syv kapitler fra 2 til 8 omhandler perioden fra reformationen i begyndelsen af det 16. århundrede til globaliseringen ved indgangen til det 21. århundrede. Disse kapitler er skrevet med udgangspunkt i en fælles skabelon, som omtales nærmere i indledningen. Ud over disse kapitler trækkes der nogle idehistoriske linjer fra antikken til reformationen op i kapitel 1. Endvidere fokuseres der i kapitel 9 og 10 på nogle fælles problemstillinger på tværs af de otte kapitler.

Værket er redigeret af Ove Korsgaard, Jens Erik Kristensen og Hans Siggaard Jensen og skrevet af Anette Faye Jacobsen, Hans Siggaard Jensen, Ove Korsgaard, Jens Erik Kristensen og Ingrid Markussen. Yderligere tre personer har leveret input til flere kapitler; det drejer sig om Jørgen Huggler, Sven Erik Nordenbo og Ellen Nørsgaard, som vi er stor tak skyldig. Det samme gælder Signe Holm Larsen, som beredvilligt har læst manuskriptet igennem og givet særdeles kompetente og værdifulde kommentarer. Vi takker også Aarhus Universitets Forskningsfond for støtte til udgivelsen og retter ligeledes en tak til Aarhus Universitetsforlag, herunder dets eksterne bedømmere samt ikke mindst bogens redaktør Cecilie Harrits, for godt og grundigt samarbejde fra de første ideer til den færdige bog.

Det er vores håb, at bogen ikke kun vil blive brugt i de pædagogiske uddannelser på professionshøjskoler og universiteter, men også vil finde anvendelse i fag som idehistorie, historie, religion og samfundsfag. Vi nærer også det ønske, at bogen vil blive læst bredt af alle med interesse for opdragelse, undervisning, dannelse og

uddannelse, specielt hvis man vil forstå samspillet mellem de pædagogiske ideer og den pædagogiske praksis. Disse ideer er for et samfund helt centrale og kan på mange måder betragtes som stedet, hvor samfundets bekendelser til fælles værdier klart formuleres – og derfor som stedet, hvor der fortløbende pågår en kamp om ideer og værdier.

Emdrup 2017

Ove Korsgaard, Jens Erik Kristensen og Hans Siggaard Jensen



# PÆDAGOGIKKENS IDEHISTORIE

## I dansk perspektiv

Opdragelse og undervisning, dannelse og uddannelse er nogle af de vigtigste og livligste områder i den offentlige debat. Vi har alle som børn og elever været udsat for opdragelse og undervisning. Langt de fleste har taget en uddannelse, og de fleste voksne får som forældre en opdragende rolle og/eller en funktion som lærer, underviser og pædagog. Samtidig er bevidstheden om den politiske og økonomiske betydning af den organiserede opdragelse, undervisning og uddannelse stadigt stigende. Det fremgår bl.a. af den politiske bevågenhed, som uddannelse globalt har fået i kraft af internationale organisationer som f.eks. OECD, UNESCO og Verdensbanken. Vi tilbringer efterhånden tæt ved en tredjedel af vores liv i samfundstilrettelagte pædagogiske rammer – i dagtilbud, skoler, læreanstalter og i løbende efter- og videreuddannelse. Med forestillingen om livslang læring og kompetenceudvikling som et eksistensvilkår vil det næppe blive mindre, og i takt hermed er der en klar tendens til, at pædagogikkens retorik breder sig langt ud over det formelle skole- og uddannelsessystem og samtidig i stigende grad bruges til at håndtere og løse andre samfundsproblemer. Det er derfor vigtigt, at vi som samfundsborgere kender baggrunden for de ideer og den praksis, der udfolder sig inden for det pædagogiske felt og i dets mange forskellige institutioner. Særligt vigtigt er det for dem, der beskæftiger sig professionelt med området. Det må være en uomgængelig del af enhver pædagogisk professionalisme at kende til dens forudsætninger og udviklingstendenser, at forstå centrale begreber og synspunkter og disses historiske udspring, herkomst og begrundelser. Derfor har vi skrevet denne bog om de pædagogiske ideers historie.

Ambitionen har ikke været at anlægge et globalt perspektiv, ej heller et europæisk eller et rent dansk perspektiv, ambitionen har været at undersøge de pædagogiske ideer, der har haft og stadig har betydning i en dansk kontekst. En sådan historie kan med andre ord ikke skrives uden en nærmere angivelse af den historiske kontekst. For ligesom demokrati ikke er en dansk opfindelse, men en europæisk, er pædagogi-

ske ideer det heller ikke, selvom for eksempel Grundtvigs højskoletanker kan hævdes at udgøre et særligt dansk bidrag, jævnfør præsident Obamas tale til de nordiske statsministre i maj 2016.<sup>1</sup> Demokrati findes i mange udgaver; der er for eksempel betragtelig forskel mellem det danske demokrati og det franske. Samme synsvinkel er lagt til grund for denne bog. Banebrydende pædagogiske ideer indoptages på forskellig vis i forskellige lande. Derfor er der for eksempel også stor forskel på den danske og den franske reformpædagogiske tradition.

Hensigten med denne bog er at anlægge et dansk perspektiv på de dele af pædagogikkens idehistorie, der har rod i europæisk og amerikansk tænkning og historie, men med særligt fokus på de dele, der historisk og aktuelt har formået at gøre sig gældende i Danmark. At skrive pædagogikkens idehistorie med et sådant perspektiv er imidlertid ikke noget enkelt eller selvfølgelig foretagende. For hvad er den egentlig historien om, hvor og hvornår begynder den, og hvordan strukturerer man fremstillingen af den, ikke blot i et dansk perspektiv, men på en måde, så den bliver overskuelig eller – om man vil – pædagogisk?

### Alle samfund opdrager

Pædagogikkens idehistorie handler om de tanker og refleksioner over opdragelse, undervisning, oplæring, dannelse og uddannelse, man har gjort sig i historiens løb. Når en sådan idehistorie må tage sit afsæt i den græske antik i det 4.-5. århundrede f.Kr., er det ikke, fordi man først da begyndte at opdrage næste generation, men fordi man her finder de første systematiske refleksioner over og teorier om det at opdrage, undervise og danne mennesker – og de første klare ideer om formålet dermed. Disse refleksioner kaldes *pædagogiske*, fordi der på daværende tidspunkt blev skabt et sprog for opdragelse og dannelse, der var centreret om og båret af begreber som *paideia* og *paidagogia*. De er begge afledt af ordet *pais* (barn, dreng) og verbet *paideuein*: at opdrage. Af disse orddannelser er det moderne ord *pædagogik* afledt, men det præges først i sidste halvdel af 1700-tallet i det tyske og danske sprogområde. Hverken på tysk eller dansk er *pædagogik* dog nogen entydig kategori, da ordet både bruges til at betegne en gerning eller praksis, et fag og en uddannelse samt et teori- eller refleksionsfelt.

Der er imidlertid ikke nogen tvivl om, at grundtemaet i pædagogiske refleksioner siden antikken har været spørgsmålet om opdragelse og undervisning og den oplæring, dannelse og uddannelse, der var målet herfor og resultatet heraf. Opdragelse i denne brede forstand var og er et grundlæggende samfundsmæssigt fænomen. Med den østrigske psykoanalytiker Siegfried Bernfeld kan opdragelse helt alment karakteriseres ”som summen af et samfunds reaktioner på udviklingskendsgerningen”.<sup>2</sup> Bernfeld gentog hermed en grundtanke fra oplysningstiden, som den tyske filosof Immanuel Kant bragte på kort formel med sit udsagn om, at ”mennesket kun

kan blive menneske gennem opdragelse”.<sup>3</sup> Selvom opdragelse tager udgangspunkt i en naturkendsgerning, nemlig den nyfødtes og de små børns pleje- og pasningsbehov, så lader dens historiske former sig ikke begribe ud fra naturen som en naturlig foreteelse. ”Hvis børn kom til verden som kropsligt, sjæleligt og socialt modne væsener, så ville der ikke være nogen opdragelse, for alt det, som opdragelsen skal præstere og ser ud til at præstere: Sikringen af, indflydelsen på og forandringen af en bestemt kropslig, sjælelig og social udvikling af barnet, ville være opnået med arvens mekanismer eller erstattet af de processer, der forud for fødslen havde bestemt den nyfødtes struktur”.<sup>4</sup>

Ganske vist fødes mennesket med evner og anlæg, der gør, at det som barn udvikler færdigheder og kunnen alene ved at være sammen med og efterligne andre. Men det er ikke nok. Der skal opdragelse og oplæring til derudover. Barnet skal erhverve forældrenes og deres samfunds kunnen og normer for at blive et samfundsmæssigt livs- og handlingsdueligt individ. I den vestlige tradition har dette endemål for opdragelse og dannelse siden oplysningstiden været, at mennesket udvikles til et selvstændigt, selvbestemmende og ansvarligt individ.

Alle samfund opdrager. Allerede Aristoteles bemærkede, at et samfund reproducerer sig selv igennem de vaner og egenskaber, som de opvoksede individer får eller tilegner sig gennem opdragelse og undervisning. Men som den pædagogiske sociologis grundlægger Émile Durkheim gjorde opmærksom på i begyndelsen af 1900-tallet, så findes der intet samfund, hvori opdragelsessystemet ikke fremviser et dobbelt aspekt: ”Det er samtidig én ting og mange ting”. Ethvert samfund bygger på, at dets medlemmer skal uddannes til forskellige funktioner; i stammesamfund skal nogle uddannes som jægere og andre som medicinmænd, i moderne samfund skal nogle uddannes som lærere og andre som elektrikere osv. ”Men hvor vigtige disse specialuddannelser end er, så er de ikke hele uddannelsen. Det kan endda siges, at de ikke er tilstrækkelige i sig selv [...] Der findes intet folk, hos hvem der ikke er et vist antal ideer, følelser og vaner, som opdragelsen må indprente uden forskel i alle børn, uanset hvilken social kategori de tilhører”.<sup>5</sup> Denne bog handler kun i begrænset omfang om det, som Durkheim kalder specialuddannelser, men langt mere om de ideer, følelser og vaner, man historisk har villet indprente, og fremfor alt om de overgribende ideer, der har præget den pædagogiske refleksion over opdragelse og undervisning i forskellige historiske epoker frem til i dag.

## Pædagogiske epoker

At fremstille pædagogikkens idehistorie er en kompliceret affære. Først og fremmest på grund af det overleverede historiske materiales omfang, der gør det nødvendigt at selektere. Dernæst på grund af det historiske forløbs uoverskuelighed. Begge dele

har impliceret nogle historiografiske valg, der ligger til grund for fremstillingen, og som der her kort skal redegøres for.

Vi har opdelt bogen i kapitler, der bortset fra det første hver behandler en epoke. Denne opdeling har muliggjort en mere struktureret fremstilling af de mange ideer om opdragelse, undervisning, dannelse og uddannelse, der har gjort sig gældende i historiens løb – fra antikken og i Danmarks tilfælde fra renæssancen og reformationen og frem. Epokebegrebet er imidlertid flertydigt og omstridt. Det kan bruges og er blevet brugt på forskellig vis i historiske fremstillinger. Ofte bruges det til blot formelt til at inddele den historiske fortælling i tidsafsnit og perioder af kortere eller længere varighed med en begyndelse og en slutning, der typisk markeres af bestemte årstal eller skelsættende begivenheder. Epoke fungerer da som et formelt eller ”nominalistisk” hjælpebegreb til en ydre organisering af et mere eller mindre vilkårligt antal historiske hændelser og kilder.

Begrebet epoke kan imidlertid også bruges i en mere ”realistisk” forstand, hvor opdelingen i epoker tænkes at udspringe af sagen selv, af de historiske hændelser og dermed af indholdet i den historiske fremstilling. Det er f.eks. tilfældet, når der i et givet historisk tidsrum kan påvises nogle grundlæggende tematiske, idemæssige, retoriske, stilistiske fællestræk i den pædagogiske tænkning. Eller når der kan peges på nogle fælles overordnede motiver og tendenser i den pædagogiske refleksion og praksis, der kendetegner netop den pågældende epoke og adskiller den fra andre. Enhver epoke har så at sige sine fikse ideer, sine anførende eller ligefrem hegemoniske ideer – også på det pædagogiske område. Epokeopdelingen er da ikke længere en rent pragmatisk konstruktion foretaget af den historiefortællende; den er begrundet i de historiske sagsforhold, der giver en epoke sine særlige træk og karakter. Epoken fremstår i kraft heraf som noget mere objektivt, der er i stand til at præge tænkning, tale og adfærd hos epokens mennesker. Den udgør så at sige den horisont, som netop denne epokes tænkning, sprog og handlinger bevæger sig inden for.

Vi har i fremstillingen lagt os op ad den realistiske betydning af epokebegrebet, idet vi har ønsket at behandle den pædagogiske tænkning og de pædagogiske ideer i et bredere politisk-historisk perspektiv, der synkront relaterer disse til den politiske, kulturelle og institutionelle kontekst i en given epoke. Vi har i dette øjemed lagt nogle epokale snit og udpeget syv mere eller mindre klart afgrænsede epoker i pædagogikkens danske idehistorie, der ikke helt svarer til de epokale snit, man ville lægge i andre europæiske landes pædagogiske idehistorie.<sup>6</sup> Det drejer sig om den evangeliske pædagogiks epoke fra reformationen i 1536 til og med pietismen i 1700-tallet; oplysningens pædagogik og filantropismen fra ca. 1700 og frem; den ny-humanistiske dannelsespædagogiks epoke fra omkring 1770 til midten af 1800-tallet; den folkelig-nationale pædagogiks epoke fra omkring 1830 og frem; den naturalisti-

ske reformpædagogiks epoke fra omkring 1870 og frem; den progressive og demokratiske pædagogiks epoke fra 1945 og frem samt den seneste epoke, globaliseringens og den livslange lærings pædagogiske epoke, fra 1989 og frem.

Når vi derfor i det følgende taler om epoker og ikke blot perioder eller tidsrum, er det, fordi begrebet epoke signalerer, at der er sket en udvælgelse og en profilering og ikke blot en rent tidsmæssig afgrænsning. Epoke hentyder etymologisk også til de indsnit eller brud i historiens gang, hvor der sker noget afgørende nyt og netop *epokegørende*. Det store spørgsmål er således, hvornår en ny epoke starter, og om den afslutter og ophæver den forudgående epoke. Vi har forsøgt at håndtere dette spørgsmål ved i de enkelte kapitler at lægge vægten på at markere disse indsnit og epoke-tærskler snarere end på at lave en udtømmende beskrivelse af de enkelte epoker i deres helhed fra start til slut. I pædagogikkens idehistorie er det nemlig lettere at tidsfæste starten på en epoke end dens afslutning. For på sin vis slutter en pædagogisk epoke aldrig, og nære såvel som fjerne historiske epoker kan have en fortsat virkning, der rækker ind i nutiden – som eksplicitte traditioner eller som mere anonyme arkæologiske lag i vores samtids pædagogiske tænkning. Ofte vil de enkelte og især de nyere epoker i pædagogikkens idehistorie derfor også lappe over eller endog løbe parallelt med hinanden som antydnet ovenfor. Og jo nærmere vi kommer på nutiden, vil man se, hvordan forskellige ideer, begreber, temaer og motiver fra tidligere epoker ophobes og smelter sammen med hinanden i den symfoni, som i dag udgør dansk pædagogiks traditioner. Trods opdelingen i diskontinuerlige epoker gør der sig således også underliggende kontinuiteter gældende i form af lange linjer, slægtskaber og udviklingstræk på tværs af epokerne. Grundtemaer, begreber og motiver fra tidligere udlægges og gestaltes, glemmes og genoptages på forskellig vis i de enkelte epoker. Det gælder f.eks. et begreb som udvikling, der i henhold til Bernfelds ovennævnte tale om "udviklingskendsgerningen" må betragtes som et pædagogisk grundbegreb. Ikke desto mindre er udvikling blevet udlagt og forstået på mange forskellige måder i historiens løb – og især de seneste 250 år siden Rousseau. Noget tilsvarende gælder de historiske udlægninger af, hvad barnet af natur er.

Med epokeopdelingen peges der samtidig på, at pædagogiske ideer ikke er vilkårlige og tilfældige historisk set. Det er ikke hvilke som helst pædagogiske ideer, der i en given epoke kan sættes i omløb og gøre sig gældende. Idehistorien viser derimod, at der er relativt få grundideer og -temaer, der i de enkelte epoker har formået at gøre sig kollektivt gældende eller ligefrem blive hegemoniske. Ideerne er begrænsede, fordi de ikke opstår ud af den blå luft, men som svar på de grundlæggende problemer og specifikke udfordringer, der er fælles for et bestemt samfund i en historisk epoke. Den tyske dannelseseoretiker Wolfgang Klafki taler således om, at der findes *epokale* nøgleproblemer, som undergår forandringer fra epoke til



**Før og efter.** Den franske revolution i 1789 er en epokegørende begivenhed. Politisk skiftes kongen ud med folket som samfundets højeste magtinstans. Samtidig sker der en forskydning fra aristokrati til borgerskab som samfundets dominerende klasse. Forskydningen kan ses i Jens Juels to billeder, der er malet i 1782 og 1802, altså henholdsvis før og efter den franske revolution. Det første billede gengiver Frederik 6. som prins med pudret paryk, langskørtet frakke med fiskebensstivere i skørterne, han bærer kårde, og på fødderne har han højhælede sko, alt sammen i den gamle tids ånd. Det andet billede af den løbende dreng er stilmæssigt helt anderledes. Drengens påklædning, frisure, statur og omgivelser er i den nye tids ånd. I baggrunden ses Christiani Institut, en privat borgerskole oprettet i 1795 med gymnastiksal, skolehaver og en 5 tønder land stor legeplads. Det epokale skift blev befordret af nye dannelsesidealer, der også indebar en ny form for kropskultur.

epoke.<sup>7</sup> Det er blandt andet i kraft heraf, at man kan adskille epokerne, nemlig ud fra hvilke udfordringer og problemer man så sig konfronteret med, og ud fra måderne, hvorpå man gjorde noget – f.eks. opdragelse, undervisning og uddannelse – til et fælles samfundsproblem på det givne historiske tidspunkt. Dette gælder også for de pædagogiske ideers historie, der på sin vis er en kavalkade af anførende epokale ideer og svar på historisk specifikke udfordringer. Mange ideer blev skabt og lanceret af enkeltpersoner, men de fleste ideer blev alles og ingens. De cirkulerer og gør sig gældende som kollektive ideer, hvor det som oftest kan være svært at redegøre for, hvorfra eller fra hvem de præcist stammer.

Af samme grund kan en pædagogikkens idehistorie ikke reduceres til en kongerække af pædagogiske tænkere, selvom der i de enkelte epoker kan findes ophavsmænd til bestemte ideer. Men ingen af disse levede i et traditionsfrit kulturelt, sprogligt eller videnskabeligt tomrum, og ingen kunne have tænkt og formuleret det, de skrev, uden den intellektuelle og politiske kontekst og de epokale kontroverser, de indgik i. De virkede, tænkte og skrev i det, man med den engelske idehistoriker Quentin Skinner kan kalde for ”polemiske kontekster”. Når enkeltpersoner som f.eks. Luther, Rousseau, Humboldt eller Dewey fremstår som centrale, skyldes det ikke mindst, at de som prismer evnede at samle, bryde, koordinere, integrere og variere de ideer, teorier og problemer, som lå i deres epokale samtid. Det gælder også en række danske pædagogiske tænkeres variationer over internationale pædagogiske temaer og grundideer.

## Polemisk kontekst

Når epoker således tilkendes central betydning i pædagogikkens idehistorie, rejser det et afgørende spørgsmål: Hvordan opstår, udvikles og implementeres nye epokegørende pædagogiske ideer? Her kan en kort henvisning til den såkaldte begrebs-historie være nyttig. Begrebshistorie bygger på den ide, at der er en sammenhæng mellem samfundets strukturforandringer og semantiske skift. Der er med andre ord en intim forbindelse mellem samfundsændringer og sproglige ændringer. Men der er ikke kun tale om, at man kan registrere samfundsforandringer ved at analysere sprogbrugen. Nej, sprogbrugen udgør i sig selv en afgørende drivkraft i den samfundsmæssige forandringsproces.

Samfundsforandringer udfolder sig også – og måske i altovervejende grad – som ordkampe. Forkæmperne for en anden samfundsorden benytter sig primært af den taktik at kritisere en bestemt forståelse af et begreb, at fortolke det på en anden måde end den gængse eller at lancere nye begreber, der gør de gængse begreber rangen stridig. Man forvandler for eksempel et positivt begreb til et negativt, eller et negativt til et positivt, og bruger derefter begrebet til at beskrive den handle-måde, man

ønsker omtalt som enten kritisabel eller prisværdig. Et eksempel er begrebet *folk*, der gennem århundreder blev brugt som en negativ eller neutral betegnelse om samfundets laveste klasse. Men i sidste halvdel af 1700-tallet var der politiske tænkere, der kæmpede for at forvandle begrebet fra en undersåtskategori til en suverænitetskategori. Forvandlingen kom til udtryk i begreberne folkesuverænitet og folkeoplysning. Tilsvarende er begrebet demokrati i nutidens politiske debat et yderst positivt begreb, men sådan har det langtfra altid været. Gennem det meste af historien har demokrati været brugt enten som et neutralt begreb eller som et skældsord.

På samme måde kan man anskue forholdet mellem forskellige pædagogiske begreber, som har præget – og stadig præger – samfundet. Et eksempel er begrebet *uddannelse*, der var et relativt nyt og marginalt begreb i dansk pædagogik, der med en snæver semantisk spændvidde oprindeligt betegnede den specialiserende kvalificering af den fremtidige arbejdskraft inden for et bestemt fag eller erhverv. Fra slutningen af 1960'erne blev uddannelse imidlertid gjort til Undervisningsministeriets officielle oversættelse af det engelske *education*, der har en langt bredere semantisk spændvidde end det danske uddannelse oprindeligt havde. I kraft heraf og i ledtog med begreber som livslang læring og kompetenceudvikling er uddannelse de seneste 3-4 årtier blevet det dominerende overbegreb for al pædagogisk aktivitet fra førskolealderen og frem. Med den semantiske udvidelse af begrebet uddannelse er tidligere grundbegreber som opdragelse og dannelse imidlertid blevet trængt i baggrunden, hvilket samtidig har gjort ordet pædagogik til et lidt støvet og negativt begreb og til et fagområde, der i dag er underordnet begrebet uddannelsesvidenskab.

Det er således også i kraft af semantiske ændringer og retorisk manipulation med fundamentale begreber, at det kan lykkes for tidens aktører at etablere, opretholde, problematisere eller forandre et samfunds kollektive selvforståelse eller moralske identitet. Pædagogiske begreber og teorier indgår med andre ord altid i en diskursiv kamp og i en polemisk kontekst, hvor enkelte ideer og begreber i en periode kan opnå hegemonisk status.

Denne bog bygger på den antagelse, at samfundsformer og -forandringer ikke kun kommer af sig selv som en naturlig ting, men også er resultat af en konfliktfyldt politisk historie om opdragelses- og dannelsesprocesser, som nogen har igangsat og villet. Hvorvidt nye pædagogiske ideer og nye pædagogiske institutioner vinder indpas i kraft af politiske beslutninger fra oven eller presses frem fra neden, er der langtfra enighed om. Nogle historikere forklarer for eksempel folkeskolen som en institution, der blev implementeret fra oven, mens andre ser folkeskolen som en institution, der opstod og blev presset frem fra neden. Men uanset om der er tale om en *top-down-* eller *bottom-up-*proces eller en blanding, præges og påvirkes den opvoksende generation gennem viljesbestemte og formålsorienterede politiske og pædagogiske



ske initiativer. Det er vigtigt at understrege, at viljesbestemte og formålsorienterede initiativer på det pædagogiske område også tages af andre magter end statsmagten. Samfundsgrupper og faglige professioner med andre intentioner og andre politiske og pædagogiske ideer har i større eller mindre omfang også gjort sig gældende og i nogle tilfælde vokset sig så stærke, at det medførte skift i samfundets magtstruktur og pædagogiske orientering.

## Pædagogiske ideers historie

Pædagogikkens idehistorie er i denne bog også historien om forskellige epokers dominerende menneskesyn og samfundssyn og deres bagvedliggende og ofte udtalte antropologiske antagelser. Den er dermed også historien om forskellige epokers varierende antagelser om og svar på spørgsmålet: Hvad vil det sige at være eller blive menneske og borger i et samfund? Svarene har varieret historisk, hvilket kommer til udtryk i det forhold, at der gør sig forskellige opfattelser gældende vedrørende de individuelle, moralske og sociale egenskaber og de kundskaber og færdigheder, som de pædagogiske og uddannelsespolitiske indsatser ideelt set skal fremme.

De enkelte epokers pædagogiske ideer ansues i det følgende ud fra to forskellige, men alligevel sammenhængende perspektiver. Det ene perspektiv vedrører den historiske og samfundsmæssige kontekst, som en epokes dominerende pædagogiske ideer indgår i. Det andet perspektiv vedrører de institutioner og professioner, der bliver præget eller etableret som følge af de ideer, der får gennemslagskraft i epoken. Til forskel fra en pædagogikkens idehistorie, der udelukkende fokuserer på den filosofiske tænkning, har vi altså også valgt at inddrage implementeringen af ideerne i institutioner og den sociale praksis. Det skyldes, at pædagogiske ideer iværksættes, reproduceres og forankres via de institutioner og professioner, som i praksis tager sig af opdragelse, undervisning og uddannelse. Hvad enten der er tale om familier, børnehaver, skoler eller universiteter, hviler disse i et sæt af grundideer, der foreskriver normer, handlinger og praksis for et stort antal individer. Man kan f.eks. også "se" og aflæse ideer og begreber, sådan som de viser sig i måderne, hvorpå opdragelses- og skoleinstitutioner bliver indrettet og fungerer.

En pædagogikkens idehistorie er forskellig fra en pædagogikkens historie, en opdragelsens og uddannelsernes historie og fra en skolehistorie. Disse mere specifikke historier fortæller, hvad der faktisk skete, hvordan man faktisk opdrog, underviste og organiserede skole og uddannelse på forskellige tidspunkter. Den pædagogiske idehistorie fortæller, hvilke ideer, idealer, begreber og opfattelser der i de enkelte epoker fik betydning og knyttede sig til det skete som motiverende eller begrundende. Den spørger ikke til, hvilke pædagogiske ideer der var rigtige eller gyldige, men til hvilke ideer, begreber, teorier og motiver der formåede at gøre sig gældende,

hvilke ideer og begreber der blev accepteret og gentaget som selvfølgelige og sat i omløb som handlingsforeskrivende. Det afgørende er med andre ord ikke ideernes filosofiske essens. Der findes ingen pædagogiske grundideer, der har opretholdt sig selv uforandret gennem historien. Det har moderne former for diskurshistorie, mentalitetshistorie, begrebshistorie m.v. for længst dementeret. Idehistorisk set er det afgørende netop ideers foranderlige natur og spørgsmålet om, hvordan de overleveres, omfortolkes, forandres eller danner traditioner, hvordan de som oftest gør sig polemisk gældende og sættes i omløb, hvordan de bliver ombejlede, omstridte og forkætrede og som sådan indgår i politiske og sociale konflikter.

Pædagogikkens idehistorie er også noget andet end en pædagogikkens mentalitets- og socialhistorie, der fokuserer mere på de implicite forestillinger, som fungerer i en given praksis og indlejres som dispositioner i individers kroppe og adfærd, hvilket man fra Aristoteles til sociologen Pierre Bourdieu har tematiseret som dannelsen af vaner eller *habitus*.<sup>8</sup> Vi har ikke haft ambitioner om at bedrive historisk uddannelsessociologi eller videnssociologi, selvom det både ville være interessant og relevant. Ikke desto mindre fokuserer vi som nævnt også, men langt mindre ambitiøst end disse sociologier på de historiske og samfundsmæssige forudsætninger for og konsekvenser af den pædagogiske aktivitet, som den formes og foreskrives i samspil med de forskellige epokers bærende og anførende ideer. Ideer opstår ikke uden for, men i samfundet på et givet tidspunkt. De bringes i omløb via accept og gentagelse og krystalliserer sig f.eks. i form af pædagogiske institutioner og professioner, der i praksis skal viderebringe viden og dyder, kundskaber og egenskaber til næste generation.

## Andre bud på pædagogikkens eller opdragelsens historie

Der findes flere tidligere danske og skandinaviske fremstillinger af den pædagogiske tænkning og de pædagogiske ideers historie. Her skal kun nævnes nogle få. K. Grue-Sørensen, professor i pædagogik ved Københavns Universitet 1955-74, udgav fra 1956 til 1959 *Opdragelsens historie*, 1-3, der de følgende årtier blev meget benyttet og genoptrykt adskillige gange. I bogen skelner Grue-Sørensen mellem to hovedbetydninger af begrebet pædagogik. Den ene er en redegørelse for de tanker, man har gjort sig om opdragelsen, den anden er selve opdragelsen, sådan som den faktisk har formet sig til forskellige tider. Disse to betydninger kalder Grue-Sørensen for henholdsvis "pædagogikkens historie" og "opdragelsens historie". Pædagogikkens historie beskæftiger sig med læren om og rationaliseringen af opdragelsen, mens opdragelsens historie fokuserer på, hvordan opdragelsen faktisk har fundet sted. Da Grue-Sørensens bog primært handler om de tanker, som en perlerække af pædagogiske filosoffer har gjort sig om opdragelse, skulle man forvente, at bogen havde fået

titlen *Pædagogikkens historie* og ikke *Opdragelsens historie*. Da Grue-Sørensens ambition endvidere var at vise, ”hvordan opdragelsen hænger sammen med de sociale og kulturelle forhold i videste forstand,” skulle man tro, at sociale og kulturelle forhold ville få en fremtrædende plads i værket. Ingen af delene er dog tilfældet.

I Norge udgav Reidar Myhre i 1964 en *Pædagogisk idehistorie*, der siden er optrykt i mange oplag og også har haft en stor læserskare i Danmark. Poul Fatum udgav således i 1967 *Den pædagogiske tænkningens historie* på baggrund af Myhres bog. I Sverige har Per-Johan Ödman med *Kontrasternas spel – en svensk mentalitets- og pedagogikhistoria* fra 1995 leveret en beskrivelse af både den pædagogiske tænkning og praksis, som den har udfoldet sig i Sverige. *Pædagogikkens mange ansigter – pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne* fra 2004 er en moderne norsk fremstilling redigeret af Kjetil Steins-holt og Lars Løvlie, der former sig som en kronologisk gennemgang af en lang række af de væsentligste europæiske og amerikanske pædagogiske filosoffer og tænkere.

Til forskel fra disse har vi i denne bog villet give en kronologisk sammenhængende fremstilling af den pædagogiske tænkningens udvikling set i sammenhæng med de forskellige epokers historie og øvrige intellektuelle liv. Det betyder, at vi beskæftiger os med begge de to hovedbetydninger, der ifølge Grue-Sørensen knytter sig til begrebet pædagogik, idet vi ikke alene fokuserer på de pædagogiske ideer, men også, om end i mindre omfang, på den pædagogiske praksis, specielt sådan som den viser sig i opkomsten og udviklingen af de vigtigste pædagogiske institutioner: universitetet, gymnasiet, folkeskolen, børnehaven, seminariet, højskolen og de dertil hørende professioner: professoren, skolelæreren, børnehavepædagogen. Når det gælder den pædagogiske praksis i folkeskolen, er den på fornem vis blevet belyst i det store værk *Dansk skolehistorie*, der er udkommet i fem bind på Aarhus Universitetsforlag under redaktion af Charlotte Appel og Ning de Coninck-Smith (2013-15).

I dette værk om *Pædagogikkens idehistorie* har intentionen altså været at belyse ideerne i samspil med de politiske forhold og samfundsmæssige vilkår, der har gjort sig gældende til forskellige tider. Det betyder, at de mest betydningsfulde pædagogiske tænkere ikke kun omtales og inddrages i ét kapitel, men i flere, idet deres betydning sjældent kan afgrænses til en bestemt epoke. Den, der måtte ønske detaljerede analyser og værk gennemgange af, hvad Platon, Rousseau, Kant, Herbart, Dewey eller andre har ment og skrevet om pædagogik, kan i dag uden vanskelighed få adgang dertil i andre mere person- og værkorienterede udgivelser eller via ressourcer på nettet. Hvad der ofte mangler i disse, er fremstillinger, der giver overblik og dybere forståelse og sætter ideerne i sammenhæng via en mere syntetiserende idehistorisk fremstilling, der både har blik for det synkront-epokale og for de lange linjer.

## Bogens kapitler og skabelon

Pædagogikkens idehistorie er opdelt i ti kapitler. Det første og de to sidste kapitler har en særlig status. Kapitel 1 omhandler samlet de tre epoker antikken, middelalderen og renessancen, det vil sige tidsrummet fra omkring år 500 f.Kr. til omkring år 1500. Det giver et bud på, hvad det er for en arv af ideer, begreber, temaer, motiver og institutioner fra de mere end 2000 års historie, der i særlig grad har haft betydning for pædagogikkens idehistorie fra reformationen og frem til i dag, som vi behandler fra kapitel 2 til og med kapitel 8. Disse syv kapitler er skrevet ud fra den samme gennemgående skabelon, der er baseret på en opdeling af hvert kapitel i fem hovedafsnit:

1. Den epokale ramme
2. Epokens menneskesyn og pædagogiske filosofi
3. Epokens didaktiske grundsynspunkter
4. Epokens institutioner og professioner
5. Epokens virkningshistorie

I første afsnit gives en fremstilling af den epokale ramme, herunder den politiske kontekst og de vigtigste politiske og intellektuelle begivenheder i den pågældende epoke. I næste afsnit skildres epokens dominerende pædagogiske tænkning og menneskesyn. I tredje afsnit fokuseres på epokens didaktiske grundsynspunkter og på, hvordan den viden, læring og undervisning, der gør sig gældende i en given epoke, præges af religiøse, filosofiske eller psykologiske opfattelser af og holdninger til, hvordan mennesker skal opdrages og dannes og til hvad. I fjerde afsnit belyses, hvad der i særlig grad kendetegner epokens institutionelle former og nyskabelser – for eksempel reformationens katekismusskole, nyhumanismens lærde skoler og gymnasier, den moderne børnehave eller 1970'ernes alternative pædagogiske skoler og institutioner. I sidste afsnit fokuseres på den virkningshistorie, som epokens pædagogiske tænkning har haft i de efterfølgende epoker og i mange tilfælde helt frem til i dag. Skabelonen giver muligheder for at læse på tværs af kapitlerne og for eksempel at læse de forskellige kapitlers afsnit 2 om epokernes menneskesyn og pædagogiske filosofi eller afsnit 3 om epokernes didaktiske grundsynspunkter. De to sidste kapitler om "Pædagogik og politik" og om "Viden og dyd" indtager en særstatus, idet der her fokuseres på nogle fælles problemstillinger og nogle lange tematiske linjer på tværs af kapitlerne.

Vi har forsøgt at give en balanceret, men naturligvis også selektiv fremstilling af pædagogikkens idehistorie, hvor ambitionen først og fremmest har været at vise, hvad der karakteriserer de enkelte epoker, men også hvad vi har taget med fra dem. Udviklingen af opdragelse, skole og uddannelse er jo i sig selv en art læreproces, hvor

man i et samfund – her først og fremmest det danske – forholder sig til de udfordringer, som en tid oplever på basis af de erfaringer, man har fra tidligere. Vi har også forsøgt at føre vores analyse og fremstilling helt frem til nutiden for at kunne belyse de mange og voldsomme diskussioner, der føres i dag om opdragelse og skole og om dannelse og uddannelse. Vi har fremlagt historiske ”kendsgerninger”, men også forsøgt at give en sammenhængende fortolkning og forståelse af de enkelte epoker og den udvikling, der har resulteret i vores nuværende pædagogiske tænkemåder.

## Bogens forfattere

Kapitel 1: Fra antikken til reformationen, Hans Siggaard Jensen

Kapitel 2: Reformation og kristen oplæring, Ove Korsgaard

Kapitel 3: Oplysning og nyttige kundskaber, Ingrid Markussen

Kapitel 4: Nyhumanisme og dannelse, Jens Erik Kristensen

Kapitel 5: Folket og national dannelse, Ove Korsgaard og Anette Faye Jacobsen

Kapitel 6: Naturalisme og reformpædagogik, Jens Erik Kristensen og Ove Korsgaard

Kapitel 7: Progressivisme og demokratisk dannelse, Ove Korsgaard og  
Jens Erik Kristensen

Kapitel 8: Globalisering og livslang læring, Jens Erik Kristensen,  
Hans Siggaard Jensen og Ove Korsgaard

Kapitel 9: Pædagogik og politik, Ove Korsgaard,  
Jens Erik Kristensen

Kapitel 10: Viden og dyd, Hans Siggaard Jensen, Jens Erik Kristensen og  
Ove Korsgaard

I kapitler med flere forfattere står hovedforfatteren anført først. Redaktionen har været involveret i redigeringen af alle kapitler; i kapitel 3 har Jens Erik Kristensen skrevet afsnittet om John Locke og J.-J. Rousseau.

## Bogen i skemaform

I det følgende skema har vi forsøgt at give et overblik over epokerne ud fra den nævnte skabelon og indføjet nogle tematiske stikord til karakteristik af epokenes styreform, livsform, de ”ismer”, der har været dominerende samt de opfattelser af mennesket, af barnet og af opdragelse, undervisning og læring, der har karakteriseret epoken. Derudover har vi indsat eksempler på internationale og danske repræsentanter for epoken og eksempler på institutioner og pædagogiske genstande eller processer, som kan siges at være eksemplariske for epoken. Det siger sig selv, at en sådan oversigt nødvendigvis må blive meget skematisk og forenkende og derfor først og fremmest er tænkt som et redskab, der kan støtte læsningen af bogen.

<b>Epoke</b>	Reformation og kristen oplysning	Oplysning og nyttige kundskaber	Nyhumanisme og dannelse
<b>Årstal</b>	1536-1750	1750-1820	1776-1850
<b>Styreform</b>	Enevælde	Oplyst enevælde	Fra enevælde til konstitutionelt monarki
<b>Statsform</b>	Territorialstat	Helstat	Fra helstat til nationalstat
<b>Antropologi</b>	Skabt væsen	Af naturen ubestemt fornuftsvæsen	Åndeligt selv-virksomt væsen
<b>Barnesyn</b>	Født arvesyndigt	Tabula rasa	Bildsamkeit
<b>Ismer</b>	Protestantisme Pietisme	Rationalisme Empirisme Sensualisme	Humanisme Romantik Ekspressivisme
<b>Internationale fyrtårne</b>	M. Luther P. Melanchthon A.H. Francke	J.-J. Rousseau J.H. Campe I. Kant	J.-J. Rousseau. A.v. Humboldt F. Schiller, J.F. Herbart
<b>Danske fyrtårne</b>	P. Palladius E. Pontoppidan	J.B. Basedow J.L. Reventlow	Frederik Christian 2. J.N. Madvig
<b>Lærings-opfattelse</b>	Autoritativ Dogmatisk	Viden og erfaring gennem sansning og indvirkning	Dannelse gennem tilegnelse af græsk og latin sprog og kultur
<b>Pædagogikkens legitimitet</b>	Gud og kongen	Fornuften og naturen	Individualitets dannelse og humanitet
<b>Institutioner</b>	Kirken Katekismusskolen	Borgerskolen Almueskolen	Gymnasiet Det humboldtske universitet
<b>Eksemplariske ting og medier</b>	Den lille katekismus	Encyklopædi Læsebogen	Latinsk grammatik Aften- og morgensange

Folket og national dannelse	Naturalisme og reform-pædagogik	Progressivisme og demokratisk dannelse	Globalisering og livslang læring
1830-1940	1870-1945	1940-1989	1989 -
Fra stænderforsamling til demokrati	Liberalt demokrati og parlamentarisme	Liberalt og socialt demokrati	Liberalt og socialt demokrati i samspil med EU
Nationalstat	Nationalstat	National velfærdsstat	Nationalstat og medlemsstat i EU
Historisk-poetisk væsen	Naturligt biologisk væsen	Selvstændigt væsen	Værdiskabende ressourcevæsen
Kulturelt bestemt	Naturlig organisme	Selvudfoldelse via social interaktion	Det kompetente barn
Nationalisme Liberalisme	Naturalisme Positivisme Darwinisme	Kritisk teori Pragmatisme	Socialkonstruktivisme Postmodernisme
J.G.v. Herder J.G. Fichte	H. Spencer E. Key M. Montessori	J. Dewey J. Habermas P. Freire	G. Becker J. Heckman OECD
N.F.S. Grundtvig C. Kold N. Zahle	H. Trier O. Hansen S. Rifbjerg	H. Koch K. Illeris C.C. Kragh-Müller	
Dannelse gennem tilegnelse af national kultur og sprog	Læring gennem udvikling og erfaring med (natur)videnskab	Learning by doing Konstruktivisme	Social læringsteori Læring som kompetence-udvikling
Folket og nationen	Folket og nationen	Demokrati og demokratisk livsform	Globalisering, økonomi, uddannelse, sammenligning og konkurrencekraft
Folkeskolen Folkehøjskolen	Børnehave Folkeuniversitet	Enhedsskolen Lilleskolen	Det entreprenante universitet Efterskolen
Litteraturhistorie Folkehøjskolens sangbog	Anskuelsestavler Sløjdlokale	Rundkreds Projektarbejde	Digitale læringsspil, internet, Google og Facebook





## To hovedspor

Ved opdragelse og oplæring forstår man oftest formidling af bestemte kulturelle teknikker og orienteringsmønstre til den opvoksende generation, og opdragelsens historie strækker sig formodentlig lige så langt tilbage som menneskehedens historie. Det samme gælder de første famlende forsøg på at bygge opdragelse på efterligning og på overleveret erfaring. En pædagogikkens idehistorie i den specifikke vesterlandske forstand må derimod tage sit afsæt i det antikke Grækenland i perioden fra det 5.-6. århundrede før Kristi fødsel og frem. Her finder man de første eksplicite overvejelser over opdragelse, undervisning og dannelse, og herfra har vi overleveret de første former for systematisk filosofisk refleksion, der har lagt grunden til senere epokers pædagogik. Den pædagogiske tænkning, vi beskæftiger os med i denne bog, er dermed en del af den vestlige civilisation, som den begynder at tage form i den græske og romerske antik og sidenhen præges af kristendommen op igennem middelalderen, før renæssancehumanismen fra det 14. århundrede og frem revitaliserer temaer fra antikken og ikke mindst nøgletemaer i den antikke pædagogiske tænkning.

I dette indledningskapitel skal vi se på udviklingen af den pædagogiske tænkning i en periode på mere end 2000 år – fra omkring år 500 f.Kr. til omkring år 1500. Det er et historisk tidsrum, der omfatter flere historiske epoker: den klassiske græske antik centreret om Athen og de græske bystater fra ca. 500 til 300 f.Kr.; hellenismen (og herunder stoicismen indtil Marcus Aurelius) fra ca. 300 f.Kr. og frem til ca. år 150; den romerske antik fra ca. 250 f.Kr. og frem til 476, hvor det vestromerske riges fald markerer afslutningen på den græske og romerske antik; den kristne middelalder fra omkring 500 til omkring 1500 samt renæssancen fra ca. 1400 til 1600. I denne lange periode dannes de mest centrale og standhaftige pædagogiske temaer, ideer, betegnelser og institutioner. Det er disse, der også har præget den pædagogiske tænkning fra reformationen og frem og stadig er genkendelige i dag.

I pædagogikkens idehistorie kan vi med fordel skelne mellem to helt forskellige opfattelser af, hvad pædagogik drejer sig om. Den ene kommer fra den antikke græske tradition og pædagogiske praksis, den anden fra den kristne tradition. Den græske har sit udspring i antikkens Athen, hvor man i en højt udviklet bystat skulle organisere det sociale og politiske liv, og herunder opdragelse og uddannelse. Det var en "scene" for sofisterne og for tænkere og pædagoger som Sokrates, Platon, Isokrates og Aristoteles.

Den kristne opfattelse opstår med kristendommens teologiske systematisering i de første to til tre århundreder e.Kr. Her er *Det gamle og nye testamente* og personer som Moses, Jesus og Paulus centrale. Den teologiske udvikling og etableringen af kristne pædagogiske praksisser og principper skyldes den lange række af kirkefædre, der i de første århundreder e.Kr. bidrog til kristendommens institutionalisering i form af kirker og klostre. Dog må man især pege på Augustin som den helt centrale figur.

De to opfattelser baserer sig på helt forskellige ideer om, hvad det vil sige at være menneske, og hvilken slags verden og samfund mennesker skal opdrages og dannes til at deltage i. De udgør på den måde de to væsentligste rødder i den vestlige civilisation og tænkning. Den græske opfattelse af pædagogikken så det som sit mål at opdrage og danne mennesker, som kunne fungere som duelige og dydige borgere i samfundet. De skulle være hele mennesker, der kunne reflektere og argumentere, og de skulle eksemplificere en række dyder. Disse udkrystalliserede sig i de såkaldte fire kardinaldyder mod, retfærdighed, mådehold og visdom.

I den græske antik var samfundet typisk en bystat (*polis*), der blev styret af en gruppe frie mænd, som havde en række funktioner af politisk, administrativ og militær karakter. Bystaten havde også andre indbyggere, der tog sig af handel og håndværk eller fungerede som tjenestefolk, men disse havde en anden status. De kunne have slavestatus eller blot mangle ret til at fungere inden for politik og administration. Den ideale veldannede borger var en filosoferende politiker og administrator, der også om nødvendigt kunne bidrage til bystatens forsvar som en kyndig soldat (*hoplit*).

To institutioner prægede især den græske opdragelse. Den ene var den offentlige samtale og diskussion, som den udfoldede sig i åbne forsamlinger. Det kunne være på torve og markedspladser (*agora*) eller på Pnyx, som var et højdedrag vest for Akropolis, hvor athenerne mødtes 40 gange om året for at træffe beslutninger om bystatens ve og vel. Den anden var gymnasier (afledt af *gymnasion*, gymnastikplads). De bestod af to dele: en løbebane og en *palæstra*, der blev anvendt til brydning, som var den mest populære af de græske sportsgrene. I gymnasier, som fandtes i enhver by, kunne de af bystatens borgere, der havde tid, råd og lyst, træne og socialisere. Her blev unge mænd ikke blot undervist, men også belært gennem dialoger af ældre er-

farne borgere. Retorik og logik var centrale kompetencer, og idræt og fysisk træning var sammen med argumentation og diskussion de afgørende aktiviteter.

Den anden var teateret og især de græske tragedier, der i metaforisk form uds spillede de problemer og konflikter, som prægede livet i bystaten. Ved de årlige teaterfestivaler blev temaer gennemspillet, og tilskuerne gennemgik en følelsesmæssig og intellektuel renselse (*katharsis*), der skulle virke dannende. Offentlige samtaler, teater/tragedier, retorik og logik var således de centrale elementer i den græske opdragelse af en fuldgyltig borger. Det var, som vi skal se, kernen i den græske forestilling om *paideia*, der både som livsform og dannelsesideal handlede om formningen af mennesket til og som borger i en bystat inden for en evig kosmologisk verdensorden.

Den kristne opfattelse af pædagogik var helt anderledes. Her var mennesket og verden skabt af Gud. Derfor forsvandt *paideia* som målforestilling: Man skulle ikke skabe og forme sig som menneske efter menneskelige idealer (*humanitas*). Mennesket var skabt som Guds barn, og over for Gud var alle mennesker lige. Den kristne lighedstanke blev formuleret meget klart af Paulus, der i sit første brev til korintherne skrev: "Thi med én ånd bliver vi alle døbt til at være ét legeme, enten vi er jøder eller græker, trælle eller fri".<sup>1</sup> I samme brev pegede han på de tre kristne dyder: tro, håb og kærlighed; "men størst af dem er kærlighed".<sup>2</sup> Uden kærlighed var selv de største offere intet værd.

Med kristendommen blev frelsestanke central. Frelsen var afhængig af Guds nåde og ville først komme ved tidernes ende, når Gudsriget var etableret. I fadervor siges det "[...] komme dit rige", og i den apostolske trosbekendelse fra omkring år 200 e.Kr. hedder det, at Jesus ved den nuværende histories slutning er "siddende ved Gud Faders, den almægtiges, højre hånd, hvorfra han skal komme at dømme levende og døde". Menneskene skal danne "de helliges samfund", få "syndernes forladelse" og gennemgå "kødets opstandelse" for endelig at nå frem til "det evige liv".

Der var altså et endemål med denne verden og med menneskelivet, og hermed var der også sat en ny pædagogisk dagsorden. Det syndige menneske skulle frelses, og det skulle bl.a. ske ved, at børn og hedninge blev opdraget til – som mennesker – at kunne optages i de helliges samfund. Det var forældrenes, menighedernes og kirkens opgave at føre den enkelte ind i troen og de kristne livsformer centreret om ydmyghed, selvforsagelse og næstekærlighed. Målet var ikke selvstændige diskuterende og ræsonnerende mennesker, men troende mennesker. Om denne kristne trospædagogik brugte man ordet *katekese*, der betegner den teologiske og praktiske indføring i den kristne tro – i familien, i menighederne, i kirken og i klostrene. I dette øjemed blev der oprettet kateketskoler.

Som frelsesreligion havde kristendommen en ambition om at lede såvel menigheden som det enkelte individ fra én realitet til en anden: fra denne verdens syn-