

KULTURKRISEN
OG GYMNASIET

Med hilsen
for Geilso

E I L I V S K A R D

KULTURKRISEN
OG GYMNASIET

ET FOREDRAG



Forlagt av H. Aschehoug & Co.
(W. Nygaard) Oslo 1946

Printed in Norway
O. Christiansens Boktrykkeri, Oslo.

I det gjenreisningsarbeid vårt folk står foran, er det klart at skolen har en oppgave av høyeste viktighet. Dens program, dens mål og midler, må bestemmes av det grunnkrav at den skal gi uttrykk for de verdifulleste erfaringer vårt folk har gjort i de harde år det har gjennomlevd; den skal grunnlegge i de kommende slekter en dyp og forpliktende ærbødighet for de verdier som vi søkte å hevde og som vår kultur står og faller med.

I

Hva er det vi har lært av det vi har gjennomlevd? Og hva er det som skal gjenreises?

Erfaringene er for mangfoldige til at de lar seg sammenfatte i få ord. Men noe av det vesentlige kan uttrykkes i et par punkter.

På den ene siden har vi lært å forstå at en rekke verdier er umistelige for oss: frihet og sannhet, humanitet, en rettferdig rettspleie, respekt for menneskeverd. Uten at disse verdier aktes og æres kan et folk ikke føre et menneskeverdige liv.

På den annen side har vi måttet innse at disse goder ikke er og aldri blir en besittelse som en gang for alle er sikret og selvfølge. Intet ytre fremskritt skaper dem automatisk, like lite kan en høy teknikk gi noen garanti for at de bevares. De er stadig i fare. Nyere psykologi har fortalt oss ting som eldre tider ikke visste og kanskje ikke ønsket å vite: mennesket er ikke bare *homo sapiens*, det er i uhyggelig grad ledet av lidenskap, av drift og begjær, blinde krefter som er en evig trusel mot det vi kaller våre høyeste kulturverdier; og truselen er alvorligere enn før, fordi mennesket i dag rår over en så meget høyere teknikk. Men det viktigste har vi ikke lært av bøker. Det vi har sett i de siste år, er at ledende stater i Europa i nasjonalistisk maktbegjær erklærte åpen krig mot rettens og frihetens og humanitetens idealer; det vil historisk sett si at de bevisst sa seg løs fra den kristne kulturtradisjon som fra gammelt er grunnlaget for disse verdier.

Klart har vi lært å se: det gjelder her etiske verdier. Men etikk henger ikke i luften, den har sitt grunnlag i tro på noe absolutt, i ubetinget respekt for noe hellig. På samme tid har de etiske idealer sammenheng med historien, det er i historien de trådte fram og de får fra historien en styrke og en støtte som i alle fall ingen oppdrager kan se bort fra.

Dermed er det også sagt noe om hvor gjen-

reisningen må ta fatt. Så sant der er vilje til selvoppholdelse i oss, må skole og oppdragelse sørge for å innprente og forsvare de truede verdier som er basis for den kultur vi vil holde fast ved. Skolen som institusjon kan ikke være etisk indifferent, den må ta et klart standpunkt for det vi holder for hellig, og gi den oppvoksende generasjon en sterk og forpliktende tilknytning til europeisk kulturtradisjon.

To særlige grunner kan nevnes som i dag gjør det til en bydende nødvendighet at skolen ser sin etiske oppgave i øynene. For det første må all oppdragelse i de år som kommer, regne med de tendenser til moralsk oppløsning som regelmessig pleier å følge en stor og ødeleggende krig. For det annet: det er intet mindre enn livsviktig for demokratiet — den vanskeligste av alle statsformer, som allerede grekerne innså — at det evner å oppdra ledere av høy moralsk kvalitet. Vi har erfart hva forsømmelser her kan føre til. Den høyere skole må planmessig oppdra en lederklasse som er preget av ansvarsfølelse og plikttroskap og som er villig til å gå inn i den «stramare livsstil» som vil kreves i de tider som kommer.

De tanker og ønskemål som her følger, gjelder ikke skolen som helhet, men gymnasiet. De grunnkrav som er antydnet i det

foregående, betegner nemlig ikke noe nytt når det gjelder barneskolen. Vår folkeskole har alltid vært seg bevisst at den er en karakterdannende skole, og den har prinsipielt holdt fast på at den er en kristen skole; den etiske oppdragelse har hatt sitt sentrum i kristendomsundervisningen, som alltid har hatt en forholdsvis sterk stilling. I den høyere skole har den etiske påvirkning ikke vært noe alment og ubetinget anerkjent prinsipp, enn mindre har den hatt folkeskolens erklært kristne grunnkarakter. Her trenges altså en gjennomtenkning av selve prinsippsspørsmålene — så meget mer som det her gjelder ikke barn, men unge mennesker. Men selve retningen er klart angitt i partienes fellesprogram: «Et ledende prinsipp for skolens arbeid må være at den skal utdanne borgere i et fritt, demokratisk samfunn. Skolen må derfor bli karakterdannende.» Og ikke mindre klar er en uttalelse av den nåværende kirke- og undervisningsminister: «Karakterdannelsen har vunnet mer og mer innpass i de høyere skoler, og den er skolens viktigste side.»

II

Kristendomsundervisningen har fra gammelt sin plass i skolen i kraft av lovbestemmelser som sikkert gir uttrykk for flertallets

ønske. En Gallupundersøkelse som nylig ble foretatt i Sverige, gav et stort flertall for religionsundervisning i skolen, og det er neppe grunn til å betvile at en avstemning i vårt land ville gi et lignende resultat. Likevel kan det være grunn til å nevne et par momenter som sterkt kan understreke kravet om en effektiv undervisning i kristendoms-kunnskap. Det tør vel sies at kristendommen er den eneste livsanskuelse som kan være i stand til å avløse de ideologier som i den senere tid har splittet og sprengt den européiske kultur-enhet. Den kristne tradisjon er en vesentlig del av den arv som utgjør det européiske kulturfellesskap, og den store åndelige bevegelse som president Roosevelt i sin tid håpet skal kunne bygge bro over de veldige motsetninger, kan neppe bli noe annet enn en kristen bevegelse. Klart og tydelig er det også i dag at det finnes en nær forbindelse mellom kristendommen og det beste og verdifulleste i vårt demokrati: «Hvor har de nordiske demokratier sine idealer fra om ikke fra kristendommen?» spør Thomas Mann.

Elevene må bli kjent med kristendommen som etisk livsgrunnlag, som livsanskuelse og som historisk faktor.

Det lar seg neppe nekte at det har stått mindre godt til med gymnasiets religionsundervisning. I mange fag gir vårt gymnasium elevene ganske fyldige kunnskaper etter

gode og tidsmessige lærebøker; i religion har forholdet i lang tid vært et annet: siden folkeskolen ble lærebøkene stadig tynnere, krevde mindre og mindre arbeid og anstrengelse, det ble neppe mulig å holde elementærkunnskapene ved like. Utvilsomt er det inntrådt en bedring i det siste: lærebøkene er blitt bedre, og selve faget er blitt eksamensfag. Men det lave timetall — 1 time ukentlig — setter snevre grenser for det som kan oppnås. Det er ingen overdrivelse når det hevdes at gymnasiaster og studenter kan vise en likefram drastisk uvitenhet når det gjelder kirke og kristendom, hos mange er kunnskapene innskrenket til kummerlige rester fra barne skolens undervisning. At teologien, den historiske og den systematiske, er en blomstrende forskningsgren med stadig nye resultater og synspunkter, er academici ofte totalt ubekjent med. Atskillig av den religionshistorisk «opplysende» litteratur som så dagens lys her til lands i 1930-årene, vitnet om et utrolig lavt nivå både hos skribentene og hos publikum — i sterk motsetning til den solide sakkyndighet som har preget svenskenes rike populærvitenskapelige litteratur på dette område.

Det er en farlig sak at den religiøse kultur blant de mennesker som burde ha den høyeste dannelse, synker ned på et lavt nivå. Det kan bl. a. føre til at det skapes en kulturell kløft, og den er i virkeligheten meget merk-

bar: kløften mellom de lag av folket hvor kristendommen, i form av menighetsliv og misjonsinteresse, fra gammelt er den anerkjent høyeste form av åndelig liv, og de lag hos hvem disse faktorer etter hvert er blitt de minst aktuelle og minst aktede sider av åndslivet. I den utvikling som har ført derhen, har våre academici til dels spilt en lite ærefull rolle, og en udemokratisk rolle, tross mange ord om demokrati og sosial forståelse. Typisk for stillingen er det at mens misjonstanken har hatt og stadig har en betydelig makt i brede lag i store deler av folket, har litteraturens og pressens stilling til den kristne misjon meget ofte vært preget av en uvilje som vanligvis er forbundet med massiv uvitenhet. Og den uvitenhet bør vi nå av flere grunner se til å bli ferdig med. Så sant det i dag er den største kulturoppgave for vår verdensdel å gjenerobre de tapte provinser av Europa, store stater og folk, for den felles kristne kultur, en oppgave som må løses dersom den europeiske kulturenhet ikke skal gå tapt for godt, da må misjonen bl. a. gjennom skolens undervisning sikres en sentral plass i den almene bevissthet.

Det er i den senere tid ofte og med rette blitt klaget over den uhyggelige mangel på filosofisk interesse og filosofisk kultur hos oss, nettopp i de kretser hvor en skulle vente å finne den; vår offentlige diskusjon er ofte

preget av mangel på evne til å anlegge prinsipielle synspunkter. Dette forhold har flere grunner. Men en grunn ligger i det at ungdommen i de avgjørende modningsår ikke får tilstrekkelig hjelp til å gjennomtenke livsanskuelserproblemerne ut fra et høyere synspunkt. Noen hver kan av erfaring bevitne at den spirende «filosofiske» interesse hos 17-åringen for en vesentlig del nettopp gjaldt de religiøse problemer i ordets videste betydning: man føler det som en nødvendighet å ta selvstendig stilling til den barnetro som man enten kjemper for å holde fast ved eller strever med å frigjøre seg fra. Hvis ikke unge mennesker i denne situasjon får hjelp og rettledning til å danne seg en oppfatning som svarer til den grad av intellektuell modenhet de har nådd, kan resultatet ikke godt bli annet enn at den filosofiske interesse visner bort.

En effektiv kristendomsundervisning i gymnasiet forutsetter lærere av høy kvalitet, lærere som har den fulle sikkerhet både i sine faglige kunnskaper og i sin kristne overbevisning. En krysteraktig kristendom og en redd religionslærer har ikke noe å gjøre i gymnasiet — og enda mindre lærere som selv ikke tror det de lærer andre. Dessuten kreves et høyere timetall. I det svenske gymnasium har religionsundervisningen gjennomgående 2 timer ukentlig (bare i øverste klasse 1 time); det må også være kravet hos oss.

Men dessuten er det viktig at faget kommer ut av sin isolasjon i skolen. Den som underviser i kristendomskunnskap bør være en lærer som også har klassen i andre fag, helst slike karakterdannende fag som morsmål og historie. Selvfølgelig kan det her være en utvei at teologer i større utstrekning enn hittil kvalifiserer seg for arbeid i den høyere skole ved å ta eksamen i filologiske fag. En annen utvei vil være å foretrekke. I Danmark har det allerede i lengre tid vært høve for filologer til å utdanne seg som lærere i kristendomskunnskap i den høyere skole ved å ta en eksamen som omfatter de viktigste teologiske disipliner. Et forslag i den retning var fremme hos oss i tiden like før krigen, men ble da visstnok drøftet under en temmelig snever faglig synsvinkel. Det bør tas opp igjen og da ses i en større sammenheng. Sikkert vil en også kunne regne med at atskillige filologiske lærere ved skolene av personlig interesse for faget vil påta seg å undervise i religion.

III

Også historie har som skolefag en etisk oppgave av første rang. Skal faget gjøre fyllest for seg i den retning, trenges det visse omlegninger av praktisk art, som vi senere

skal komme tilbake til. Men det viktigste er en omlegning av selve historiesynet.

Den historieoppfatning som vi overtok fra forrige århundre, bygde på utviklingstanken, en tanke som egentlig var lånt fra naturvitenskapene, men viste seg å være overordentlig fruktbar også i åndshistorisk forskning. I sin vulgære form ble den imidlertid noe annet og mer enn en vitenskapelig arbeidshypotese, den ble en optimistisk og selvtilfreds tro på fremskrittet. Under inntrykket av den rivende utvikling i teknikken skaptes det en forestilling om at «utviklingen» så å si av seg selv frembringer nye verdier, også etiske; det ble noe av en selvfølgelighet at vår egen tid representerte høydepunktet i historien, og man så med en viss overbærenhet ned på fortidens «foreldede», «primitive» kulturformer. Og da de tekniske fremskritt, som unektelig gjorde livet lettere å leve, ikke syntes å kreve større personlige ofre, kom man til å føle liten takknemlighet overfor tidligere tiders strev. Tross den store interesse for historie var det lite av ærbødighet for historien; et ekstremt utslag av denne ukritiske og utakknemlige innstilling var 20-årenes primitivisme. Men dersom vår egen tid er historiens høydepunkt, da får den nærmeste fortid mest interesse, den som er den umiddelbare forutsetning for nåtiden, mens de tidligere perioder lett kommer i skyggen. Det skal ikke kunne

sies at skolen har holdt seg fri for dette sterkt tidsbundne syn.

Vi har i dag ikke vanskelig for å se at den naive fremskrittstro var dårlig underbygget. Vi har ikke lenger den stolte følelse av å ha distansert fortiden etisk, vi innser at de verdier som vi i disse årene dypest sett har kjempet for, slett ikke er produkter av vår tid, de har vært kjent i et par tusen år, idet de har sine røtter i kristendommen og i den gamle hellenske kultur. Vi står derfor med en ganske annen respekt overfor fortiden, og vel særlig nettopp den klassiske oldtid.

Skal ungdommen tilegne seg disse verdiene på en personlig og forpliktende måte, da må den tid som frembrakte dem, få en bred plass i skolens undervisning. Det som foregikk i Middelhavslandene i århundrene omkring Kristi fødsel, har enestående betydning, intet folk har senere skapt slike grunnleggende verdier som jøder og hellener. Ingen historisk relativisme må få fordølge det faktum at visse perioder er mer skapende, mer grunnleggende enn andre. En klar innsikt i antikkens kultur vil gi unge mennesker et rikere og sannere syn for det verdifulle i vår egen, og dertil en etisk meget verdifull forståelse av at kultur koster, det koster å nå fram til frihet og rettsikkerhet og humanitet. Selvfølgelig må det også legges tilbørlig vekt på de andre hovedepoker i europeisk historie, som høymiddel-

alder og renessanse; at f. eks. Englands historie må få en bred plass i en skole som skal være karakterdannende og oppdra demokratiske ansvarsmennesker, skulle det være lett å bli enige om.

Det har i de senere år ofte vært fremholdt at skolen skal være «aktuelt» innstilt, den skal gi orientering i den tid vi lever i. Denne tankegang er vel delvis bakgrunn for tendensen til å legge hovedvekten på den nyere tids historie, en tendens som trer klart fram i den siste skoleordning (1936), som trengte den eldre historie tilbake til fordel for de senere epoker. Kravet om aktualitet og samtidsorientering er i og for seg berettiget. Men for det første blir det lett overdrevet; når en i avisene kan lese klagemål over at skolen ikke lærer elevene alle mulige tekniske ferdigheter som kreves i det moderne samfunnsliv, f. eks. å skrive en selvangivelse, da viser det bare en skrikende mangel på forståelse av hva som er skolens oppgave. Men dessuten må det huskes at vi har andre fag som skal gi orientering i verden i dag, i første rekke geografi og samfunnslære. Selvfølgelig kan og skal historien hjelpe oss til å forstå den verden vi lever i, men hovedsakelig på indirekte vis; etter sitt vesen er historie fortelling om fortiden.

Det ligger en etisk verdifull belæring i å se hvordan kulturverdiene blir satt inn i historien gjennom personlig innsats og offer, og

hvordan det alltid kreves kamp og nye offer for å bevare dem; krigsårene har forhåpentlig lært oss bedre enn før å forstå historiens tale om disse ting. Her har vi uten tvil et viktig synspunkt for en skole som vil hjelpe sine elever fram til et etisk livssyn. Men også på en mer direkte måte kan historien virke oppdragende.

Før de to verdenskriger, da fremskrittstroen og kulturoptimismen var ubrutt og alle verdier syntes å stå så trygt, da følte man ikke synderlig behov for å gå til historien for å finne etiske kraftkilder; det vi ventet av historien, var vel ofte bare det at den skulle vise oss oppstigningen til vårt eget høye stade. I dag føler vi det slik at vi har bruk for all den etiske styrke vi kan hente oss — også fra et fag som historien; det ville være uforvarlig ikke å utnytte det den kan gi. Fra de store personligheter utgår en idealskapende makt som oppdragelsen ikke kan unnvære; og vi tør i dag legge en meget sterk vekt på personlighetens rolle i historien uten å frykte for å komme i strid med vitenskapelig erkjennelse. Og hvis vi leter etter etiske verdier, da får vi gå dit hvor de er å finne enten veien er lang eller kort. Det moralsk høyverdige har en lyskraft som synes å være uavhengig av tidsavstanden, det viser religionens klassiske bøker og skikkelser.

Og atter må vi si at oldtidens historie har

en ganske særlig stor pedagogisk verdi. Mangen historielærer kan sikkert bevitne at oldtidshistorien, fortellingen om Perikles, Sokrates og Demosthenes, gir moralsk belæring på en ganske annerledes usøkt måte enn senere tiders historie. Sikkert kan dette til dels henge sammen med kildenes art: oldtidens personligheter står for oss slik som de er skildret av utpreget etisk innstilte historiefortellere som Plutark, og gjennom alle tider har disse skikkelsene vært brukt og saktens også misbrukt som moralske *exempla*. Men like sikkert er det at man vanskelig skal kunne finne noen annen periode som har en slik rekke av store og særpregede personligheter; den plastiske klarhet som ligger over deres bilder, er ikke bare et produkt av den antikke biografi. Og det forhold at oldtidens samfunnsliv er så meget mer enkelt og ukomplisert enn vårt, gjør at personlighetene tegner seg klarere og de drivende krefter i utviklingen ligger mer åpent i dagen; oldtidens historie er en etisk-politisk lærebok med større bokstaver og klarere skrift. Å lære Hellas og Rom å kjenne er å følge to merkelige folkepersonligheter i deres utvikling, i storhet og fall — vel de to merkeligste folk historien vet å nevne ved siden av jødefolket.

Våre forfedre i 1814 visste vel hva for en forbilledlig kraft som lå i den romerske borgerdyd, disiplin og patriotisme, deres bilde av

romerne hadde stor pedagogisk verdi. Uendelig meget mer verdt for oss er likevel Hellas, landet hvor de «høye idealer» trådte fram — «for første gang»: frihetens idé, som forsvartes ved Marathon og Salamis, forskningens idé, som Sokrates satte livet inn for, rettsstatens og humanitetens idé, som Athens borgere og statsmenn søkte å realisere. Fordi disse idéene fremtrer — ikke som abstrakte tanker, men så å si inkarnert i store personligheter, har de evne til å begeistre og fenge mennesker på alle alderstrinn. Så sant skolen har til oppgave å skape mennesker for hvem rett og frihet og demokrati er innholdsfylte og forpliktende begreper, må historien om det gamle Hellas få en virkelig bred plass i gymnasiets undervisning. Ingen annen del av historien gir vel en mer sterk og sunn lære om hva rett og folkefrihet er verdt.

Enda en ting må tilføyes. Det er ikke bare filosofisk perspektiv som ofte mangler i vår offentlige debatt, det kan ofte være smått bevendt med det historiske perspektiv også. Det vinnes nemlig ikke ved kjennskap bare til vårt eget folks historie eller de siste menneskealdres begivenheter; historisk perspektiv forutsetter at mennesket — for å bruke Goethes ord — vet å gjøre regnskap for 3000 års historie.

Leseplanen for gymnasiet av 1936 forutsetter at verdenshistorien fram til den nyeste tid

skal leses etter såkalte epokehefter. Jeg skal ikke her gå inn på spørsmålet om epokelesningen i og for seg er den heldigste løsning. Men antikkens historie er så viktig at den burde leses i sammenheng, i en bred og fullstendig fremstilling. Hvis man ikke ønsker å gå bort fra epokelesningen, kunne en tenke seg den ordningen at alle de 4 hovedepoker i oldtidshistorien ble gjort obligatoriske: Athens storhetstid, hellenismen, den romerske republikks forfall og den romerske keisertid.

Skal dette kunne gjennomføres, da må historie få en noe større plass på timeplanen: faget må få igjen det timetall som det hadde før skoleordningen av 1936. Og det er likevel ikke nok. I Danmark har man helt siden 1903 i alle gymnasieklasser og på alle linjer hatt en ukentlig time «Oldtidskunnskap» — tenkt som erstatning for gresken, som på den tid ble sterkt trengt tilbake — en time som vesentlig brukes til å lese greske klassikere i oversettelse: Homer, tragedien, historikerne og Platon. Skolefolk kan fortelle at faget er yndet både av lærere og elever. Også i vårt gymnasium bør dette fag innføres. Det vil gi estetiske verdier og vekke interesse for filosofiske problemer; først og fremst vil det hjelpe unge mennesker til å se hva som bærer og hva som undergraver et demokrati.

IV

Den felles-européiske kultur som ble grunnlagt ved utgangen av oldtiden, kom til å inneholde elementer fra flere kanter, både fra Palestina og Hellas og Rom. Dette grunnleggende forhold må alle som går gymnasiet igjennom, få en klar forestilling om.

For de fleste kan det bare bli tale om en kunnskap på annen hånd, formidlet gjennom lærebøker og enkelte oversatte tekster. Men skolens oppgave er ikke helt ut løst med dette. Blant dem som skal lede et folks kulturutvikling, må det finnes menn som har forutsetningene for å felle en selvstendig dom om vår kulturs tilblivelse og dens grunnelementer. Hvis vi ikke skal få avskåret selve den humanistiske tradisjon hos oss, trenger vi til stadighet en del mennesker som kan de klassiske språk, som kan lese Homer og Cicero i grunnteksten. Det intense arbeid som i dag er i gang i oltidsforskningen, gir ustanselig nye resultater og nye synspunkter; her kan vi ikke som folk stå utenfor, vi må ha et miljø av mennesker som kan ta imot — og formidle videre. Det kan ikke bli noe stort antall, men tallet kan heller ikke innskrenkes til dem som i embets medfør representerer de klassiske språk ved Universitetet. Den klassiske oldtids kultur betyr nå engang noe helt annet og mer for oss enn tyrkisk og kinesisk.

At det fra et alment kultursynspunkt er ønskelig at vi her i landet, liksom i andre kulturstater, har et visst miljø av mennesker som har kjennskap til de klassiske språk, er det neppe stor uenighet om blant mennesker som har forutsetninger for å ha en mening. Mange vil likevel, ut fra det nyttesynspunkt som har vært så dominerende i synet på skole og oppdragelse, stille det rent praktiske spørsmål: er det hos oss noen gruppe mennesker som har bruk for disse kunnskapene til sitt yrke, slik at det kan tales om et praktisk behov?

Her kan man straks peke på to yrkesgrupper, nemlig de som får sin utdanning ved det teologiske og ved det historisk-filosofiske fakultet.

Stillingen ved Universitetet er følgende: for å studere jus kreves ikke latinkunnskaper, ved studium av medisin og realfag kreves ennogså realartium (medisinske studenter leser ved forberedende prøve et ganske lite utvalg av medisinske tekster på latin). Men filologiske studenter må kunne latin, de teologiske både latin og gresk. Prøvene avlegges enten ved skolene (examen artium) eller ved Universitetet (forberedende prøver).

Ved studiet av teologi og filologi gjør det seg altså gjeldende et behov for kunnskaper i de klassiske språk; det er utvilsomt ikke bare ønskelig, men påkrevd at disse kunn-

skaper blir så solide som mulig. Både ut fra et alment kultursynspunkt og ut fra rent faglige hensyn bør man derfor sikte på en effektiv *klassisk gymnasielinje*, slik som den finnes i alle de store kulturstater, ikke minst i det land som vi etter krigen må regne med å få den aller nærmeste tilknytning til. En utredning om de klassiske språks stilling i skolen i de viktigste kulturstater kan med det første ventes utgitt i bokform.

Hvordan vi skal komme fram til en klassisk gymnasielinje, skal kort antydes. For det første bør de elever av gymnaset som tenker på å studere teologi eller filologi, så vidt de har adgang til det, lese de klassiske språk ved skolene, da det ikke kan være tvil om at skolens fullstendige kurs gir solidere kunnskaper enn de kortvarige kurser ved Universitetet; dessuten oppnår en jo en betydelig tidsbesparelse ved å skaffe seg de elementære språkkunnskaper allerede i gymnaset. I denne sak bør skolene gi rettledning i tide; en brosjyre som vil gi elevene hjelp til å velge den linje som passer for dem, er så vidt vites under utarbeidelse. På sin side bør Universitetet kreve solid kunnskap i de klassiske språk og dermed oppmuntre til å lese disse fag i gymnaset; når det realvitenskapelige og det medisinske fakultet ut fra sine faglige hensyn krever realartium, skulle det være bare rimelig om det teologiske og det historisk-

filosofiske fakultet stiller krav om at studentene skal ha tilegnet seg de nødvendige kunnskaper i de klassiske språk på skolen. Det ser for øvrig ut til at studentene, ut fra ønsket om å forkorte studietiden, begynner å innse betydningen av at en gjør seg ferdig med den elementære latinlesning i gymnasiet i stedet for å ta den forberedende prøve senere (sml. «Filologen» 1945, nr. 3). Men da må vi få en mer stabil ordning ved skolene, slik at en rekke skoler alltid skal ha latin- resp. gresklinje; mer stabilitet her er jo også høyst ønskelig av hensyn til lærerne. Endelig må de klassiske språk styrkes i skolen. Det skulle kunne gjøres uten stor vanskelighet; at tysk vil miste timer, sier seg selv, og det skulle synes rett og rimelig om matematikken endelig engang kunne forsvinne fra de språklige linjers timeplan. Det er klart at selv en ubetydelig øking av timetallet i de klassiske språk vil styrke undervisningens effektivitet betraktelig: det kunne bli anledning til å lese tekster av poetisk og filosofisk art som ville øke hele undervisningens verd.

Latinen og gresken i gymnasiet kan altså motiveres med henvisning til et rent praktisk behov, idet det teologiske og det filologiske studium forutsetter kunnskaper i disse fag. Men like sikkert er det at en gymnasielinje hvor Platon leses, er en høyverdig almindannende linje som ingen vil angre at han

har slått inn på. Det foreligger både fra eldre og nyere tid, fra vårt land og fra andre land, og ikke minst fra England, så sterke og begeistrede uttalelser om hva lesningen av de klassiske forfattere har betydd i små og store menns liv og med hvilken takknemlighet mange ser tilbake på skoleår i deres selskap, at de overflatiske argumenter som Kielland og andre førte i marken i forrige århundre burde gå ut av diskusjonen.

Et klassisk gymnasium er en utgiftspost som et kulturfolk ikke kan tillate seg å sløyfe. Skoleloven av 1896 var en reform som antagelig er uten sidestykke i Europas skolehistorie, i alle fall hvis vi ser bort fra revolusjonen i Russland i 1917. Skoleordningen av 1896, som skulle gi skolen et mer europeisk preg, sløyfet altså de fag som — ved siden av religion — fremfor noen andre er bærere av de felles europeiske kulturverdier. Til den litteratur som er europeisk felleseie, hører nå engang Homer og Platon og Vergil — sammen med Bibelen — med enda større rett enn selv Shakespeare og Ibsen. Å kaste ut klassikerne og erstatte dem med det siste århundres litteratur vil si å la unge mennesker hente sin åndelige næring ikke fra de kilder som er felles for alt som heter européer, men fra den tid da Europa mer og mer ble preget av nasjonal selvdyrkelse, splittelse og avsperring. Hvis de store kulturnasjoner, som Frankrike

og England, slo inn på den vei, bare å interessere seg for sin egen samtids og sitt eget lands kultur, da ville all européisk kultur-enhet snart høre historien til.

Det var til dels «nasjonale» argumenter som førte til det klassiske gymnasiums fall i 1896. Nå kan det vel spørres om det nye gymnasium ble så meget mer nasjonalt enn det gamle hadde vært. Men fremfor alt er det galt å konstruere noen prinsipiell motsetning mellom det nasjonale og det klassiske. Atter og atter har det klassiske åndsliv vist en makeløs evne til nettopp å vekke og utvikle de nasjonale muligheter. Klart ser vi denne prosess i det gamle Rom: uten den vekkende påvirkning fra Hellas ville det neppe være blitt noen romersk litteratur, og de forfattere som klarest har gitt uttrykk for det ekte romerske, slike som Sallust og Vergil, var menn som hadde gått grundig i skole hos grekerne. Svensk kultur har nettopp gjennom den sterke klassiske innflytelse kommet fram til å finne seg selv, det klassiske har bidradd til å utvikle og avklare verdifulle nasjonale egenskaper. Og på den annen side har usikkerheten og formløsheten i norsk åndsliv ganske sikkert sammenheng med at vi har forsømt å dyrke arven fra antikken, noe som skulle gi pedagoger grunn til alvorlig ettertanke — i en tid da vi atter begynner å innse betydningen av karakter og form og fast livsstil.

Kampen mot de klassiske språk i vårt land kom til å gjelde for en fremskrittssak, en noe underlig tanke når en minnes at Henrik Wergeland holdt de klassiske språk for å være «al sand Dannelses ædle og urokkelige Marmorgrundvold». Men en hovedårsak til at det klassiske gymnasium falt, var nok den at skolens folk ikke fulgte med tiden. Mens vitenskapen ute i de store kulturstater gjorde nye landevinninger, gikk hos oss undervisningen i det gamle spor, de nye impulser kom ikke skolen til gode. Verst var det at ny-humanismen, som ute i Europa virket så fornyende ved sin idealisme og sin begeistring for gresk åndsliv og kunst, ikke kom til å få større virkning i vår skole. Men vitenskapens menn hadde sin store del av skylden for nederlaget. I store deler av forrige århundre drev filologene utover Europa et sant avguder med den latinske grammatikk, ut fra en høyst problematisk språk-filosofi, en ensidighet som overført til skolen måtte virke drepende. En lang tid satt oldtidsforskningen fast i tekstkritikkens sump. Og da nye retninger brøt igjennom, som vi ser det i Tyskland i siste halvdel av århundret, hadde de nye menn ikke et antikkssyn som kunne brukes i skolen. Det som Wilamowitz og hans generasjon har utrettet i forskningen, er imponerende, men deres blott og bart historisk-

kritiske syn på antikken måtte, overført til skolen, bety en farlig relativisme. Synet for antikkens enestående verd ble borte, eller levde videre som et rudiment. En norsk skolemann har fortalt meg at han som ung kandidat satt og hørte på stortingsdebatten i 1896: da det var klart hvilken vei det bar, gikk han hjem og brente eller solgte sine klassikere. Men først og fremst manglet både Wilamowitz' skole og Werner Jägers «tredje humanisme» en positiv innstilling til den andre hovedfaktor i den antikke arv: den kristne tradisjon. I deres forskning og vitenskaps-syn manglet den nære forbindelse mellom *sacred philology* og *classical philology* som i England har gitt både den klassiske tradisjon og den humanistiske oppdragelse så sterk en posisjon.

Og her er vi ved det avgjørende punkt. Antikken er et *både* — og, den er en *complexio oppositorum*. Den som vil bekjempe, eliminere eller ignorere den ene eller den annen av de to faktorer, han fornekker grunnleggende historiske data. Det nye humanistiske gymnasium må ta en positiv stilling til hele den antikke arv, her må være plass både for Paulus og Platon, for Cicero og Augustin. Noen år før krigen uttalte en kjent antikkforsker håpet om et Europa like dypt preget av Hellas som fritt for kristendom. Den innstilling er et humanistisk gymnasiums far-

ligste fiende. Et Europa uten kristendom er en mulighet vi har måttet venne oss til å se i øynene, vi har ennogså delvis fått oppleve det som en virkelighet. Men det var samtidig et Europa som hadde sagt farvel til den hellenske tradisjon. Den som i dag vil hevde den européiske kulturtradisjon, må være klar over at i nåtiden har den hellenske og den kristne arv i stor utstrekning de samme fiender, og at en livskraftig humanisme i dag bare kan være en *kristen humanisme*.

V

De reformer av ytre art som her er foreslått, er ikke store og berører ikke i vesentlig grad gymnasiets oppbygning, bortsett fra den foreslåtte humanistiske linje, og den vil i alle fall bare bety en relativt liten del av gymnasiets samlede elevtall. I halvhundre år har vi nå hatt tre hovedlinjer i gymnasiet. For 70—80 år siden var det reallinjen som måtte kjempe hardt for å bli anerkjent, og man argumenterte med at tiden krevde en slik linje. Det forekommer meg at det nettopp nå er tidens krav, rett forstått, som nødvendiggjør en gymnasielinje som i første rekke skal være en formidler av arven fra antikken.

Siden denne linje i særlig grad skal forberede for universitetsstudier, teologi og filo-

logi, kan det være naturlig å tilføye noen ord fra et universitetssynspunkt.

At det vil være en vinning for Universitetet at studentene har grundigere kunnskaper i de klassiske språk, kan det neppe være tvil om. Men en reform som ovenfor antydnet burde kunne få mer vidtrekkende følger. Klarere enn før innser vi verdien av humanistisk forskning; vi forstår at teknikk alene ikke er nok i atombombens tidsalder, vi trenger ikke bare å øke vår kunnskap om og vårt herredømme over de ytre naturkrefter, vi må få øket kjennskap til og øket herredømme over kreftene i mennesket. Solidere kunnskaper i de klassiske språk vil i det lange løp virke til å anspore vår humanistiske forskning til å søke utat og i høyere grad enn hittil ta del i løsningen av de store oppgaver av felles-européisk interesse. Når vår humanistiske forskning i det siste århundre i så stor monn har samlet seg om hjemlige emner, skyldes det vel neppe bare prisverdige nasjonale motiver.

Det er nemlig en rekke store oppgaver vi nå stilles overfor, problemer som selve den katastrofe vi har gjennomlevd, tvinger oss til å ta opp for alvor. Og den omlegging i gymnasiets undervisning som vi her har foreslått (religion, historie, klassiske språk), vil gjøre unge academici bedre skikket til å ta disse problemer opp.

Ethvert stort sjokk i et folks liv fremkaller naturlig et spørsmål som kan formuleres slik: Hvem er våre sanne fedre? Vi griper tilbake til fortiden for å forstå den nåtid som vi er kommet i villrede med. Hvor begynte avsporingen? Og hvor er den tradisjon vi vil holde fast ved og føre videre?

Slike spørsmål kan bare delvis besvares ut fra vår egen historie i de siste generasjoner. Mer kan vi lære f. eks. ved et fornyet studium av romantikken ut fra de senere års erfaringer, som lar meget fremstå i et nytt lys: dens religionssurrogater, dens apoteose av det nasjonale. Men vi må enda meget lengre ut og lengre tilbake. Overfor det totalitære forsøk på å kullkaste hele vår européiske kulturtradisjon må det bli en hovedsak å studere med nye øyne denne tradisjon vi som européiske kulturmennesker bekjenner oss til, den antikke og den kristne tradisjon. Det er ikke historisk vitenskaps sak å felle verdidommer. Men historisk forskning kan og skal legge stoffet til rette for vår praktiske stillingtagen. Og der er visse historiske problemer som er så viktige at drøftelsen alltid må være i gang, selv om vi vet at ingen løsning kan gjøre krav på å være den endelige.

Men like uavviselig melder det seg en oppgave av filosofisk art. På århundrer har ikke Europa hatt noen samlende, filosofisk underbygd livsanskuelse. Denne dype åndelige

splittethet danner bakgrunnen for den politiske oppløsning. Og den reiser et problem som i stor forenkling kan formuleres slik: kan vi bygge bro mellom den religiøse tro individet trenger og den religiøse forankring samfunnet ikke synes å kunne unnvære — og den sterkt dennesidige estetiske og intellektuelle kultur som Europa har skapt seg siden renessansen? Heller ikke her har noe menneske rett til å foreskrive forskningen hvilke løsninger den skal komme fram til. Og en definitiv løsning gis ikke. Men problemer som er så livsviktige for oss, må alle dager være under debatt.

Og dette problem som vi her har stanset ved — det må til slutt understrekes — ligger ved roten av selve Universitetets liv. Fordi Universitetet, på grunn av hele sin uløselige sammenheng med Vesterlandenes kulturutvikling, selv er en *complexio oppositorum*, med sitt teologiske fakultet ved siden av det naturvitenskapelige, et levende uttrykk for den vesterlandske kulturs dyptgående, fruktbare dualisme.