

Professor dr. theol. K.E. Løgstrups forelæsning på Danmarks Lærerhøjskole den 21. september 1981 (her gengivet fra ”Skolens Formål – debat om skolens opgave”. Red. Peter Lauridsen og Ole Varming. DLH 1985)

Skolens formål

Af en bestemmelse af skolens formål kræves det, at den præsenterer de afgørende vanskeligheder ved at holde skole. Dem må vi støde på, så snart vi gør rede for formålet. Går vi underhånden ud fra, at formålet må være overkommeligt, har vi forfejlet bestemmelsen, for det er uoverkommeligt at holde skole.

Skolen har flere opgaver. Når man alligevel taler om skolens formål, går man ud fra, at der er en hovedopgave. Udnævner vi en biopgave til at være hovedopgaven, viger vi udenom det virkelig vanskelige ved at holde skole.

Det uoverkommelige ved at holde skole kommer fra det samfund og den kultur, vi lever i. Det betyder, at hvad der mislykkes mellem voksne indbyrdes, skal lykkes i lærerens forhold til børnene og de unge. Er det ikke urimeligt? Stilles der så ikke overdrevne forventninger til skolen? Man kunne lige så godt sige tværtimod. Forældre, det offentlige, erhvervslivet kan ikke forlange, at skolen skal være bedre end den kultur, som den får sit indhold og sine opgaver fra. Samfundet har den skole, det fortjener.

Men noget andet betyder det også. Så uoverkommeligt det er at holde skole, så spændende er det. Og det spændende er, at de største problemer, vi står i socialt, politisk og kulturelt, i skolen melder sig på en af den pædagogiske opgave pointeret vis. Det skulle bestemmelsen af skolens formål gerne få frem.

Formålet med at holde skole er tilværelsesoplysning.

Et synspunkt kunne man forsøg at lade sig give af ordet ”skole”s oprindelige betydning, som vi har fra græsk. Det betød at have fri, ikke at være besværet af noget som helst, at have sluppet alle statsforretninger. Det var selvsagt ikke det samme som at sidde ubeskæftiget hen, tværtimod, nok så ofte betød ordet at gå op i noget og hengive sig til betragtningen af det. Men hvad var det så, man kunne beskæftige sig intenst med, hvis man tog sig tid til det og var fri for al møje og besvær? Det var at finde ud af tingene, det var kontemplation.

Men samfundet, hvor ordet ”skole” havde den betydning, var unægtelig et ganske andet end vort samfund. At være en fri mand var i det græske samfund at være fri for arbejde. Arbejde var legemligt arbejde, og da det hindrede personen i at vie sit liv til visdommen, var arbejdet den fri mand uværdigt. Vi har som bekendt et helt andet syn på arbejde, I allerede fordi det i lige så høj grad indbefatter intellektuelt som fysisk arbejde. Skole kan vi derfor ikke bestemme som modsætning til arbejde, dertil er vort begreb om arbejde alt for omfattende.

Alligevel mener jeg, der er noget at hente i ordet ”skole”s oprindelige betydning som et fristed for fri mennesker til sammen at finde ud af tingene. For det er skolen også i dag. Hvad der er at holde fast ved, kan måske bedst træde frem på baggrund af forskellen mellem dengang og nu, hvis vi går den noget nærmere efter.

Industrialiseringen har bragt os store fordele, halveret ugens arbejdstimer, fordoblet levealderen og, for vore landes vedkommende, overvundet fattigdommen. Men – uden at bagatellisere fordelene – lider det industrialiserede samfund i en bestemt henseende af en modsigelse. Ordet ”arbejde”s omfang er som allerede sagt udvidet enormt. Det skyldes, at med arbejdsdelingen er alt kommet til at hænge sammen med alt. Ikke kun arbejdet på fabrik og i landbrug, i handel, skibsfart og fiskeri er af betydning for nationalproduktet, men det er i lige så høj grad for eksempel dommerens opretholdelse af retstilstanden og lærerens undervisning i skolen. Det har fået til følge, at arbejdet er rykket ind i centrum af menneskets selvforståelse. Med industrialiseringen er samfundet – vel at mærke hele samfundet – blevet til det som sociologerne kalder arbejdssamfundet. Ikke fordi der bliver arbejdet mere eller strengere end før. Ændringen består i, at arbejdet er blevet et dominerende synspunkt for vor tilværelse, det er ikke langt fra, at arbejdet er blevet meningen med tilværelsen.

Men samtidig med, at industrialiseringen på den måde har udvidet og ophøjet arbejdet, har samme industrialisering udhulet det. Meget af det er blevet for monotont til at byde på en udfoldelse af menneskets kræfter, endsige af dets snilde. Produktet råder de ansatte ikke over og, hvad der måske er værre, de har det ikke for øje. Specialiseringen af arbejdsprocessen, opstykningsen af den, rykker det sluttelige produkt uden for synsvidde. Kort sagt, samtidigt med at arbejdet kom til at spille den største rolle for den enkeltes selvforståelse, blev det uvedkommende i den enkeltes egen tilværelse. Dets betydning reduceres til at give udkommet. Det fik man en stående glose for i ordet fremmedgørelse.

Der har længe været bestræbelser i gang for at bøde på den splittelse, bestræbelser der går under navn af industrielt demokrati og økonomisk demokrati. Også automatiseringen tjener til at befri mange for det alt for monotone arbejde. Men endnu mens man kæmper om løsningen på de problemer, indtræder der af årsager, jeg ikke skal gå ind på, en ny splittelse, nu i skikkelse af strukturel arbejdsløshed. Når arbejdsløsheden for 50 år siden og i dag er en så alvorlig kalamitet og truer med at gøre den arbejdsløses tilværelse meningsløs, er det igen et vidnesbyrd om, hvilken dominerende betydning arbejdet har fået for vor selvforståelse.

Det er klart, at den kendsgerning, at vort samfund med industrialiseringen er blevet et arbejdssamfund, lægger det nært at lade formålet med at holde skole bestå i at give eleverne den viden og de færdigheder, der skal til for at de, når de forlader skolen, bliver i stand til at gennemgå den uddannelse, der er nødvendig for at udfylde en plads, og det vil sige en arbejdsplads, i samfundet. Skolen anses for at være til for at give eleven de nødvendige forudsætninger for videre uddannelse.

Det er også en af skolens opgaver, men ikke hovedopgaven. Vist bidrager skolen til den enkeltes uddannelse, direkte og indirekte, men formålet med at holde skole er det ikke.

Men hvad er så formålet? Kan det hentes tværs over afstanden på et par tusind år fra det samfund, som vi har ordet ”skole” fra? Hvor vældig er ikke forskellen! Arbejdsløse måtte den græske borgers tilværelse være, hvis hans liv skulle lykkes, medens tilværelsen i vort samfund mislykkes af at blive arbejdsløs. Dengang var arbejdsløshed lykken, i dag er arbejdsløshed ulykken.

Alligevel, akkurat på baggrund af denne vældige forskel mellem dengang og nu, springer det i øjnene, hvad der er at holde fast ved fra dengang. Og det er, at til skole hører oplysning om den tilværelse vi har med og mod hinanden, oplysning om samfundets indretning og historiens gang, om

naturen vi er indfældet i med vort åndedræt og stofskifte, om universet vi er indfældet i med vore sanser. For at have en enkelt gløse om det, vil jeg kalde det tilværelsesoplysning. Som det var indholdet af fænomenet skole for over to tusind år siden, er det skolens opgave den dag i dag. Hvad vi må stå fast på, er, at formålet med skolen er oplysning, så vi ikke af vort samfunds karakter af arbejdsfund lader os forlede til at reducere skolens formål til at være uddannelse. Uddannelse i skolen er et afkast, som tilværelsesoplysningen giver.

Ophøjer vi uddannelsen til at være skolens hovedopgave, glider også de største vanskeligheder ved at holde skole lige så stille ud af synsfeltet. Godt nok bliver der vanskeligheder tilbage, som det er vigtigt at tage kampen op med og også forlanger en betydelig indsats, men de er, når det kommer til stykket, overkommelige. Bestræbelserne kan sammenfattes i at gøre undervisningen pædagogisk forsvarlig og fremgangsrig. Men af bestemmelsen af formålet må vi, som nævnt til at begynde med, forlange, at det bringer de største vanskeligheder frem for vor bevidsthed.

En allerede berørt udvikling – den nedsatte arbejdstid, den øgede fritid, den strukturelle arbejdsløshed – lægger op til den samme bestemmelse af skolens formål som tilværelsesoplysning. Jeg skal ikke gætte på, om i det fremtidige samfund et fåtal vil udføre det nødvendige arbejde og de fleste vil føre en arbejdsfri tilværelse, eller om det arbejde, som automatikken lader blive tilbage, vil blive fordelt på alle, måske ved hjælp af telematikken. Skulle det første blive tilfældet, ville fremtidssamfundet blive et spejlvendt billede af det antikke græske samfund. Medens det dengang først og fremmest var slaverne, der gjorde arbejdet, ville det i fremtidssamfundet blive de bedst udrustede og højest uddannede, der ville få lov til at arbejde. Men lige meget om det vil komme til at gå på den ene eller den anden måde, så meget er sikkert, fritiden vil tage til og skolen få til opgave at forberede dens elever til et liv i et fritidssamfund.

Arbejdet beslaglægger for mange menneskers vedkommende deres tanker, følelser og handlinger i en sådan udstrækning, at manglen på mening med tilværelsen ikke når at røre på sig. I fritiden er det modsat. I den truer samme mangel på mening at bryde op i kedsomhed og lede. Det gør tilværelsesoplysningen til en meget mere presserende opgave. Arbejdsfundet kan klare sig uden tilværelsesoplysning, fritidssamfundet aldrig. I arbejdsfundet kan skolen foregøgle sig, at uddannelse er dens formål, det kan skolen umuligt i fritidssamfundet.

Om sammenhæng og sammenhængsløshed i tilværelsen.

Til oplysning om tilværelsen hører oplysning om sammenhængen i den. Engang var det en selvfølge, at sammenhængen eksisterede, det gik man ud fra i sine bestræbelser for at opdage, gennemtænke og fremstille den. Før oplysningstiden var det i hvert fald tilfældet i filosofien, derpå beroede også dens betydning for digtningen. Spinozas for Goethe som vi lærte om i skolen. I den epoke, vi lever i, er det derimod ligefrem blevet et spørgsmål, om vi skal slå os til tåls med sammenhængsløsheden, måske oven i købet anse den for en rigdom, eller om vi skal gøre vort bedste for at komme på sporet af sammenhængen i tiltro til at den findes.

Også her vil jeg med en yderst kort sammenligning, igen med den græske oldtid, forsøge at få problemet formuleret. En af de ting som sofistene, der vakte Sokrates kritik og gav anledning til hans ironi var, at de vidste besked med alting. Når det var så galt kom det af, at kun fordi deres viden var sammenhængsløs, kunne de have et svar på rede hånd på ethvert spørgsmål, der dukkede op. I dag ligger det mere kompliceret. Vor viden foreligger i en streng metodisk sammenhæng fra

videnskab til videnskab. Sammenhængsløsheden er ikke i den enkelte videnskab, tværtimod, den råder imellem videnskaberne indbyrdes. Det er vort problem. På den mest tilspidsede måde kommer sammenhængsløsheden frem i de to kulturoverleveringer vi lever i, og som vi har det allerstørste besvær med at sætte i forhold til hinanden.

Den polske filosof Leszek Kolakowski begynder et essay med at fortælle, at han en dag spurgte en ven, en ung fremragende teoretisk fysiker, om han selv eller hans jævnaldrende kolleger nogensinde havde læst de store fysikers originalværker, Plancks, Bohrs, Diracs og andres. På det fik han til svar nej, det ville være tidsspild. Deres indsats er tilgængelig i efterfølgerens simple og mere sammenhængende bearbejdelser. På forsøget at sige det samme om Cervantes eller Goethes værker eller om Platon, Descartes eller Kant kan man måle forskellen mellem de to kulturoverleveringer vi lever i. Den østrigske fysiker Victor F. Weisskops, mangeårig leder af det fælleseuropæiske forskningscentrum for atomfysik Cern i Schweiz, er inde på det samme i en forelæsning han nylig holdt om naturvidenskab og kunst. I naturvidenskaberne er den individuelle indsats taget for sig uden betydning. Ingen naturlov er bundet til den forskers formulering, der først fremsatte den, senere formuleringer er så godt som altid bedre. Intet resultat eksisterer for sig selv, alle bidrager de til opførelse af videnskabens kollektive bygning, der bliver stadig større og mere imponerende. Til forskel fra kunstarterne. I dem giver det ingen mening at tale om kollektivitet eller fremskridt. Personligt og endegyldigt står hvert værk for sig selv i indbyrdes uafhængighed.

I tilknytning til det, som filosofen og fysikeren er enige om, kunne vi kalde den ene kulturoverlevering, den naturvidenskabelige, for absorberende, akkumulerende, indhentende, og den anden kulturoverlevering, hvortil religion, filosofien og kunstarterne hører, for det standhaftiges, det uindhenteliges, det usammenligneliges kulturoverlevering.

Forholdet til fortiden er på den måde eminent forskellig for de to kulturoverleverings vedkommende. Til klaring af den til enhver tid givne problemstilling er der intet at hente i en erindring og fortælling om, hvordan det engang i fortiden stod til med de naturvidenskabelige undersøgelser og deres resultater. Alle kræfter er viet de aktuelle problemer og fortiden er væk, ikke i den forstand at den er fornægtet, men i den forstand at den er indhentet. Fortiden er så at sige altid allerede rullet sammen i det problem, som det nu gælder at få løst. I det standhaftiges kulturoverlevering regner vi derimod med at hente tilskyndelser og oplysning i fortidens usammenlignelige indsigter og værker, hvis vi sammenligner deres løsninger og mangel på løsninger med de problemer, vi står i, og som er blevet til på en gang i fortsættelse af og i brud med fortidens problemstillinger.

Forskellen mellem de to kulturoverlevering består derfor også i, at den fortrinsvis holdes i live af teorien, den anden af fortællingen. Fælles for dem er det, at der ingen biologiske mekanismer er til at sikre dem. Ingen af stederne har den kulturelle reproduktion en biologisk reproduktion at støtte sig til. Men det er klart, at en kulturoverlevering, der består i at være absorberende – ikke så snart er en viden vundet, før den indoptages i og indhentes af ny viden – bedre kan klare sig uden biologiske mekanismer end en kulturoverlevering der skal klare sig med erindring og fortælling.

Nu er det en ikke ualmindelig opfattelse – også blandt skolefolk – at fortællingen længe er blevet svigtet i den danske folkeskole. Så der kan være grund til at pege på to forhold. Det ene er, at tilværelsesoplysningen ikke kan undvære fortællingen og nøjes med teorien. Det andet er, at fortællingen byder på den fordel, at den er for alle.

Siden trediveerne i dette århundrede har man bestræbt sig for, at skolen skulle være et sted, der var ligeså godt og ligeså udbytterigt at være for de børn og unge, der ikke var bogligt anlagte, som for dem der var det. Mange mener, at det ikke er lykkedes særligt godt. Men så meget er der nu alligevel kommet ud af bestræbelserne, at den danske skole ikke er ude for angreb for præstationsræs, som sammenlignelsesvist den tyske skole er det. Hvad jeg imidlertid vil pege på er, at fortællingen rummer en dobbelt fordel, den overleverer den uindhentelige indsigt og det uindhentelige værk, uden hvilket der ingen tilværelsesoplysning er – og alle er lige modtagelige for fortællingen. Også andre fordele byder den på. Fortællingen holder den bevidsthed levende, at vi er led i en kæde af generationer. Og den minder os om, hvad vi skylder fremtiden.

Der kan også være grund til at føje til, at jo mere vort samfund udvikler sig til at blive et eksperterfund, desto vigtigere bliver tilværelsesoplysningen. Hverken dygtighed i håndlag eller klogskab i politik kan erstattes af teoretisk intelligens endsige ekspertise. Politisk klogskab har derimod brug for tilværelsesoplysning. Med politik tænker jeg ikke kun på den politik der drives af medlemmer af folketing, amtsråd og byråd, heller ikke kun på den der drives af ledere af institutioner, virksomhedsledere, fagforeningsledere og embedsmænd, men på den vi alle tager del i.

Men jeg vender tilbage den splittelse vor kultur er truet af.

Opdragelse til demokrati er en af skolens opgaver, men ikke formålet.

Det er en kendsgerning, at folk der står for den ene eller den anden af de to kulturoverleveringer har den allerstørste vanskelighed ved at forstå hinanden trods al god vilje dertil. Lykkes det engang imellem, har der skullet den største tålmodighed til. Størst er vanskeligheden i skolen, hvor det er pædagogikkens opgave at finde frem til de former, hvori barnet og den unge kan modtage kulturoverleveringerne.

Nok er det stimulerende og spændende, at vor kultur rummer to så forskellige overleveringer, men en risiko er det også. De kan gøre vort samfund til et hus i splid med sig selv, hvis der ingen forbindelse er mellem dem, og det er akkurat hvad vi trues af. Ikke mindst skolen trues, for hvordan skal den kunne magte sin hovedopgave – tilværelsesoplysningen – i en kultur, der er spaltet fra øverst til nederst.

Kan der holdes skole på sammenhængsløshed? Hvis der skulle kunnes det, kan tilværelsesoplysning i hvert fald ikke være skolens formål. Så må der findes en erstatning, og hvad der byder sig til er opdragelse til demokrati. Det går for sig på følgende måde: Med sammenhængsløsheden følger uvilkårligt en betoning af, at vi lever i et samfund og i en kultur der er pluralistisk. For at komme nogenlunde helskindede fra det må vi være tålsomme overfor hinanden, og det sørger det demokratiske sindelag for. Til at omgås hinanden på pluralismens vilkår skal der demokrati til.

Opdragelse til demokrati er en af skolens opgaver, ingen tvivl om det, men gør vi den til hovedopgaven bliver den til en forlegenhedsløsning. Til at være skolens formål duer den ikke. To forhold sætter sig imod det. Så vigtigt det er at kunne omgås hinanden i et pluralistisk samfund, så vigtigt er det ikke at affinde sig med pluralismen, men gøre hvad man kan for at trænge igennem den til sammenhænge som vi forsøger at overbevise hinanden om. Opgiver vi det og accepterer

pluralismen, accepterer vi sammenhængsløsheden. Accepterer vi sammenhængsløsheden accepterer vi kommunikationsløsheden. Affinde sig med pluralismen er åndelig dovenskab.

Det andet forhold der sætter sig op imod at gøre opdragelse til demokrati til skolens formål er, at det lægger en byrde på demokratiet, som det ikke er skabt til at bære. Demokrati skal gøre det ud for en livs- og verdensanskuelse, og det er en overbelastning af det. Demokratiet opgave er en mere beskeden, det er en skikkelig, måde at være uenig på.

Demokratiet kan ikke springe ind for en manglende sammenhæng mellem kulturoverleveringerne. Demokrati er den eneste måde at leve med sammenhængsløsheden på, men demokrati er ingen erstatning for den svigtende sammenhæng. Bilder man sig det ind, misbruges demokratiet til at vende de vanskeligheder ryggen, som bestemmelsen af skolens formål netop skulle bringe frem for vor bevidsthed.

Et fag som det vil gå ud over, hvis opdragelse til demokrati bliver gjort til skolens formål, er dansk. Eleverne oplæres i et funktionssprog til brug for forhandling, styring og beslutning. Sproget reduceres til et instrumentarium, der står til vor disposition, og det bliver det kun fattigt af. For sproget er noget andet, det er en magt vi er indlagte i og har i ryggen.

Vist er det skolens opgave at hjælpe børn og unge til at kunne udtrykke sig og give dem frimodighed til det. Nedslående er det ikke at kunne det. Et svært handicap er det fra barndommen af at have været understimuleret, det er man som bekendt blevet opmærksom på.

Men uproblematisk er undervisning i at kunne udtrykke sig ikke. Allerede fordi der er folk nok, der kan tale uden at tænke, i det uendelige og velformuleret. Det sidste er næsten det værste, for det forlener personer med en sikkerhed der virker overvældende. I konkurrence med demagogen kan man derfor heller ikke stå sig med et funktionssprog, for han kender til sproget som magt. Altid vil man være bagud.

Så vigtigt det er at hjælpe børn og unge til at udtrykke sig, så vigtigt er det at hjælpe dem til ikke at lade sig imponere af demagogen, men gennemskue ham. Bedst sker det, vil jeg mene, med digtningens hjælp, modstykket til demagogien, fordi sproget begge steder er virksom som en anonym magt, men på modsat vis.

Demagogen rider skamløst på den, bestemmer farten og retningen. Alt efter som det er opportunt kan han få en forsamling til at syde og koge eller i en forhandling trætte en forsamling til døde med at vende og dreje formalia, så længe det skal være.

Digteren derimod appellerer til sproget, og sproget svarer med indfald. Det digteriske sprog er det indfaldsrige sprog, og takket være indfaldsrigdommen det præcise sprog.

Og jeg vil godt føje til, at eleven også gerne skulle have chancen for at gå fra læsning for underholdningens, adspredelsens og spændingens skyld til oplevelse af det læste som digtning. Det er et horisontgennembrud af en mærkelig og udefinerlig intensitet. Begivenheder og personer der fortælles om i bogens verden ses med et i et fremmed lys. Lader vi børn og unge gå fra "Den sidste mohikaner" til en kritisk analyse af Skipper Skræk og reklametekster, kommer de ikke bare til at springe et elitært og æstetisk forhold til elitære og æstetiske frembringelser over, men de bedrages

for at få en forståelse af hvor oprindeligt et fænomen sproget er og hvor anvist vi er på dets variation og indfald.

Hvordan skabe sammenhæng mellem de to kulturoverleveringer.

En gang fandt man sammenhængen i kristendommen. For skolen havde det to fordele. Kristendommen bød på et enestående fortællestof. Selv historie, holdt den fortællingen i live, bibelhistorisk og kirkehistorisk. Og den anden fordel var, at så anskueligt som kun fortællingen kan det, fortalte kristendommen hvordan de fænomener, holdninger og livsytringer var blevet til som er med til at bestemme hvad vi forstår ved historie.

Skolen er ikke længere en kristen skole, og selv om den kristne stadig finder sammenhængen i kristendommen, har han ikke noget ønske om at pånøde skolen kristendom. Det er ikke i nogens interesse at tiltænke kristendommen eet tilhold i befolkningen, der viser sig at være urealistisk. I øvrigt er forholdet mellem kirke og folk så sammensat, at ingen kan fælde en endegyldig dom om det. Men da kristendommen nu engang byder på de to allerede anførte fordele, og da skolen godt vil bevare dem, har den fundet frem til det kompromis at fjerne kristendommen fra skolens formål og beholde den som fag.

Men tilbage står spørgsmålet – i samfundet som i skolen – om forbindelsen mellem de to kulturoverleveringer. Affinde os med at de intet har med hinanden at gøre kan vi ikke. Slet ikke i skolen.

Spørgsmålet skærpes af, at forholdet mellem de to kulturoverleveringer er kommet ud af balance. Alliancen mellem naturvidenskab og teknologi har gjort den absorberende og akkumulerende kulturoverlevering så stærk, at vi foruroligede spørger, om vort samfund har andre udviklingsmuligheder en dem som den tekniske civilisation byder på. Fronten går på tværs af professionerne. Der er naturvidenskabsmænd og tekniske forskere der er bekymrede, og der er humanister, der er ubekymrede.

Uroen udvirker sig i faget orientering, som samfundsvidenskaberne dygtiggør lærerne i at undervise i. Hvordan undervise i det fag uden uafbrudt at støde på de kontroverser, som den tekniske civilisation afstedkommer, idet den på en gang skaffer os vore forbrugsgoder og truer vore livsbetingelser.

Men hvilke veje skal vi slå ind på, hvis vi skal gøre os håb om at komme på sporet af sammenhængen? først må problemet skærpes. En skelnen er nødvendig: Et er hvad der bestemmer vor historie, noget andet er hvad der bestemmer hvad vi forstår ved historie.

Den naturvidenskabelige og teknologiske kulturoverlevering bestemmer i stor stil den historie, vi faktisk får. Også fordi det er en kulturoverlevering, der efterhånden rækker ind i alle klodens kulturer. Den er en indiskutabel kosmopolitisk størrelse. Det er dens dyrkere stolte af, og det har de også al god grund til.

Alligevel er det ikke den der bestemmer hvad vi forstår ved historie. Det bestemmes i fortællingens kulturoverlevering, og det bliver det ved med, om også dens bestemmelse af den faktiske historie skulle tage af. En neutral, en holdnings-indifferent forståelse af hvad historie er – og nu tager jeg

historie i omfattende forstand indbefattende både fortiden, samtiden og fremtiden – findes nemlig ikke. Hvilke holdninger og livsytringer, som det kommer an på i vor tilværelse afgøres ikke af historien. Det er omvendt, det er de holdninger og livsytringer, som vi accepterer, der bestemmer hvad vi forstår ved historie. Til trods for at det kun er fra historien at vi kender disse. Andre steder findes de ikke. På et eller andet tidspunkt er de opstået, i et eller andet land er de blevet til. Men en gang blevet til kan de ikke tages tilbage. Fra da af er det deres iboende sandhed der bestemmer hvad der forstås ved historie.

For at tage et eksempel: Når den norske filosof Harald Ofstad kommer til det resultat af en analyse af nazismen, at den væsen var foragt for svaghed, var det ikke et resultat han kommer til af en neutral og empirisk undersøgelse af nazismen. Og når han af et samfunds indretning forlanger, at den tager sig af de svage, er det heller ikke en kontrastvirkning af hans undersøgelse af nazismen. Det er omvendt. Fordi han læser hvad der er talt og skrevet under nazismen med den på forhånd givne forståelse af, at forholdet til de svage er med til at bestemme hvad vi forstår ved historie, springer foragten for svagheden i nazismen ham i øjnene.

Men hvordan så bringe sammenhængen til veje mellem fortællingens kulturoverlevering og naturvidenskabernes og teknologiens? Svaret er: Med de uløselige problemer.

Ejendommeligt for vor epoke er det, at de uløselige problemer er ude for vanrøgt. Ingen tager sig af dem, ingen vil vide af dem. Det kommer af, at vor kultur er videnskabelig. Vejledende under hånden for udstikningen af en videnskabs område er to hensyn. Resultaterne skal kunne kontrolleres, i hvert fald i princippet. Og så vidt muligt skal man have garanti for at uløselige problemer ikke dukker op. Det kan ikke være anderledes, det er legitimt. Den metodiske fremgangsmåde forlanger det, og uden den kommer man ingen vegne.

Men fordi videnskaberne ikke kan tage sig af de uløselige problemer, hører de jo ikke op med at være til. Heller ikke hører de op med at være betydningsfulde, lige så betydningsfulde som de problemer vi er i stand til at løse med empiriske midler. Hvor er de da blevet af? Vi kan kun konstatere, at de er blevet hjemløse.

For at antyde et sådant problem, måske det vigtigste vedrørende de to kulturoverlevering: Titlen på den forelæsning af Weisskopf som jeg var inde på til at begynde med – naturvidenskab og kunst – er forbløffende, men det mest forbløffende er, at det ikke forbløffer os, og alligevel støder den os ikke for hovedet. Hvor kan det være? Den er forbløffende, siger jeg, for ingen vil finde på at holde foredrag, skal vi sige om nationaløkonomi og kunst eller om lingvistik og kunst. Men hvorfor støder det os så ikke for hovedet, at nogen falder på at holde foredrag om fysik og kunst? Svaret er: Fordi vi tager fysik som viden om den altomfattende og egentlige virkelighed. Fysik er viden om væren. Det er hverken nationaløkonomi eller lingvistik, så dem er der ingen der tænker på at konfrontere med kunstarterne.

Nu bliver moderne naturvidenskab til af at eliminere sansningen, og med den bevidstheden. Med den østrigske fysiker Erwin Schrödingers ord, i sin naturvidenskabelige undersøgelse af naturen udelukker naturvidenskabsmanden undersøgelsens subjekt fra den natur han undersøger. Med sin person træder han tilbage og bliver til en tilskuer, der ikke hører med til verden, der ved denne fremgangsmåde bliver til en objektiv verden. Give sig i kast med en så gigantisk opgave som ud af sit eget stof at skabe en objektiv og udvortes verden har bevidstheden kun kunnet ved hjælp af det

påfund at trække sig ud af sin egen begrebslige skabelse og udelukke sig selv fra den. Bevidstheden bliver en fremmed inden for dens egen konstruktion. Der er ingen plads til den.

Holder vi nu den kendsgerning, at bevidstheden ikke hører med til det fysiske verdensbillede, sammen med, at fysik er viden om den egentlige virkelighed, så er vi blevet væk. Og det er jo os, der har bevidstheden.

Anser vi det for en høj pris at betale for at slippe for det uløselige problem, kommer vi i stedet for til at koncentrere os om det. Det er der al mulig god grund til, for i det slutes kontakten mellem de to kulturoverleveringer, og i det skjuler den sammenhæng mellem universet og vor bevidste, historiske tilværelse sig, som vi efterlyser.