

# FÖRSLAG TILL FRAMTIDENS UTBILDNING

Utarbetade av professorerna vid Collège de France  
på begäran av Republikens President

*Skeptronhäften 6*

HLS Förlag  
1992

Stockholm

# Skeptronhäften

HLS, Inst f. ped.  
Box 34103  
100 26 Stockholm

HLS Förlag, Box 34103, 100 26 Stockholm

Originalalets titel: *Propositions pour l'enseignement de l'avenir,  
élaborées à la demande de Monsieur le Président de la République  
par les professeurs du Collège de France*

Copyright: Collège de France, Paris, 1985

Översättning: Barbro Berg, Donald Broady, Johan Öberg

Copyright för den svenska översättningen: D. Broady, 1992

ISSN 0284-0731

ISBN 91-7656-270-0

## Innehåll

Motiven	5
1. Vetenskapens enhet och kulturernas mångfald	9
2. Ett bredare spektrum av former för mästerskap.	12
3. Mångfaldigandet av chanserna	15
4. Enhet i och genom mångfald.	19
5. Regelbundet återkommande översyn	24
6. Att förena det vetande som överföres	26
7. En kontinuerlig och varvad utbildning	28
8. Bruk av moderna distributionstekniker	30
9. Öppenhet i och genom autonomi	33
Om principernas tillämpning	37
Donald Broady: Efterord till den svenska översättningen	39



## MOTIVEN

Frågan om utbildningens innehåll och mål kan inte behandlas tillfredsställande om man nöjer sig med allmänna och vaga svar, ägnade att skapa en alltför lättköpt enighet; ingen bestrider att all undervisning bör forma människor med öppet sinne, rustade med de dispositioner och kunskaper som är nödvändiga för att de skall kunna erövra nytt vetande och anpassa sig till förhållanden som ständigt förändras. Denna allmänna intention måste vid varje tillfälle ges sin särskilda bestämning. Numer måste vi taga hänsyn till vetenskapens utveckling, som oupphörligen omdefinierar föreställningarna om naturen och samhället. Vi måste vidare taga hänsyn till förändringar i den ekonomiska och sociala omvärlden, i synnerhet de som påverkar arbetsmarknaden till följd av teknologisk förnyelse och omstrukturering av industri, handel och lantbruk. Av alla dessa förändringar är de som mest direkt berör utbildningssystemet utan tvivel utvecklingen av moderna kommunikationsmedel - särskilt televisionen - som konkurrerar med eller motverkar det skolan åstadkommer, samt den (särskilt på det etiska planet) i grunden förändrade rollen för pedagogiska instanser som familjen, arbetsplatsen, by- eller kvartersgemenskapen och kyrkorna.

Det är också nödvändigt att beakta hur själva utbildningssystemet förändras. Här gäller det att undvika apokalyptiskt tal om kris, eller än värre det profetiskt fördömande tonläge som söker syndabockarna inom lärarkåren eller i dess representativa organ. De sociala relationer - mellan lärare och elever, mellan föräldrar och lärare, mellan lärare ur skilda generationer - vilka tillsammans konstituerar utbildningsinstitutionen har, i olika grad på utbildningens skilda områden och nivåer, undergått djupgående omvandlingar på grund av sociala faktorer såsom urbaniseringen, den förlängda skolgången, samt den ändrade relation mellan utbildningssystem och arbetsmarknad som i förening med examinas minskande värde lett till en sannskyldig kollektiv besvikelse på skolan.

De känslor av förvirring eller revolt som dessa förändringar väcker beror delvis på att förändringarna varken varit uttänkta eller avsedda. Det mer eller mindre medvetna ifrågasättandet av det outtalade

delegeringskontrakt, som knyter samman ett samhälle med dess utbildningssystem, har efterlämnat ett slags ångestskapande tomrum beträffande själva grundvalarna för utbildningssystemet. För att motverka de regressionens frestelser som känslan av kris underblåser hos såväl lärare och elever som föräldrar, måste man försöka att ånyo överväga de principer enligt vilka man kan bygga ett utbildningssystem som är så demokratiskt som möjligt, samtidigt som det svarar mot nuets krav och förmår möta framtidens utmaningar.

Då vi resonerar om utbildningens mål, får vi inte blunda för de motsättningar som finns inbyggda i en institution med uppgiften att tillfredsställa olika och rentav antagonistiska intressen. På grund av det begränsade handlingsutrymme som står skolan till buds, framstår motsättningarna som oöverbryggbara antinomier ("demokratisering"/"urval", "kvantitativt"/"kvalitativt", "offentligt"/"privat" etc), vilka lånar sig till allt slags polemiskt och politiskt utnyttjande. Dessa motsättningar kommer att finnas med när vi nu söker övervinna spänningarna mellan motsatta krav, eller mellan de mål vi föreslår och de medel som är nödvändiga för att uppnå dem.

Man kan hävda att ingen individ eller grupp har rätt att lagstifta i dessa frågor, det vill säga att träda i stället för alla andra grupper vilka försöker påverka utbildningssystemet för att tillgodose sina intressen. Det är heller knappast troligt att ett utbildningsprogram kan vinna allmän uppslutning. Inte desto mindre utgör utbildningssystemet, så som det nu ser ut, ett svar på dessa yttersta frågor. En explicit framställning av en sammanhängande uppsättning vägledande principer har åtminstone förtjänsten att den framtvingar ett ifrågasättande och en diskussion av de antaganden, eller fördomar, som utgör utbildningspolitikens osäkra grund - osäker emedan den framstår som odiskutabel. För övrigt tycks de tekniska imperativ som syftar till att utveckla vetenskapen eller den vetenskapliga utbildningen ofta vara väl förenliga med de etiska imperativ som innefattas av själva idén om ett demokratiskt samhälle, vilket innebär att man kan nå ett långt stycke på väg med att definiera en både mer rationell och mer rättvis utbildning, utan att för den skull hamna i de problem som ofta åstadkommer splittring bland dem som använder utbildningssystemet och deras talesmän.

Denna text är varken en plan eller ett reformprojekt. Den är ett blygsamt och provisoriskt resultat av reflexion. Dess författare, som

arbetar med forskning och forskarutbildning, är väl medvetna om att de befinner sig långt från undervisningens mest otacksamma realiteter; kanske kan de just därigenom stå friare i förhållande till det som för ögonblicket står på spel och kortsiktiga syften.





## PRINCIPER

**1. Vetenskapens enhet och kulturernas mångfald.** *En väl avvägd utbildning bör kunna förena den i det vetenskapliga tänkandet inneboende universalismen med den relativism som förmedlas av humanvetenskaperna när dessa uppmärksammar mångfalden av levnadssätt, av olika kulturers visdom och kynne.*

Även om utbildningssystemet avstår från att ansluta sig till den ena eller andra moraluppfattningen, kan det aldrig undandraga sig det etiska ansvar som är dess ofrånkomliga åliggande. Därför skulle ett av dess huvudmål kunna vara att inpräglade de kritiska dispositioner som man kan lära av natur- och humanvetenskaperna. I det perspektivet kan en för varje nivå anpassad undervisning i vetenskaps- och kulturhistoria utgöra ett motgift mot gamla eller nya former av irrationalism och förnuftsfanatism. Dessutom bör samhällsvetenskaperna öppna vägen till upplysta omdömen om den sociala världen och erbjuda vapen mot alla slag av manipulation. Det vore exempelvis mycket bildande att kritiskt undersöka hur opinionsundersökningar genomföres och fungerar, eller att med utgångspunkt i de politiska institutionernas historia analysera mekanismerna för maktens delegering.

Bland de funktioner som tilldelats kulturen, är en av de viktigaste att fungera som ett försvar mot alla former av ideologisk, politisk eller ideologisk påtryckning; detta den fria tankens verktyg kan, som i andra sammanhang krigskonsten, ge dagens medborgare möjlighet att skydda sig mot reklamens, propagandans och den politiska och religiösa fanatismens symboliska maktövergrepp.

Denna pedagogiska inriktning skulle syfta till att utveckla respekt - utan fetischism - för vetenskapen som den fulländande formen av rationell verksamhet, och samtidigt skärpa vaksamheten mot vissa användningar av den vetenskapliga verksamheten och dess resultat. Det handlar inte om att grunda en moral på den verkliga eller idealiserade

vetenskapen, utan om att överföra en kritisk hållning gentemot vetenskapen och dess användningar, en hållning som utgår från vetenskapen själv och från kunskap om dess sociala användningar.

Den enda universella grundval som man skulle kunna ge en kultur ligger i att man erkänner att den på grund av sin historiska karaktär är arbiträr. Det gäller därför att påvisa detta arbiträra inslag och att utveckla de instrument - sådana som filosofin, filologin, etnologin, historievetenskapen eller sociologin förser oss med - som krävs för att man skall förstå och acceptera andra kulturformer; härav vikten av att påminna om att alla kulturella (inbegripet vetenskapens) skapelser är historiskt förankrade. Bland den historiska bildningens alla tänkbara funktioner - nationell integration, förståelse av nuet, återerövringen av vetenskapens genes - är ur denna synvinkel en av de viktigaste att den bidrager till att lära tolerans, genom att avtäcka skillnaderna men också samhörigheten mellan civilisationer.

Flera samverkande skäl tvingar utbildningssystemet att öppna sig för de historiska civilisationerna och de stora religionerna, och att beakta såväl dessas inre sammanhang som de sociala villkoren för deras uppkomst och utveckling. Skälen är både inomvetenskapliga - främst framsteg som den komparativa metoden gjort möjliga - och sociala, i synnerhet en genom ökande folkomflyttningar förändrad social värld som allt oftare giver människor ur skilda traditioner anledning att kommunicera med varandra eller bo tillsammans. För att åstadkomma detta utan att överlasta kursplanerna måste man framför allt bryta med den etnocentriska beskrivning av mänsklighetens historia som gör Europa till alla upptäckters och framstegs upphov. Man måste redan från förskolan införa kulturgeografiska och etnografiska inslag som kan vänja barnen vid att acceptera mångfalden av seder och bruk (vad gäller användningen av kroppen, kläder, boende, matvanor...) och mångfalden av tankesystem. Särskilt i undervisningen i historia, språk och geografi måste man påvisa hur de skilda civilisationernas olika val karaktäriseras av en blandning av ekologisk eller ekonomisk nödvändighet och det som är socialt arbiträrt. Samtidigt bör man påminna om de otaliga lån av tekniker och redskap varigenom skilda civilisationer - inte minst vår egen - vuxit fram.

Undervisningen borde också förena å ena sidan den förnuftets universalism som ligger i den vetenskapliga intentionen, å andra sidan den relativism som man kan lära av de historiska vetenskaperna och

deras inriktning mot hela registret av variationer hos den kulturella visdomen och känsligheten. Blott genom att utveckla ett smidigare och rörligare tänkande kan man bringa tilltron till ett enhetligt vetenskapligt förnuft i samklang med en medvetenhet om mångfalden av kulturellt bestämda förnuft. En sådan förmåga förvärvas om tänkandet ständigt får konfronteras med naturens och historiens oändligt varierade och oupphörligt förnyade världar.

## **2. Ett bredare spektrum av former för mästerskap.**

*I undervisningen borde man med all kraft bekämpa den monistiska syn på "intelligensen" som leder till att olika former av framgång ordnas i ett hierarkiskt förhållande med en enda form som överordnad. Fler former för kulturellt mästerskap borde vinna socialt erkännande.*

Utbildningssystemet har inte fullständig kontroll över den kompetenshierarki vars garant det är; skilda utbildnings värde är nämligen i hög grad avhängiga av värdet av de positioner i arbetslivet som de giver tillträde till. Verkan av skolans konsekvrering är trots det inte försumbar, och inom utbildningssystemets ramar vore ett av de mest verksamma bidragen till nedbrytningen av de rent sociala hierarkierna att söka försvaga eller avskaffa hierarkin mellan olika former för begåvning, såväl i dess institutionaliserade form (exempelvis ämnesbetygens olika vikt i en examen) som i lärarnas och elevernas sätt att tänka. En av de mest skriande bristerna hos dagens utbildningssystem är att det i allt högre grad erkänner blott en enda form för intellektuellt mästerskap, den som representeras av gymnasiets naturvetenskapliga linje och dess förlängning vid de naturvetenskapliga elithögskolorna. Den alltmer privilegierade ställning som tillerkännes en viss matematisk färdighet, som får tjäna som instrument för urval och utslagning, gör att alla andra kompetensformer framstår som underlägsna. De som fått sina förmågor snöpta är mer eller mindre prisgivna åt erfarenheter av misslyckande, i förhållande till både den kultur som kommit dem till del och den i skolan dominerande kulturen (detta torde vara en av orsakerna till den irrationalism som florerar för närvarande). Allt medan de, som erhållit den kultur som socialt anses överlägsen, allt oftare - såvida de inte gör en exceptionell ansträngning och de sociala villkoren är synnerligen gynnsamma - är prisgivna åt en för tidig specialisering med all den stympling som följer därav.

Av på en och samma gång sociala och vetenskapliga skäl bör man bekämpa all hierarkisering - också i de mest subtila formerna - av praktiker och vetande, i synnerhet hierarkierna mellan "rent" och "tillämpat", mellan "teori" och "praktik" eller "teknik", hierarkier med stark ställning i den franska skoltraditionen. Samtidigt måste man

tvinga fram ett socialt erkännande av en mångfald åtskilda kompetenshierarkier som icke kan reduceras till varandra.

På alla nivåer, i förhållandet mellan discipliner lika väl som inom varje enskild disciplin, lider utbildningssystemet och forskningen av denna hierarkiska uppdelning i "rent" och "tillämpat", en uppdelning som är en transformerad form av den sociala hierarkin mellan "intellektuellt" och "manuellt". Härav två slag av urartning som man bör bekämpa systematiskt genom att påverka institutioner och tänkande: för det första skolans dragning till det formalistiska, en orsak till att vissa elever tappar modet, för det andra nedvärderingen av konkret vetande, praktisk verksamhet och den därtill knutna praktiska intelligensen. En välavvägd undervisning bör åstadkomma god balans mellan övning i rationell logik (genom tillägnelse av exempelvis matematikens tankeinstrument) och praktiska experimentella metoder, och därtill öva manuella färdigheter. Tyngdpunkten skulle kunna läggas vid de allmänna tankeformer genom vilka vetenskap och teknik under seklernas gång konstituerats. Även om matematiken föddes i Grekland skulle vår vetenskap i realiteten först komma att grundläggas två tusen år senare, som en väv där teorin - ofta av matematisk typ - skulle kunna ses som varpen och experimenten som inslaget; allt i ett ständigt växelspel mellan den teoretiska hypotesen och den erfarenhet som utvecklar och bekräftar denna. Genom att fånga in verkligheten i ett nät av utvalda observationer och experiment har vetenskapen lyckats erövra områden av approximativ sanning, där de allt exaktare närmevärdena i sin tur kunnat utvärderas genom att man på själva föreställningen om mätande applicerat beräkningar av avvikelser och sannolikheter. En kritisk vaksamhet i fråga om gränserna för giltigheten hos forskningsarbetet och hos de vetenskapliga resultaten är en bjudande nödvändighet i en värld där procentsiffror och sannolikheter förkommer överallt. Få samhällsmedborgare är klart medvetna om konsekvenserna efter tio år av att ett ekonomiskt index höjs eller sänks med en procent, och om hur konstlat, men ändå brukbart, ett sådant statistiskt grundad index är. Ändå vilar många av våra dagliga beslut på sådana grunder, oftast utan att vi vet om det. Ett visst exemplar av en bilmodell behöver i sig inte vara överlägset en jämförbar konkurrent, men vi kan med de hundratusental exemplaren av samma modell som underlag värdera chansen för att så skulle vara fallet. För en given ort kan väderlekstjänsten inte ge annat än en uppskattning av chanserna för

regn. Så formulerar också tidningarna i USA sina prognoser. Det förefaller således angeläget att var och en under skoltiden vänjer sig vid att åtminstone intuitivt bedöma sannolikheter.

I undervisningen bör teorin ges den plats som tillkommer den. Teori i precis mening har varken med formalism eller verbalism att göra. Logiska slutledningsmetoder är, just genom sin stränghet, utomordentligt kraftfulla heuristiska hjälpmedel. Samtidigt bör på alla områden undervisningen syfta till att en produktion skall äga rum och att eleven får möjlighet att göra egna upptäckter. I kemi eller fysik kan man "laborera" i stället för att få allt serverat och bara notera resultaten. Man kan producera en teaterpjäs, en film, en opera, eller ett föredrag, en filmrecension, en bokanmälan (helst för en verklig skoltidning), eller ett brev till socialmyndigheterna, en bruksanvisning eller en skadeanmälan, i stället för att nöja sig med utläggningar. Man får heller inte glömma att även de mest teoretiska aktiviteterna, som matematik och fysik, giver utrymme för aktivt upptäckande. Om denna anda finge råda, skulle den konstnärliga undervisningen - som fördjupning inom något konstnärligt område (musik, måleri, film etc) och som en fritt vald (i stället för, som i dag, indirekt påtvingad) aktivitet - erhålla en framskjuten plats. Inom denna domän måste mer än på något annat område talandet underordnas praktiken (att spela ett instrument eller t.o.m. komponera, att teckna eller måla, att inreda sitt hem). Avskaffandet av hierarkierna borde också här leda till att undervisningen, i synnerhet på grundnivån, i lika stor utsträckning behandlar de tillämpade konsterna som de sköna. Förtrogenhet med grafisk formgivning, reklam, industriell design, audio-visuell konst eller fotografering är till stor nytta i vardagslivet.

**3. Mångfaldigandet av chanserna.** *Det vore viktigt att så långt som möjligt mildra konsekvenserna av skolans domslut, och att förhindra att en framgångrik skolgång får konsekvrerande effekt, eller att ett misslyckande innebär fördömelse på livstid. Detta kan åstadkommas om man mångfaldigar utbildningsvägarna och övergångarna mellan de olika utbildningsvägarna och undviker att göra studievalen oåterkallerliga.*

Man borde med alla medel söka mildra de negativa effekterna av att skolans domslut fungerar som självuppfyllande profetior. Det gäller att till ett minimum begränsa den konsekvreringseffekt som främjar ett system grundat på pappersmeriter, och framför allt gäller det att begränsa den stigmatiseringseffekt som gör de socialt utsedda offren för skolans domslut till fångar i misslyckandets onda cirkel. De negativa sanktionerna kan - i synnerhet om de drabbar ungdomar, som i högre grad än andra ställs inför frågan om sin identitet och som är särskilt utsatta för mer eller mindre dramatiska kriser - döma människor till modlöshet, uppgivenhet, ja till och med förtvivlan. Kunde man minska de okontrollerade effekterna av alla domslut, skulle man utan tvivel minska den ängslan inför skolan som oupphörligen alstras hos både föräldrar och barn, med alla slags psykologiska - eller till och med psykopatologiska - och sociala konsekvenser i följe.

Därmed inte sagt att man skall vägra göra urval, för att på så sätt lösa det problem som ibland kallas "urval via misslyckanden". En dylik lösning skulle blott leda till att sanningens ögonblick ständigt uppskjutes, med förödande konsekvenser för såväl de berörda individerna som för skolan som institution. Att erbjuda eleverna ett fiktivt tillträde skulle innebära att man riskerade att låta individerna och institutionen betala ett högt pris för konsekvenserna av en dålig start. Man kan inte fuska med inlärningens reella logik. Även om det kräver en extra insats, är det enda man kan göra att tillförsäkra alla en god start. Det gäller att vidtaga alla de åtgärder som är ägnade att skänka goda bildningsvillkor åt de mest missgynnade och att motverka alla de mekanismer som leder till att de får de sämsta villkoren (såsom den

egendomliga logik enligt vilken svåra skolklasser anförtros åt nyutbildade lärare eller åt lågutbildade, underbetalda och av undervisningsplikter överlastade assistentlärare). Det finns ingen anledning att tro att misslyckandena som genom ett mirakel skulle kunna undanröjas med hjälp av något slags psykosocial behandling. Misslyckandena kan man komma till rätta med endast genom att öka antalet lärare och framför allt genom att förbättra deras utbildnings- och arbetsvillkor. Det är välbekant att undervisningen i Frankrike, särskilt på högskolenivå, lider av stora brister i fråga om allt som berör det intellektuella livets specifika infrastruktur: biblioteken (vilkas uppenbara otillräcklighet vi inte behöver orda om här), arbetsredskap i form av läroböcker, antologier av god kvalitet, översättningar av vetenskapliga arbeten, databaser etc.

Detta betyder att lärare, som blir medvetna om att det existerar många former för mästerskap och att deras egna omdömen därför har begränsad giltighet och kan få traumatiserande effekter, borde förmås att avhålla sig från alla definitiva domslut beträffande elevernas allmänna förmågor. Lärarna bör ständigt ha i åtanke att de under alla omständigheter bedömer en partiell prestation och icke eleverna som personer, deras väsen eller natur. Om man kunde erkänna att det existerar en mångfald av former för framgång, skulle lärarna befrias från förpliktelsen att forma och utvärdera alla människor enligt en enda modell. I förening med ett brett spektrum av pedagogiska metoder, som värdesätter och kräver skilda slag av prestationer (inom ramen för det gemensamma kulturella minimum man kan kräva på varje utbildningsstadium), skulle en mångfald av kriterier för framgång kunna innebära att skolan blir en plats där var och en borde kunna finna sitt eget sätt att lyckas, och inte en plats där de socialt sämst ställda misslyckas och stigmatiseras.

Om den nödvändiga utvärderingen av elevernas förmågor skall kunna ske i form av studie- och yrkesvägledning snarare än som en uteslutningsdom, krävs en mångfald av socialt likvärdiga utbildningsvägar (i motsats till dagens hierarkiserade karriärer). Allt slags institutionellt stöd borde ges åt de elever som önskar byta från en utbildningsväg till en annan eller kombinera den undervisning som ges inom skilda utbildningsvägar. Man borde med alla medel bekämpa systemet med stela obligatoriska vägar, dessa enkelriktade utbildningsgångar som giver en nästan ödesmättad tyngd åt de tidiga



valen och skolans uteslutningsdomar. Det är visserligen nödvändigt att taga hänsyn till att eleverna skiljer sig åt, i sina förmågor, i inlärningsrytm, i intellektuell läggning, och att de inriktar sig mot skilda utbildningsvägar, men detta hänsynstagande borde åtföljas av åtgärder för att på ett konkret sätt - t.ex. genom tillgång till bra lärare och god utrustning - uppvärdera de utbildningsvägar som betraktas som underlägsna enligt de i föreställningsvärlden och den sociala omgivningen gällande hierarkierna. Utbildningsgången skulle därmed taga formen av en fortlöpande specialisering, genom att eleverna inriktar sig mot mångdisciplinära utbildningsanstalter vilka i sin tur giver tillträde till mer specialiserade institutioner. Innan de unga fattar beslut om att välja sin specialitet, bör de erbjudas praktikperioder vid skilda slag av arbetsplatser.

Dessutom borde man arbeta för att upphäva eller minska tendensen att utbildningsexamina betraktas som heliga. I vårt samhälle betraktas examina som ett slags av skolan garanterad social essens, som fyller en funktion helt analog med den som adelstitlarna fyllde förr. De förbjuder somliga att sänka sig till att utföra vissa uppgifter som framstår som ovärdiga, och andra att sträva mot en framtid som framstår som stängd. För att åstadkomma en förändring härvidlag är det viktigt att man värdesätter de faktiska arbetsresultaten. Man kan exempelvis i samband med all slags rekrytering införa en kvot där utfört arbete och faktiska resultat premieras vid utnämningar eller befordran (i specialfallet rekryteringen av lärare en kvot för dem som åstadkommit mönsterbildande pedagogiska innovationer eller visat prov på extraordinär hängivenhet). Till de värsta lytena hos det franska byråkratiska systemet hör att en oduglig men av skolan legitimerad person och en kompetent person utan examen ur alla socialt relevanta synvinklar skiljs åt för livet, ungefär som adelsmannen och den ofrälse. I och för sig är det på examina grundade urvalet skadligt endast i den mån det fortsätter att verka långt utöver sitt syfte - om det fortsätter att vara verksamt under en människas hela livsbana, och om man av orättfärdiga hänsyn till skråintressen eller i missriktad omsorg om fackliga intressen underlåter att värdera det arbete som åstadkommes. Man borde arbeta för en förändring av regelsystemen och tänkesätten: samtidigt som utbildningsexamina får behålla sin funktion som en yttersta garanti mot godtycke, borde deras giltighet begränsas till en viss period, och då blott som en informationskälla bland andra.

Bland de åtgärder som är bäst ägnade att minska stigmatiseringseffekten skulle en av de mest verksamma utan tvivel vara införandet av nya former för konkurrens. En konkurrens mellan skolsamhällen, liknande dagens idrottstävlingar mellan skolklasser eller skolor, där lärare och elever förenas i gemensamma projekt, skulle innebära ett slags tävlan vari man sporras till att anstränga och disciplinera sig, utan att - som i konkurrensen mellan individer (elever eller lärare) - gruppen splittras och somliga förödmjukas och förlorar modet.

**4. Enhet i och genom mångfald.** *Utbildningssystemet bör överskrida motsättningen mellan frihet och statlig styrning genom att skapa förutsättningar för en verklig tävlan mellan autonoma och olikartade institutioner, och samtidigt skydda de sämst ställda individerna och institutionerna.*

Åtminstone på högskolenivå skulle konkurrerande och autonoma institutioner som erbjöd många slag av utbildning kunna utgöra en grundval för åtgärder vilka tillsammans skulle öka effektiviteten och jämlikheten i utbildningssystemet. Detta kunde uppnås genom ökad konkurrens mellan pedagogiska skolbildningar och mellan olika utbildningsinstitutioner, vilket skulle kunna bidra till förnyelsen och mildra de förödande effekterna av skolans domslut.

Utbildningsinstitutionerna bör skyddas mot alla yttre påtryckningar och utrustas med en reell autonomi, det vill säga - särskilt när det gäller forskningsinstitutionerna - med befogenhet att själva bestämma sina mål. Vissa villkor är nödvändiga för att den högre utbildningens institutioner skall erhålla den autonomi, den särprägel och det mått av ansvarighet som kännetecknar ett verkligt Universitet. Ett sådant förenar inom sig grundläggande och professionell utbildning och är utrustat med en mångfald resurser som svarar mot dess skilda funktioner. Viktigast är utan tvekan att institutionen själv kontrollerar en samlad budget, som garanteras av tillflöde från ett flertal finansieringskällor: bidrag från staten, från regionerna, från kommunerna och från privata stiftelser, eller uppdrag från staten eller från offentliga eller privata företag. Kanske kan rentav de studerande eller alumni bidra till finansieringen. På så sätt skulle privat eller delvis offentligt finansierade institutioner för högre utbildning och forskning kunna samexistera med institutioner som helt finansieras med offentliga medel. Autonomi borde vara lika fullständig när det gäller att skapa nya utbildningar som i fråga om regler för examination och genomströmning. Statens uppgift blir att stödja ekonomiskt olönsamma men kulturellt viktiga utbildningar.

Principen om enhet i och genom mångfald borde relativt lätt kunna tillämpas inom den högre utbildningen, där en sådan utveckling redan

påbörjats - även om man ännu inte sört för att vidtaga de åtgärder som skulle kunna motverka effekterna av den ohämmade konkurrensen. Via frivillig försöksverksamhet som efter hand blir allt mer allmän, borde samma princip kunna tillämpas även på sekundärskolenivån (vilken i dag utan tvivel bör definieras så att första årets högskolestudier inkluderas). Det handlar om att skapa institutioner som, vid sidan av allmänt erforderliga grundläggande kunskaper, erbjuder specialiserad valfri undervisning, som utgör varje institutions specialitet och därigenom ett av dess starkaste vapen i konkurrensen. Härtill krävs att institutionsledningen eller lärarkollegiet tillerkännes en större självständighet i fråga om lärarekryteringen (genom att man inför mer mångsidiga bedömningskriterier, däribland krav på egentlig pedagogisk kompetens, och genom att man tager hänsyn till hur de sökandes kompetens förhåller sig till lärarkollegiets samlade kompetens).

Man skulle sålunda söka ersätta den dolda konkurrensen med en öppen tävlan, som dock måste kontrolleras och korrigeras genom en genomgripande omdefiniering av statens roll. Om de studerande väljs ut på grundval av ekonomiska möjligheter eller på geografiska grunder, ökar utbildningssegregationen. För att motverka detta måste centralmakten garantera att de sämst ställda individerna och institutionerna skyddas mot effekterna av en ohämmad konkurrens. Dessa garantier skall vara tydligt formulerade och effektiva och de bör kontinuerligt ses över. Staten måste sörja för att det finns utbildningsinstitutioner och regelsystem som gör det möjligt för var och en att förvärva ett gemensamt kulturellt minimum. Man kunde exempelvis dela ut allmänt gångbara statliga stipendier till de studenter som saknar ekonomiska möjligheter att förränta sin studieförmåga, och sörja för att universitet, gymnasieskolor och högstadieskolor får möjlighet att ge dem individuell eller kollektiv handledning. De institutioner som tager emot de minst gynnade skulle erhålla subventioner och institutionella fördelar, till exempel lönetillägg till lärarna, och skulle på så sätt bli prioriterade utbildningsområden i stället för avstjälningsplatser för ungdomar dömda till nedklassning.

Samtidigt som staten respekterar kulturella, språkliga och religiösa särdrag, bör den tillförsäkra alla det gemensamma kulturella minimum som krävs för att man med framgång skall kunna utöva ett yrke och som giver det minimum av kommunikationsfärdigheter som gör att man på ett upplyst sätt kan utöva sina mänskliga och medborgerliga

rättigheter. I konsekvens härmed åligger det de offentliga myndigheterna att bevaka den pedagogiska kvaliteten hos skolorna på lägre nivåer, från förskolan till och med högstadiet.

Staten måste sålunda direkt eller indirekt bidra till att utbilda lärare, att ange inriktningen av deras pedagogiska verksamhet och att utvärdera denna. Detta kan ske genom återkommande översyn av läroplanerna, genom ekonomiskt stöd till läromedel av god kvalitet, genom att definiera ett gemensamt kulturellt minimum, men också genom initiativ som visar på nya vägar. Ett exempel vore att erbjuda allmänt tillgängliga och kostnadsfria utbildningsprogram av hög kvalitet, vilket vore möjligt om man skapade en kulturell TV-kanal.

Nationella kursplaner skulle kunna definiera ett gemensamt kulturellt minimum, det vill säga den kärna av grundläggande vetande och färdigheter som alla medborgare bör besitta. Denna grundläggande utbildning skulle inte uppfattas som en fullbordad och avslutad utbildning utan som utgångspunkt för ett livslångt lärande. Den skulle därför lägga tonvikten vid det grundläggande vetande som är förutsättningen för tillägnelsen av allt annat vetande, och vid dispositionen för att tillägna sig vetande (intellektuell rörlighet, andlig öppenhet etc). Den skulle också kunna betona de mest generella och generaliserbara tankeformerna och metoderna, såsom proportionalitetsbegreppet och experimentell argumentation. Man bör göra allt för att se till att alla behärskar det gemensamma språket och förmår uttrycka sig i tal och skrift, särskilt i offentliga sammanhang. Härvid får man inte glömma, att de som inte har franska till modersmål måste behärska sitt första språk - förutsättningen för bemästrandet av fonetiska, grammatiska och stilistiska skillnader - för att kunna tillägna sig detta gemensamma språk. Det vore dessutom mycket önskvärt att alla fick lära sig ett främmande språk så tidigt som möjligt

I detta perspektiv bör förskolorna, som bör erhålla möjlighet att emottaga barn från tre års ålder, inte (åtminstone inte högre upp i åldrarna) nöja sig med att enbart låta barnen uttrycka sig; man bör därtill ge dem undervisning med syftet att överföra det grundläggande vetande som de på lågstadiet uttalat förutsättes bemästra, först och främst att förstå och använda det gemensamma språket och olika tekniker för tal och skrift.

För att stärka och återställa lärarnas motivation och för att motverka den urholkning av ansvarigheten som blir följden av att tjänsteår är det

enda kriteriet för all slags kompetens, bör de ansvariga myndigheterna skapa instanser som utvärderar lärarnas pedagogiska och vetenskapliga verksamhet. De som rekryteras till denna uppgift skulle utses för en begränsad tid (högst fem år), och åtminstone en del av dem skulle hämtas utanför lärarkåren och väljas på grundval av skapande bidrag på de mest skilda områden. De skulle ha till uppgift att utifrån mångskiftande och nyanserade kriterier värdera kvaliteten hos individer och institutioner (lärargrupper, skolor etc). Så bör exempelvis den vikt som ges åt examina och titlar vägas mot eller ersättas av hänsynstagande till lärarnas pedagogiska skicklighet. Eftersom elevernas sociala bakgrund skiftar mellan olika skolor, låter sig denna pedagogiska skicklighet inte mätas med elevernas skolframgångar som enda mått. Dessa instanser skulle kunna styra fördelningen av materiella och symboliska förmåner (stödåtgärder, befordran, extraarvoden, utlandspraktik, studieresor etc).

Sådana utvärderingsinstanser skulle kunna fylla samma funktioner på gymnasienivå. Sedan de väl skapat reella betingelser för konkurrens mellan skolorna - vilket skulle stimulera dessa till att söka draga till sig de bästa lärarna och eleverna - kunde deras utvärderingar vägleda föräldrarnas och elevernas val av skola. Utöver dessa permanenta instanser kunde speciella uppdrag anförtros åt franska eller utländska specialister, nämligen att så exakt som möjligt beskriva det vetenskapliga och pedagogiska tillståndet på olika nivåer inom ett visst ämnesområde, med hänsyn till aktuella förhållanden och utvecklingstendenser i Frankrike och i andra länder. Man bör sträva efter att göra tilldelningen av offentliga bidrag avhängig av att skolorna accepterar att underordna sig denna kontroll, som också kan fungera som en stimulans i det att den giver skolorna ett kvalitetsintyg och därmed en konkurrensfördel.

Allt bör göras för att öka lärares och lärargrupperns autonomi och ansvarighet i fråga om yrkesutövningen. Det kan ske genom att lärare deltar i framställning av massproducerade läromedel (videokassetter, handböcker etc), i utveckling av undervisningsmetoder och i översyn av kursinnehåll. Detta förutsätter att man skapar grupper av ambulerande inspiratörer, med uppdraget att fånga upp kritik och förslag till förändring av de hjälpmedel och metoder som används, att förse innovatörerna med tekniskt och ekonomiskt stöd, samt att sörja för att information sprids om alla utvecklingsinitiativ - kort sagt, att

upptäcka, uppmuntra och på alla sätt bistå de mest nyskapande lärarna. Dessa inspiratörer skulle även ha till uppgift att organisera regelbundet återkommande regionala sammankomster i samarbete med det lokala universitetet, där lärarna skulle kunna lägga fram praktiska problem från sin undervisning inför specialister, vilkas uppgift inte vore att kontrollera och inspektera utan att ge råd och hjälp.

**5. Regelbundet återkommande översyn av undervisningsinnehållet.** *Undervisningens innehåll bör underkastas återkommande översyn med syfte att modernisera undervisningsinnehållet och gallra ut föråldrade eller mindre viktiga kunskaper och så snabbt som möjligt, men utan att till varje pris jaga nyheter, introducera nya landvinningar.*

Utbildningssystemets inneboende strukturella tröghet, som yttrar sig i att undervisningsinnehållet alltid mer eller mindre, beroende på tid och område, släpar efter forskningens resultat och samhällets krav, bör systematiskt korrigeras genom regelrätta ingripanden, eller genom indirekt stimulans som syftar till att främja översyn av läroplaner, handböcker och pedagogiska metoder och hjälpmedel. För att bli accepterade och genomförda måste dessa översyner vara realistiska och taga hänsyn till de ramar och begränsningar som kännetecknar skolan som institution.

Den ständiga tillväxten av vetande som skolan skall lära ut, har till dels att göra med den institutionella och mentala tröghet som leder till att man i all oändlighet bevarar vad som en gång existerat. Skråtänkandet inom disciplinerna gör att föråldrade kunskaper och indelningsgrunder via examina, inträdesprov, utbildningsbevis, undervisningsuppgifter, läroböcker och undervisning lever ett evigt liv i skolorganisationen även när de inte längre är gångbara i forskningssammanhang. En annan konserverande faktor är tendensen till encyklopedism, anspråken på fullständighet, eller föreställningarna om att vissa bestämda förkunskaper alltid är absolut oundgängliga ("det här måste man kunna"). För att bekämpa dessa tendenser, och det bakomliggande skråtänkandet, skulle man behöva tillsätta en kommitté för översyn av den obligatoriska skolans och gymnasieskolans läroplaner, med uppdrag att rensa ut alla krav som enbart är kvarlevor från det förgångna och att snarast möjligt införa nyttiga innovationer. Och detta utan att till varje pris ge efter för något bara för att det är nytt; särskilt i ett ämne som historia leder ogenomtänkta modifieringar av kursplanerna utan genomgripande förändringar i övrigt till upprepningar och luckor i elevernas studiegång. Man måste visserligen



bekanta eleverna med de stora begreppsliga revolutioner som ligger till grund för den moderna vetenskapen, men det får inte ske för tidigt och i synnerhet inte på bekostnad av den klassiska vetenskapen, som oftast är mer bildande och på vilken hela byggnaden vilar. Att ge sken av att lära ut relativitetsteorin till nybörjare som inte vet hur en transformator fungerar är föga meningsfullt. Översynsgruppen skulle också ha inflytande över offentliga investeringar på utbildningsområdet genom att definiera vilka sektorer som skall expandera och vilka som skall minska, och genom att ange riktningen för hur nya pedagogiska hjälpmedel skall utarbetas och användas.

**6. Att förena det vetande som överföres.** *Alla utbildningsinstitutioner bör erbjuda den uppsättning kunskaper som anses nödvändiga för varje nivå. Den enande principen skulle kunna vara det historiska sammanhanget.*

För att kompensera effekterna av den ökande specialisering som hänvisar de flesta till ett fragmentariskt vetande, och i synnerhet för att kompensera den allt tydligare uppdelningen mellan "humanister" och "naturvetare", måste man bekämpa den vetandets partikularisering som följer av uppdelningen i sidoordnade discipliner. Detta kräver att man genom hela gymnasieundervisningen utvecklar och giver spridning åt en kultur som integrerar de naturvetenskapliga och historiska kulturerna; det vill säga inte bara litteraturhistoria eller ens konst- och filosofihistoria, utan dessutom naturvetenskapernas historia och teknikhistoria. Samma tendens till partikularisering kan till och med iakttagas även mitt i ett och samma kulturområde. Man måste därför exempelvis sörja för att den naturvetenskapliga undervisningen samordnas, särskilt i matematik och fysik.

En sådan sammanhållande princip inom kulturen och undervisningen skulle kunna vara kulturskapelsernas (naturvetenskapernas, filosofins, rättens, konsternas, litteraturens etc) sociala historia. Kulturella och vetenskapliga landvinningar skulle knytas ihop logiskt och historiskt (till exempel renässansmåleriets utveckling med utvecklandet av perspektivtänkande inom matematiken). Om man åter integrerade naturvetenskapen och dess historia i kulturen, från vilken den i realiteten uteslutits, skulle man främja både en bättre vetenskaplig förståelse av det historiska skeendet och en bättre förståelse av naturvetenskapen, som för en fullständig självförståelse behöver en rationell kunskap om sin egen historia; utan tvivel får man en sannare bild av dess metoder och dess principer om man sätter sig in i den osäkerhet och de svårigheter som präglade tidiga skeden. En undervisning präglad av en mer historisk syn på naturvetenskapen skulle främja en mindre dogmatisk föreställning om naturvetenskapen och om undervisningen i naturvetenskap, och skulle dessutom förmå lärare på alla nivåer att sätta problemen och inte lösningarna i första

rummet och att lyfta fram de konkurrerande forskningsansatser som existerat i varje enskilt fall.

Undervisningen i kulturskapelsernas historia (naturvetenskap, konst, litteratur etc) bör ha en internationell och då i synnerhet europeisk dimension. Följaktligen bör lärarna i det egna landets språk och litteratur och de som undervisar i främmande språk och litteratur stå i nära kontakt med varandra, utan över- eller underordning. För att förlika universalismens fordran med den funktion att integrera individer i en viss kultur som kännetecknar undervisning om kultur, bör man låta sammanställa läromedel om de europeiska civilisationernas historia och kulturskapelser, liksom om andra betydelsefulla kulturella sammanhang. Detta kunde ske genom att man samlade framstående franska och utländska representanter för skilda discipliner och överförde resultatet av deras arbete till exempelvis videokassetter.

Ett verkligt öppet universitet vänt mot Europa och inspirerat av det engelska Open University skulle kunna erbjuda en TV-sänd undervisning med kompletterande studiematerial. Därutöver skulle skrivningsrättning, kompletterande förklaringar etc kunna skötas via regionala sändningsstationer med knytning till universiteten. En av funktionerna hos ett sådant öppet universitet skulle till exempel kunna vara att erbjuda lärare på alla nivåer ett bekvämt sätt att fortbilda sig - och dessutom möjligheter till avancemang, något som i sin tur skulle uppmuntra till investeringar ägnade att underhålla och stärka lärarnas kompetens. Man kan till och med (vilket dock skulle kräva förenklade system för att jämföra olika slag av utbildningar) tänka sig att detta universitet med hjälp av den europeiska TV-satelliten skulle komma att sända förstklassig undervisning på olika språk över hela Europa och erbjuda kurser som förbereder för den högre undervisningens ordinarie examensprövningar och på så sätt bidra till att utbildningar och examina i Europa blir mer enhetliga.

## 7. En kontinuerlig och varvad utbildning.

*Utbildningen borde fortgå under hela livet och brottet mellan utbildning och inträde i yrkeslivet borde på allt sätt tonas ned.*

Utbildningssystemet är en av de faktorer som bidrager till uppdelningen i åldersklasser. Man borde arbeta för att det inte skall existera någon särskild skolålder, och i varje fall ingen övre åldersgräns. Detta förutsätter att man gör sig kvitt förställningen att en viss kompetensnivå hör samman med en viss ålder. Skolutbildning på alla nivåer borde öppnas för alla åldrar. Eftersom vi vet att sociala skillnader snabbt får sina motsvarigheter i skolans hållning till ålder - "före sin ålder", "brådmogen", "omogen" - så förstår vi att en mindre fastlåst skolålder skulle få betydande sociala effekter.

Trots att det uppenbarligen uppstått en åldersklass av studenter som arbetar och yrkesverksamma som studerar, har kombinationen av arbete och studier egentligen inte sanktionerats av institutionerna. Att så är fallet beror säkert på att en sådan sanktionering skulle förutsätta ett fullständigt nytänkande i fråga om själva begreppet arbete och om motsättningen mellan inaktivitet och arbete. Både yrkesverksamhet och utbildning borde räknas som arbete.

Av skäl som är på en och samma gång tekniska och sociologiska - och särskilt för lärarnas skull - bör utbildning betraktas som ett riktigt arbete, som giver verklig social status. Samtidigt skulle då de yrkesverksamma studerande undkomma sitt nuvarande tillstånd av social obestämthet. Detta blir lättare ju mer klyftan mellan teori och praktik kan överbryggas. Att ägna sig åt yrkesverksamhet borde ofta kunna förenas med högre studier och inte uppskjutas till tiden därefter. Med det synsättet borde den högre utbildningen kunna uppfattas som en institution för återkommande utbildning, som tager alla tillgängliga medel i bruk - sådana som hör skolan till, likaväl som radio, TV, video etc - och som förmår upphäva klyftan mellan studier och yrkesverksamhet, en klyfta som är brutalare och mer ohjälplig ju tidigare den uppträder. Ur ett vidare perspektiv borde varje tillfälle och i synnerhet värnplikstiden tagas till vara för att erbjuda dem som redan befinner sig i arbetslivet en ny chans till utbildning.

Ett sånt mål kan endast nås till priset av en djupgående förändring av skolans organisation och mentaliteten. För att rätten till utbildning vid vilken ålder som helst skall bli en realitet, måste man upphöra att sätta likhetstecken mellan utbildning och skolans form för utbildning, och exempelvis skapa TV-baserade utbildningsinstitutioner och som utbildning godkänna det man lärt på arbetsplatsen eller genom självstudier. Det skulle också behövas ett radikalt nytänkande i fråga om utbildningsorganisationen, för att tillåta att man återvänder till utbildningen under perioder av olika längd (ett år, enligt sabbatsårsmodellen, men likaväl sex månader, tre månader, en vecka, eller två timmar varje kväll) och olika utformning: regelbundet återkommande perioder, intensivkurser etc. Man skulle kunna institutionalisera formerna för utbyte mellan utbildningsinstitutionerna å ena sidan och privata företag och offentliga institutioner å den andra; det gäller särskilt praktik och examensarbeten i arbetslivet (på högre utbildningsnivåer skulle sådana utbyten utan tvekan vara ytterst givande för båda parter) och på motsvarande sätt vidareutbildnings- och omskolningsperioder på universiteten. Existerande modeller för varvning av studier vid utbildningsinstitutioner och arbete i företag eller laboratorier skulle kunna göras mer allmänna och på så sätt ge full innebörd åt idén om återkommande utbildning.

**8. Bruk av moderna distributionstekniker.** *Statens inspirerande, vägledande och stödande insatser borde ske med hjälp av intensiv och systematisk användning av moderna tekniker för att sprida kultur, särskilt television och elektroniska kommunikationsystem, som rymmer möjligheten att erbjuda en god utbildning åt alla och överallt.*

Ett förnuftigt bruk av modern kommunikationsteknik, i synnerhet videokassetter, gör att man i dag kan anförtro åt arbetsgrupper, som tager hjälp av specialister på audiovisuell kommunikation, att framställa läromedel som förmedlar elementära, dvs grundläggande kunskaper och färdigheter. Dessa grupper skulle på bästa sätt kunna utnyttja de audiovisuella verktygens specifika möjligheter och anlita lärare som väljs ut på grund av sin pedagogiska kompetens och med intresse av en nära knytning till forskarsamhället. Till skillnad från skol-TV, som på grund av programutbudets begränsningar hamnar i otakt med skolornas med nödvändighet mångskiftande uppläggning av undervisningen, erbjuder videotekniken möjlighet till korta, intensiva och pedagogiskt effektiva undervisningspass. Efter en kvart eller högst en halvtimme giver de utrymme för kommentarer, diskussioner och övningar. När det gäller kunskaper och undervisningsmoment där bilden (foto, film etc) är oersättlig, bör de olika inslagen i undervisningen på varje utbildningsnivå och inom varje kunskapsområde definieras i samband med att allmänna institutioner eller privata företag producerar videokassetter som kan tänkas användas i skolsammanhang. Videokassetten, som tillåter både flexibel användning - varje lärare på varje skola kan välja tillfälle - och enhetlighet i idé och genomförande, kan bidra till att förena frihet och mångfald i den pedagogiska praktiken å ena sidan med enhetlighet och kvalitet i fråga om den kultur skolan förmedlar å den andra. Ett förnuftigt och utbrett bruk av videoupptagningar av undervisning på hög nivå bör dessutom kunna bidra till att minska effekterna av att skolor och regioner skiljer sig åt i fråga om undervisningskvalitet. I exempelvis ämnen som konst och litteratur, och i synnerhet teater, men även geografi och moderna språk, är det ingen tvekan om att bilder

skulle kunna råda viss bot för den tämligen verklighetsfrämmande skepnad som undervisningen antar för barn eller ungdomar vilka saknar egen erfarenhet av teater eller utlandsresor. För att främja framställningen av sådana nya pedagogiska hjälpmedel, måste intresserade lärare erbjudas möjlighet att tillägna sig de nya teknikerna för kunskapsöverföring, och de som behärskar dem väl bör få möjlighet att tillämpa dem i verkligheten.

Televisionen skulle, särskilt på lördagar och söndagar, kunna tjäna som plattform för återkommande utbildning (på skilda nivåer). Därmed skulle ett behov tillfredsställas som för närvarande exploateras av dem som saluför korrespondenskurser eller uppslagsverk och andra populärvetenskapliga böcker och tidskrifter, samtidigt som man skulle åstadkomma den kulturella miljö vid sidan av skolan som är en oundgänglig förutsättning för en framgångsrik bred utbildningssatsning.

En förnuftig kombination av videokassetter och telematik skulle låta utbildningsinstitutioner utrustade med datorterminaler erbjuda individualiserad undervisning på hög nivå. På så sätt skulle geografiska och sociala handikapp kunna kompenseras med hjälp av en genomtänkt fördelning av statsbidrag.

I första omgången skulle det handla om att starta ett mindre antal försöksverksamheter, utvalda enligt sociologiska kriterier (så att de uppfyller villkoren för att ha rimlig chans till framgång) och av sådan karaktär att de kan få efterföljare i större skala efter det att man utvärderat dem och skaffat fram resurser.

För att undvika att fångas av illusioner och i synnerhet för att inte bli desillusionerad, måste man oupphörligen påminna sig att de moderna undervisningshjälpmedlen kan bli effektiva endast på villkor att man inte begär att de skall ersätta läraren; i stället skall de utgöra stöd för läraren i det arbete som fått en ny karaktär just genom användningen av dessa nya hjälpmedel. De är aldrig annat än kompletterande verktyg för läraren, vars kompetens, utstrålning och entusiasm förblir avgörande för en framgångsrik pedagogik. Dessutom kan dessa hjälpmedel nå sin fulla verkan enbart genom enorma ekonomiska och kulturella investeringar. Den "individuella utbildningskonsumtion" som telematiken ger tillgång till, innebär i själva verket ökade utbildningskostnader istället för minskade, som man kunnat tro. Detta inte bara på grund av dryga utgifter för utrustning -

televisionsapparater, bandspelare, persondatorer eller terminaler, videotek etc som, samtidigt som de främjar aktivt lärande och individuellt eller kollektivt utforskande, även skapar nya behov: forskningsbibliotek, databaser etc - utan även för att det krävs lärare som är ytterst kompetenta och engagerade i pedagogiska företag av en karaktär som uppenbarar nya pedagogiska behov. Å andra sidan kan ett mindre lyckad bruk av telematiken innebära en tillbakagång i förhållande till traditionella hjälpmedel. En systematisk användning av centralt framställda hjälpmedel kan visserligen, även om bara en del av schemat berörs, leda till homogenisering och centralisering, men skulle vägas upp av lärarnas mångskiftande uppgifter: långt ifrån att hänvisas till enkla övervakningsuppgifter, skulle de fylla en helt ny funktion. De skulle avlastas rent repetitiva uppgifter och i sitt arbete förena den kontinuerliga och personliga uppgiften att handleda eleven med föreläsarens och inspiratörens uppgift att förmedla grundläggande tankeformer och organisera elevernas individuella och kollektiva arbete.

Förändrade medel innebär förändringar i det som meddelas. De moderna kommunikationsmedlen giver inte full utdelning förrän undervisningsinnehållet och sätten att undervisa förändrats i grunden. I varje särskilt fall krävs en systematisk ansträngning för att få mesta möjliga ut av kommunikationen, såtillvida att man tager hänsyn till elevernas sociala bakgrund och skolerfarenheter; detta förutsätter att man bearbetar och anpassar det språk som används i undervisningen, materialet och övningarna. Bruket av de nya hjälpmedlen kommer med säkerhet att ge upphov till utbildnings- och informationsbehov, som centrala myndigheter kan tillgodose genom att utse pedagogiska utvecklingsgrupper, med uppgift att kritiskt granska olika förslag till lösningar av de problem som alla möter och att välja ut de bästa lösningarna. Därmed vore grunden lagd för att de lyckade försöken på frivillig väg skulle komma till allmän användning.



## 9. Öppenhet i och genom autonomi.

*Utbildningsinstitutionerna borde i sina beslut och verksamheter knyta till sig utomstående personer, samordna sin verksamhet med andra kulturinstitutioner och bli centra för nya gemenskaper, platser för verklig medborgarskolning. Jämsides därmed skulle man behöva stärka lärarkårens autonomi genom att återupprätta läraryrket och stärka lärarnas kompetens.*

Utan att hemfalla åt myten om "skolans verklighetsanknytning", som skulle kunna leda vilse, och utan att ge avkall på utbildningsinstitutionens oundgängliga autonomi i förhållande till samhällets krav, måste man ändå undvika att göra utbildningssystemet till en avskild, sakral värld, som erbjuder en kultur som även den är sakral och skild från vardagslivet. Därför är det nödvändigt att alla institutioner som ägnar sig åt kulturförmedling (skolor, bibliotek, museer etc) på ett betydligt mer reellt och verkningsfullt sätt än i dag knyter till sig utomstående personer (vilket inte betyder notabiliteter). Dessa skulle inte tjäna som kontrollanter, vilket bara skulle resultera i försvarsreaktioner och skråanda, utan verkligen dela ansvaret (även det ekonomiska) och fungera inspirerande och uppmuntrande.

Skolan kan och bör inte vara den enda plats där man bildar sig. Den kan inte och bör inte eftersträva att undervisa om allt. Ingen enda institution kan i praktiken ha monopol på överföringen av vetande, eller rätt att ställa sådana anspråk. Man måste därför beakta hela nätet av bildningsmöjligheter inom vilket skolan skolans specifika uppgift bör definieras. Genom att kulturspridningen i ökande grad sker utanför utbildningsinstitutionerna - genom televisionen, men även teatern, filmen, ungdomsgårdar och kulturhus etc - skulle dessa nå bättre resultat om de medvetet och systematisk sökte samordna sig med andra kulturella verksamheter. Man borde på nationell likaväl som lokal nivå sträva efter att foga samman alla dessa former för kulturspridning och, åtminstone i mindre städer, främja skolans samverkan med andra kulturförmedlande institutioner - bibliotek, museer, musikverksamheter etc - liksom med de människor som skapar och förmedlar kultur: lärare,

konstnärer, författare, forskare... För att uppnå detta måste man undanröja de tekniska, ekonomiska och i synnerhet byråkratiska och juridiska hindren, för att inte tala om det psykologiska motstånd som i dag bromsar ett sådant utbyte och hindrar människor från konstnärsvärlden, den vetenskapliga värden och andra professionella områden att ideellt eller mot betalning taga del i skolans arbete. Låt vara att den institutionella och även mentala klyftan mellan kulturens producenter - forskare, konstnärer, författare - och dess förmedlare - lärare, journalister, redaktörer, gallerister - är nödvändig på den nivå där de kulturella verken skapas; den borde ändå kunna krympas på den pedagogiska nivån. Att de som faktiskt skapar kultur träder in i skolans värld och att lärarna ständigt bjuder in dem och ser som sin uppgift att förbereda och följa upp deras punktinsatser, skulle utgöra en påminnelse om att det existerar en åtskillnad mellan kultur och skolkultur som säkerligen aldrig helt låter sig överbryggas.

Vi måste taga alla kompletterande och konkurrerande förmedlingsinstitutioner i beaktande, och, för att undvika överlappningar och för att koncentrera den pedagogiska insatsen till sådana områden där utbildningssystemets verksamhet inte låter sig ersättas, på nytt tänka igenom dess uppgift och undervisningens innehåll. I själva verket bör utbildningssystemets huvudsakliga ansträngning riktas mot att inpräglade de allmänna och generaliserbara dispositioner som bara kan förvärfvas genom repetition och övning. Endast utbildningssystemet kan överföra de tankeverktyg som krävs för att man skall förstå många slag av meddelanden och rationellt integrera olika slags vetande. Dessa tankeverktyg är samtidigt nödvändiga för en kritisk syntes av sådant vetande som kan undfås på andra vägar, ett vetande eller halv-vetande som ofta, på samma sätt som de mer eller mindre tillfälliga betingelser under vilka det förvärfvas, är utspritt och splittrat.

Lärarna bör förberedas för och uppmuntras att på ett reflekterande och kritiskt sätt utnyttja televisionens, teaterns, filmens, pressens kulturella meddelanden. Lärarna borde exempelvis vid något tillfälle under sin utbildning få undervisning om nya kommunikationstekniker, så att de förmår förmedla medvetenhet och kunskap om grepp och effekter (klippning, kameravinklar), vilka intill dess att de uppmärksammas bidrager till att meddelanden eller bilder som i själva

verket är sociala konstruktioner framträder som naturgivna och självklara.

Man bör uppmuntra alla ansträngningar som främjar en samverkan mellan föräldrar och lärare i ett utbyte av information och tjänster (såsom ofta sker i privatskolorna), samtidigt som lärarnas kompetensområde bör vara klart avgränsat. Den öppna skolan bör bli ett slags gemensamhetshus, en plats för möten mellan generationer och kulturer, särskilt mellan de ursprungliga invånarna och invandrarna, i samband med t.ex. språkundervisning. Det skulle i synnerhet på mindre orter vara en plats där man lär sig och tillämpar en moral som innebär ansvar för, solidaritet med och respekt för andra. Detta kan ske genom att man ömsesidigt bistår varandra eller hjälper gamla och handikappade, eller i aktiviteter som förenar flera generationer (konstnärlig verksamhet, idrott, fritidsföreningar etc). Här skulle medborgarutbildning förverkligas. Dessa kollektiva aktiviteter skulle erbjuda ett tillfälle att inympa ett visst antal principer för den sociala tillvaron, ty det kollektiva livet - särskilt i en klass som är handlingsinriktad och orienterad mot något gemensamt - är omöjligt om inte var och en ålägger sig vissa begränsningar: Man kan inte arbeta tillsammans med något gemensamt utan ett minimum av disciplin.

Ett antal aktiviteter som hör till det offentliga livet och som överlåtit åt olika myndigheter - både rent kulturella sådana såsom utställningsverksamhet, teaterföreställningar, konsertarrangemang etc och sådana som har att göra med utsmyckning av offentliga platser, omsorg om djur och natur etc - skulle kunna organiseras i och av utbildningsinstitutionerna eller i anslutning till dessa. På så sätt skulle man återge lärarna den roll av sociala förebilder och folkuppfostrare de ofta hade förr.

Samtidigt med ansträngningen att erbjuda lärarna vidgade, berikade och därigenom mer lockande uppgifter samt att socialt återupprätta dessa uppgifter genom att ge skolan möjligheter att spela en roll som social mötesplats, skulle man kunna förbereda den vidareutbildning som blir nödvändig för att underhålla och förnya det tekniska och pedagogiska kunnande som krävs i en värld där vetandet utvecklas snabbt genom vetenskap och teknisk utveckling och där specialiteter omstruktureras och diversifieras; man måste ge särskilt stöd åt individuellt arbete med att hålla sig à jour, till exempel genom ett

systematiskt bruk av televisionen för utbildningsändamål (Open University).

Läraryrket är ett svårt yrke, ibland otrevligt och tröttande, och kan bli spännande och fruktbar endast om det utövas med lidelse och övertygelse. Lärare på alla nivåer kan inte undgå psykisk och pedagogisk nedslitning om de inte med jämna mellanrum får bryta skolrutinerna genom att lämna skolans slutna värld och praktisera vid forskningscentra, företag etc, eller under sabbatsår återuppta sin utbildning antingen genom självstudier eller genom att följa kurser. Det är utan tvivel nödvändigt att erbjuda lärare som uppnått en viss ålder och som så önskar möjligheten att efter håg och fallenhet avsluta sin yrkesbana med mindre ansträngande administrativa eller kulturella uppgifter (som handledare eller pedagogisk konsult).

En god specialkompetens vad gäller såväl ämne som undervisningsmetoder utgör utan tvivel den förnämsta, om icke den enda, garantin för utbildningssystemets autonomi och lärarnas oberoende i förhållande till alla påtryckningsgrupper.

## OM PRINCIPERNAS TILLÄMPNING

De här framförda förslagen bär en optimistisk prägel, vilket i synnerhet kommer till uttryck i ambitionen att överskrida motsättningarna mellan de skilda och varandra motsägande mål som utbildningssystemet har att tillgodose. Men måste man inte också räkna med de restriktioner som gäller för alla ingrepp i utbildningssystemets sätt att fungera? Och man får väl inte glömma att uttalanden, om ock i de bästa avsikter, inte är tillräckligt för att skapa den bästa av utbildningsvärldar? Hur många gånger har inte åtgärder inspirerade av de förnämligaste intentioner resulterat i motsatsen till de eftersträvade målen! När man exempelvis påminner sig att alla skolreformatörer, alltsedan Rousseau och Pestalozzi oförtröttligt prisat ett lärande grundat på erfarenhet, kan man inte komma ifrån en känsla att institutionen förmår neutralisera eller avleda alla åtgärder avsedda att förändra den. Hur skall man då utvälja dem som i sin tur anförtros att välja ut de verkliga innovationerna och att belöna dem som verkligen förtjänar att belönas? Hur skall man finna och uppmuntra sådana ledare som genom sin kompetens och vitalitet kan mobilisera de oändliga reserver av fantasi och engagemang som nu är illa utnyttjade? Hur skall man häva allt det motstånd, som kan rättfärdigas med hänvisning till läraryrkets tekniska svårigheter - ofta obekanta för allmänheten - och de ofta eländiga materiella villkoren för dess utövande? Hur skall man avvärja jämlikhetsformalismens ränker, som gör att man inte erkänner den uppenbara ojämlikheten i fråga om utbildningsvillkor, och att man anförtrot de svåraste uppgifterna åt de yngsta och mest oerfarna lärarna, utan särskild förberedelse och utan kompensation.

Vikten av det som står på spel i utbildningen nödgar oss att göra allt för övervinna dessa sociala hinder. Vi kan inte vänta med att förbättra levnads-, utbildnings- och arbetsvillkoren för lärare på alla stadier, och inte heller med att konstruera ett regelsystem som tillåter att deras framgångar får sin belöning. Vi kan inte längre snåla med viktiga investeringar i den kulturella infrastrukturen (till att börja med biblioteken).

Samtidigt måste man ofördröjligen låta företa ett antal försök av begränsad omfattning men avgörande vikt: ett öppet universitet, en kommitté som skall revidera läroplanerna och göra dem mer enhetliga, regionala institut för vidareutbildning av lärare (i samarbete med det öppna universitetet), försöksenheter för individualiserad undervisning med hjälp av videokassetter och telematik, en kår av pedagogiska konsulter, en samarbetskommitté mellan universitet och militära myndigheter för organisering av utbildningen, en kulturell televisionkanal etc. För att inte dessa försök skall komma att förstärka just de mekanismer de avser att bekämpa - på grund av misslyckanden eller genom skenbara framgångar - bör de sättas igång först då alla de nödvändiga materiella och intellektuella betingelserna för deras framgång är för handen, och endast om de är möjliga att upprepa och att generalisera.

Att undervisa är inte en verksamhet som alla andra. Få yrken kan ge upphov till så stora risker som dem som dåliga lärare utsätter sina elever för. Få yrken förutsätter så många dygder, så mycket generositet, hängivenhet och kanske i synnerhet entusiasm och oegennyttia. Endast en politik som strävar efter att dra till sig och befordra de bästa, dessa ädla män och kvinnor som alla utbildningssystem i alla tider hyllat, kan göra yrket att vara ungdomens lärare till vad det borde vara, det främsta av yrken.

## Efterord till den svenska översättningen

Donald Broady

*Översättningen påbörjades redan 1985 i anslutning till den UHÄ-finansierade studien "Högskolefältet i Sverige", men färdigställdes först i april 1991 i samband med arbetet inom den nyss tillsatta Läroplanskommittén.*

*Förslagen från Collège de France kom att betyda en del för diskussionerna inom Läroplanskommittén. Den följande texten, där bakgrunden till förslagen skisseras, är ett oförändrat utdrag ur ett av de underlag jag skrev för Läroplanskommittén. Underlaget i dess helhet trycktes under rubriken "Bildningsfrågan - ett återupplivningsförsök. Om ett förslag från Collège de France och om svenska läroplaner" i Ord&Bild nr 1 1992. Samma tidskriftsnummer innehåller även utdrag ur förslagen från Collège de France.*

Collège de France i Paris liknar ingen annan läroanstalt. En svensk kan försöka föreställa sig en kombination av gammaldags föreläsningsförening, vetenskaplig akademi och De lärde i Lund.

Vid Collège de France utdelas inga betyg eller examina. Således finns inga studenter i vanlig mening. Vad som finns är ett femtiotal professorer samt pengar, assistenter, administratörer, lokaler, bibliotek, laborieutrustning och annat de kan behöva i sitt arbete.

Ändå är Collège de France en utpräglad läroanstalt, Frankrikes i

särklass mest prestigeladdade. På vapenskölden syns en uppslagen bok med devisen *Docet omnia*, undervisar om allt. Varje professors huvudsakliga åliggande är att ge ett tjugotal föreläsningar per år. Ämnet väljer han fritt, förutsatt att föreläsningarna utgör bidrag till vetenskapens utveckling - rena populariseringar är otillåtna. Framför allt förväntas han tala om sin egen pågående forskning.

Utöver föreläsningarna har professorerna ytterligare en enda obligatorisk uppgift, att gemensamt rösta fram en ny innehavare när någon

av stolarna blivit ledig. Visserligen skall även den närmast berörda av de franska akademierna säga sitt och ministern fälla det formella avgörandet, men i praktiken brukar professorskollegiet sörja för sin egen förnyelse. Ambitionen är att ett brett spektrum av vetenskapliga specialiteter skall vara företrädna, filosofiska, matematiska, naturvetenskapliga, humanistiska och samhällsvetenskapliga. Eftersom ämnesbeskrivningen är knuten till innehavaren händer det inte sällan att stolar byter namn. När Michel Foucault 1969 efterträdde Jean Hyppolite på stolen i *Histoire de la pensée philosophique* döptes denna om till *Histoire des systèmes de pensée*. 1975 övertog Roland Barthes en stol i grekisk fornkunskap som därmed bytte namn till *Sémiologie littéraire*. Lagg märke till att benämningarna inte alls behöver ansluta till de administrativa gränslinjerna mellan universitetsdisciplinerna. Collège de France har ända från början stått utanför och i motsättning till universitetssystemet. (Anorna går tillbaka till de sex "kungliga läsare" som Frans I utnämnde 1530, två i grekiska, tre i hebreiska och en i matematik. Dessa skulle förse hovet med den breda humanistiska bildning som inte stod att finna vid Parisuniversitetet, där skolastikerna regerade, de latinska auktorerna hyllades och undervisning i grekiska och hebreiska var förbjuden.)

Collège de France närmar sig på sätt och vis idealet de lärdes republik. Alla lärarna har samma lön, avsevärt högre än en universitetsprofessors, och alla är formellt likställda - här existerar inga underordnade lärartjänster och

därmed ingen intern karriärstege. Vid inval ställs inga formella krav på disciplintillhörighet eller examina. Den som aspirerar på en universitetsprofessur måste först ha erövat den högsta doktorsgraden. Så icke vid Collège de France, där inga administrativa hinder får stå i vägen för ambitionen att samla landets mest lysande och nyskapande forskare och erbjuda dem bästa tänkbara arbetsvillkor. I tillträdesföreläsningen i januari 1977 uttryckte Roland Barthes sin glädje över att "inträda på en plats om vilken man verkligen kan säga att den är utanför makten. ... professors verksamhet består här enbart i att forska och tala ... icke att döma, utvälja, utnämna eller underkasta sig ett styrt vetande. Ett oerhört privilegium, nästan orättfärdigt". (*Leçon*, Seuil, Paris 1978, s. 9 f)

Elitism, förvisso. Vid Collège de France finns en enda stol per ämnesbeskrivning, och tanken är att den skall besättas av Frankrikes främste specialist på området i fråga. Beträffande publiken är dock ambitionen den motsatta. Här förekommer inga behörighetskrav eller antagningsprocedurer, ingen anmälningsplikt eller närvarokontroll, inga terminsavgifter. Alla är välkomna. Visserligen ordnas dessutom många slutna seminarier och arbetsgrupper för specialister och favoritelever, men de föreläsningsserier som är professorernas obligatoriska åliggande skall enligt statuterna vara offentliga.

Låt vara att åhörarskarorna som fylkas kring professorn i molekylärkemi eller mængdlära är ganska glesa, men kollegiet har sedan länge lagt sig vinn om att även



rekrytera djärva tänkare och bländande talare av den sort som fungerar som fyrbåkar i den bredare intellektuella världen. Vid förra seklets mitt var det vid Collège de France som historikern Michelet lade ut sina teser, i början av vårt sekel filosofen Henri Bergson. Så har det fortsatt. Foucault och Barthes är redan nämnda. Listan kunde göras lång över tankehjältar vilkas föreläsningsserier vid Collège de France varit höjdpunkter i det parisiska intellektuella livet, publika evenemang där specialisterna, det vill säga kollegerna och konkurrenterna, trängts med den s.k. bildade allmänheten: gymnasister och studenter, obemärkta skribenter och kulturlivets notabiliteter, välskräddade fruar ur huvudstadens kultiverade bourgeoisie och tillresta beundrare från hela världen.

Sålunda förenar Collège de France extraordinär elitism med en ambition som (med franska mått mätt) kan kallas demokratisk. Till den undervisning som meddelas av den franska civilisationens yppersta lärare skall varje medborgare vara välkommen.

En vacker tanke: det allra bästa skall vara tillgängligt för envar.

Att föreläsningssalarnas portar står öppna för alla skiljer Collège de France från andra högre lärosäten. I ett annat avseende har man i gengäld värnat om sin avskildhet, nämligen i förhållande till den statliga utredningsverksamhet som annars satt sin prägel på så mycket av forskningen vid högskolor och universitet. Därför var det en anmärkningsvärd händelse att republikens president i februari 1984 vände sig till Collège de France för att be om råd angående

reformen av utbildningsväsendet. Den 27 mars året därpå mottog Mitterand frukten av ansträngningarna, skriften *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*. Inte mindre anmärkningsvärt var att det samlade professorskollegiet nått enighet om förslagen. Pierre Bourdieu hade svarat för merparten av samordningen och det redaktionella arbetet, men skriften presenterades som ett kollektivt dokument. Inga reservationer förekom. Skiljaktiga ståndpunkter hade efter hand jämkats samman. Därmed kom förslagen att uttrycka den konsensus som efter mycken möda och många diskussioner i mindre arbetsgrupper kunnat etableras i denna krets av aparta personligheter, representerande de mest skiftande vetenskapliga och politiska hållningar.

Med tanke på upphovsmännens ställning och att det var fråga om en kompromissprodukt, hade man kanske väntat sig något i högtidstalsgenren, en oprecis och oförpliktande reverens för kunskap och vetenskap. Och visst hyllas vetenskaplig kunskap och visst förespråkas träning i vetenskapligt tänkande (inte bara inom den högre utbildningen utan även i skolan), men dessutom genomsyras skriften av respekt för andra slag av kunskap och för andra vägar till kunskap. Här finns handfasta och kontroversiella förslag, ja på det begränsade utrymmet till och med små precisa analyser.

Jag lämnar åt läsaren att bedöma värdet därav. Några ord om det utbildningspolitiska sammanhanget kanske behövs. Förslagen var ett utspel i den ovanligt inflammerade franska utbildningsdebatten vid åttiotalets mitt (en debatt som alla skillnader till trots

uppvisade en smula släktskap med den svenska några år tidigare).

Socialistpartiets maktövertagande 1981 hade väckt oerhörda förhoppningar hos reformpedagogiska entusiaster av olika schatteringar. Vid sidan av och delvis i konflikt med dessa gräsrotsrörelser bland lärarna utvecklades under de närmast följande åren vid departementet och i förvaltningarna en progressivistisk ideologi av närmast svenskt socialdemokratiskt "etatistiskt" snitt. Franska politiker och byråkrater framhöll gärna som förebildlig just den samtida svenska skolan med dess rationella organisation och öppenhet mot omvärlden, i samklang med såväl jämlikhetsidealen som det moderna samhällslivets och näringslivets behov. Galjonsfigur för denna politik var utbildningsministern Alain Savary.

Samtidigt formerade sig motståndarna och vann överhanden framemot mitten av åttiotalet. Skolan skall vara skola, lärarna skall förmedla kunskaper, löd de budskap som kom att dominera debatten även inom Socialistpartiet. Savary avgick i januari 1984. Efterträdaren Jean-Pierre Chevènement gjorde rent hus med progressivismen. Även han hänvisade till det moderna näringslivets krav, ehuru icke längre med Sverige som modell - nu var det Japan som gällde - , men framför allt åberopade han upplysningsidealen och andan från tredje republikens skola, dvs. Jules Ferrys reformer.

Som ett manifest för den nya dominerande ideologin kan man läsa Jean-Claude Milners *De l'école*, utgiven av förlaget Seuil våren 1984. Författaren, en bekant lingvist och f.d. maoist som blev en av

utbildningsministern Chevènements närmaste rådgivare, kan inte utan vidare räknas in bland de skoldebattörer som i Frankrike kallas *restaurateurs*, dvs. de som inte har mycket mer på hjärtat än att skolan var bättre förr (med förr brukar då avses 30-talet eller 40-talet eller 50-talet eller när nu debattörens egen skoltid råkade inträffa). Milner framförde filosofiska snarare än traditionalistiska argument för ståndpunkten att skolans och lärarnas primära uppgift är att överföra kunskap. Hans bok är en vidräkning med en hel katalog av andra uppfattningar om skolans funktion och mening. Pedagogernas tal om undervisningsmetoder och inlärningsproblem, sociologernas tal om social snedrekrytering och utslagning, administratörernas tal om effektivitet och besparingar, alla krav om skolans öppnande mot omvärlden, all tvehågsenhet i fråga om vilka kunskaper som förtjänar att förmedlas - allt sådant berör enligt Milner sekundära förhållanden. Det enda primära, det som definierar skolan, är att det existerar givna kunskaper som lärarna har att överföra till eleverna.

Katolikerna utgjorde ytterligare ett läger i debatten. De återkommande bataljerna om privatskolornas ställning i Frankrike måste förstås mot bakgrund av att flertalet privatskolor, särskilt utanför Paris, är katolska. Ferrys reformer hade på sin tid inneburit att det offentliga skolväsendet frikopplats från kyrkan. Genom att frambära hyllningar till Ferrys republikanska skola tog Chevènement, Milner och deras åsiktsfränder strid med katolikerna. Milner drev den republikanska argumenteringen därhän att han påstod att "sedan 1945 samtliga

teman i samtliga reformer på samtliga utbildningsnivåer är av kristet ursprung" (a.a., s. 30 f), en diagnos som torde ha retat många sekulariserade reformvänner.

Förslagen från Collège de France utarbetades under detta turbulenta skede då progressivismens talesmän nyss tvingats på defensiven och Chevènement tillträtt. Det ligger nära till hands att läsa förslagen som en kritik av Milners bok och andra samtida debattinlägg, däribland en hel flora av mer otvetydigt reaktionära anatemor över den degenererade moderna skolan. Å andra sidan attackerade Collège de France en rad av progressivismens ideal. Förslagen byggde på förutsättningen att utbildningsväsendet måste försvara sin autonomi och att dess huvuduppgift är och bör vara att överföra kultur och vetande till eleverna, en förutsättning stick i stäv med progressivistiska teser om social fostran, skolan i samhällets tjänst, eleverna som kunskapsproducenter och läraren som "medstuderande", etc. Det är uppenbart - redan den höga stilen vittnar därom - att Collège de France med sina förslag syftade till att lyfta utbildningsdebatten till en nivå ovan de ensidiga partitaganden som ställde restauration mot progressivism, kunskapsförmedling mot personlighetsutveckling, skolämnen mot friare kunskapsökande, kvalitet mot kvantitet, teoretiska kunskaper mot praktiska färdigheter, elitutbildning mot en skola för alla.

Förslagen väckte avsevärd uppmärksamhet. Här nöjer jag mig med att nämna reaktionerna från lärarnas fackliga organisationer. (Så småningom skulle motståndet från det

hållet bli ett avgörande hinder för förslagets förverkligande.) Kort sagt reagerade lärarorganisationerna ofördröjligen mot allt som syntes innebära ett hot mot lärarnas (eller lärarnas representanters) rätt att sköta sina egna angelägenheter. De vänsterorienterade organisationerna - dit flertalet franska lärare hör - uttryckte visserligen sympati för ambitionen att öppna det förstenade utbildningssystemet och att riva ned hierarkier mellan skolformer och utbildningslinjer, mellan teoretiskt och praktiskt kunnande etc, men kritiserade de inslag i förslagen som framstod som från USA importerat nyliberalt tankegods, nämligen idéerna om skolor med skilda profiler som tävlar om att rekrytera de bästa lärarna och om föräldrarnas och elevernas gunst. Att göra det offentliga skolväsendet till en marknad där skolor konkurrerar med varandra är att bädda för segregering och ghettoskolor. Utbildning får inte göras till en handelsvara, sades det. I stort sett samtliga lärarfackliga organisationer, från vänster till höger, protesterade mot förslagen att ge rektorerna makt över anställningen av lärare, att utomstående bedömare skall utvärdera lärarnas arbete, att examina skall ha begränsad giltighetstid. Den springande punkten var nog att dessa förslag innebar att lärarna skulle tvingas att redovisa sitt kunnande och görande och att underkasta sig en bedömning utövad av andra än lärarna själva. Se t.ex. *L'US* (organ för S.n.e.s., gymnasielärarnas största fackförening), nr 112, 17 maj 1985; *L'école libératrice* (organ för S.N.I.-P.e.g.s., som rekryterar lärare på grundskolenivån), nr 24, 20 april 1985;

*La Quinzaine universitaire* (organ för den mer högerorienterade organisationen SNALC, som rekryterar gymnasielärare), nr 923, 15 april 1985.

Det är svårt att peka på omedelbara effekter av förslagen. Enligt en välplacerad bedömare som Georges Duby (France Culture den 23 juni 1990) bidrog de till förverkligandet av den sjunde televisionskanalen, men det måste tilläggas att förslaget om en särskild kanal för kultur och utbildning framförts redan tidigare, även av Chevènement. De senaste årens utvärderingar av utbildningsväsendet (den stora Comité National d'Evaluation, som tog sig an den högre utbildningen, trädde i verksamhet i maj 1985) hade likaledes förberetts innan Collège de France presenterade sina förslag.

Uppdraget till Collège de France fick dock en direkt fortsättning när utbildningsdepartementet 1988 tillsatte en *commission de réflexion* med uppgift att skissera en reform för den franska skolans kursplaner. Detta var ytterligare en "snillekommitté", ledd av sociologen Pierre Bourdieu och biokemisten François Gros, båda med säte vid Collège de France. Bland ledamöterna fanns namnkunniga intellektuella som filosoferna Jacques Bouveress och Jacques Derrida. Kommissionens förslag var principiellt hållna (huvudpunkterna kan studeras i *Le monde* den 9 mars 1989) och anslöt ganska väl till dem från Collège de France. Därefter tog arbetsgrupper vid och försökte omsätta principerna i kursplaner för de olika skolämnena. I skrivande stund är det fortfarande oklart vilka spår, om några, detta arbete kommer att avsätta i den

pågående omdaning av den franska skolan.

En utanförstående iakttagare kan inte undgå intrycket, att politikerna och centralbyråkraterna välkomnade de förslag som stämde överens med sådant de tänkt göra i alla fall och lämnade övriga förslag åsido - en hållning som för övrigt märktes redan då Mitterand under högtidliga former framträdde vid Collège de France den 14 maj 1985 för att tacka för skriften, varvid han i sitt tal nöjde sig med att ta fasta på dess avsnitt 4, 5 och 9.

En svensk läsare, för vilken sådant som skolteve, syo, pry och återkommande utbildning är gammalt och vant, finner kanske somliga av förslagen triviala. Håll då i minnet, att den franska skolan med svenska mått mätt fortfarande är oreformerad. Den är en utpräglad urvalsskola, synnerligen traditionsbunden, som upprätthåller sina egna nedärvda värdeskalor vad gäller sådant som stoffurval, undervisningsmetoder och kriterier för bedömning av elevernas begåvning och studieresultat. I Sverige har vi lättast att uppmärksamma de positiva effekterna härav. Från svensk utkikspunkt är det de mest framgångsrika institutionerna som höjer sig över synranden, från de effektivaste förskolorna över lärdomsborgarna bland gymnasierna till den handfull parisiska specialhögskolor som vunnit världsberömmelse. Men den intellektuella och språkliga briljans som de mest lyckosamma eleverna tillägnar sig och som brukar väcka svenskars beundran och avund har sitt pris. I jämförelse med franska förhållanden är - på gott och ont - det kulturella kapitalet i Sverige mer

jämntjockt utbrett över befolkningen och över utbildningsinstitutionerna. De illustra franska och i synnerhet parisiska lärosätena dränerar landet på intellektuella tillgångar. I andra änden av skalan finns de jämmerligaste undervisningsmiljöer, tusentals ungdomar som lämnar den obligatoriska skolan i förtid och i avsaknad av det elementäraste intellektuella bagage, torftiga gymnasier och högskolor. Samma mekanismer som på utbildningssystemets alla nivåer sällar fram de utvalda tillfogar samtidigt förlorarna irreparabla nederlag. Även bland systemets vinnare finns de som betalat dyrt för framgången. Elitskolornas drivhusmiljöer frambringar onekligen remarkabla talanger men realiserar kanske inte alltid det nyhumanistiska idealet om den allsidiga bildningen av människans förmågor.

Kursplanerna och undervisningsmetoderna tyngs fortfarande av den barlast som redan Durkheim i sina föreläsningar för blivande lärare (publ. 1938 som *L'évolution pédagogique en France*, många senare upplagor på P.U.F.) pekade ut som ett otidsenligt arv från skolastikernas och jesuiternas pedagogik. Till sin organisation påminner det franska skolsystemet om det som i Sverige vältes över ända av de reformer som initierades av 1946 års skolkommision. (I Frankrike skulle det exempelvis dröja till hösten 1991 innan en sammanhållen grundskola med tre stadier enligt svensk modell infördes.) Eleverna har under sin bana genom utbildningssystemet haft att passera ett antal trånga portar där de ovärdiga

fallit ifrån. Att skolans domslut är så utan återvändo beror dels på skolgångens karaktär av utslagsturnering, dels på att framgång i arbetslivet och i det sociala livet är så avhängig av vilka skolor man genomgått och vilka examina man avlagt. Elitskolebakgrund uppfattas som ett slags blått blod som, oavsett faktisk duglighet, skiljer de privilegierade från de ofrälse, en tingens ordning som i skriften från Collège de France (se tredje avsnittet) räknas till de värsta defekterna hos det franska byråkratiska systemet.

Allt detta hade länge påtalats i den franska debatten om skolans kris. Argumenten skiftade - humanitär omsorg om skolans förlorare, politiskt grundade hänvisningar till jämlikhetsidealet eller till demokratins behov av upplysta medborgare, kritik av skolans oförmåga att tillfredsställa det moderna arbetslivets och den ekonomiska rationalitetens fordringar - men *att* skolan måste reformeras framstod för flertalet debattörer som en självklar sanning (så till den grad självklar att Milner utpekade just föreställningen om den nödvändiga och välsignelsebringande Reformen som en fördärvlig kollektiv myt).

Det botemedel Collège de France föreslog var att urvalsskolan skulle överges till förmån för en tillvalsskola, där olikartade slag av vetande och färdigheter skulle respekteras, utbildningsvägarna så att säga korsas av en mängd tvärgator, och konkurrensen mellan individer i någon mån ersättas av en konkurrens mellan skolor.

Det finns mer i förslagen som är knutet till speciella franska förhållanden. Tag som exempel den

återkommande rekommendationen att använda videoband i undervisningen, efter förebild från Open University i London. Att resonemang om den för dagen aktuellaste teknologin är dömda att snabbt åldras är självklart. (Utvecklingen av digitala lagrings- och teletekniker innebär förmodligen att framtidens korrespondensinstitut inte, som Open University, behöver posta 35 ton undervisningsmaterial i veckan.) Intressantare är att man bakom rekommendationen kan skönja den mycket franska föreställningen att det värdefullaste vetandet meddelas från de mest upphöjda katedrarna. Med hjälp av videoinspelade föreläsningar kan varje klassrum ute i de franska bygderna bli en filial till, säg, Collège de France vid Place Marcelin Berthelot i Paris.

Det är svårt att föreställa sig dylika lektioner i svenska klassrum. Den särpräglade franska akademiska talekonsten jämte dess pendang, konsten att lyssna, - i båda fallen resultatet av drillen vid de förnämsta franska gymnasierna och högre utbildningsanstalterna, och inte minst av kraven i samband med examina och inträdesprov - är traditioner utan svensk motsvarighet. För oss ligger det närmare till hands att utgå från inhemska traditioner.

*Omslag:*

# FÖRSLAG TILL FRAMTIDENS UTBILDNING

Utarbetade av professorerna vid Collège de France  
på begäran av Republikens President

*Skeptronhäften 6*

HLS Förlag  
1992

Stockholm

# Skeptronhäften

ISSN 0284-0731

1. Anna-Lena Lindberg, *"Men Gud förbarme sig, hvilket Publikum!" Om konstpedagogikens rötter i Sverige*
2. Francine Muel-Dreyfus, *Folkskollärare och socialarbetare. Metodologiska kommentarer till den historiska sociologin*
3. Theresa Martinet, *En provensalsk bondkvinna och hennes män. Ett exempel på småborgerlig ackumulation*
4. Anna-Maja Johannesson, *Lärarnas villkor i de första decenniernas folkskola (1850-1880)*
5. Ronny Ambjörnsson, *The Honest and Diligent Worker*
6. Collège de France, *Förslag till framtidens utbildning*

HLS Förlag  
Box 34103, 100 26 Stockholm

ISBN 91-7656-270-0