
Den akademiske friheds indhold og forudsætninger



INTEGRERET SPECIALE
FILOSOFI OG OFFENTLIG ADMINISTRATION (FORVALTNING)
ROSKILDE UNIVERSITETSCENTER, SEPTEMBER 2006

AF JEPPE TROLLE
VEJLEDERE: MIHAIL LARSEN OG EVA SØRENSEN

Læsevejledning:

På baggrund af min mangeårige interesse for forsknings- og universitetspolitik, har jeg i dette projekt taget udgangspunkt i Helge Sanders udsagn i relation til den nye universitetslov, hvori han betegner loven som "den største reform siden 1479". Dette udsagn har været den grundlæggende motivationsfaktor for at rejse spørgsmålet, hvad det egentlig er for universitetsidealer som Sander derved gør op med og hvorvidt han har ret i at disse er forældede i dag. Denne læsevejledning har til formål at forklare hvorledes jeg har beskæftiget mig med denne opgave.

Indledning:

Heri forklarer jeg min motivation for projektet.

Problemformulering:

Hvad er akademisk frihed og hvilken berettigelse har den i et nutidigt demokratisk samfund?

Desuden opstilles 4 underspørgsmål:

1. Hvorfra stammer begrebet "akademisk frihed", og hvad indebærer det??
2. I hvilken udstrækning er Akademisk Frihed foreneligt med henholdsvis statslig styring/markedsstyring af universiteterne.
3. Er ideen om akademisk frihed forældet efter opgivelsen af fordringen om videnskabens værdifrihed?
4. Giver det mening at opretholde kravet om akademisk frihed, hvis den ikke bygger på filosofiske eller videnskabsteoretiske forudsætninger, men bare er en normativ værdi?

Videnskabsteori og metodologi

Her forklares at specialet tager udgangspunkt i en videnskabsopfattelse der foreskriver at det som samfundsvidenskabelig forskning ikke har til opgave at producere forudsigende værktøjer, men derimod til at kvalificere den offentlige debat og de demokratiske beslutningsprocesser. Projektets formål er derfor gennem en historisk gennemgang og begrebsafklaring, at bidrage til nogle fælles referencerammer for universitetsdebatten i Danmark, således at de politiske løsninger der findes, bliver mere velreflekterede og begrundede. Samtidig forsøges det at give beslutningstagere og andre mulighed for at frigøre sig for den pt. altdominerende politisk-økonomiske rationalitets diktat om en bestemt politik. Specialet må derfor siges at have hvad Habermas har kaldt en "emancipatorisk" erkendelsesinteresse

Metodik:

Dette Kapitel redegør for min genealogiske metode, hvor jeg bevæger mig tilbage til begrebets historiske rødder, og derudfra beskriver dets udvikling frem gennem historien. Desuden begrundes min hermeneutiske læsning af de originale nyhumanistiske tekster, min inddragelse af "det angelsaksiske spor" for at vise at det humboldske universitetsideal ikke kun blev videreført i Tyskland og Skandinavien, men også på forskningsuniversiteterne i USA. Der redegøres desuden for metodiske fra- og tilvalg og definition af specialets centrale begreber.

Kapitel 1: Historisk oprindelse

Dette kapitel skitserer det oprindelige akademiske ideal: Platons utvungne filosoffælleskab ved Athen. Derefter beskrives de middelalderlige universitetets opståen som laugsfælleskaber der var uafhængige af de lokale magthavere. Disse beskrivelser er relevante, fordi de tydeligt viser nyhumanister i høj grad så disse oprindelige tilstande som forbilleder.

Herefter følges universiteternes forfald frem til det nødvendige nybrud omkring år 1800. Dette gøres for at skildre baggrunden for den tyske reform, og dens epokegørende reformulering af universitetets idé.

Kapitel 2: Akademisk frihed og den "humboldt'ske revolution.

Danner kernen i projektet, idet det er her tankerne om den akademiske frihed, og det hertil tilknyttede universitetsideal formuleres. Kapitlet omhandler en gennemgang af de tre centrale teoretikere bag "den humboldtske universitetsreform i 1809": Schelling, Schleiermacher og Humboldt. Herigennem kommer jeg frem til den "oprindelige" definition af akademisk frihed, der består af bestanddelene "lehrfreiheit" og "lernfreiheit", samt et ideal om universitetet som en uafhængig demokratisk republik. Det vises desuden at akademisk frihed hænger uløseligt sammen med "videnskabelig dannelse", "forskningsbaseret undervisning", samt interaktive undervisningsformer. Jeg kommer desuden kort ind på forbindelsen til den danske romantik - ikke mindst til HC Ørsted.

Til slut skitseres reformens konsekvenser for tysklands mangeårige førerskab på det videnskabelige område.

Kapitel 3: Det angelsaksiske spor

Her vises, at det tyske universitetsideal bl.a. via Englænderen John Stuart Mill har sat sig sine spor på de amerikanske forskningsuniversiteter, og at der går en lige linie til stiftelsen af AAUP, der i dagens USA er den akademiske friheds fremmeste forsvarer. Via økonomen Thorstein Veblen og en gennemgang af John Dewey og AAUP's positioner, tegnes et billede af en mere moderne version af akademisk frihed, der inkluderer et 4. punkt: "at forskerne og de studerende skal have fuld politisk ytringsfrihed, både på og udenfor universitetet uden at det får konsekvenser for deres ansættelse"

Desuden diskuteres AF's betydning i et demokratisk samfund.

Kapitel 4: Opgøret med positivismen

I dette kapitel skitseres Habermas' opgør med tanken om videnskabens værdifrihed. Med Habermas påvises at kravet om værdifrihed ikke er en forudsætning for den akademiske dannelse, og derved for den akademiske frihed, men tværtimod en grundlæggende forhindring for denne. Den tekniske fornuft der i kraft af bl.a. positivismen har erstattet den videnskabelige dannelse, er samtidig undergravende for et demokratisk samfund, der foreskriver at videnskabelig tænkemåde skal bidrage til intellektuel oplysning (dvs. frigørelse jf. Kant) af den brede befolkning. Universiteterne er i modsætning til kapitalistiske virksomheder fortsat bundet til livsverdenen, og dermed afhængige af de kommunikative former for offentlig argumentation, der i modsætning til konkurrencesatte virksomheder kræver fuldstændig

offentlighed. Det er denne videnskabens offentlige karakter, der ifølge Habermas udgør universitetets nødvendighed i et demokratisk samfund.

Kapitel 5: poststrukturalismen og den akademiske frihed

I dette kapitel påvises det med udgangspunkt i den amerikanske filosof og poststrukturalist Richard Rorty, at tanken om den akademiske frihed ikke er bundet til troen på et bestemt filosofisk grundsyn, eller overbevisningen om at der findes en objektiv sandhed. Troen på akademiske fællesskaber og institutioner, er ifølge Rorty tilstrækkeligt grundlag for fortsat at hæge om den akademiske frihed, uanset at denne tro ikke bygger på eksistensen af en objektiv sandhed.

Det kan derfor konkluderes at heller ikke Poststrukturalismens påstand om bortfald af filosofiske forudsætninger eller objektive sandheder, vil mindske relevansen af kravet om akademisk frihed og uafhængige universiteter.

Konklusion:

I dette afsnit konkluderes det på baggrund af de 4 underspørgsmål, at akademisk frihed kan defineres som:

1. *Universitetet skal være uafhængigt af statsmagten, af den offentlige opinion, af markedskræfterne, og af krav om forskningen og undervisningens umiddelbare nytte- og markedsværdi, og skal derfor ledes "demokratisk" af ligeværdige forskere, der selv vælger deres rektor.*
2. *Underviserne/forskerne skal have metode- og forskningsfrihed (Lehrfreiheit), da kun selvstændige, uafhængige forskere kan sikre selvstændige studerende. Ikke kun forskningens metoder, men også dens emner, skal skærmes fra statslig og kommerciel styring.*
3. *De studerendes skal opøves til selvstændig, kritisk tænkning i samarbejde med andre (Lernfreiheit), da det er gennem åndsfrihed man lærer at tænke selv.*
4. *Forskerne og de studerende skal have fuld politisk ytringsfrihed, både på og udenfor universitetet uden at det får konsekvenser for deres ansættelse.*

Samtidig har undersøgelsen påvist at begrebet akademisk frihed fortsat er relevant, ved at konkludere, at hverken afskrivningen af videnskabens værdifrihed, eller fremkomsten af en poststrukturalistisk tilgang til videnskaben, der afskriver dens filosofiske forudsætninger, gør kravet om akademisk frihed forældet.

Tværtimod gør fremkomsten af den tekniske fornuft, og den øgede fokus på konkurrence og markedskræfter på flere og flere områder – Habermas har kaldt det systemets øgede kolonisering af livsverdenen - det mere relevant end nogensinde at genindføre den videnskabelige dannelse på universiteterne, der består af fremelskelsen af evnen til at søge en højere erkendelse, af evnen til at tænke selv, og dermed til at tage kritisk, og dermed også moralsk stilling til de spørgsmål som man som menneske stilles overfor. Alternativet er en teknokratisering af samfundet, med de deraf følgende negative konsekvenser for demokratiet til følge.

INDHOLDSFORTEGNELSE:

<i>Indholdsfortegnelse:</i>	1
<i>Indledning:</i>	2
<i>Problemformulering</i>	4
<i>Videnskabsteori og Metodologi</i>	5
<i>Metodik</i>	7
<i>Afgrænsninger</i>	10
<i>Begrebsafklaring</i>	12
<i>Kapitel 1:</i>	14
<i>Historisk Oprindelse</i>	14
1.2 De første universiteter	15
1.3 Regionalisering og reformation	20
1.4 Universiteternes krise	22
<i>Kapitel 2:</i>	25
<i>Akademisk frihed og den "Humboldt'ske" revolution</i>	25
2.2 Nyhumanismens opkomst og ideen om videnskabelig dannelse	27
2.3 Friedrich Schelling.....	28
2.4 Forskningsbaseret undervisning.....	28
2.5 Den danske forbindelse: Steffens og Ørsted	32
2.6 Friedrich Schleiermacher.....	33
2.7 Schleiermachers syn på universiteternes formål.....	36
2.8 Det frie akademiske fællesskab og forholdet til staten	43
2.9 Wilhelm von Humboldt og det nye universitet i Berlin	47
2.10 Reformens konsekvenser.....	56
2.11: Delkonklusion af kapitel 2	60
<i>Kapitel 3:</i>	63
<i>Det angelsaksiske spor</i>	63
3.2 John Stuart Mill.....	63
3.3 John Dewey og AAUP.....	67
3.4 Thorstein Veblen.....	69
3.5 American Association of University Professors (AAUP).....	77
3.6 Universitetets formål i et demokratisk samfund.....	81
3.7 Delkonklusion på kapitel 3.....	83
<i>Kapitel 4:</i>	86
<i>Opgøret med positivismen</i>	86
4.2 Habermas' erkendelsesinteresser	86
4.3 Habermas og universitets idé.....	97
4.4 Delkonklusion på kapitel 4.....	100
<i>Kapitel 5:</i>	102
<i>Poststrukturalismen og den akademiske frihed</i>	102
5.5: Delkonklusion på kapitel 5	105
<i>Konklusion</i>	106
<i>Perspektivering</i>	113
<i>English Summary</i>	116
<i>Kilder</i>	118

Den akademiske friheds indhold og forudsætninger:

INDLEDNING:

Ideen til dette projekt blev for alvor vakt af Forskningsminister Helge Sanders udtalelse i forbindelse med lanceringen af den nyeste universitetslov i 2002 om at dette var ”den største reform af universiteterne siden 1479”¹. Gennem 7 års engagement i konsistoriearbejdet på RUC, og ikke mindst som Danske Studerendes Fællesråds uddannelsespolitiske og forskningspolitiske ordfører, har jeg fulgt udviklingen indenfor dansk forskningspolitik siden det nyetablerede² forskningsministerium med Frank Jensen i spidsen første gang lagde op til en mere snæver styring af dansk forskning med rapporten: ”*Forskning i perspektiv - hvidbog om en national forskningsstrategi*” i 1995. Selvom allerede universitetsloven af 1993 havde lagt op til en mere managementpræget universitetsledelse, med de såkaldte ”stærke ledere”, var det etableringen af forskningsministeriet, der for alvor satte fart i diskussionerne om en mere tæt styring af forskningen i ”samfundsnyttig” retning. Med regeringen Fogh-Rasmussen var det imidlertid for alvor ”tid til forandring af de danske universiteter”³.

Helge Sanders udtalelse pirrede min nysgerrighed. For hvad var egentlig det epokegørende ved den nye borgerlige regerings omkalfatring af universiteterne, og hvad var det for en 523 år gammel universitetstankegang Sander ønskede at gøre op med??

Der foregår for tiden en heftig debat om hvorvidt den nye universitetslov og den generelle politiske tendens i tiden går i retning af afskaffelse af universitetsforskernes forskningsfrihed i Danmark eller ej. I et bredere perspektiv berører debatten derved behovet for Akademisk frihed, samtidig med at det egentlig ikke er synderligt afklaret, hvad det er for historiske og filosofiske begrundelser, der ligger bag. Alternativt forsvares den akademiske frihed på så indforstået vis, at det ikke fremgår hvad begrebet indebærer, hvorfor det er et gode, eller hvorfor det kan afskaffes/ikke må afskaffes.

For eksempel har jeg ofte oplevet begrebet forskningsfrihed brugt som et argument for en begrænsning af de studerendes indflydelse på uddannelsernes indhold - Når forskerne skal have frihed, kan de studerende jo ikke samtidig være med til at definere fagets indhold og pensum, hvis uddannelserne skal være forskningsbaserede??

¹ Hvor Københavns universitet blev grundlag (JT)

² Der skete ikke så meget under Bernstein (CD), og Andersen (CD) hvor ministeriet stort set stod uden porteføljer.

³ Jf. Helge Sander i kronikken: ”myterne om universiteterne står for fald” i Jyllandsposten den 11. november 2005

Det er således i høj grad den forskningsmæssige side af begrebet for de ansatte der diskuteres, mens ideen om de studerendes og den videnskabelige dannelses andel af ideen om akademisk frihed ignoreres eller afskrives som håbløst forældet.⁴

Det er min opfattelse at denne forholdsvis historieløse debat af disse årsager kan resultere i at den akademiske frihed i Danmark sættes under pres, idet den manglende refleksion over begrebet bevirker at det reduceres til besværgelser mens andre rationaler tager over.

Samtidig var min observation, at der i den politiske debat om hvorvidt den nye reform afskaffede forskningsfriheden eller ej, blev taget udgangspunkt i vidt forskellige definitioner af begrebet. Der opstod derfor en nysgerrighed efter om den af forligspartierne brugte minimalistiske brug af begrebet forskningsfrihed, er i overensstemmelse med de oprindelige ”definitioner” af begrebet, og med ideen om det uafhængige universitet og den akademiske frihed.

Sidstnævnte spørgsmål er tiden dog i mellemtiden løbet fra. Efter at reformen er kommet lidt på afstand, og åbenbart ikke i så høj grad behøver at legitimeres overfor kritikerne, har forskningsministeren åbent erkendt, at det ikke er meningen at forskerne selv skal være med til at bestemme hvilke emner der forskes i.⁵

Dette gør det dog bestemt ikke mindre relevant at undersøge, hvad det egentlig er for en flere hundrede år gammel universitetskultur, som regeringen med ”den største universitetsreform siden 1479” smider ud med badevandet. Dette speciales mål er derfor at finde frem til denne universitetskulturs rødder, gennem en genealogisk⁶ eftersøgning af begrebet akademisk friheds oprindelse. Jeg har valgt begrebet ”akademisk frihed” frem for ”forskningsfrihed”, idet sidstnævnte hurtigt viste sig i sig selv at være en voldsom indskrænkning af det oprindelige begreb, der også indbefattede en række andre faktorer.

⁴ På samme vis var det den forfatningssikrede forskningsfrihed, der i 1967 forhindrede at de studerende kunne have halvdelen af indflydelsen på ledelsen af det nyetablerede universitet i Constanz. 49% kunne gå an, men ikke 50%, mente domstolen, der således tolkede akademisk frihed som noget der kun angik de ansatte.

⁵ Citat: ”Videnskabsminister Helge Sander bekræfter, at regeringen gerne vil styre, hvad universiteterne skal forske i, og at det fra 2008 skal kædes sammen med deres bevillinger” (Politiken 21/4 2006 (1.sek.forsiden))

⁶ Dette begreb, der stammer fra Nietzsches filosofi, men er blevet relanceret af bl.a. Foucault, betyder egentlig ”slægtsforskning”, men i denne sammenhæng bruger jeg det som en undersøgelse af ”en given nutidig institutions, videnskab eller tankeforms herkomst, (der) gør det filosofiske spørgsmål om deres gyldighed til et historisk-filosofisk spørgsmål om deres opkomst og tilblivelsesbetingelser, om deres måder at gøre sig gældende frem til i dag.” (Kristensen og Schmidt 1995)

I mit seneste projekt "Økonomi og moral" redegjorde vi for fremkomsten af de moralfilosofiske og økonomiske grundantagelser der har ført frem til den nytte- og effektivitetsmoral der præger mange af prioriteringerne i nutidens samfund. Jeg har derfor i dette speciale valgt at fravælge en historisk analyse af hvorfra grundlaget for forligspartiernes universitetstankegang stammer, for i stedet at koncentrere mig om modbilledet: Hvad er det for tanker og ideer der ligger bag den universitetsmodel, som man nu endegyldigt vil afskaffe, hvorfra stammer de, og har de stadig relevans i dag??

Hensigten er naturligvis at vi ved at opnå en mere indgående forståelse af den oprindelige universitetstankegang, bedre kan sætte os i stand til at tage stilling til hvorvidt disse ideer er forældede i dag, og om de stadig har relevans som modpol til forligspartiernes tanker om et universitet som frem for alt "tager hensyn til de behov der er på arbejdsmarkedet"⁷

Jeg har derfor taget udgangspunkt i følgende problemformulering:

PROBLEMFOMULERING

Hvad er akademisk frihed og hvilken berettigelse har den i et nutidigt demokratisk samfund?

Dette spørgsmål søges besvaret gennem en undersøgelse af begrebets oprindelse, anvendelse og fortsatte relevans i relation til et nutidigt universitetssystem i Danmark.

I overensstemmelse hermed finder jeg det hensigtsmæssigt at forholde mig til følgende fire underspørgsmål:

- 1. Hvilken udstrækning er Akademisk Frihed foreneligt med henholdsvis statslig styring/markedsstyring af universiteterne.*
- 2. Er ideen om akademisk frihed forældet efter opgivelsen af fordringen om videnskabens værdifrihed?*
- 3. Giver det mening at opretholde kravet om akademisk frihed, hvis den ikke bygger på filosofiske eller videnskabsteoretiske forudsætninger, men bare er en normativ værdi?*

Det er således min opfattelse at disse fire spørgsmål tilsammen danner grundlag for besvarelsen af min problemformulering og de vil derfor danne rammen om mine undersøgelser i specialets fem kapitler.

⁷ Helge Sander i kronik i Jyllands-posten 11.november 2005

VIDENSKABSTEORI OG METODOLOGI

Samfundsvidenskaberne har historisk forsøgt at tilegne sig det naturvidenskabelige videnskabsideal. Naturvidenskaben kom i sidste del af 1800-tallet til at definere det videnskabelige ideal, da den er tæt forbundet med det moderne industrisamfunds udvikling, og da oplysningstiden var baseret på et tæt samspil med utilitaristisk rettet videnskab. I det samfundsvidenskabelige videnskabsideal er der derfor stadig indlejret et rationalitetsbegreb, der har været identisk med regelbaseret naturvidenskab, hvor et formuleret ideal er kravet om generaliserbarhed.

Dette samfundsvidenskabelige ideal er udtryk for et ønske om at skabe en videnskab, der er i stand til at *forudse* udviklingen i tråd med naturvidenskaberne. Dette har især gjort sig gældende indenfor den klassiske og den logiske positivisme, der havde den mekaniske fysik som forbillede for al videnskab, og som anførte at videnskabelige teorier skulle være *objektive* og *værdifri*. På trods af positivismekritikken i 60'erne og 70'erne og på trods af de senere års fremgang for f.eks. diskursteoretiske og socialkonstruktivistiske metoder indenfor samfundsvidenskaberne, er en sådan kritik stadig relevant idet rester af det positivistiske videnskabsideal stadig flourerer indenfor store dele af samfundsvidenskaben. Et eksempel herpå findes indenfor den neoklassiske økonomiske teori, ifølge hvilken man ved at "justere" på samfundsøkonomiske "ventiler" mener at kunne regulere menneskelig adfærd, der ifølge teorien pr. definition er funderet i individuelle nyttemaksimerende præferencer. Ad den vej mener man sig så i stand til at forudsige og dermed regulere den økonomiske udvikling.

Imidlertid har dette ideal været kilden til et af samfundsvidenskabens største og gentagne problemer; det har ikke været muligt at opstille universelle kontekstafhængige regler indenfor det samfundsvidenskabelige område, som har muliggjort at man med blot nogenlunde nøjagtighed har kunnet forudsige fremtidige hændelser. Samtidig har det gamle positivistiske ideal om værdifrihed, der f.eks. stadig spøger indenfor økonomien⁸, men også indenfor sociologien, hvor man efter opgivelsen af kravet om ontologisk objektivisme⁹, stadig har opretholdt kravet om metodologisk-objektivisme¹⁰, ført til at samfundsvidenskabelige forskere i udstrakt grad har søgt at tilnærme sig et videnskabsideal, som hverken var helt eller delvist opnåeligt.

⁸ Som vi redegjorde for i Halse og Trolle: "Økonomi og Moral, 2000"

⁹ Hvor man mener at kunne nå frem til "hvordan verden virkelig er"

¹⁰ Hvor det er metoden, der borger for objektiviteten, dvs. at ens metode skal kunne gentages af andre forskere og give samme resultat (Olsen og Pedersen p. 194)

I et længere perspektiv er det problematisk, at der er uoverensstemmelse mellem det videnskabelige ideal, og det som videnskaben faktisk er i stand til at producere. Derfor har dette videnskabssyn været genstand for en del kritik, der dog ikke har haft fuld gennemslagskraft overfor idealet. Kritikken har dog formået at skabe debat, både omkring hvordan man bedrev samfundsvidenskab, og om hvilken funktion samfundsvidenskaben havde i samfundet. Som følge af denne kritik har visse dele af den samfundsvidenskabelige forskning på flere måder forsøgt at opstille alternativer. Et eksempel på dette er Frankfurterskolens ”kritiske teori”, et andet er den gruppe af franske forskere som i slutningen af 60’erne med Michel Foucault (1926-1984) som en af de mere fremtrædende, begyndte at arbejde på en ny måde indenfor samfundsvidenskaben. Uden at bruge meget energi på forklare deres metodiske fremgangsmåder, viste de gennem udførelsen af konkrete studier, at eksemplets magt har en videnskabelig værdi, og at brede begreber som f.eks. magt – kan belyses gennem konkrete minutløse studier.¹¹ Samfundsvidenskabernes indplacering blev efter Foucault m.fl. en anden, idet den ikke skulle bruges som producent af forudsigende værktøjer, men i stedet kunne bruges til at kvalificere den offentlige debat og beslutningsprocesser ved at belyse de p.t. gældende magtforhold, deres konsekvenser og hvilke fordele og ulemper, der er forbundet med gældende praksis. Et kendetegn ved den Foucaultske metode er imidlertid, at den ikke redegør eksplicit for sin fremgangsmåde, men derimod viser eksempler på udførte konkrete studier, hvis metode ikke uden videre kan kopieres.

Alligevel vil jeg påberåbe mig dette opgør med den traditionelle samfundsvidenskabelige tænkning, hvor metoden skal være nøje tilrettelagt på forhånd for at senere at kunne efterprøves af andre. Min metodologiske udgangspunkt må nærmere betegnes som ”kritisk hermeneutisk”, og kan derfor siges at have hvad Jürgen Habermas betegner som en ”*emancipatorisk*” frem for en ”*teknisk*” erkendelsesinteresse med nomologisk¹² sigte¹³.

Projektet er på denne baggrund oplagt til en integrering af fagene forvaltning og filosofi, idet begge jf. Habermas er kendetegnet ved netop denne emancipatoriske erkendelsesinteresse.

Projektets målsætning er således gennem en historisk gennemgang og begrebsafklaring, at bidrage til nogle mere fælles referencerammer for debatten, hvilket jeg igen håber, kan bidrage til en løsning der bliver noget mere velbegrunderet. Det emancipatoriske består i, ved at opstille et historisk funderet modbillede til den nuværende universitetsdagsorden, at give de involverede beslutningstagere, universitetsansatte og studerende en mulighed for at frigøre sig fra den nuværende ”politisk-økonomiske

¹¹ Se f.eks. Michel Foucault: ”Galskabens historie”, overvågning og straf”, ”seksualitetens historie”, m.fl.

¹² Nomos = lov (gr.), dvs. at de sigter på at opstille erfaringsbaserede regler (f.eks. Naturlove)

¹³ Se det senere kapitel om Habermas.

sandheds” diktat om en bestemt politik. Det er naturligvis ikke givet hvilken dagsorden disse derefter vil foretrække, men ideen er i hvert fald ved en grundig redegørelse for de oprindelige tanker om universitets idé og den akademiske frihed, at stille dette verdensbillede lidt mere lige overfor den nuværende herskende økonomisk-rationelle instrumentelle fornuft. Man kan derfor også vælge at kalde min metode for ”genealogisk”.¹⁴

METODIK

For at belyse min problemstilling har jeg valgt at gå baglæns gennem idéhistorien, for derefter at skrive mig fremad og følge forandringerne i forståelsen og anvendelsen af akademisk frihed. Jeg har således via kildehenvisninger læst mig baglæns til tanker om den akademiske friheds oprindelse. De senere kilder jeg har trukket på, henviser alle til at hovedparten af det moderne universitetsideal stammer fra de tyske idealister/nyhumanister, i starten af 1800-tallet. Hovedvægten af min undersøgelse af begrebets oprindelse og betydning ligger derfor centreret her.

Imidlertid er også disse kilder fyldt med henvisninger og idealer videre tilbage i tiden, og jeg fandt mig derfor nødsaget til at gå helt tilbage til det næsten mytiske forbillede i Platons akademi og starte mine undersøgelser på dette grundlag, for derefter at fortsætte op gennem middelalderen, hvor de første egentlige universiteter blev grundlagt. Frem til 1800-tallet er de fleste kilder imidlertid på latin og græsk, og da specialets hovedvægt ikke ligger på disse fjerne rødder, nøjedes jeg i denne historiske del af specialet med sekundære kilder. For ikke at gøre mig for afhængig af en enkeltkildes eventuelle overdrevne mytologisering eller mulige fejlfortolkning af det historiske udgangspunkt, har jeg trukket på mange så vidt vides uafhængige sekundære kilder, og har som hovedregel haft flere kilder på de historiske data som jeg drager frem i min historiske gennemgang. Man kan naturligvis aldrig være fuldstændig sikker på at alle kilderne ikke i enkelte tilfælde kan pege tilbage på en enkelt fejlagtig primærkilde, men da der ikke er tale om et historisk projekt, er der lige så meget tale om en kortlægning af den historiske kontekst den humboldtske universitetstradition er grundlagt på baggrund af.

At der f.eks. i Platons tilfælde *kan* være tale om delvis myte frem for objektive kendsgerninger om akademiet er derfor ikke det væsentligste.¹⁵ I en sådan historisk

¹⁴ Se note i indledningen.

¹⁵ Ikke mindst da objektivitet i et moderne historiesyn i dag af mange opfattes som illusorisk.

gennemgang er man desuden som ikke-historiker nødsaget til at trække på professionelle historikers forarbejde.

Det kan under alle omstændigheder konstateres at Platons akademi og de første middelalderlige universiteter udgjorde et ideal for de tyske nyhumanister, og at den humboldtske universitetstradition delvist byggede på traditioner og institutioner der gik længere tilbage, og dels udgjorde et radikalt brud med selv samme traditioner. Den historiske gennemgang var derudover en rent processuel nødvendighed i specialeskrivningen for at forstå baggrunden for selve den hermeneutiske gennemgang af de oprindelige tyske tekster, der skabte tanken om den akademiske frihed og det uafhængige universitet.

Kapitel 2 er således hovedsageligt baseret på en tæt hermeneutisk¹⁶ læsning af de tre vigtigste tekster fra tiden omkring 1800, da det nye universitet i Berlin blev grundlagt.

Jeg har udvalgt *Friedrich Wilhelm von Schelling* (1775-1854), fordi han er den første der skitserer de tanker der ligger til grund for det nye universitetsideal, *Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher* (1768-1834), fordi han er den der mest detaljeret skitserer de konkrete tanker der ligger til grund for universitetet, og naturligvis *Friedrich Wilhelm Christian Carl Ferdinand von Humboldt* (1767- 1835) da det var ham som undervisningsminister, der (bistået af Schleiermacher) varetog den konkrete oprettelse og virkeliggørelse af universitetet. Jeg har til gengæld fra valgt to andre datidige¹⁷ tyske teoretikere: *Johan Gottlieb Fichte* (1762-1814) og den norskfødte *Henrik Steffens* (1773-1845), da disse to dels ikke vurderes at have haft nær den samme indflydelse på den konkrete universitetsmodel, dels i store træk formodes at være dækket ind af de tre andres synspunkter. Desuden er det ikke min hensigt at lave en konkret analyse af hvilke nuanceforskelle der var imellem de fem teoretikers positioner, da det primært er eftersøgningen af det fælles universitetsideal der er målet. Jeg har valgt at fordybe mig i disse tyske originaltekster, da et af hovedformålene med mine undersøgelser er indgående at forstå de tanker der lå bag den tyske universitetsidé, som stort set samtlige efterfølgende teoretikere henviser til.

¹⁶ Fortolkningsvidenskabelig. Oprindelig var Hermeneutikken tolkningen af klassiske tekster som f.eks. Bibelen og de antikke tekster med henblik på at uddrage sandheder. Med **Schleiermacher** ændredes Hermeneutikken til tolkning af alle tekster eller åndsprodukter, hvorved den oprindelige udlægning af teksternes som formilder af sandheden, ændredes til at forståelsen af teksterne bliver sat lig en indlevelse i det liv og den historiske epoke som teksterne er en del af. Også **W.v.Humboldt** deler disse anskuelser. Senere udvikles Hermeneutikken af Dithley og i sidste århundrede Heidegger og især Gadamer, der med den filosofiske hermeneutik hævder at al vor viden bygger på en forståelse, der udbygges i en udlægning af det vi ved noget om. (Lübcke, PFL, p.185)

¹⁷ ca. 1800

Læsningen af disse tekster inkluderer tanker om universitetets formål og undervisningsformer, da der er en tæt sammenhæng mellem den "videnskabelige ånd", som universitetet ifølge de tyske idealister har til opgave at vække, samspillet mellem forskning og undervisning, og den akademiske frihed, som mit speciale handler om. Ifølge idealisterne er de uløseligt forbundet. Begrundelsen for den akademiske frihed bliver derfor dels pædagogisk, dels etisk/videnskabsteoretisk.

Som i enhver hermeneutik er faren naturligvis "going native" idet man risikerer i så høj grad at overtage de originale forfatteres tankesæt, at man forlader en evt. kritisk forforståelse. Der er da heller ingen tvivl om, at jeg i perioden hvor jeg arbejdede med teksterne opnåede en stor forståelse for forfatterens synspunkter. Netop af hensyn til en dybereliggende forståelse af forfatterne, har jeg også valgt i høj grad at bygge kapitlet op om citater fra de oprindelige tekster. Da hensigten er at lægge op til et indtryk af forfatterne, der er dybt nok til at sætte én i stand til at vurdere eftertidens udsagn om at tankerne bygger på forældede forudsætninger eller ikke længere har relevans, finder jeg dette nødvendigt. Til gengæld har denne dybe forståelse også gjort mig i stand til at læse de efterfølgende kritikker eller moderationer af tanken om den akademiske frihed med helt andre øjne. Det har således været en helt anden oplevelse at læse Habermas' kommentarer efter at have nærstudert de tekster han refererer så indgående til. Forhåbentlig lykkes det at bibringe læseren samme følelse af dybere forståelse for hans henvisninger.

I forhold til de angelsaksiske (primært amerikanske) tekster, har jeg fundet det relevant at inddrage disse, dels for at vise at de konkrete følger af "det tyske universitetsideal" ikke er begrænset til Tyskland og Skandinavien, dels fordi John Dewey (1859-1952) og AAUP's¹⁸ principper udgør størstedelen af grundlaget for en nutidig debat om akademisk frihed – ikke mindst i de engelsktalende lande, hvis universitetstraditioner efterhånden vinder større og større udbredelse. Således henviser både Richard Rorty¹⁹ og Jürgen Habermas til Dewey som en afgørende kapacitet på området.

John Stuart Mill (1806-1873) er medtaget, dels for at vise det klare direkte link fra Humboldt til AAUP, dels for at illustrere oprindelsen til den vægt på den mere generelle ytringsfrihed, som præger de amerikanske fortalere for akademisk frihed. Thorstein Veblen (1857-1929) er til gengæld medtaget fordi han som institutionel økonom mere direkte illustrerer modsætningen mellem de neoklassisk inspirerede teknisk-økonomiske rationaler og tanken om akademisk frihed.

¹⁸ American Association of University Professors – se kapitel 3

¹⁹ Se kapitel 5

Med etableringen af AAUP bliver begrebet akademisk frihed opdateret til et moderne demokratisk samfund og de idealer der præger academia i dag. Imidlertid rejser spørgsmålet sig med mere nutidige briller, hvorvidt idealet om akademisk frihed forudsætter en videnskab der opfattes som objektiv og værdifri.

Derfor har jeg valgt at inddrage Habermas kritik af positivismen, idet han fortsat finder grundlag for at opretholde tanken om videnskabelig dannelse som et af universitetets formål (om end i forandret form), selvom han mener at positivismen og Scientismens²⁰ påberåbelse af videnskabens værdifrihed er faldet. Han må således siges at have moderniseret det oprindelige dannelsesideal til en moderne (teknisk) rationaliseret virkelighed. På samme måde er Richard Rorty medtaget som et eksempel på, at heller ikke socialkonstruktivismen eller poststrukturalismen nødvendigvis betyder dødsstødet for tanken om akademisk frihed. Med dette som udgangspunkt er det specialets intention at analysere muligheden for begrebets fortsatte anvendelighed i en (post)moderne virkelighed.

AFGRÆNSNINGER

Jeg har valgt at gå let henover den tyske universitetskulturs forfald fra 1871-1933, hvor den angiveligt forfaldt til et elitært og selvtilstrækkeligt "mandarinvælde" som beskrevet i Fritz K. Ringers: "*The decline of the german mandarins*", ligesom jeg går let henover de tyske akademikers efterfølgende mangel på evne til at stå imod nazismen. Dette skyldes at denne forfaldshistorie kan have mange årsager, f.eks. opkomsten af positivismen, eller også muligvis en større selvbevidsthed hos de tyske professorer, der blev så imponeret af den tyske videnskabs formåen, at de mente at de også skulle bestemme i andre dele af samfundslivet²¹

Jeg har ligeledes valgt ikke at beskæftige mig med den Engelske naturvidenskabsmand J.D.Bernal, der i 1930'erne efter inspiration fra sovjetiske forskere opfandt ideen, at forskningen burde styres ud fra samfundsmæssige hensyn og ikke bare være til for sin

²⁰ En fagvidenskabelig selvtilstrækkelighed, der tager fagvidenskaberne for givet og hævder at de kan gøre rede for hele virkeligheden. At betragte empirisk-naturvidenskabelige metoder som de eneste virkeligt videnskabelige metoder. Ifølge Adorno forsøget på at isolere fagvidenskaberne fra filosofien, dvs. forsøget på kun at tage hensyn til det der kan beherskes af den instrumentelle fornuft uafhængigt af den reflekterende (filosofiske) fornuft.²⁰

Eksempler på dette er bl.a. **Max Weber** (jf. Frankfurterskolen), den logiske positivisme og den dialektiske materialisme. (Lübcke PFL, p. 393).

²¹ Man taler f.eks. om "Professorparlamentet" i Frankfurt i forbindelse med etableringen af den tyske nationalforsamling i 1848, idet 329 ud af 550 delegerede var folk med en universitetsgrad, heraf 94 professorer – nationalforsamlingen kom dog til kort overfor de tyske fyrsters militærmagt.

(se http://no.wikipedia.org/wiki/Februarrevolusjonen_%28Frankrike%29)

egen skyld. Dette fravalg har jeg foretaget på trods af at det var Bernal's bog: "The social function of science", der for alvor satte gang i bølgen med styret forskning efter anden verdenskrig, og at disse tanker har været med til at sætte tanken om statsdirigeret forskning på programmet.

Alligevel falder en nærmere analyse af Bernals tanker uden for rammerne af dette speciale, i det forskningspolitikken i dag, om end der i højere og højere grad er tale om styret forskning, er styret af en neoklassisk, markedsorienteret tankegang, hvor forskningen styres indirekte via økonomiske incitament og krav om effektivitet og kommercialisering af forskningsresultater frem for direkte diktat. Bernals projekt mistede da også en del vind i sejlene efter hans støtte til Lysenkos uheldige forsøg med "socialistisk biologi".

Jeg undlader også en nærmere beskrivelse af positivismens program, samt en beskrivelse af Dithley, Gadamer og Husserls positioner i forhold til kritikken af positivismen.

Et andet fravalg har været Karl Jaspers (1883-1969), og Helmuth Schelskys (1912-1984) positioner i den tyske universitetspolitiske debat i starten af 60'erne som Habermas tager udgangspunkt i.

Jeg har også fravalgt en nærmere redegørelse for forskellen på Habermas position, og De tyske studenteroprøreres universitetsideal, repræsenteret ved Herbert Marcuses (1898-1979) mere radikale teorier, og senere ved Oskar Negts radikaliseret af Habermas' program.²² Også Habermas' brud med de radikale tyske studenter har jeg udeladt som havende primært historisk interesse.

I stedet har jeg valgt at lade Habermas være eksponent både for en kritik af positivismen, og for de delvist Humboldt-inspirerede synspunkter der lå til grund for reformprogrammerne i 60'erne og 70'erne i både Danmark og Tyskland.²³

Det er min opfattelse at positivismen i dag ikke behøver yderligere præsentation end den der gives i forbindelse med Habermas' kritik, samt at Habermas' argumenter repræsenterer en rimelig median i forhold til reformdiskussionerne i 60'ernes Tyskland. Samtidig er det min opfattelse at Habermas' mere moderate og fredelige synspunkter, har større relevans i dag end den mere revolutionsforherligende retorik, som Marcuse fremkom med. Negts og studenternes synspunkter om "det kritiske universitet" dækkes rimeligt ind af Habermas' position, mens eventuelle nuancer må anses for mindre

²² Om Marcuse se f.eks. Lübcke's "Politikens bog om politiske ideer.", Politikens forlag, 1995, Mihail Larsens efterskrift i "samtaler med Marcuse", Rhodos 1978, eller Glebe-Møllers: "Marcuse, studenteroprørers filosof", For mere indgående studier: "det en-dimensionale menneske", Kbh. 1969, om Negts position se: Oscar Negt: "Ideen om et kritisk og antiautoritært universitet".

²³ Hvor reformtankerne i Tyskland dog stort set ikke førte til noget.

relevante i dag. Der kan vel også sættes spørgsmålstegn ved om Marcuse's tanker virkelig var den mest langtidsholdbare inspiration i forhold til det forholdsvist fredelige studenterooprør i Danmark.

En anden debat jeg har afgrænset mig fra, er en mere indgående undersøgelse af ideen om den "kritiske intellektuelle", og dennes rolle i samfundet (Se f.eks. Dorte Olesen, Anni Greve, Edward Said). Selvom problemstillingen har relation til akademisk frihed, har jeg valgt i stedet at fokusere på institutionen: "universitetets rolle, samt de rammer der sættes for dets virke, og for dets ansatte og studerende. Ideen om den "kritiske intellektuelle" er mere et moralsk imperativ for den enkelte forsker eller kunstner, uanset om denne er tilknyttet et universitet eller ej. Jeg har derfor fundet det mere relevant at forholde mig til hvorvidt universitetet giver rum til denne form for civilcourage eller ej.

Også diskussionen af forskningsetik og "videnskabelig redelighed" har jeg fravalgt, uanset at den akademiske frihed naturligvis forudsætter begge dele hos forskerne.

BEGREBSAFKLARING

Da begreberne idealisme og nyhumanisme i høj grad er overlappende, begge bygger på **Emmanuel Kants** (1724-1804) adskillelse af fornuft og virkelighed, og da det ikke ligger inden for dette projekts rammer at diskutere hvilke forskelle og ligheder, der gør sig gældende for de forskellige kategoriseringer, har jeg valgt at anvende begreberne som synonyme (hvilket de fleste af mine kilder også gør.) Dette gøres vel vidende at **W.v. Humboldt** formentlig primært falder ind under betegnelsen Nyhumanist med sin vægt på dannelse og de antikke idealer, mens resten for det meste betegnes som tyske idealister.

I forlængelse heraf kan det argumenteres, at nyhumanismens dannelsesideal bygger på den tyske idealisme i sin vægt på individets individualisme. (PFL p. 193)

En hurtig oversigt bør nævne følgende positioner, der set med nutidige briller i høj grad overlapper hinanden :

Den filosofiske Romantik:, Schlegel, Steffens, Schelling, Schleiermacher, og Fichte, Oehlenschläger, brødrene Ørsted.

Neohumanismen (Bygger på Kant): Goethe, Schiller, W.v.Humboldt.

Den tyske idealisme (Bygger på Kant): Goethe, Schiller, Fichte, Schelling og Hegel (Bortset fra Schleiermacher og W.v.Humboldt, var de alle på et tidspunkt tilknyttet Jena-universitetet)

Alle tre grupper udtrykker et opgør med oplysningstidens rationalisme og empirisme. Forvirrende nok regnes **Schiller** og **Kant** samtidig selv som oplysningstænkere.

Det er desuden vigtigt at skelne mellem de tyske begreber:

Erkenntnis: erkendelse, indsigt, forståelse

Og **Kenntnis**: kundskab, viden, da dette skel udgør hele skellet mellem videnskabelighed og skolepræget indlæring.

KAPITEL 1:

HISTORISK OPRINDELSE

Som det oprindelige ideal for tilhængere af akademisk frihed, eller *Universitets idé*, nævnes ofte Platons akademi i Athen, der var forbillede for både renaissancehumanister i den Florentinske republik, og for den tyske romantiks universitetsfornyere. Også de første universiteter, så sig selv som efterfølgere af Platon – Ja på universitetet i Paris, mente man endda, at der gik en lige linie fra akademiet via Rom til Universitetet i Paris, der var dets direkte arvtager.

Akademiet udgjordes af en lille olivenlund uden for det daværende Athens bymur, hvor Platon i år 388 f.kr. i en alder af ca. fyrre år slog sig ned. Lunden var opkaldt efter helten Akademos - deraf navnet. Platon blev jævnligt besøgt af lærde og intellektuelle nysgerrige mænd, ikke bare fra Athen, men fra hele den græsktalende verden. Faglig aktivitet og Platons personlighed kom derfor til at præge aktiviteterne i lunden i så høj grad, at betegnelsen ”akademi” til sidst fik en anden reference, nemlig Platons skole. Undervisningen ved Platons akademi foregik ikke som forelæsninger, men oftest som diskussioner om et bestemt emne, der f.eks. kunne foregå over et måltid mad (symposier). Samtidig må det siges, at der for en del forholds vedkommende var et bemærkelsesværdigt sammenfald med den måde de senere universiteter blev indrettet: Der blev lagt vægt på forskning på et højt teoretisk niveau, og akademiet tiltrak både lærere og studenter fra hele den græsktalende verden. Vi ved også at forskere fra akademiet besøgte tænkere andre steder, hvorfor tankerne på akademiet også kunne tage udgangspunkt i ideer udenfor den Athenske bystat og det Attiske søforbund. Forskningen omfattede flere fagområder, og man var omhyggelig med at offentliggøre forskningsresultaterne skriftligt og mundtligt, både indenfor og udenfor institutionen.

Desuden var det Platons opfattelse, at viden kun kan fremmes ved kontinuerlig kritik og forbedring af gældende viden, en opfattelse, der også gik igen i akademiet, hvor også tænkere, der var direkte uenige i Platons tanker, kom til orde (f.eks. matematikeren Eudoxos, der kritiserede idélæren).

Det moderne universitets ideal om at være både kundskabsformidlende og kundskabsfornyende, finder vi allerede i Platons (og senere Aristoteles’) skole(r). Desuden genfinder vi hos Platon ideen om, at uddannelse bør ses som et offentligt ansvar, og at man gennem uddannelse bør sørge for at modvirke borgernes moralske forfald. I modsætning til f.eks. datidens sofister, var Platons undervisning således åben

overfor alle (uanset race, religion, og socialt eller etnisk baggrund), der opfyldte akademiets adgangskrav. De studerende ved Platons akademi, skulle således ikke betale for at følge undervisningen, som det ellers var tilfældet for alle andre "skoler" på den tid. (dette blev dog indført efter Platons død). Ifølge Platon ville staten selv tjene på at tilbyde borgerne lige muligheder, Idet staten simpelthen ikke har RÅD til at lade talenter forblive uudviklede, blot fordi disse ikke har penge nok til at købe sig en uddannelse. Platon gik endda så langt, at han endda mente at også kvinder og slaver skulle kunne benytte sig af borgernes uddannelsesmuligheder (om dette blev omsat til praksis ved akademiet er dog nok tvivlsomt).

(Dimas i Wyller)

Platons akademi blev ført videre af hans efterfølgere, og blev først nedlagt i år 529 af den østromerske kejser, der fandt det hedensk. Selvom der for en tid fandtes kristne arvtagere som skolerne i Konstantinopel (Auditorium), og Alexandria (Museia akademia), må man sige at der efter Roms fald, og den deraf følgende nedlæggelse af de græsk inspirerede romerske læreranstalter, ikke fandtes egentlige højere læreanstalter i Europa i de næste 600år.

(Politikens verdenshistorie bd. 8 af Heikki Kirkinen)

1.2 De første universiteter

Der er i Romerretten en detalje, der skulle blive afgørende for betegnelsen for hvor tids læreanstalter – universiteterne: Det drejer sig om romerrettens lære om foreninger af folk, der på en eller anden måde var knyttet sammen af et fælles embede eller erhverv, og derfor kunne danne kollegier eller korporationer, der udadtil optrådte som juridiske personer. Når personer fik tilladelse til at danne en sådan korporation i form af et laug, eller et kompagni, havde de ligesom bysamfund ret til at besidde ejendom i fællesskab (Olaf Petersen p. 37) .

Som bekendt foregik der i Europa efter år 1000, og især i Italien, en magtkamp mellem Paven, der via. Korstog, skismaet med Byzans, og stramning af de religiøse forskrifter, påberåbte sig stillingen som kristenhedens åndelige og udenrigspolitiske leder, og den tysk-romerske kejser, der havde den militære magt til at være den vestlige kristendoms øverste magt. I denne magtkamp om at være den internationale overhøjhed (som f.eks. kunne dømme i stridigheder mellem lokale magthavere som konger, fyrster eller biskopper), fremvoksende for det første en række bystater, der via deres evne til at spille Pave og Kejser ud mod hinanden, opnåede en høj grad af lokal politisk autonomi, og senere bl.a. med dette som forudsætning; de første universiteter.

På dette tidspunkt var hele Vesteuropa præget af analfabetisme og uvidenhed (det meste af antikkens viden var gået tabt) i en grad, så kun de afsondrede kristne klostre havde stået for en vis overlevering af viden²⁴. Efter år 1000 faldt der en vis ro over Europa efter de mange folkevandringer og barbarplyndringer (herunder Vikingernes hærgen). Samtidig betød opfindelsen af bl.a. Hjulploven, at velstanden og produktionen øgedes. I takt hermed voksede den internationale handel og købmændslaug (Universitas mercatorum) skød frem for at sørge for fælles beskyttelse af varetransporter etc.. Også andre grupper begyndte at danne laug med udgangspunkt i romerrettens lære om korporationer, og ad denne vej lykkedes det i højere og højere grad de fremvoksende bysamfund (med købmænds- og håndværkerlaugene i spidsen) i stadig større grad at frigøre sig fra de lokale fyrster og herremænd (typisk ved at lave aftaler med en endnu højererangerende feudaltherre – f.eks. en konge). I Norditalien ledte denne udvikling til deciderede Bystater, der ved at spille på konflikten mellem Kejser og Pave, opnåede nærmest fuldstændig autonomi. Før år 1000 fandtes teoretisk viden først og fremmest i klostrene, hvor munkene også næsten var de eneste i hele samfundet, der kunne læse og skrive. Man tilstræbte dog først og fremmest at overlevere den kendte viden fra romerriget, og nogen synderlig efterspørgsel fandtes heller ikke. I år 826, havde Pave Eugenius II dekretet, at der ved alle større kirker skulle ansættes lærere i artes liberales, og især efter år 1000 startede med udgangspunkt i fremvæksten af byerne, også en fremvækst af katedralskoler ved de store bispesæder. Byernes og handelens vækst, gjorde også, at der pludselig opstod en øget efterspørgsel efter viden. Der blev mangel på lærere og udannede folk. Juraen blev vigtig for at afgøre sager mellem by og adel, byens borgere, administrationen af byen, ja endda tvister mellem kejser og pave, købmændene fik brug for folk til at holde regnskab og føre korrespondance, og der opstod i de følgende hundrede år en øget efterspørgsel efter viden og uddannelse, som næsten kan sammenlignes med den uddannelseseksplosion man taler om i vore dage (Gunnes i Wylland p. 41). Denne øgede efterspørgsel førte til, at også klientellet ved byernes katedralskoler ændredes fra at være præster, til også at være købmandssønner og andre der ønskede at bruge kundskaberne til en verdslig karriere.

Det første universitet, eller Studium Generale, som det blev kaldt på den tid, opstod i Bologna omkring år 1100. Her var der opstået skoler der underviste i både romerretten og kanonisk (kirkelig) ret. I ca. 1080 kom et genopdaget 600-tals håndskrift til byen, indeholdende Kejser Justinians corpus juris civilis. Dette lagde grundlaget til en genoptagelse af romerretten (der hele tiden havde floreret fragmentarisk i Italien), og et indgående studie af civilret med udgangspunkt i denne. En systematisk gennemgang dannede herefter grundlaget for at den teoretiske jura skilte sig ud fra retorikken som selvstændig videnskab – Og som et sted hvor konger og kejsere kunne finde ideologiske

²⁴ Her primært i betydningen ”kundskaber”

våben til deres politiske bestræbelser. I årene omkring 1100 blev her takket være undervisere som Irnerius²⁵ og Gratian²⁶ og deres efterfølgere indenfor hhv. den civile og kanoniske ret, tiltrukket studenter fra hele Europa, der valfartede hertil for at blive undervist.

Det må antages at denne udvikling hang tæt sammen med bysamfundenes vækst, idet kun en by havde de praktiske forudsætninger for en stor studenterbefolkning i form af værelser til leje, spisesteder og lignende. Klostrene på landet, der indtil da havde stået for overleveringen af viden, gled ud i anden række.

De mange studenter, og de mange forskellige skoler i byen, gjorde, at der nu opblomstrede et internationalt videnskabeligt miljø, med lærere og studerende fra mange europæiske lande. Samtidig skabte det også mange problemer af social og juridisk karakter, hvilket beroede på de forvirrende mange konkurrerende retssystemer i middelalderens Europa. For det første gjaldt der ofte forskellige retssystemer i byerne og på landet. For det andet Anerkendte romerretten tilflytteres ret til at beholde deres egne retssystemer, med det resultat, at borgere fra samme by, kunne have forskellig retslig status indenfor samme sociale fællesskab.

Dette system medførte, at en tilflyttet lægmand som student i Bologna bevarede sit hjemlands retslige status. Dette kunne synes en fordel, men var i praksis en ulempe, idet hjemlandet kun sjældent ville være i stand til at komme ham til hjælp. I middelalderen kunne man rejse frit, hvilket er forudsætningen for den omrejsende student eller lærers eksistens, men på egen risiko, og alle vegne hjemfalden til retsforfølgelse efter en fremmed og ukendt lovgivning. De studerende i kirkeret havde til dels kirkens beskyttelse, og stod under kanonisk ret, som de havde mulighed for at kende hjemmefra, men dette galt ikke for de øvrige studerende. Når hertil lægges, at bystyret i Bologna nægtede at give fremmede studerende borgerskab i byen, og at de studerende var lette ofre for alt for høje huslejer, urimelige skatter og arbitrær retsforfølgelse, hvor man f.eks. straffede nogle studerende for forbrydelser begået af andre, var de studerendes retstilling temmelig usikker. Således var de undervisningsmæssige fremskridt ved 1100-tallets store skoler forbundet med forhold, der både for studerende og lærere, måtte føles mere og mere utålelige, efterhånden som det voksende studentertal skærpede situationen. Forsøget på at komme alle disse ulemper til livs, er den direkte anledning til universiteternes tilblivelse.

Samtidig med den gryende erkendelse af, at viden var vigtig for samfundet, genopdagedes meget af den antikke viden, der var gået tabt med romerrikets fald.

²⁵ Hvis kommentarer til Justinians lovsamling dannede grundlaget for genindførelsen af romerretten i hele det kristne Europa, og for udskillelsen af studiet af den teoretiske jura fra retorik.

²⁶ Hvis samling af den kanoniske ret i et skrift: "Decreta" med "corpus juris civilis" som forbillede, dannede grundlaget for den kirkelige jura flere hundrede år frem, og begrundelsen for kirkerettens påberåbelse af almengyldighed i hele kristenheden. (Petersen p. 128)

Således gjorde kontakterne til den arabiske kultur via Sicilien og de erobrede Mauriske byer i Sydspanien, at mange af Aristoteles værker, der var gået tabt i Europa, nu blev oversat fra arabisk, hvor de havde overlevet. Også den arabiske matematik, geografi og astronomi, der var på et langt højere stade, blev oversat.

I 1158 udstedte Kejser Frederik Barbarossa på begæring af lærere og studerende fra Bologna loven *Authentica Habita*, der anerkender værdien af videnskabelig viden og af de rejsende *scolares* stræben efter denne. Samtidig stilles de studerende i hans italienske besiddelser under kejserens beskyttelse, og får derfor rettigheder overfor de lokale borgere. Der var hermed taget et stort skridt for retssikkerheden indenfor den akademiske verden, og for universitets og de lærdes selvstændighed overfor bystaten Bologna. (Baldwin p. 32, Ridder-Symoens p. 78, Rudy p. 19, Petersen p. 140). Samtidig må det vel også ses som Kejserens forsøg på at skaffe sig universitetets opbakning i striden med bl.a. Paven om at blive det romerske kejserdømmes legitime arvtager. I denne forbindelse var tolkningen af romerretten bestemt ikke ligegyldig.

Da netop muligheden for at rejse rundt udgjorde de studerende og deres læreres bedste garanti for en vis grad af "akademisk frihed" eller i hvert fald uafhængighed af de lokale myndigheder, undlod de Bolognesiske lærde at lade loven specificere at der var tale specifikt om Bologna-området.

Kejserens lov løste dog ikke de studerendes sociale og økonomiske problemer, både fordi Bystaten Bologna få år senere gik imod kejseren ved at tilslutte sig "den lombardiske liga", hvorfor Kejserens beskyttelse ikke var meget værd, samt fordi de studerendes "borgerrettigheder" ikke beskyttede dem imod overpriser på boliger mv. Desuden begyndte bystyret at afkræve underviserne (der i modsætning til de fleste studerende typisk var fra Bologna) En ed om, at de ikke ville flytte deres undervisning til andre byer, således at den indtjening og prestige, der fulgte med de mange studerende kunne holdes i Bologna.

De udenlandske studerende i Bologna valgte derfor at oprette korporationer: *universitas scholarium*, for bedre at forsvare deres rettigheder overfor bystyre og lærere. Universitetet, der altså var betegnelsen for de studerendes organisation, var opdelt i *Nationer* (et udtryk der stadig kendes fra svenske studenterorganisationer), efter hvilken del af Europa de kom fra. På et tidspunkt omkring år 1200 havde disse nationer slået sig sammen til fire (senere to) studenteruniversiteter, der hver især lededes af en valgt *rector scholarium* (De studerendes leder). Udviklingen foregik parallelt med udviklingen af flere og flere håndværkerlaug m.m. i Byen, og var altså ikke noget særegent for de studerendes "stand". Universitetets øverste myndighed var de studerendes plenarforsamling (bestående af samtlige studerende), men i praksis blev den

daglige ledelse varetaget af rektorerne i forening med en forsamling af rådmænd valgt fra hver studenternation.

De studerendes vigtigste våben overfor bystyret var som nævnt truslen om at rejse til en anden by (*cessatio*). Lærernes eneste indtægtskilde var de studerendes betaling, og de var derfor nødt til at følge efter, hvis de studerende udvandrede fra byen i protest. Da datidens studium ikke foregik et bestemt sted i byen, men på skiftende lokaliteter, var en sådan flytning ingen vanskelig sag. Læreranstalten udgjordes udelukkende af specielle lærere, der var kendt for deres dygtighed indenfor et specifikt felt, og dennes studerende. Universitetet som fysisk størrelse, med egne bygninger fandtes endnu ikke.

I 1217 benyttede de studerende sig af dette, da de kollektivt udvandrede fra Bologna og blev væk i tre år. Dette havde voldsom indflydelse på byens økonomi, og til sidst måtte byen og lærerne overgive sig. Studenterne fik nu indrømmelser i forhold til huslejepriser, madpriser og lokale skatter. Samtidig anerkendte byen og lærerne universiteterne som retmæssige organisationer, med ret til at udnævne deres egne ledere, lærere, og til at foreskrive, hvordan undervisningen skulle foregå. Lærernes kollegium beholdt dog retten til at bestemme hvornår de studerende opnåede den færdige grad *Licentia docendi*, og dermed retten til at udøve erhvervet. (Rudy, p. 19). Med tiden udvidedes begrebet universitet til at omfatte alle tilknyttet studiet, altså både lærere og studerende. Det var dog først langt senere at det også kom til at betegne selve det fysiske sted, hvor undervisningen foregik. Universitet var altså oprindeligt en betegnelse for fællesskabet af lærere (studerende og lærere), der ikke var knyttet til et specifikt fysisk sted, eller bygning.

Pavestolen i Rom, var ikke sen til at erkende universiteternes stigende vigtighed. Således udstedte de 3. Lateranerkoncil under pave Alexander III i 1179 et påbud om, at undervisning til og erhvervelse af universitetsgraden, skulle være gratis, og at kirken skulle stå for de studerende og lærernes underhold (Ridder Symoens p. 80). Samtidig med at dette muliggjorde uddannelse for andre end de rige, konsoliderede det også kirkens magt over universiteterne, og lærernes uafhængighed af de studerende.

På universitetet i Paris var det således lærerne, der dannede en magtfuld korporation (*universitas magistrorum parisiensis*) omkring år 1200. Ved at true og også flere gange at effektuere udflytningen af undervisningsaktiviteten (*cessatio*) i flere år lykkedes det også universiteterne i Paris og Oxford at opnå uafhængighed af de lokale sekulære og kirkelige myndigheder. Samtidig så Paven en interesse i, at anerkende de studerendes og lærernes organisationers autonomi fra de lokale konger, bystyrrer og Biskopper for at konsolidere sin egen magt. At det ofte gik hårdt til, ses ved at Biskoppens kansler for studiet i Paris i 1212 kollektivt exkommunikerede hele universitet (samtlige lærere) for

sammensværgelse imod kirken, og at Paven greb ind til universitetets fordel, underkendte exkommunikationen og forbød kansleren at kræve underkastelse fra magistrene. I Oxford kom det til direkte kamphandlinger imellem det lokale bystyre og universitetet. En kamp som universitetet i den sidste ende vandt i en sådan grad, at bystyret mere eller mindre underlagdes universitetet.

Ved at anerkende det sekulære juridiske universitetet i Bologna, og dets rettigheder overfor byen, lykkedes det også Paven at opnå en vis kirkelig kontrol her. Samtidig var netop de mange udflytninger med til at oprette nye universiteter i Frankrig, Italien og England.

Det lykkedes således de middelalderlige universiteter at gennemføre en struktur, der tillod korporationerne af studerende og deres lærere at styre deres egne sager uafhængigt af lokale kirkelige og sekulære myndigheder ved hjælp af en række akademiske embeder, der besattes ved valg af og blandt universitetets egne medlemmer.

Det studenterstyrede Universitetet i Bologna kom til at danne forbillede for stort set alle universiteter i Sydeuropa, mens universitetet i Paris blev det i nord.

1.3 Regionalisering og reformation

Op igennem det 13. Århundrede blev også de lokale konger og fyrster opmærksomme på fordelene ved at have sin egen universitetsuddannelse, og en række universiteter skød op rundt omkring i Europa. Samtidig skete der et voldsomt skred i antallet af jurister og skrivere i de kongelige administrationer. Statsapparatet blev bureaukratiseret. Som eksempel blev der i Ludvig den 6. af Frankrigs regeringstid i begyndelsen af 1100-tallet udstedt omkring 12 breve om året. Under Filip den 4. (1285-1314) var tallet steget til ca. 500 om året. Herefter mangedobledes tallene. Staten var blevet bureaukratiseret, uafhængig af kongens personlige tilstedeværelse og i højere og højere grad afhængig af personale med boglig uddannelse indenfor regnskab, jura og latin. Disse blev leveret af universiteterne. Samtidig blev det også mere og mere udbredt for adelen at uddanne sig. (Politikens verdenshistorie bind 9 p. 258).

Gradvist skete der således et skred fra middelalderen frem til reformationen. Fra internationale, akademisk åbne, men politisk marginaliserede institutioner, til meget mere bundne og politisk langt mere involverede (og styrede) universiteter. I løbet af 14-tallet blev kejserens/Pavens rolle i forbindelse med universitetsgrundlæggelser derfor mindre vigtig, og territorialfyrsternes rolle kom i centrum, med en langt tættere kobling til den lokale fyrstemagt til følge. I 1495 opfordrede Kejser Maximilian den I alle rigets

fyrster til at oprette universiteter, og denne opfordring fulgte de. Det blev en prestigesag for enhver fyrste at have sit eget universitet til at uddanne hans embedsmænd. (Rasmussen i Wyller p. 74)

Renaissancehumanismen, der havde antikkens akademier og kultur som forbilleder, vandt kun langsomt ind på de professionsrettede universitetsstudier. Den humanistiske tænkningens landvindinger skete i højere grad i private "akademier", uden pensum, eksamener o. lign. Her var tale om frie "diskussionsklubber" for aristokrater og intellektuelle frem for højere professionsuddannelser. Specielt i Italien skete der en opblomstring af akademier uden for universiteterne, med det Platoniske akademi i Firenze som det mest kendte eksempel. Akademierne var en slags intellektuelle "klubber" eller mødesteder, hvor man efter klassisk græsk forbillede debatterede forskellige filosofiske eller kulturelle emner. Langsomt vandt den humanistiske tænkning dog også indpas på de konservative skolastiske universiteter. Og universitetsprofessorer rundt omkring i Europa begyndte at deltage i debatter vedrørende tolkningen af de hellige skrifter og Pavens status.

Mange af de protestantiske tænkere var således universitetsfolk. Jan hus, der var rektor på Prags universitet blev henrettet for sin opsætsighed, Calvin var uddannet filosof og teolog fra universitetet i Paris, og det var som universitetsprofessor i Wittenberg, at Martin Luther opslog sine berømte teser (i øvrigt i overensstemmelse med den tids universitære traditioner.)

Efter reformationen kom der for alvor fart på provinsialiseringen af universiteterne. Kirkelig ejendom blev konfiskeret, herunder universiteter, og professorer blev smidt ud eller ansat efter hvilket religiøst tilhørsforhold de havde. Hver fyrste havde sine egne teologer, der skulle være tilhænger af netop den lokale afart af kristendommen. De enkelte universiteter grupperede sig efter hvilken religiøs retning de var tilhængere af, og dissidenter blev bortvist. Det internationale fællesskab af lærde, som universiteterne havde været, blev reduceret til de enkelte fyrsters og staters redskaber. Teologien og dermed universiteterne blev et instrument i den europæiske magtkamp. Disse tilbageslag førte til et voldsomt fald i tilgangen til universiteterne. Samtidig erstattedes kirkens intellektuelle autoritet, med de lokale magthaveres (Også i flere katolske lande, hvor kongen eller fyrsten stod som garant for den religiøse loyalitet overfor Paven). Dette betød at universiteternes mere end nogensinde før, blev instrumenter for de lokale sekulære myndigheder. Universiteterne blev underlagt staten, uanset om denne var en konge, en lokal fyrste eller en bystat. Professorerne blev tvunget til at sværge troskabsed ikke kun til den lokale fyrste, men også til "den rette kirkelige lære" (Hvilket naturligvis betød den afart af protestantisme eller katolicisme de lokale magthavere sværgede til). Også de studerendes rettigheder blev voldsomt nedtonet. Mange stater forbød f.eks.

studier udenfor landets grænser for at sikre at ingen blev inspireret til at tvivle på de lokale religiøse ”sandheder”. ifølge J.H. Elliot blev omkring 80 af de daværende europæiske universiteter transformeret fra internationale til nationale institutioner i midten af det 16. århundrede. (Rudy p. 65). Modreformationen i Italien og Spanien gjorde en ende på den relative frihed, som universitetsprofessorerne havde nydt i renaissance. Inkquisitionen slog nu hårdt ned på alle der ikke underkastede sig den rette lære. Galilei blev tvunget til at afskrive sine astronomiske resultater, og Giordano Bruno blev brændt på bålet. Den akademiske frihed havde svære kår, og universiteterne reduceredes til uddannelsesfabrikker til produktion af lydige embedsmænd for den lokale fyrste og hans foretrukne teologiske retning. Reformationen færdiggjorde således opløsningen af det europæiske middelalderuniversitets internationale enhed.

1.4 Universiteternes krise

Denne udvikling betød, at med undtagelse af nogle få skotske, Hollandske og måske et par tyske universiteter (Halle og Göttingen), der var blevet oprettet som modvægt til de gamle universiteter og deres manglende plads til afvigende retninger (I Skotland af Calvinister, der ikke kunne få adgang til de anglikansk dominerede ”hoveduniversiteter” i England og Skotland), var oplysningstiden noget der skete *udenfor* universiteternes mure. Universiteternes opgave blev i oplysningstiden set som at undervise kommende teknikere, bureaukrater og læger, ikke at forske og tænke nye tanker.

Man mente simpelthen ikke, at videnskabelig forskning hørte hjemme på universitetet. Den abstrakte lærdom, som bare tjente til den akademiske verdens egen oplysning, burde stærkt begrænses, skrev kongen af Preussen f.eks. så sent som i 1797. (Tønneson i Wyller p. 82).

Forskningen og de store fornyende ideologier og tanker skete derfor med få undtagelser udenfor universiteterne – ikke indenfor.

Med forbillede i den italienske renaissance blomstrede akademier og ”videnskabelige selskaber” op i hele Europa, og det var her fornyelsen kom fra. Tænkere som f.eks. Leibniz, havde kun foragt til overs for de ordinære universiteter.

Således også i Danmark hvor f.eks. Niels Steensen var kongelig astronom, men aldrig ansat ved Københavns universitet, mens Ole Rømer var ansat i flere år ved Academie des sciences i Paris før han blev Professor i København. Det er slående at de forskningsresultater – Eller ”abstrakte viden” der blev opnået af videnskabsmænd med tilknytning til Københavns universitet, ikke kunne spores i universitetets øvrige status – Det var noget de lavede i deres ”fritid”, et billede der gik igen over hele Europa.

I Frankrig havde man f.eks. 22 universiteter i 1789 – flere end i noget andet land. Alligevel skulle man lede længe i kredsen af fremstående 1700-tals videnskabsmænd og tænkere for at finde en universitetsprofessor. Manglen på aktive forskere på universitetet, gjorde simpelthen, at tænkningen her var konstant bagud.

Mens de internationalt orienterede forskere og filosoffer i akademierne og de videnskabelige selskaber arbejdede indenfor tidens moderne matematiske, empiriske og utilitaristiske videnskabssyn, bevarede universiteterne de skolastiske rammer for undervisning og disputats, noget vi genkender fra Holbergs ironi. (Da Holberg blev professor i 1717, var universitetet først og fremmest en præsteskole, og først i 1736 blev dette udvidet med jura.)

Således må det konstateres at Europas universiteter i 1700-tallet havde nået et hidtil uset lavpunkt: Hvor universiteterne i middelalderen via den fjerne Kejser/pavemagt havde kunnet opretholde en vis lokal autonomi, var universiteterne nu i en situation, hvor man fortsat var en kirkelig institution med den mangel på akademisk frihed og den konfessionalisme dette førte med sig (I England skulle man helt op til midten af 1800-tallet sværge troskab til den anglikanske kirke for at opnå en akademisk grad), og samtidig betragtedes de lokale enevældige fyrster og konger universiteterne som deres private ejendom. Universiteterne var for længst ophørt med at være det centrum for eftersøgning af viden som de havde været i 1200-tallet. I stedet havde de udviklet sig til en skole til legitimering af den herskende elites magt gennem reproduktion af klassisk viden, men uden mulighed for nogen form for fornyelse af denne. Problemet var blot, at ikke engang den adelige elite, der udgjorde målgruppen, fandt det synderligt attraktivt at studere på universitetet, men foretrak de forskningsbaserede videnskabelige akademier i stedet. Universiteterne fremstod derfor som anakronistiske fortidslevn, der med drastisk faldende studentertal, og kraftigt vigende opbakning fra borgerskab, adel og fyrster måtte siges at være i dyb krise.

Franskmændene tog efter revolutionen konsekvensen og nedlagde samtlige landets universiteter, der kun sås som et middelalderligt og konservativt levn, hvis primære funktion var at bevare universitetsstandens særlige privilegier. Oplysningstanken satte i stedet utilitarismen i højsædet. Uddannelsernes formål, var udelukkende *L'utilité sociale*: samfundsnyttens, hvorfor det var tekniske højskoler som f.eks. *Ecole polytechnique* (grundlagt af Napoleon), uden plads til grundforskning, med anvendelse som formål. (Høyrup p. 574), og styret gennem kraftig bureaukratisk centralisme, der dominerede. Selvom det formentlig var bedre end de forældede middelalderuniversiteter helt uden forskning, gav det stadig ikke plads til den ”unyttige” grundforskning, der jo med Frederik II's ord ”bare tjente til den akademiske verdens egen oplysning”. Et

eksempel på tankegangen ses i den Svenske ”uppfostringscommission” fra 1745, der ville organisere studierne i fire erhvervsrettede fakulteter: et for teologi, et ”civilfakultet” for administration og domstole, et matematisk for officerer og landmålere, og et fysisk for medicin og bjergvæsen. Kommissionen beklagede at det ikke kunne lade sig gøre at udarbejde så sikre prognoser for arbejdsmarkedet at fakulteterne kunne dimensioneres nøjagtig, og udtalte som senere Frederik den II, at videnskabelig forskning egentlig ikke hørte hjemme på et universitet. (Tønneson p. 92)

KAPITEL 2:

AKADEMISK FRIHED OG DEN "HUMBOLDT'SKE" REVOLUTION

Også i de tyske stater var der mange røster, der talte for at følge det franske eksempel og simpelthen nedlægge samtlige universiteter, der betragtedes som håbløst forældede og uden værdi for samfundet. Det voldsomt dalende studentertal gjorde da også, at mange af de tyske universiteter måtte lukke på grund af manglende søgning.

Allerede i 1694 og 1737 var der opstået mere moderne universiteter i hhv. Halle og Göttingen som modspil til de ellers forældede middelalderlige institutioner. I Halle, der blev grundlagt af bl.a. Chr. Thomasius²⁷ netop i protest imod de øvrige universiteters krav om bekendelse til bestemte religiøse doktriner, blev princippet om akademisk frihed (*Lehrnfreiheit* og *Lehrfreiheit*), for første gang formuleret eksplicit af dets rektor Nicholas Gundling ved et besøg af Frederik d. I af Preussen i 1711.

Både på universiteterne i Halle og Göttingen begyndte man at forelæse på tysk i stedet for som hidtil på latin, og man begyndte at efterforske ny viden (forske) frem for blot at reproducere den klassiske lærdoms dogmer. (Paulsen 1906, p. 117 og Fallon p. 29). I modsætning til de ældre universiteter hvis undervisnings formål således var at videregive (den for længst fundne) sandhed til næste generation af studenter (og autoriteternes opgave at tilse, at ingen falske doktriner blev fremført), anså Halle sandheden som noget endnu ikke fundet, som studenterne skulle lære at eftersøge (Paulsen 1906, p.46).

I forhold til de ældre universiteter var disse universiteter i langt højere grad i tråd med oplysningstidens tanker om rationalisme og utilitarisme. Det var også her at et nyt professionsrettet fag: Cameralwissenschaft (statskundskab/forvaltning) til uddannelse af embedsmænd i den preussiske statsadministration for første gang så dagens lys. Det var formentlig også erfaringerne fra disse knap så forældede institutioner, der gjorde at universitetsinstitutionen overhovedet overlevede. (Wilhelm von Humboldt læste f.eks. i Göttingen)

²⁷ Hvis bøger i øvrigt blev forbudt i Danmark på grund af en lidt for frisindet holdning til religionsfrihed inden for protestantismen.

Den mere moderne organisering af disse universiteter gjorde, at de i modsætning til de øvrige universiteter ikke led af dalende søgning – tværtimod oplevede de en øget søgning fra det tyske aristokrati.

Efter den franske revolution tegnede der sig i Tyskland tre forskellige svar på universiteternes problem: Det første var den konservative position, der i lyset af begivenhederne i Frankrig var mistænksom modstander af enhver reform både på og udenfor universiteterne, og af utilitaristernes betoning af anvendelsesorientering af universitetsuddannelse. Det konservative ønske var derfor at universiteterne fortsatte som hidtil, hvilket medførte at de reformer, der flere steder var igangsat (f.eks. i Bonn og Jena), blev sat i stå (McClelland p. 101). Dette var reaktionen i de østrigske besiddelser, i Rhinlandene og i første omgang også i Preussen.

Den anden var den utilitaristiske position, der inspireret af den rationalistiske oplysningstanke ønskede at følge det franske eksempel og nedlægge de forældede universiteter og erstatte dem med eller opsplitte dem til professionsrettede specialskoler. Napoleons sejrige okkupationsstyrker, der omkring år 1800 indtog det meste af Europa, havde med sig revolutionens fjendtlige holdning over for universiteterne, og tvangslukkede en del af dem, mens andre blev lukket af de tyske regeringer selv.

Over for disse to modsatrettede tendenser opstod i slutningen af 1700-tallet en tredje position: Den idealistiske/nyhumanistiske. Fortalerne for denne var ligesom de konservative modstandere af den strengt rationalistiske nyttefokusering, men samtidig så de ligesom utilitaristerne behovet for en ny slags videregående uddannelsesinstitutioner, der kunne leve op til den nye vægt på videnskabelighed. Nyhumanisterne, der for manges vedkommende var tilhængere af romantikkens vægt på følelser som modvægt/supplement til de strengt rationalistiske utilitaristers fokus på ”fornuften”, så i den franske revolutions fejlslagne forsøg på at bygge en stat på den menneskelige fornuft alene beviset på, at mennesket ikke blot var et ”*animal rationale*” – et logisk og rationelt selvtilstrækkeligt væsen, men derimod et resultat af en historisk betinget virkelighed. Nyhumanisterne så derfor ikke som rationalisterne historien som en række tilfældige begivenheder, grundet i uvidenhed og brutal magtanvendelse, der efterfulgte hinanden uden nogen form for nødvendighed, men derimod som noget, hvis indre logiske nødvendighed kunne udforskes. (Paulsen p. 171). Samtidig var nyhumanisterne optaget af at udvikle en national bevidsthed. De mente at den form for uddannelse de advokerede for, ville give alle et fælles grundlag, ville gøre dem til tyske borgere og fjerne klasseforskellene. Frie borgere ville automatisk arbejde for det fælles bedste.

Det var utilitaristernes strengt instrumentelle og rationelle bureaukratystyrede universitetsidé, den "humboldske" revolution rettede sig imod, men samtidig også det forældede dogmatiske universitetssystem, med dets ukritiske overlevering af klassisk viden, uden skabelsen af ny, og det var i denne sammenhæng at ideen om akademisk frihed blev slået fast som det bærende princip for universiteterne.

2.2 Nyhumanismens opkomst og ideen om videnskabelig dannelse

Den preussiske hær havde netop oplevet et forsmædeligt nederlag til Napoleon, der havde vist sig totalt militærteknisk overlegen i forhold til det tyske enevældige militære system. Man kan sige at preusserne fik et Sputnik-chok, der gjorde at de fik øjnene op for et moderne universitetssystem, hvor man uensureret kunne udvikle sig. Nederlaget for Frederik den Stores rationelle "maskinstat"²⁸ havde pointeret, at officerer og tjenestemænd, der var uddannet "by the book" i den strenge professionsrettede udnyttelse af specialiseret fagkundskab, opgav forvirrede, når de blev stillet over for nye eller usædvanlige situationer. (McLelleand p. 125).

Napoleon havde efter sejren ved Jena tvangsnedlagt Preussens universitet i Halle og det fællestyske universitet i Jena, og der var derfor behov for et nyt statsligt universitet. Samtidig gjorde det daværende såkaldte oplyste enevælde, hvor man med Kants ord "kunne kritisere, så meget man ville, bare man adlød kongen"²⁹ (hvilket ikke var helt i overensstemmelse med sandheden, der var bestemt ikke ytringsfrihed, selvom tanken – inspireret af revolutionen i Frankrig, florerede), at det var relevant at skabe rum for at universitetsprofessorerne kunne tale og diskutere frit. Der var derfor god grobund for „*Die Neuschaffung der Universität aus dem Geist des deutschen Idealismus*“³⁰. Som kong Frederik Wilhelm III sagde: "Der Staat muss durch geistige Kräfte ersetzen, was er an physischen verloren hat"³¹ (Der jo minder en hel del om den senere danske „hvad udad tabes...“). Der var derfor basis for et universitetssystem, hvilende på nye præmisser, og inspireret af den nye bølge i tysk filosofi, der byggede på Kant.

Kant havde i sin "*Streit der Fakultäten*", gjort sig til talsmand for, at det filosofiske fakultet (der indtil da som "forskole" havde rangeret lavere end de formålsrettede

²⁸ Frederik den Store opfattede hele sin hær som en stor rationel maskine, hvor man ikke skulle tænke selv, - man skulle parere ordre. Kun således kunne hæren være et velsmurt og rationelt instrument for hærføreren, der kunne forudsige hærens bevægelser ned til mindste detalje. Modellen var en stor succes frem til Napoleonskrigene (Frederik den Store døde i 1786)

²⁹ "ræsonnér så meget I vil, og over hvad I vil, men adlyd!!" Besvarelse af spørgsmålet: hvad er oplysning, Slagmark p. 73 og 80

³⁰ Nyfunderingen af universitetet ud fra ånden fra den tyske idealisme (egen overs.).

³¹ Staten må gennem åndelige kræfter erstatte, hvad den i fysiske har tabt (egen overs.)

teologiske, juridiske, og medicinske), skulle stå over de øvrige fakulteter fordi det filosofiske alene på rationelt grundlag kunne kritisere dem (som en slags åndelig opposition – ”die linke Seite des Parlament der Gelehrtheit”). Han mente også at det var i statens interesse at lade filosofierne udøve denne kritiske opposition uden indblanding fra staten.

Netop disse tanker var inspirationen for den kreds af tænkere omkring Wilhelm von Humboldt, der udgjorde det ideologiske grundlag for universitetet i Berlin i 1809.

Af væsentlige bidragydere kan nævnes: Schelling, Fichte, Steffens, Schleiermacher, og Humboldt selv.

2.3 Friedrich Schelling

Schelling holdt i 1802 sin forelæsning: ”*Vorlesung über die Methode akademischen Studiums*”. Heri udvidede han Kants udsagn til, at alle universitetsuddannelser (videnskaber), også i de øvrige fakulteter, bør formes videnskabeligt, og at alle universitetslærere, for at opnå dette, må være uddannet fra de videnskabelige akademier³², og have ”**åndelig frihed**”(geistige Freiheit). Hvis dette opfyldes, vil de også være i stand til at uddanne andre til disse lærerstillinger. (Schelling p. 17).

Man må ifølge Schelling gå ud fra, at staten i de højere læreranstalter (*Akademien/Universität*), ønsker sig virkelige videnskabelige institutioner. Hvis dette er tilfældet, må den imidlertid også ville fremme ideernes liv, og den frieste videnskabelige udvikling (”*des Leben der Ideen*” og ”*die freieste wissenschaftliche Bewegung*”) Dette uanset at staten ubestrideligt kunne befale, at akademierne blev nedlagt, eller omdannet til formålsrettede professionsskoler (*Industrie- und anderen Schülen von ähnlichen Zwecken*) (Schelling p. 17).

2.4 Forskningsbaseret undervisning

Schelling opponerer imod, at universiteterne (som det var tilfældet indtil da, og som det franske forbillede pegede henimod) kun skal fungere som skoler, der videreformidler den viden, som videnskaben indtil da har fundet frem til.

³² Schelling bruger skiftevis ordene ”Akademien” og ”Universität” om de akademiske uddannelser – formentlig et udtryk for, at det på daværende tidspunkt ikke var veldefineret eller afgjort, hvilke institutioner, der skulle spille hvilken rolle.

”Ich weiß recht gut, dass Sehr viele, und vornehmlich alle die, welche die Wissenschaft überhaupt nur als Nützlichkeit begreifen, die Universitäten als bloße Anstalten zur Überlieferung des Wissens, als einen Verein betrachten, der bloß die Absicht hätte, dass jeder in der Jugend lernen könnte, was bis zu seiner Zeit in den Wissenschaften geleistet worden ist“ (Schelling p. 20)

Hvis undervisningen skal give nogen mening, udover hvad studenten selv kan læse sig til, må det dog fordres, at forelæsningen leveres intelligent af nogen, der forstår hvad de taler om. Dette kræver, at man er i stand til at forstå de videnskabelige opdagelser andre har gjort, hvilket igen ofte kræver at man som minimum selv har ”genopdaget” denne viden. Den der blot overleverer, overleverer ofte fejlagtigt. Hvis forelæseren ikke er i stand til at rekonstruere sit eget videnskabsbillede for sig selv, og derudfra anskueliggøre det for tilhørerne, vil han blot levere et historisk foredrag.

„Zu einer geistreichen Überlieferung gehört aber ohne Zweifel, dass man imstande sei, die Erfindung anderer aus der vergangenen und gegenwärtigen Zeit richtig, scharf und in allen Beziehungen aufzufassen(...)„- Jemand, der bloß überliefert, wird also in vielen Fällen in mancher Wissenschaft falsch überliefern“ (Schelling p. 20)

Og videre:

„Die notwendige Folge des Unvermögens, das Ganze seiner Wissenschaft sich aus sich selbst zu konstruieren und aus innerer, lebendiger Anschauung darzustellen, ist der bloß historische Vortrag derselben, z.B. der Bekante in der Philosophie“ (Schelling p. 20)

Universitetsuddannelser er således ifølge Schelling ikke bare overførsel af færdig viden, men simpelthen et spørgsmål om at bygge hele videnskaben op foran studentens øjne, det er ikke noget, der er færdiglavet, men noget studenten selv må genopdage – at kunne overlevere denne *forståelse* frem for blot færdig viden, forudsætter at universitetslæreren selv er forsker.

” ...der Lehrer nicht Resultate hinstellt, wie es der Schriftsteller pflegt, sondern dass er, in allen höheren Scienzen wenigstens die Art zu ihnen zu gelangen selbst darstellt, und in jedem Fall das Ganze der Wissenschaft gleichsam erst vor den Augen der Lehrlings entstehen lässt. Wie soll nun derjenige, der seine Wissenschaft selbst nicht aus eigener Konstruktion besitzt, fähig sein, sie sich nicht als ein Gegebenes, sondern als ein zu Erfindendes darzustellen?“ (Schelling p. 21)

Der er således ifølge Schelling en direkte forbindelse mellem akademisk frihed og forskningsbaseret undervisning, idet den akademiske frihed er selve forudsætningen for, at forskeren og den studerende frit kan opstille og efterfølge de teorier og hypoteser, der er nødvendige for at vedkommende selv kan opbygge sit eget videnskabssyn frem for blot at reproducere andres (få overleveret andres ”sandheder”). Statens rolle er derfor

udelukkende gennem støtte til universitetet at sørge for dets opretholdelse, men derudover at overlade universitetets styrelse til sig selv og dets idé:

”Die Universitäten, da sie nur Verbindungen für die Wissenschaften sind, brauchen außer dem, was der Staat freiwillig und seines eigenen Vorteils wegen für ihre äußere Existenz tun muss, keine anderen Veranstaltungen für das Reale, als welche aus der Idee selbst Fließen: die Weisheit vereinigt sich hier unmittelbar mit der Klugheit; man hat nur das zu tun, was die Idee des Vereins für die Wissenschaft ohnehin vorschreibt, um auch die Verfassung der Akademien vollkommen zu machen.“ (Schelling p. 22)

Kernen i Schellings begrundelse for at universitetet skal lægge vægt på fornuftmæssig videnskabelig dannelse frem for på rene målrettede professionsuddannelser, er hans syn på forholdet mellem viden og handling. Schelling anerkender ikke at de to ting kan skilles ad: Fornuftmæssig dannelse (oplæring i videnskabelig tænkning og kultur) er derfor også den eneste måde at opøve fornuftmæssig handling, og dermed den mest effektive vej til at uddanne embedsmænd, videnskabsmænd etc. til gavn for samfundet:

”Die Bildung zum vernunftmäßigen Denken, worunter ich freilich keine bloß oberflächliche Angewöhnung, sondern eine in das Wesen des Menschen selbst übergehende Bildung, die allein auch die echt wissenschaftliche ist, werstehe, ist auch die einzige zum vernunftmäßigen Handeln; Zwecke, die außer dieser absoluten Sphäre szientifischer Ausbildung liegen, sind durch die erste Bestimmung der Akademien schon von ihnen ausgeschlossen“ (Schelling p. 24)

Schelling gør hermed videnskabelig dannelse til forudsætning for samfundsnytten (i form af videnskabeligt dannede embedsmænd og forskere), uden dermed at bryde med opfattelsen af, at videnskaben (søgen efter viden) er et mål i sig selv. Man kan sige at der til en vis grad skabes en form for syntese mellem utilitaristernes fokus på kortsigtet nytte, overfor de konservatives traditionalisters fuldstændige udelukkelse af at universitetet overhovedet har et samfundsnyttigt sigte.

Universitetets nytteværdi var ikke primært de konkrete fagkundskaber eller forskningsresultaters anvendelighed i produktion og næringsliv, men snarere de personlige egenskaber som høj moral og videnskabelig dannelse udviklede gennem den videnskabelige virksomhed hos lærere og studenter.

Schelling bygger videre på Schillers opdeling i ”brødlærde” og ”de filosofisk tænkende” (”Brotgelehrte” og dem der har et ”philosophischer Kopf”).³³

Schelling mener dog ikke, at det er fagenes karakter af professionsrettethed, der er udslagsgivende, men derimod de studerende og deres læreres attitude:

³³ Friedrich Schillers tiltrædelsesforelæsning ved Universität Jena ca. 1789

”Man hat den Ekelnamen der Brotwissenschaften allgemein denjenigen gegeben, welche unmittelbarer als andere zum Gebrauch des Leben dienen. Aber keine Wissenschaft verdient an sich diese Benennung. Wer die Philosophie oder Mathematik als Mittel behandelt, für den ist sie gut bloßes Brotstudium, als die Rechtsgelehrsamkeit oder Medizin für denjenigen, der kein höheres Interesse für sie hat, als das der Nützlichkeit für ihn selbst. Der Zweck allen Brotstudiums ist, das man die bloßen Resultate kennen lernt, entweder mit gänzlicher Vernachlässigung der Gründe, oder dass man auch diese nur um eines äußeren Zweckes willen, z.B. um bei angeordneten Prüfungen notdürftige Rechenschaft geben zu können, historisch kennen lernt. (...) Die notwendigen Folgen einer solchen Art zu studieren, sind diese: Erstens ist es unmöglich, sich auch nur das Empfangene richtig anzueignen, notwendig also, dass man es falsch anwendet, da der Besitz desselben nicht auf einem lebendigen Organ der Anschauung, sondern nur auf dem Gedächtnis beruht.” (Schelling p. 28)

Studerende der blot studerer målrettet for at opnå et efterfølgende mål, f.eks. at bestå den efterfølgende eksamen med henblik på en senere profession, vil tendere mod at lære stoffet udenad, frem for at opnå videnskabelig dømmekraft ud fra forståelse for videnskaben og dens helhed. Videnskabelighed er altså en tænkemåde, eller en forståelse – ikke en paratviden der kan læres udenad.

” Lebendige Wissenschaftlichkeit bildet zur Anschauung; in dieser aber ist das Allgemeine und Besondere immer eins. Der Brotgelehrte dagegen ist ansschaungslos, er kann sich im vorkommenden Falle nichts konstruieren, selbstständig zusammensetzen, und da er im Lernen doch nicht auf alle mögliche Fälle vorbereitet werden könne, so ist er in den meisten von seinem Wissen verlassen.

Eine andere notwendige Folge ist, dass ein solcher gänzlich unfähig ist, fortzuschreiten(...) Er kann nicht fortschreiten, denn wahre Fortschritte sind nicht nach dem Maßstab früherer Lehren, sondern nur aus sich selbst und aus absoluten Prinzipien zu beurteilen.“ (Schelling p. 28)

Ifølge Schelling er det i statens interesse at fremme uddannelser, der fremelsker en sådan helhedsbaseret videnskabelig tankegang, frem for blot at ønske sig snævert målrettede professionsuddannelser. Udover at akademikere med en sådan videnskabelig dannelse vil bidrage til at højne nationalkarakteren, vil en ægte videnskabelig karakter fremelske evnen til at se muligheder, hvorimod simpel overleveret viden blot er i stand til at beskrive virkeligheden:

”Alle wissenschaftliche Bildung besteht in der Fertigkeit, die Möglichkeiten zu erkennen, da im Gegenteil das gemeine Wissen nur Wirklichkeiten begreift“ (Schelling p. 31)

Skal samfundet og teknologien udvikle sig, bør staten derfor fremme institutioner til videnskabelig dannelse frem for blot professionsrettede fagskoler eller umiddelbart ”nyttige” forskningsresultater. En sådan dannelse gør åndelig frihed på universiteterne nødvendig.

Samtidig skal universitetet adskille sig fra skolen ved at de studerende får direkte indblik i forskningen – ikke kun formidlet kendt viden. – Det er frem for alt en videnseftersøgende tankegang, der skal videreformidles – ikke forskningens resultater.

2.5 Den danske forbindelse: Steffens og Ørsted

Tankegangen om at filosofien og den videnskabelige dannelse skal være det overordnede og samlende tankesæt i videnskaberne, der derfor bør frigøre sig fra kortsigtet målrettethed, og som på en gang kræver forskningsbaseret undervisning, og at staten står som overordnet garant for den akademiske (åndelige) frihed, går igen hos samtlige af de nyhumanistiske tænkere, der på forskellig vis har bidraget til diskussionerne omkring Berlin-universitetets formål og udformning: Heinrich Steffens med sine forelæsninger *”Über die Idee der Universitäten”* (1808/9), Johan Gottlieb Fichte med *”Deduzierter Plan einer in Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt”* (1807), og Friedrich Schleiermacher med: *”Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn”* (1808). Selvom de på visse punkter adskiller sig fra hinanden, er den bagvedliggende ideologi stort set identisk, og det vil føre for vidt i detaljer at gennemgå alle de forskellige tekster.

Den norskfødte Steffens er dog interessant i et dansk perspektiv, idet han bidrog til at føre nogle af tankerne til Danmark, hvor han bl.a. inspirerede Adam Oehlenschläger og brødrene Anders Sandøe og Hans Christian Ørsted (Wagner p. 129). Sin fætter N.F.S. Grundtvig lykkedes det ham til gengæld ikke at overbevise, og i det hele taget blev han ikke vel modtaget af borgerskabet i København, hvor Hertugen af Augustenborg forhindrede at han fik et professorat.

Især påvirkningen af H.C. Ørsted (der også havde læst Schelling og Kant) fik til gengæld betydning for, at man i Danmark ikke bare kopierede det utilitaristisk-instrumentelle videnskabsideal fra Frankrig i forbindelse med oprettelsen af den Polytekniske Lærestalt, men i høj grad også lod den basere sig på naturvidenskabelig grundforskning. Ørsted havde således en intention om at ville praktisere og udøve grundvidenskab, frem for blot at målrette videnskaben mod praktisk anvendelighed (han undlod således også at udnytte sine egne opdagelser i praktisk øjemed, men overlod dette til andre³⁴). Ørsteds videnskabsopfattelse var snarere hierarkisk: Opdagelserne i den grundvidenskabelige naturvidenskab skulle gennem oplysning ”dryppe videre ned”

³⁴ Efter sigende skal Ørsteds berømte opdagelse af elektromagnetismen have fundet sted i et auditorium for øjnene af de studerende – Ørsted levede dermed i høj grad op til Schellings fordring om forskningsbaseret undervisning.

på de tekniske og håndværksmæssige fag, hvis færdigheder klart var underordnet de teoretiske universitetsuddannelser (Wagner p. 152).³⁵

Også Steffens betoner at sandhed ikke er noget der kan overleveres, men noget som individet selv må tilegne sig og bringe i harmoni med sig selv (Steffens "Erste Vorlesung"). Ligesom Schelling betoner han filosofiens rolle som det der skal kultivere den videnskabelige tankegang i de øvrige videnskaber. Så vidt vides var Steffens tanker ikke tilgængelige for Humboldt før universitetets grundlæggelse.

Fichte og Schleiermacher indsendte til gengæld begge færdige forslag til Berlin-universitetets konkrete udformning, og igen er det tanker om filosofien som overordnet tankesæt for alle videnskaber, akademisk frihed, og videnskabelig dannelse via forskningsbaseret undervisning frem for simpel overlevering af allerede fundet viden - En metode som de tillægger målrettethed imod den direkte professionsrettede "nytte" af uddannelse og forskning (jf. Brotgelehrte). Samlet set udgør de tyske idealister en modvægt til *både* den forældede skoleagtige undervisning med simpel udenadslære, som de konservative argumenterede for at opretholde, og på den anden side den utilitaristiske anvendelsesrettede undervisning, som tilhængerne af den franske model plæderede for. Fichtes forslag vandt dog ikke synderligt gehør, hvorfor jeg ikke vil gå nærmere ind i dette. Schleiermachers mere kompromissøgende³⁶ forslag fik dog en del betydning for den endelige udformning af universitetet i Berlin.

2.6 Friedrich Schleiermacher

Schleiermacher, der arbejdede som universitetslærer på universitetet i Halle frem til 1806, var meget engageret i at få oprettet det nye universitet i Berlin. Efter Napoleons nedlæggelse af Halle-universitetet flyttede han til Berlin, hvor han begyndte at arbejde på at overtale den preussiske stat til at oprette et universitet. I 1808 indsendte han

³⁵ Oehlenschläger skrev i sine erindringer om mødet med Steffens: "Steffens lærte mig snart at indse denne

Slutnings Skjævhed (at nytte er vigtigere end videnskab og poesi JT). Snart indsaa jeg, at det nyttige kun er

en Betingelse for vor jordiske Natur, for at vi som Menneskedyr kunne trives sundt og bekvemt; men vort overjordiske Maal, som Menneskeaaender, er Kundskaben, Nydelsen og Udøvelsen af det sande og det skjønne, til hvilken Kundskab og Udøvelse i højere Betydning vi kun komme ved Videnskab og Kunst. Ogsaa her indsaa jeg snart, at Udøvelsen af det skjønne ikke er underordnet Erkjendelsen af det sande, saa lidt som Handling er underordnet den subjektive Anskuelse,

da netop det sande og gode bestaar i at erkjende og udøve det skjønne i alle Naturens og Menneskelivets Forhold." (*Den danske Litteraturs Historie fra dens Begyndelse til vore Dage* (1881) V: Fr. Winkel Horn bd.II p. 104).

³⁶ i forhold til den allerede eksisterende universitetsmodel, og i forhold til om professionsrettede uddannelser overhovedet hørte hjemme på universitetet

således på eget initiativ sit forslag til den tyske minister von Beume, der havde rekvireret forslag fra flere andre (heriblandt Fichte). I papiret der bar titlen ”*Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn*”, gjorde Schleiermacher sig i høj grad til talsmand for de samme tanker som de øvrige tyske idealister (forskningsbaseret undervisning, filosofien som samlingspunkt etc.).

Schleiermacher, der som ung var blevet uddannet i en pietistisk klosteskole, og her havde oplevet på sin egen krop, hvad det vil sige at leve i et censureret miljø, hvor man ikke må tænke og handle frit (Skadkær Petersen 1999), lagde meget høj vægt på de studerendes akademiske frihed:

”*akademische freiheit*” (p. 273), som han mente bestod af to dele:

”Sie hat zwei Seiten, diese Freiheit der Studenten(...)Die eine ist die Freiheit, welche sie in Vergleich mit der Schule, von der sie herkommen, auf der Universität genießen, in bezug vornehmlich auf ihre geistigen Beschäftigungen, sie sind dabei keiner Art des Zwanges unterworfen; nirgends werden sie hingetrieben, und nichts ist ihnen verschlossen. Niemand befiehlt ihnen, diese oder jene Lehrstunden zu besuchen; niemand kann ihnen Vorwürfe machen, wenn sie es nachlässig tun oder unterlassen. Über alle ihre Beschäftigungen gibt es keine Aufsicht, als nur so viel sie selbst einem Lehrer freiwillig übertragen.“(Schleiermacher, kap. 5 p. 275)

Den universitetsstuderende bør have absolut frihed til at vælge hvilke forelæsninger og seminarer han vil følge, hvilke bøger han vil læse etc. Den studerende bør altså have absolut metodefrihed, og ikke være underlagt nogen form for tvang i forhold til tilrettelæggelsen af sit studium.

Formålet med denne frihed er at gøre de studerende til selvstændigt tænkende væsener. Ligesom Schelling og de øvrige idealister, mener Schleiermacher nemlig at det ikke handler om udenadslære (at lære i og for sig selv), men om at de unge skal have vækket den videnskabelige ånd:

”dass Lernen an und für sich, wie es auch sei, nicht der Zweck der Universität ist, sondern das Erkennen; dass dort nicht das Gedächtnis angefüllt, auch nicht bloß der Verstand soll bereichert werden, sondern dass ein ganz neues Leben, dass ein höherer, der wahrhaft wissenschaftliche Geist, soll erregt werden, wenn er anders kann, in den Jünglingen. Dieses aber gelingt nun einmal nicht in Zwang; sondern der Versuch kann nur angestellt werden in der Temperatur einer völligen Freiheit des Geistes, schon an und für sich, vornehmlich aber unter Deutschen und mit Deutschen.“(Schleiermacher p. 276).

Det kan imidlertid ikke ske ved tvang, men kun ved at tro på at studenten allerede har kraften i sig til selv at frigøre sig fra enhver autoritet, der forhindrer hans egen erkendelse i at blive den autoritet der styrer hans handlinger, og dermed ophører med at være en autoritet. Kun ved at give de studerende fri til selv at søge sandheden, kan de

lære selvstændigt og videnskabeligt at søge sandheden. Enhver form for gammeldags mekanisk skolemæssig og autoritær indretning er ødelæggende. Dette skyldes at desto mere den videnskabelige ånd er aktiv, desto mere er også frihedens ånd aktiv, og de vil stille sig i opposition til enhver tjeneste, der bliver forlangt af dem. (jf. Schleiermacher p. 277)

Der er altså også ifølge Schleiermacher en tæt sammenhæng imellem den videnskabelige ånd og friheden til selv at søge sandheden.

Den anden del af den akademiske frihed for studenterne, som Schleiermacher taler om, er i forbindelse med deres moralske opdragelse. Denne del af studenterlivet er ifølge Schleiermacher tæt forbundet med den første frihed, idet det er under deres universitetsstudier at de studerendes moralske personlighed dannes. De skal nu skifte fra personlig underdanighed overfor eksterne autoriteter, til selvstændigt moralsk dømmende personer, der gennem personlige valg har fundet deres kald i tilværelsen. (Schleiermacher p.281)

I og med at der i den videnskabelige dannelse/det akademiske fællesskab indgår en forpligtigelse til at diskutere hvilke normer, traditioner og skikke – både overleverede og nyskabte, der skal bevares og hvilke forkastes, er det Schleiermachers opfattelse, at kun individer, der er i stand til at træffe deres egne moralske valg, kan varetage disse opgaver og være ægte videnseftersøgende:

„Die aber keiner andern als einer von außen hervorgebrachten Sittlichkeit fähig sind, werden auch keiner wahren Erkenntnis fähig sein, ja auch nicht der Einsicht und Bildung, welche selbst in den mehr Untergeordneten auf der Universität soll hervorgebracht werden“
(Schleiermacher, p. 282).

Det er altså kun ved at friholde studenterne fra autoritær moraliseren og regelfastsættelse, at man sikrer at de udvikler den personlighed der skal til, for at de senere er i stand til selvstændigt at bidrage til udviklingen og kritikken af samfundets normer: Kun ved at give dem det moralske ansvar for egne handlinger sætter man dem i stand til at varetage dette ansvar. De personer der skejer ud og ikke lærer at påtage sig dette ansvar, var ikke modne/egnede til universitetet. Det er således ikke ved at pålægge de studerende bestemte normer og regelsæt at de bedst opdrages til de rigtige moralske valg:

„Vielmehr (tværtimod) kann ja der Übergang von dem Gehorsam zu ihren bildenden Einflüssen nur sein durch eine Periode, in welcher sie sich frei fühlen von solchem Zwang, in welcher jeder, eine große Mannigfaltigkeit vor sich habend, seine eigenen Sitten sich frei bilden,...“ (Schleiermacher, p. 283)

Schleiermacher gør derved selve universitetets opgave som moralkritisk/udviklende institution til begrundelsen for de studerendes frihed til at skabe en egen "studenterkultur", der af og til kan skeje ud og støde den øvrige befolknings moralfølelse.

Det er centralt at Schleiermacher netop ikke ser moral og værdier som noget givet og evigtgyldigt, men som noget der hele tiden ændrer sig og diskuteres: Netop her spiller universiteternes videnseftersøgen og kritiske tilgang en væsentlig rolle:

" Die also auf der Universität sich zur Erkenntnis bilden, sind zugleich die, welche in Zukunft auch die Sitten bilden sollen" (Schleiermacher p. 283)

2.7 Schleiermachers syn på universiteternes formål

Ifølge Schleiermacher er uddannelsessystemet opdelt i tre niveauer: (gymnasie)skolen, som han sammenligner med mesterens forhold til lærlingen (Lehrburschen), universitetet, som sammenlignes med forholdet mellem mester og svend (Gesellen), og akademiene, der er forsamlings/sammenslutninger af færdiguddannede mestre (Versammlung der Meister unter sich).

Videnskaben er det fælles produkt og ejendom for alle (ud)dannede folk, og har som sådan to formål: Det er videnskabens opgave at hjælpe den enkelte med at opnå erkendelse, og det er så igen den enkeltes forpligtelse at bidrage til videnskabens videreudvikling.

Som Schleiermacher påpeger, er det let at se, at vægten i (gymnasie)skolen er på det første, mens akademiernes formål hovedsageligt er det andet. (Schleiermacher, p. 234)

Det er værd at bemærke at udviklingen af videnskaben ifølge Schleiermacher er et kollektivt produkt af det akademiske fællesskab, idet den enkelte videnskabsmands talent indenfor et specifikt fagområde ville være værdiløst uden komplettering fra de øvrige medlemmer af det videnskabelige samfund.:

*" Ebenso die, welche in menschlichen Dingen irgend etwas durch die Kraft des bloßen Instinkts weiter fördern, berufen sich darauf, dass andern obliegen müsse, ihr Tun zu erklären und verständig zu rechtfertigen. Dies alles weist auf die Wissenschaft hin. Dass aber diese durchaus nicht Sache des einzelnen, nicht von **einem** allein zur Vollendung gebracht und vollständig besessen werden kann, sondern ein gemeinschaftliches Werk sein muss, wozu jeder seinen Beitrag liefert, so dass jeder in Absicht ihrer von allem übrigen abhängig ist, und nur einen herausgerissenen Teil sehr unvollkommen allein besitzen kann, auch das muss gewiss allgemein einleuchten." (Schleiermacher, p. 223)*

Schleiermacher går nu i rette med dem (f.eks. franskmændene), der mener at (gymnasie)skoler og akademier dækker de behov der er for videreudvikling af videnskaben (uddannelse i skolerne, og forskning i akademierne):

”Man übersieht hierbei offenbar einen sehr wesentlichen Punkt. Die Schulen beschäftigen sich nur mit Kenntnissen³⁷ als solchen“ (Schleiermacher, p.237)

(Gymnasie)skolerne kan kun give indsigt i, og forberede de studerende på den videnskabelige ånd (den wissenschaftlichen Geist) og den systematiske filosofiske ånd (der systematische, philosophische Geist), og evnen til at opfinde (Erfindung), men de kan ikke indgive de studerende disse evner – det kan kun læres ved selv at deltage i disse processer.

Samtidig forudsætter akademiernes forskerfællesskaber, at disse evner allerede er til stede, og at hvert enkelt medlem af akademiet forstår de filosofiske principper bag vedkommendes videnskab.

Denne forståelse og disse evner kommer imidlertid ikke af sig selv, og her ligger universitetets væsen: At være overgangen fra den tid, hvor de unge gennem kundskaber først bliver introduceret til videnskaben, og til den tid, hvor man i kraft af videnskabelig modenhed selv er i stand til at forske og bidrage til udviklingen af videnskabelige erkendelse:

”Hier also liegt das Wesen der Universität. Diese Erzeugung und Erziehung liegt ihr ob, und damit bildet sie den Übergangspunkt zwischen der Zeit, wo durch eine Grundlage von Kenntnissen, durch eigentliches Lernen die Jugend erst bearbeitet wird für die Wissenschaft, und der, wo der Mann in der vollen Kraft und fülle des wissenschaftlichen Lebens nun selbst forschend das Gebiet der Erkenntnis erweitert oder schöner anbaut. Die Universität hat es also vorzüglich mit der Einleitung eines Prozesses, mit der Aufsicht über seine ersten Entwicklungen zu tun. Aber nichts Geringeres ist die als ein ganz neuer geistiger Lebensprozess.“³⁸ (Schleiermacher, kap. 2, p. 238)

Universitetets formål er således at vække videnskabens idé i studenterne, så den kommer til at styre dem i det videnskabelige fagområde som de vælger at specialisere sig i, således at det indlejres i dem som en selvfølge, at se alting ud fra en overordnet videnskabelig synsvinkel, at se alle enkeltheder, ikke kun i sig selv, men i de større videnskabelige sammenhænge, hvor det er mest relevant..

At de lærer i al tænkning at være bevidste om videnskabens grundregler, og at de gradvist udvikler evnerne til at forske, opfinde (udtænke) og forklare.

³⁷ Kundskaber

³⁸ Herein (p. 16)

”Dass sie lernen, in jedem Denken sich der Grundgesetze der Wissenschaft bewusst zu werden, und eben dadurch das Vermögen selbst zu forschen, zu erfinden und darzustellen, allmählich in sich herausarbeiten...” (Schleiermacher, p. 238)

Heri ligger, ifølge Schleiermacher, også meningen med navnet universitet, det er nemlig ikke indlæringen af mere viden (Kenntnisse), bare på et højere niveau, der kendetegner universitetet, men snarere en præsentation af videnskabens helhed og principperne og fundamentet for videnskabelighed, der sætter den enkelte i stand til at tilegne sig alle former for viden. Som Schleiermacher kalder det: ”man lærer at lære” eller

”dass nämlich die Idee, des Erkennens, das höchste Bewusstsein der Vernunft als ein leitendes Prinzip in dem Menschen aufwacht.“ (Schleiermacher, p. 239)

Universitetets formål er derfor at gøre de studerende til selvstændigt tænkende væsener, der besidder den spekulative ånd, der er hele forudsætningen for at bedrive videnskab. Ifølge Schleiermacher kan en videnskabeligt produktiv karakter slet ikke eksistere uden denne ”*spekulativer Geist*”, og et individ, der ikke har kultiveret denne videnskabelige tankegang (*philosophische Denkungsart*), kan ikke selvstændigt frembringe noget som helst dueligt, eller mærkværdigt³⁹ videnskabeligt resultat. (Schleiermacher, p.239)

At akademierne ikke beskæftiger sig i nævneværdig grad med filosofien, skyldes ifølge Schleiermacher, at den videnskabelige/filosofiske tankegang er forudsat i alt hvad der foregår her, idet dette er forudsætningen for at den videnskabelige udvikling foregår som en fælles indsats, der i sidste ende leder til et fælles ”produkt” i form af videnskabelige fremskridt.

Dette er også begrundelsen for at diskussioner mellem forskellige filosofiske skoler finder sted på og mellem universiteter og ikke akademier. De forskerfællesskaber, der udgøres af akademierne, er simpelthen nødt til at forudsætte at hvert sprogområde (folk) har én filosofisk tænke måde, som al forskning i akademierne udspringer af – også selvom det i realiteten aldrig har forholdt sig sådan, og man heller ikke har grund til at formode, at det nogensinde kommer til det. (Schleiermacher, p. 240)

Med en Kuhn’sk anakronisme, kan man sige at akademiernes forskerfællesskaber forudsætter et fælles videnskabeligt paradigme for at kunne diskutere deres forskningsmæssige fremskridt med hinanden. Akademierne egner sig til gengæld dårligt som arnested for egentlige paradigmeskift – Her er universiteterne, der har filosofien som hovedformål langt bedre egnede.

³⁹ Må her forstås i betydningen ”bemærkelsesværdigt.”

Universitetet bliver derfor den uundværlige mellemstation mellem skolernes kundskabstilegnelse og akademiernes mere snævre fagvidenskabelige forskerfællesskaber, netop i kraft af det er den videnskabelige (filosofiske) tankegang, der er forudsætningen for at komme videre fra det ene til det andet. Netop indlæringen af denne tankegang – ikke paratviden - er derfor universiteternes formål.

Schleiermacher er derfor lige som Schelling optaget af forelæserens evne til at fremstille sin egen erkendelse for de studerende, frem for blot at oplæse allerede fundet viden:

”Der Lehrer muss alles, was er sagt, vor den Zuhörern entstehen Lassen; er muss nicht erzählen, was er weiß, sondern sein eignes Erkennen, die Tat selbst, reproduzieren, damit sie beständig nicht etwa nur Kenntnisse sammeln, sondern die Tätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntnis unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden.“
(Schleiermacher, kap. 3, p. 252)

Det er dog helt afgørende at forelæsningerne ikke er den eneste kontakt mellem lærer og studerende. Det ligger simpelthen i den videnskabelige ånd, der vækkes gennem forelæsningerne, at den må udøve sine kræfter i praksis, at den må forske, fuldstændiggøre sin viden ved at fordybe sig i enkeltheder og producere egne resultater og føre bevis for disse. Dette er baggrunden for at der findes videnskabelige seminarer, og institutter (Der dengang var det naturvidenskabelige modstykke til seminaret), hvor de studerende får lejlighed til selv at fremlægge og gå i dialog med underviseren. Fælles for alle disse undervisningsformer er at de er af fuldstændig ”akademisk” natur (durchaus akademischer Natur sind) - altså modsvarer den videnskabelige debat, der foregår på akademierne. (Schleiermacher, kap.2 p. 241). Universitetets formål: At opøve videnskabelig (filosofisk) tænkning er altså kun mulig, hvis de studerende får mulighed for at afprøve det i praksis, og bearbejde deres viden.

Samtidig er det også helt afgørende for at underviseren kan holde den tætte kontakt til de studerende, der er den centrale forudsætning for at forelæsningerne kan gøres levende for dem.

Schleiermacher afviser at antallet af studerende (pr. underviser) kan umuliggøre disse aktiviteter, idet der i kæden af aktiviteter - øvelser, konservatorier⁴⁰, seminarer, oplæg og evalueringer fra/af forskellige enkeltpersoner, og frem til private sammenkomster mellem lærer og tilhørere - naturligt efterhånden, som de bliver mere og mere intime, tiltrækkes færre og færre studerende, alligevel kan underviseren bruge denne kontakt til at gøre sine forelæsninger mere vedkommende for alle. (Schleiermacher, kap. 3, p. 254)

⁴⁰ Diskussion – en mellemting mellem forelæsning, og seminar, hvor læreren indtager en mere passiv rolle.

Det er i seminarerne at de studerende bliver guidet (*„geleitet“*) i selv at gå i dybden med at undersøge, præsentere og forske, og det er derfor også de studerende der hurtigst tilegner sig disse evner, der mest søger sådanne aktiviteter. (Schleiermacher, kap. 4, p. 265). Det følger heraf, at ikke alle studenter har de samme forudsætninger for at ”blive grebet af den videnskabelige ånd”, der leder dem til at opsøge disse interaktive (*„gegenseitigen“*)⁴¹ aktiviteter.

Alligevel vil det være dybt problematisk hvis staten blander sig i, hvilke og hvor mange studenter, der får lov at deltage i seminarerne, eller hvis den øremærker de statslige tilskud, til bestemte aktiviteter og bestemte lærere. Dette vil forhindre de øvrige studerende og lærere i at deltage i disse frugtbare samarbejder, der er forudsætningen for den videnskabelige udvikling af begge parter. I stedet bør staten give pengene samlet til fakulteterne, der så kan fordele dem til de lærere eller studenter, der ønsker at oprette sådanne seminarer (ifølge Schleiermacher opstår de af sig selv, når de dygtigste studerende ønsker at komme i tættere dialog med forelæserne).

Samtidig betoner Schleiermacher vigtigheden af at professionsuddannelserne ikke skilles ud i specialskoler, hvortil de mindre egnede studerende allerede efter gymnasiet udskilles. Da det er umuligt allerede på dette tidspunkt (hvor de studerende endnu ikke selv har prøvet kræfter med den selvstændige videnskabelige tankegang) at forudse, hvilke studenter, der kan blive gode videnskabsmænd, og hvilke der skal udskilles til erhvervslivet og embedsværket, bør udskillelsen ske internt på universitetet, hvor professionsuddannelserne derfor også bør forankres. Dette giver også den sideeffekt, at de embedsmænd, præster, læger etc., der uddannes, får en indsigt i videnskaben og en forståelse for videnskabens vigtighed, der vil være til stor nytte i deres fremtidige erhverv.

Schleiermacher advarer på det kraftigste imod den opfattelse, at man allerede i de unge år umiddelbart efter gymnasiet kan sortere de unge efter hvem der egner sig eller ikke egner sig til akademiske uddannelser. Denne udskillelse kan kun finde sted ved at man lader de unge prøve kræfter med de selvstændige videnskabelige studier, og derefter udskiller dem, der ikke formår at udvikle denne spekulative videnskabelige evne. Ifølge Schleiermacher er det størstedelen af dem der starter på universitetet, der ikke formår at udvikle disse videnskabelige evner til højeste niveau, og sådan bør det også være, for tanken om at et stort og enestående talent fejlagtigt skulle udelukkes fra universitetet, er ubærligt:

⁴¹ Gensidige

”Der Gedanke, schon auf der Schule oder beim Abgehn von derselben eine Trennung festzusetzen zwischen denen, welche der höchsten wissenschaftlichen Bildung fähig, und denen, die für eine untergeordnete Stufe bestimmt sind, und für letztere eigene Anstalten zu stiften, wo sie ohne die philosophischen Anleitungen der Universität gleich für ihr bestimmtes Fach der Erkenntnis mehr handwerksmäßig und traditionell weitergebildet würden, dieser Gedanke ist jedem furchtbar und schrecklich, der an der Bildung der Jugend einen lebendigen Anteil nimmt.“ (p.247)

Bør de der kun har klaret sig gennem gymnasiet med middelmådige resultater da ikke frasorteres?

”Nein, man lasse zusammen die trefflicheren und die minderen Köpfe erst die entscheidenden Versuche durchgeben, welche auf der Universität angestellt werden, um ein eignes wissenschaftliches Leben in den Jünglingen zu erzeugen, und erst, wenn diese alle ihres höchsten Zweckes verfehlt haben, werden sich von selbst die meisten auf die untergeordnete Stufe treuer und tüchtiger Arbeiter stellen.

Solcher bedarf der wissenschaftliche Verein gar sehr; denn die wenigen wahrhaft herrschenden und bildenden Geister können gar viele Organe in Tätigkeit setzen.

Darum müssen die Universitäten so eingerichtet sein, dass sie zugleich höhere Schulen sind, um diejenigen weiter zu fördern, deren Talente, wenn sie auch selbst auf die höchste Würde der Wissenschaft Versicht leisten, doch sehr gut für dieselbe gebraucht werden können. Und zwar darf sich dies nicht als eine besondere Veranstaltung äußerlich unterscheiden lassen weil ja auch beide Klassen von Lernenden nicht äußerlich unterschieden sind, sondern sich erst durch die Tat selbst voneinander trennen sollen.

Noch mehr aber bedarf der Staat von diesen Köpfen der zweiten Klasse. Er kann sehr wohl einsehen, dass die obersten Geschäfte in jedem Zweige nur denen mit Vorteil anvertraut werden, welche von wissenschaftlichem Geiste durchdrungen sind, und wird doch danach streben müssen, dass ihm auch der größte Teil von jenen untergeordneten Talenten anheim falle, welche auch ohne diesen höheren Geist ihm durch wissenschaftliche Bildung und eine Masse Kenntnissen brauchbar sind. Daher muss er nun aus demselben Grunde dafür sorgen, dass die Universitäten zugleich höhere Spezialschulen seien für alles dasjenige, was von den in seinem Dienst nutzbaren Kenntnissen zunächst mit der eigentlichen wissenschaftlichen Bildung zusammenhängt“ (Schleiermacher, kap. 3, p. 248)

Denne sammensmeltning af forskningsforberedende universitet og professionsuddannelse er ikke som udgangspunkt en udvanding af det rene videnskabelige universitet. Schleiermacher opstiller tre argumenter:

- For det første vil i det mindste en fornemmelse af sand erkendelse tilflyde en større andel af den uddannede befolkning.
- For det andet må de der har studeret ved en sådan skole i det mindste bibeholde en følelse af afhængighed af de kundskaber, som de har indsamlet i deres højere videnskabelige bestræbelser dér.

- For det tredje: Gennem den forbindelse som de statslige institutioner via deres optag af kandidater fra universiteterne dermed opnår til de højere videnskaber, opnås det at disse bliver langt mere åbne for forbedringer og i det hele taget langt mere levende. (Schleiermacher, p. 249)

Schleiermacher advarer imidlertid imod de regeringer (f.eks. i Frankrig?), der ud fra en særdeles fordærlig misforståelse er begyndt at anse denne politiske målsætning for de videregående uddannelser som hovedformålet, og derfor fuldstændigt nedlægger den universitære videnskabelige (forskningsbaserede) del af uddannelserne – planteskolen for al erkendelse (*”die Pflanzschule aller Erkenntnis”*), for derefter kun at lade de formålsrettede videregående uddannelser tilbage. Det bevidste eller ubevidste formål med denne operation kan ifølge Schleiermacher kun være at undertrykke den højeste og frieste kultur og al videnskabelig ånd, og det uundgåelige resultat er at en kortsigtet formålsrettet tankegang, og en ynkelig (*”klägliche”*) indskrænkethed tager over i alle fag. (Schleiermacher, p. 249)

Ligesom Schelling anser Schleiermacher det derfor for et alvorligt angreb på den frie tanke, hvis de filosofisk funderede, videnseftersøgende universiteter erstattes af utilitaristiske professionsskoler, og han forudser at i alle lande hvor de ægte universiteter afskaffes af staten eller nedlægger sig selv, der vil videnskaben gå tilbage, og den videnskabelige ånd hensesynke i søvnen. (Schleiermacher, p. 249)

Han tilslutter sig samtidig Kants udsagn om det filosofiske fakultets særlige status i forhold til de øvrige, da det er i dette fakultet den frie videnseftersøgning har rod. Det repræsenterer alene hvad det akademiske fællesskab ville have lagt i et universitet, de øvrige tre fakulteter repræsenterer eksterne behov (kirkens og statens), hvor den rene videnskabelige erkendelse er sekundær. Hvis man derfor skulle grundlægge et universitet ud fra videnskabens præmisser, ville filosofien være primær og de øvrige professionsrettede fakulteter være underlagt dette. (Schleiermacher, p. 259)

Selvom alting således ifølge de tyske idealister begynder med filosofien, med den rene spekulation, så er universitetets formål ifølge Schleiermacher alligevel netop *ikke* at ende i ren spekulation, men derimod at forene den videnskabelige ånd med det praksisorienterede, og dermed ophæve modsætningen mellem fornuft og erfaring, spekulation og empiri:

”Nur beruht das Leben der ganzen Universität, das Gedeihen des ganzen Geschäftes darauf, dass es nicht die leere Form der Spekulation sei, womit allein die Jünglinge gesättigt werden, sondern dass sich aus der unmittelbaren Anschauung der Vernunft und ihrer Tätigkeit die Einsicht entwickele in die Notwendigkeit und den Umfang alles realen Wissens, damit von

Anfang an der vermeinte Gegensatz zwischen Vernunft und Erfahrung, zwischen Spekulation und Empirie vernichtet“ (Schleiermacher, p. 250)

Dermed opnås netop det kompromis der kendetegner den såkaldte ”humboldtske universitetsmodel”, og som kom til at danne skole for alle de forskningsbaserede universiteter i Nordeuropa og USA, der efterfølgende brugte den som forbillede. Nemlig kompromiset, ”den 3.vej” eller syntesen om man vil, mellem den utilitaristiske formålsrettethed, løsrivet fra videnskaben, som franskmændene havde valgt, og den forstenede konservative (skolastisk/kirkelige) universitetstradition, der for længst var blevet for løsrivet fra virkeligheden til at kunne bruges i det moderne samfund,

2.8 Det frie akademiske fællesskab og forholdet til staten

Schleiermacher advarer imod at opdele universitetet (det enkelte fakultet) i specialområder, og dermed binde den enkelte universitetslærer til et bestemt fagområde i en sådan grad at den enkelte lærer kun kan undervise i sit eget område. På samme måde advarer han imod at foreskrive i hvilken rækkefølge forelæsningerne skal følges, eller hvordan studierne skal forløbe i detaljer. Begge former for binding ville være en direkte opskrift på videnskabelig stagnation.

”Eben deshalb ist auch der wahre Geist der Universität der, auch innerhalb jeder Fakultät die größte Freiheit herrschen zu lassen (...). Männer von Geist und Fleiß, und denen das Geschäft wert und lieb ist, welches sie auf der Universität treiben, können unmöglich in dieser Hinsicht eines äußerlichen Gesetzes bedürfen; sie haben in sich, was sie treibt, so viel zu tun als sie können, und die müssen sich selbst ihr Gesetz sein.“ (Schleiermacher, kap. 4, p. 262-263)

På samme måde advarer han imod at staten blander sig i udnævnelsen af universitetslærere. En politiker eller en statsligt udpeget tilsynsførende for universitetet (kurator), vil alt for let forfalde til at lade sig lede af den mest udbredte (almindelige) opfattelse, eller til at vælge personer, der i deres undervisning primært fokuserer på viden, der formodes at være til statens (og magthavernes) bedste, frem for at vælge ud fra videnskabelige kriterier (Schleiermacher, p. 268).

Selvom kuratoren er videnskabeligt uddannet vil han, og universitetets ledelse i øvrigt, jo længere de sidder, desto mere tendere til at se sig selv primært som embedsmænd i statens tjeneste.

Det er derfor ønsket, at de videnskabelige foreninger får en større rolle i disse sager, og at en større uafhængighed af staten gør sig gældende. (Schleiermacher, p. 268)

„Die Universität selbst muss freilich am besten wissen, was sie bedarf, so oft ihr eine Lücke entsteht, oder sie Gelegenheit bekommt“ (Schleiermacher, p. 269)

Det er de videnskabelige evner og ikke nytten for staten, der er det vigtige ved ansættelsen af undervisere. Diskussioner mellem forskellige filosofiske skoler i denne forbindelse, løses bedst ved at lade enhver der er hjemmehørende ved universitetet have ret til at opslå et kursus og få tildelt rum til det. At det kan være kontroversielt, må man så leve med.

„Hier scheint kaum eine andere Hilfe zu sein, als eben in jener Freiheit des Lehrens“ (Schleiermacher, p. 270)

Ifølge Schleiermacher er det åbenlyst at universiteterne naturligt bevæger sig hen imod en større begrænsning af den statslige styring, der på hans tid var blevet det fremherskende på universiteterne, og i stedet lade deres karakter af uafhængige videnskabelige fællesskaber træde frem. Dette må også gælde i universitetets offentlige affærer: I alt hvad der tilhører universitetets eget domæne, må det være uafhængigt og frit til at lave sine egne interne regler, som det også frit skal kunne ændre, hvis omstændighederne kræver det.

„In allem, was zu jenem Gebiet gehört, muss die Universität sich frei und unabhängig ihr Hausrecht selbst bilden, und es nach Beschaffenheit der Umstände verändern können; der Staat kann sich dabei keiner Leitung anmaßen“ (Schleiermacher, p. 272)

Den interne styring af universitetet må også i sin natur være demokratisk:

„Was aber die Formen betrifft, unter welchen sie öffentlich auftritt und ihre Rechte und Ordnungen bildet: so ist die wissenschaftliche Gesinnung unserer Zeit ihrer Natur nach durchaus demokratisch, und das Bewusstsein lebendig, dass alle wissenschaftliche Männer dem Geiste nach einander gleich sind, und die Geschäfte eines jeden gleich wesentlich dem Ganzen angehören. Je mehr also die Verfassung sich frei gestalten kann, um desto demokratischer wird sich bilden (...) der Geist wird immer derselbe sein, und auch der Form nach wird ein Ausschuss immer nur entstehen können durch freie Wahl, um diejenigen in vorzügliche Tätigkeit zu setzen, welche man für die Geschicktesten hält, den gemeinsamen Willen aller zutage zu fördern und auszusprechen.“ (Schleiermacher, p. 272)

Hvor ledelsen ikke afspejler denne demokratiske ånd, der vil det manglende demokrati ifølge Schleiermacher også manifestere sig på anden vis: Gennem tyrannisering af nye spirende aktiviteter, gennem jagt på ekstern anseelse, og gennem en forskruet uvidenskabelig fornem omgangstone.

Efter dette brændende indlæg for demokratiet fra en mand der er opvokset i en enevældig stat, siger det sig selv at også rektor skal være demokratisk valgt blandt sine ligemænd:

” Daher ist es sehr dienlich, dass einer, der übrigens innerhalb nur der erste ist unter Gleichen, außerhalb mit der Würde des ganzen Körpers bekleidet, diesen gegen die Staatsbehörden, gegen die Einzelnen, und vorzüglich auch gegen die Jünglinge repräsentiere. Dies ist die wahre Idee eines Rektors der Universität, welcher, um dem demokratischen Charakter des Ganzen nichts zu vergeben, aus dem repräsentierenden Körper und von demselben nach bestimmten Formen und auf eine bestimmte Zeit muss wählbar sein. Wo ihn der Staat aber ernennt, vielleicht auf lange Zeit oder lebenslänglich, vielleicht gar auch innerlich ihn mit größern Vorrechten begabt, als nur der erste zu sein unter Gleichen, da ist schon die wahre wissenschaftliche Freiheit gefährdet, und ein verderbliches Übergewicht solcher Ansichten zu fürchten, welche die Wissenschaft zum bloßen Dienst des Staates herabwürdigen. Denselben demokratischen Charakter muss auch die Geschäftsführung einer jeden einzelnen Fakultät haben.“ (Schleiermacher, p. 273)

Schleiermacher viderefører eller udvider tanken om en ”Gelehrtenrepublik”, der første gang nævnes i F.G. Klopstocks essay fra 1771, til en ”wissenschaftliche Republik”, bestående af lærere, studerende og de videnskabelige institutioner, der er tilknyttet universitetet (herunder akademiet). Det er formentlig herfra at ideen om universitetet som et uafhængigt videnskabeligt ”samfund”, en del af et større fællesskab bestående af alle uafhængige forskere og studenter: ”den videnskabelige republik” stammer. Et begreb, der via bl.a. Polanyi⁴² har været brugt helt frem til i dag.

Ifølge Schleiermacher er det videnskabelige fællesskab helt centralt for søgningen efter ny viden. Derfor kan videnskaben ikke eksistere uden sproget, og derfor må alle videnskabelige institutioner være bygget op omkring fællesskabet om stræben efter viden, og kommunikation (”Mitteilung”⁴³) mellem de involverede:

”Bei diesem Zusammenhange nun kann es nur ein leerer Schein sein, als ob irgendein wissenschaftlicher Mensch abgeschlossen für sich in einsamen Arbeiten und Unternehmungen lebe. Vielmehr ist das erste Gesetz jedes auf Erkenntnis gerichteten Bestrebens: Mitteilung“ (Schleiermacher, p. 224).

Derfor er det ifølge Schleiermacher fejlagtigt at tro, at dette fællesskab omkring søgen efter erkendelse (”Erkenntnis”), er noget staten alene kan skabe gennem etableringen af institutioner:

”und es wäre irrig zu glauben, dass alle dergleichen Anstalten, wie es jetzt scheint, nur das Werk des Staats sein könnten.“ (Ibid)

⁴² Se f.eks. Michael Polanyi: ”The Republic of Science: Its political and Economic Theory (1969)

⁴³ meddelelse

Staten ville aldrig på denne vis have kunnet samlet viden i en sådan institution, hvis den fra begyndelsen havde været fuldstændigt adskilt. Man må derfor gå ud fra at sådanne fællesskaber i deres oprindelse er noget der er udsprunget af en indre tilbøjelighed, og ikke noget staten kunne have skabt ud af intet.

Efterhånden som disse institutioner vokser sig større, får de mere og mere brug for værktøjer, hjælpemidler, retslig status som institution. Alt dette kan kun staten sørge for. Statens opgave er derfor at anerkende, understøtte og beskytte sådanne fællesskaber som moralske personer, der som alle andre sammenslutninger har større vægt end de enkelte individer. (Ibid. p. 225).

Schleiermacher henviser til Platon ("*Eines alten weisen*"), ikke i forhold til at de vise skal regere ("*herrschen*"), men i forhold til at de regerende skal være vise. For at kunne regere, skal man have en vis indsigt. Desværre er der en tendens til, at staten fokuserer på den umiddelbare nytte af kundskaber:

"Der Staat ist alsdann natürlich nur von dem unmittelbaren Nutzen der Kenntnisse überzeugt und ergriffen. Ausgebreitete Bekanntschaft mit Tatsachen, Erscheinungen und Erfolgen aller Art sucht er zu begünstigen, und wenn er sich der wissenschaftlichen Anstalten annimmt, sie vorzüglich hierauf zu lenken." (Ibid. p. 231)

Dette er dog helt i modstrid med videnskaben, der er noget helt andet end blot indsamlingen af kundskaber:

"Denjenigen hingegen, welche sich zum Behuf der Wissenschaft freiwillig vereinigen, kommt es auf ganz etwas anderes an, als allein die Masse der Kenntnisse. Was sie vereinigt, ist das Bewusstsein von der notwendigen Einheit alles Wissens" (Ibid)

Schleiermacher bruger Polen som eksempel på, at lande der har „*vielen Kenntnissen nur gar wenig Wissenschaft*“ (ibid., p. 230) ender med anarkistiske tilstande. Et andet alternativ er et kastesystem, hvor en ynkelig empirisme ("*ärmliche Empirie*"), der ængsteligt klynger sig til traditionen, er i åbenlys modstrid med andre og mere progressive brancher ("*Zweige*").⁴⁴

Det vigtige for videnskaben er derimod: "*trachten das Ganze in jedem Einzelnen zu sehen, und wiederum jedes Einzelne nur im Ganzen*"(ibid. p. 231).⁴⁵ Uden denne videnskabelige tilgang ville al indsamling af viden blot være en værdiløs, usikker famlen omkring ("*unsicheres Umhertappen*").

⁴⁴ Formentlig en henvisning til de mere konservative europæiske universiteter på den tid.

⁴⁵ At stræbe efter at se helheden i det partikulære, og det partikulære kun som en del af helheden.

Desværre forstår staten sjældent disse bestræbelser, og jo mere tydelige de bliver, desto mere vil den derimod ofte forsøge at begrænse dem og i stedet søge at fremme: de "reale" kundskaber⁴⁶ og gøre disse til de eneste ægte frugter af videnskaben:

„(...) desto mehr sucht der Staat sie zu beschränken, und allein seinen Einfluss, den aufmunternden und den einengenden, dazu zu gebrauchen, dass die realen Kenntnisse, die Massen des wirklich Ausgemittelten, auch ohne Hinsicht darauf, ob jenes Gepräge der Wissenschaft ihnen aufgedrückt ist oder nicht, allein gefördert werden, und als die einzig echten Früchte alles auf Erkenntnis gehenden Bestrebens erscheinen.“(Ibid. p. 231)

Det videnskabelige fællesskab ("Verein") må nødvendigvis forsøge at modvirke dette, og derfor vil dets fremmeste medlemmer altid tilstræbe uafhængighed af staten og i stedet arbejde for videnskabeligt selvstyre.

"Dieser Richtung nun muss der wissenschaftliche Verein notwendig entgegenstreben, und die edleren Mitglieder desselben werden daher immer darnach trachten, sie möglichst zur Unabhängigkeit vom Staat heraufzuarbeiten, indem sie teils ihre Vereinigung der Gewalt und Anordnung des Staates zu entziehen, teils ihren eigenen Einfluss auf denselben zu erhören suchen" (Ibid. . 232)

Hvis staten imidlertid forstår formålet med videnskaben, vil den anerkende at det er i dens egen interesse at se det som sin opgave at understøtte og anerkende de videnskabelige institutioner, samtidig med at den giver dem størst mulig autonomi.

Som formand for det udvalg, der før og efter Humboldts afgang skulle føre den konkrete etablering af det berlinske universitet ud i livet, kom Schleiermachers tanker, og ikke mindst hans kompromiser, til at få stor indflydelse på universitetets endelige udformning. Det var f.eks. hans model, at universitetet indstillede, mens ministeriet udpegede de nye professorer. Også sammensmeltningen med akademiet, og inkorporeringen af professionsskolerne i universitetet, var i høj grad Schleiermachers idé.

2.9 Wilhelm von Humboldt og det nye universitet i Berlin

Selvom reformen af det preussiske universitetssystem ved grundlæggelsen af det nye universitet i Berlin, i høj grad byggede på idealerne fra nyhumanisterne i kredsen omkring ham (Schelling, Fichte, Schleiermacher, F.A. Wolff og hans personlige venner Schiller og Goethe), var det filologen og diplomaten Wilhelm von Humboldt, der i sin

⁴⁶ Ifølge Gyldendals fremmedordbog typisk Fysik, Kemi, Biologi, samfundsvidenskaber o.a. der studerer "objektivt eksisterende "genstande"

funktion af undervisningsminister i perioden fra marts 1809 til juni 1810 (Richardson p. 37) var arkitekten bag den praktiske udmøntning af reformen. På kun 16 måneder omkalfatrede Humboldt hele det preussiske undervisningssystem og lagde grunden til universitetet i Berlin, der åbnede i efteråret 1810, kort efter Humboldts afgang som minister.

Humboldt forfattede også selv et skrift om tankerne bag universitetet: *”Über die innere und äußere Organisation der Höheren Wissenschaftlichen Anstalten Zu Berlin”*⁴⁷. Papiret syntetiserer i høj grad tankerne om det uafhængige universitet, hvor forskning og undervisning udgør et hele. Hvor der ikke længere er tale om elever og lærere, men om „*geleitet Forschende*“ (studerende) og „*selbständig Forschende*“ (professorer).⁴⁸

Det der især gør de nye tanker omkring universitetet i Berlin så revolutionerende, er at der ikke var nogen direkte forbilleder for det. Man må dog ikke overse det faktum at Humboldt, der ligesom vennerne Goethe og Schiller var stærkt optaget af det antikke Grækenland, så Platons akademi som et forbillede for universitetet. Det centrale i Platons akademi var ”opdragelsesfællesskabet” mellem filosoferne, hvor målet var en fælles stræben imod ægte viden (episteme), der i modsætning til indiskutabel viden (doxa) ikke kan formidles videre uden diskussion af dets rødder. Det er således den uendelige fælles søgen efter ”sandheden” der forener professor og student, og udgør den ”videnskabelige ånd”, der kendetegner universitetet.

Den pædagogiske målsætning for universitetet skiftede samtidig fra udelukkende at være en forberedelse til den virkelige verdens adelige hofadministrationer (hvilket ellers havde været et stort skridt fremad i de fornyede universiteter i Halle og Göttingen), til at være forberedelsen til en livslang personlig dannelsesrejse i videnskabens verden (McLelland, p. 112). Selvom denne målsætning naturligvis aldrig blev fuldstændigt udmøntet i praksis, kom denne nye opfattelse af universitetets formål til at sætte sit præg på den universitetspædagogiske tænkning i mange år fremefter.

Samtidig søgte Humboldt og kredsen omkring ham at tage det bedste fra de institutioner de kendte: Leibniz’ videnskabelige Akademi fra år 1700, der var grundlagt i protest imod universiteternes forstening, og som på Frederik den stores foranledning, havde skiftet navn til ”Preussens videnskabelige akademi”, skulle dele placering med universitetet, og Humboldts tanke var, at det på længere sigt skulle smeltes sammen

⁴⁷ ”Om den indre og ydre organisation af de højere videnskabelige anstalter i Berlin”. Den blev dog først offentliggjort i 1896.

⁴⁸ Berglar, p. 87.

med dette⁴⁹. Desuden skulle professorerne på det nye universitet rekrutteres fra de ”reformerede” universiteter i Jena, Halle og Göttingen (som enten var nedlagt af Napoleon eller uden for preussisk rækkevidde), således at de ypperste og mest fremtidsorienterede forskere blev tilknyttet det nye universitet i Berlin. Allerede før universitetets åbning kunne Humboldt således præsentere kongen for en liste over de professorer, han havde lavet aftaler med, og som repræsenterede nogen af de fremmeste videnskabsmænd i Tyskland inden for deres respektive fagområder (WHGS. Bd. X , p. 270)

Humboldts dannelsesbegreb udsprang af hans idé om at menneskets sande mål er: ”*die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen*”⁵⁰. Den vigtigste og uundværlige forudsætning for dette mål, er frihed, men også ”Mannigfaltigkeit der Situation”⁵¹ (Humboldt, Ideen, p. 9-10).⁵²

I sine tekster ”*Über religion*” (1789), og i ”*Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*” (1792)⁵³, som Humboldt skrev i en ung alder, gør han sig til talsmand for religionsfrihed, og for at staten skal indskrænke sine aktiviteter til at beskytte borgerne imod hinanden og imod ydre kræfter. En autoritær stat (som den preussiske), der ikke lader borgerne selv tage vare på deres liv, gør dem uselvstændige og afhængige af ydre autoriteter. Ved at behandle borgerne som børn fratager man dem deres vigtigste menneskelige egenskaber: selvstændig stillingtagen og evnen til at tage egne initiativer. Samtidig afskæres de fra muligheden for at lære af deres fejltagelser.

Det er Humboldts opfattelse, at en begrænsning af åndsfriheden (”*ingeschränkte Denkfreiheit*”) vil føre til ufuldstændighed i vores videnskabelige erkendelse:

”*Unvollständigkeit oder Unrichtigkeit in unserer wissenschaftlichen Erkenntnis*” (Humboldt: Ideen, p. 78), men dette er ikke det væsentligste problem:

”*Der Nutzen freier Untersuchung dehnt sich auf unsre ganze Art, nicht bloß zu denken, sondern zu handeln aus. In einem Manne, der gewohnt ist, Wahrheit und Irrthum, ohne Rücksicht auf äußere Verhältnisse für sich und gegen andre zu beurtheilen, und von andren*

⁴⁹ Se f.eks. Humboldts breve til ”statsminister” Dohna af 9.maj og 23. maj 1810 i forbindelse med oprettelsen af universitetet, (Gesammelte Schriften p. 268, 275, 277).

⁵⁰ ”The highest and most harmonious development of his powers to a complete and consistent whole” (*Sph. & duties*, p. 11).

⁵¹ Social vekselvirkning, eller på engelsk: variety of (experiences and) situations” (Se LSA p. 11, og *Sph. & duties*... p. 11, samt Mills reference til Humboldt).

⁵² Humboldts dannelsesbegreb: ”the achievement of a harmonious individuality nourished by diversity of experience. The fullest, richest, and most harmonious development of the potentialities of the individual, the community or the human race”. (LSA kapitel II)

⁵³ Gesammelte Schriften bd.1, p.45 og 97.

beurtheilt zu hören, sind alle Prinzipien des Handelns durchdacht, konsequenter, aus höheren Gesichtspunkten hergenommen, als in dem dessen Untersuchungen unaufhörlich von Umständen geleitet werden, die nicht in der Untersuchung selbst liegen. Untersuchung und Ueberzeugung, die aus der Untersuchung entspringt, ist Selbständigkeit; Glaube, Vertrauen auf fremde Kraft, fremde intellektuelle oder moralische Vollkommenheit. Daher entsteht in dem untersuchenden Denker mehr Selbständigkeit, mehr Festigkeit; in dem vertrauenden Gläubigen mehr Schwäche, mehr Unthätigkeit.“ (Ibid)

Begrænsninger af den frie forskning ("freie Untersuchung") påvirker hele den måde vi tænker på, og vores opførsel. Den der er vant til at selv at skelne mellem sandt og falsk, og til at høre det diskuteret af andre uden at frygte for konsekvenserne, er i stand til at handle langt mere selvsikkert og indsigtfuldt, end den der blot har fået overleveret indiskutable sandheder.

"Zweifel sind nur dem quälend, welcher glaubt, nie dem, welcher bloß der eignen Untersuchung folgt. Denn überhaupt sind diesem die Resultate weit weniger wichtig, als jenem.“ (Ibid p. 79)

For forskeren/undersøgeren er resultaterne langt mindre vigtige, for ham er det den stadige udvikling af egne mentale kræfter, evnen til at blive klogere, og til at indse fejl han ikke tidligere var i stand til at gennemskue, der er det centrale.

"statt da Zweifel an den Sätzen, die er bisher für wahr hielt, ihn drücken sollten, freut es ihn, dass seine Denkkraft so viel gewonnen hat, Irrthümer einzusehen, die ihm vorher verborgen blieben. Der Glaube hingegen kann nur Interesse an dem Resultat selbst finden, denn für ihn liegt in der erkannten Wahrheit nichts mehr.“ (ibid)

Det er derfor generelt set forkert at tillægge en gang fundne resultater for meget vægt, og at antage at en eller anden sandhed eller bestemte konsekvenser udspringer af disse. Det er sådanne antagelser, der alt for ofte sætter forskningen i stå og forhindrer videreudviklingen af vores viden, derfor er åndsfrihed så vigtig:

"führt auf die Bemerkung, dass es überhaupt nicht gut ist, einzelnen Resultaten eine so große Wichtigkeit beizumessen, zu glauben, dass entweder so viele andere Wahrheiten, oder so viele äußere oder innere nützliche Folgen von ihnen abhängen.(...) So wichtig ist Geistesfreiheit, so schädlich jede Einschränkung derselben.“ (Ibid.)

Det er således Humboldts opfattelse, at åndsfrihedens vigtigste resultat ikke er de "sandheder" eller resultater, der derved fremkommer, men derimod den dannelse ("Bildung") af de involverede tænkere, der sikrer at de bliver selvstændigt, kritisk tænkende individer frem for autoritetstro eftersnakkere.

Ifølge Humboldt er åndsfriheden og oplysningen den mest effektive måde at opnå sikkerhed på, idet den i modsætning til alle mulige former for undertrykkelse af

problematiske ytringer virker direkte på sindelaget, og derfor skaber harmoni mellem vilje og handling. Menneskeheden bør lære at lægge mindre vægt på de praktiske ydre konsekvenser af viden og handling, og i stedet lægge vægt på den indre dannelse af mennesket (*die innere Bildung des Menschen*).

Det er vigtigt at man ikke tror, at denne åndsfrihed og oplysning kun skal gælde for et mindretal af folket, der har ressourcerne til at søge sandheden. (Ibid. p. 80) Dette ville være at fornægte mennesker retten til at være menneske, tværtimod skal friheden og de heraf følgende tanker også udbredes til de arbejdende masser:

”so verbreitet sich doch die Erweiterung, welche alle wissenschaftliche Erkenntnis durch Freiheit und Aufklärung erhält, auch bis auf sie herunter, so dehnen sich doch die wohlthätigen Folgen der freien, uneingeschränkten Untersuchung auf den Geist und den Charakter der ganzen Nation bis in ihre geringsten Individua hin aus.“ (Ibid. p. 81)

Pædagogisk er Humboldt tydeligvis inspireret af Rousseaus ”Emile”, der lægger vægt på læring gennem egne oplevelser, frem for ved overlevering fra andre. Individualisme og selvstændighed er derfor særdeles centrale begreber i Humboldts dannelsesstankegang (”*Bildung*”) ⁵⁴. Humboldts liberalisme må dog ifølge Beiser ⁵⁵, ikke forveksles med senere minimalstatstænkning, idet Humboldt insisterede på, at udviklingen af individet skulle foregå i et tæt samspil med andre. I denne sammenhæng skelner Humboldt imellem nation og stat. Humboldts individualisme var således ikke på bekostning af fælles værdier, idet hans dannelsesbegreb netop forudsatte, at folk udviklede deres evner i samarbejde med andre, og at de værdier der udvikledes var grundlaget for nationens fælles moralske kultur. I denne sammenhæng er Humboldts tanker i lige så høj grad republikanske som liberale i den forstand at hans målsætning om almindelse handler om fremelskelsen af en særlig fælles ”borgerbevidsthed” til nationens bedste. ⁵⁶

Denne liberale dannelsesstankegang bliver central for den akademiske frihed på universitetet, idet universitetet som dannelsesinstitution forudsætter absolut frigørelse fra formålsrettet styring af forskning og uddannelse fra statens side, mens en ”*Mannigfaltigkeit der Situationen*” forudsætter at de studerende har frihed til at udfordre sig selv med nye forelæsere, nye fag, eller ligefrem ved at skifte uddannelsesinstitution (Humboldt får da også kongen til at ophæve forbuddet imod at preussiske studenter må studere på fremmede universiteter). Formålet med universitetet

⁵⁴ Forord af J.W. Burrow i den engelske 1969 oversættelse af ”limits of state action”

⁵⁵ Wilhelm von Humboldt – online-artikel i ”Routledge Encyclopedia of Philosophy” af Frederik Beiser.

⁵⁶ Han var dog på ingen måde tilhænger af monarkiets afskaffelse, idet han mente at borgernes frihed bedst varetoges i et konstitutionelt monarki – En tanke som J.S. Mill senere overtog.

bliver derfor også en moralsk dannelse af nationens (ikke at forveksle med statens) kultur, og dermed af statsapparat og andre centrale samfundsfunktioner.

Humboldt ser således universiteternes opgave som værende:

„...des Gipfels, in dem alles, was unmittelbar für die moralische Kultur der Nation geschieht, zusammenkommt, beruht darauf, dass dieselben bestimmt sind, die Wissenschaft im tiefsten und weitesten Sinne des Wortes zu bearbeiten, und als einen nicht absichtlich, aber von selbst zweckmäßig vorbereiteten Stoff der geistigen und sittlichen Bildung zu seiner Benutzung hinzugeben. Ihr Wesen besteht daher darin, innerlich die objektive Wissenschaft mit der subjektiven Bildung, äußerlich den vollendeten Schulunterricht mit dem beginnenden Studium unter eigener Leitung zu verknüpfen, oder vielmehr den Uebergang von dem einen zum anderen bewirken. Allein der Hauptgesichtspunkt bleibt die Wissenschaft.“⁵⁷ (Über die innere und äußere Organisation der Höheren Wissenschaftlichen Anstalten Zu Berlin.“ i „Die Idee der deutsche Universität“, p. 377.)

Universiteternes formål bliver således gennem videnskabelig dannelse at skabe selvstændigt tænkende forskere, der netop i kraft af denne dannelse bliver i stand til at forny både videnskaben, og de samfundsfunktioner, som de efterfølgende overtager. Netop ved at lægge vægt på den rene videnskab, og det ”utvungne” (*„ungezwungenes”*) og ”formålsløse” (*„absichtsloses”*) forskerfællesskab, frem for den direkte nytte af forskning og undervisning, skabes derfor på langt sigt de bedste resultater for samfundet, i form af forskningsresultater og især færdige kandidater med selvstændig ”videnskabelig ånd”.

Nøgleordene er *Einsamkeit* (’ensomhed’) og *Freiheit* (’frihed’), men da menneskets åndelige virksomhed ifølge Humboldt kræver samarbejde med andre, skal det første nok snarere forstås som isolation fra omverdenens målsætninger om direkte nytte. Videnskaben skal til enhver tid være et mål i sig selv – ikke målrettet imod uddannelse af statslige embedsmænd, eller imod anvendt forskning. Forudsætningen for de studerendes frihed til selv at administrere deres studier, er en grundig almindelig forberedelse igennem hele skoleforløbet både i den Pestalozzi-inspirerede⁵⁸ grundskole og i den nyskabende ”gymnasieskole”:

⁵⁷ ”Det højdepunkt hvori alt det som umiddelbart finder sted for nationens moralske kultur løber sammen, beroende på en bearbejdelse af videnskaben i den dybeste og videste betydning af ordet, og at overlade et ikke formålsrettet, men i sig selv hensigtsmæssigt forberedt stof, til benyttelse for den åndelige og sædelige dannelse. Deres væsen består således i det indre i at forbinde den objektive videnskab med den subjektive dannelse, og i det ydre at knytte den fuldførte skoleundervisning sammen med det selvstændige studium, eller at bevirke overgangen fra det ene til det andet. Hovedsigtet forbliver videnskaben.”

⁵⁸ Heinrich Pestalozzi var en schweizisk uddannelsesreformator, hvis forsøg med praktisk pædagogik inspireret af Rousseau, ud fra ideer om barnets individualitet, vigtigheden af at læring skal tage udgangspunkt i fænomener i barnets dagligdag, samt lærerens kendskab til pædagogisk udvikling frem

”Sie muss nur auf harmonische Ausbildung aller Fähigkeiten in ihrer Zöglingen Sinne; nur seine Kraft in einer möglichst geringen Anzahl von Gegenständen an, so viel möglich, allen Seiten üben, und alle Kenntnisse dem Gemüt nur so einpflanzen, dass das Verstehen, Wissen und geistige Schaffen nicht durch äussere Umstände, sondern durch seine innere Präzision, Harmonie und Schönheit Reiz gewinnt.” (“Über die...“, p. 381)

Allerede i gymnasiet skulle eleverne stifte bekendtskab med videnskabens resultater, og det var derfor vigtigt at underviserne selv var universitetsuddannede på det filosofiske fakultet og selv havde afsluttet deres uddannelse med en selvstændig videnskabelig opgave (Høyrup, p. 575). Dette ideal, hvor det udelukkende var egen videnskabelig produktion, og ikke adelig herkomst eller sociale forbindelser til det videnskabelige miljø, der var udslagsgivende for at blive underviser, var et brud med den hidtidige tradition, hvor universiteterne i høj grad tjente som undskyldning for fortsatte adelige privilegier. Ifølge Høyrup fortsatte en del gymnasielærere oven i købet med at forske efter ansættelse som gymnasielærere.

Det videnskabsbegreb som Humboldt fremhævede var, ligesom hos Schleiermacher, ikke-doktrinært. Videnskaben blev defineret som et problem, der aldrig helt har fundet sin løsning. Studerende og lærere ved universitetet vedbliver derfor med at forske, mens (gymnasie-) skolen bare har med færdige og afgjorte kundskaber at gøre. Forholdet mellem universitetslæreren og den studerende bliver derfor et andet, idet den første ikke er til for den sidstnævntes skyld, men begge er til for videnskabens. Lærerens virksomhed er dog afhængig af de studerendes tilstedeværelse, og ville ikke kunne finde sted uden dem. Hvis de studerende ikke allerede fandtes, måtte læreren opsøge dem for at udfordre sin tankekraft overfor deres større umiddelbarhed. (Über die..., p. 378)

”Es ist ferner eine Eigentümlichkeit der höheren wissenschaftlichen Anstalten, dass sie die Wissenschaft immer als ein noch nicht ganz aufgelöstes Problem behandeln und daher immer im Forschen bleiben, da die Schule es nur mit fertigen und abgemachten Kenntnissen zu tun hat und lernt. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren, Beide sind für die Wissenschaft da“ (“Über die...“ p. 377)

Ifølge Humboldt er det som kaldes højere videnskabelige anstalter – frigjort fra enhver statslig form – ikke andet end det åndelige liv for mennesker, for hvem ydre frihed, eller indre stræben fører til videnskabelig forskning. Dette (platonisk inspirerede) billede må staten være tro imod, når den vil samle denne i sig selv ubestemte og i en vis forstand tilfældige virksomhed. Det er således ikke institutionen, bygningerne eller samlingerne,

for blot at forsøge at indprente viden gennem overlevering (senere kendt som tankpasser-pædagogik), inspirerede flere af datidens tyske humanister, heriblandt Humboldt.

der definerer et universitet, men det fællesskab af forskere og studerende, der samles om at søge nye erkendelser.

Det er derfor helt centralt at staten er bevidst om, at den ikke kan fremtvinge, eller bevirke denne proces, men at staten i videst muligt omfang skal blande sig udenom forskningen, idet enhver statslig indblanding altid er til hinder for den, og statens rolle skal derfor ene og alene være at skabe de bedst mulige betingelser for den frie videnskabelige udfoldelse.

”Er muss sich eben immer bewusst bleiben, dass er nicht eigentlich dies bewirkt noch bewirken kann, ja dass er vielmehr immer hinderlich ist, sobald sich hineinmisch, dass die Sache an sich ohne ihn unendlich besser gehen würde“ (“Über die...“, p. 378)

Statens rolle må derfor reduceres til følgende: at sørge for de ydre rammer og midlerne til videnskabens virksomhed, og at sikre styrke og mangfoldighed på åndelig kraft gennem valget af de mænd som skal dyrke videnskaben, samt frihed i deres virksomhed (både fra statslig og anden indblanding).

” Der Staat muss seine Universitäten weder als Gymnasien noch als Spezialschulen behandeln, und sich seiner Akademie nicht als einer technischen oder wissenschaftlichen Deputation bedienen. Er muss im Ganzen (...) von ihnen nichts fordern, was sich unmittelbar und geradezu bezieht, sondern die innere Überzeugung hegen, dass, wenn sie ihren Endzweck erreichen, sie auch seine Zwecke und zwar von einem viel höheren Gesichtspunkte aus erfüllen, von einem, von dem sich viel mehr zusammenfassen lässt und ganz andere Kräfte und Hebel angebracht werden können, als er in Bewegung zu setzen vermag.“ (“Über die...“, p. 380) 59

Universiteterne (inklusive akademierne) må således ikke reduceres til rådgivningsorganer eller specialskoler til opfyldelse af statsligt definerede uddannelses- og forskningsbehov. I stedet skal staten sikre den frie videnseftersøgning (grundforskning), idet der kun herigennem nås mål, der overstiger de kortsigtede målsætninger som staten (og andre) har fantasi til at opstille. Humboldt udelukker således ikke universitetsforskningens (og uddannelsernes) praktiske relevans, men han gør opmærksom på, at de statslige behov for videnseftersøgning og kompetenceudvikling/”opdragelse” af kommende embedsmænd m.m. i langt højere grad optimeres ved at staten blander sig udenom. De bedste embedsmænd og de bedste

⁵⁹ Staten må hverken behandle sine universiteter, som gymnasier eller som specialskoler, og ikke benytte sig af sit akademi som en teknisk eller videnskabelig bedømmelseskomité. Den må i det hele ikke kræve noget som umiddelbart eller ligefrem angår den, men nære den indre overbevisning at disse hvis de opnår deres endemål, også vil opfylde statens mål, og dette ud fra et langt højere sigtepunkt, fra et sigtepunkt hvor meget mere kan sammenfattes, og ganske andre kræfter og løftestænger anbringes, end staten selv evner at sætte i bevægelse.

forskningsresultater fremkommer ved en ikke-styret proces, frem for ved kortsigtede anvendelsesorienterede målsætninger.

Heraf fremgår netop den humboldt'ske midterposition mellem på den ene side den konservative opfattelse af universiteterne som bevarere/videreformidlere af forældede dogmer og traditioner, der for længst havde spillet fallit, og på den anden side de moderne rene anvendelsesorienterede professionshøjskoler, hvis primære formål var at opfylde kortsigtede utilitaristiske målsætninger.

Ved at sætte videnskaben fri og give afkald på den forældede overlevering af forstenet viden, samtidig med at den blev friholdt for kortsigtede nyttehensyn, opnåede man netop på langt sigt en øget åndelig og materiel velstand for nationen.

Humboldts fremmeste mål var derfor at gøre universitetet fuldstændigt uafhængigt af staten, både åndeligt og økonomisk. Sidstnævnte forsøgte han bl.a. at sikre i sit brev til statsministeriet af 21.maj 1810, hvor han argumenterer for at universitetet bør have råderet over de ejendomme, der skal sikre faste indtægter til universitetskassen:

"Was für die Universität wichtig ist, sind offenbar die zwei Punkte: 1) dass die Güter, aus welchen ihre Einkünfte fließen, wirklich ihr rechtmäßiges und völliges Eigentum seyen; 2) Dass die Einkünfte unmittelbar von den Domainen-Pächtern in die Universitäts-Casse gezahlt werden." ("Brev til statminister Dohna" i Humboldt Gesammelte Schriften, Bd. X, p.272)

Det lykkedes dog ikke for Humboldt at sikre universitetet en sådan økonomisk uafhængighed af staten, og også udnævnelsen af professorer vedblev at være et ministerielt anliggende, selvom universitetsledelsen fik indstillelsesret. Humboldt opnåede til gengæld anerkendelse af forskernes og de studerendes "akademiske frihed" til selv at definere målet for deres forskning og studier i frie forskerfællesskaber, der ikke skulle skele til kortsigtede anvendelsesorienterede målsætninger. Denne reformulering af universiteternes formål til udelukkende at være "den frie eftersøgning af dybere erkendelse", eller at være "*Pflanzschulen der wissenschaftlichen Forschung*", fik vidtrækkende konsekvenser for tyske, amerikanske og nordeuropæiske universiteter, og tjente også som forbillede for Frankrigs delvise omlægning af universitetsvæsenet efter nederlaget i den Fransk-Tyske Krig (1870-71).

2.10 Reformens konsekvenser

De nyhumanistiske idealer om akademisk frihed: *Lehrfreiheit* (underviserens metode- og forskningsfrihed) og *Lernfreiheit* (den studerendes akademiske frihed til at studere hvor og hvordan, han finder det rigtigst) og om samspillet mellem forskning og undervisning, gennem frie dialogbaserede undervisningsformer som f.eks. seminarer og laboratorier, hvor de studerende oplærtes ikke så meget i ny viden, men i at tænke som forskere, gik op gennem begyndelsen af 1800-tallet sin sejrsgang gennem hele Tyskland. Dette uanset at ikke alle de nyhumanistiske tiltag blev implementeret i det nye universitet, der bestemt ikke fremstod som nyhumanisternes drømmeuniversitet fra den ene dag til den anden, selv om de fik stor indflydelse på dets endelige udformning. Ikke desto mindre slog deres idealbillede af et uafhængigt forskeruniversitet, med akademisk frihed og sammenhæng mellem forskning og undervisning, så voldsomt igennem at det må siges at udgøre kernen i det moderne universitets idé.

Desuden sikrede den nye videnskabsideologi, som ligestillede det filosofiske fakultet (der inkluderede de nye ikke-anvendelsesorienterede naturvidenskaber som fysik og matematik), at fokus for universiteterne nu, via sammensmeltningen med akademiet, blev forskning frem for reproduktion af klassikere eller praktisk anvendelse af viden. Samtidig blev seminarerne og deres naturvidenskabelige modstykke: institutterne oprettet i hobetal på alle universiteter i hele Tyskland.

Det nye universitetssystem underviste ikke bare i ny viden, det underviste i forskning. Et af eksemplerne på dette er fremvæksten af forskningslaboratorier: Da den ansete tyske kemiker Justus Liebig i 1830 introducerede det første tyske forskningslaboratorium, var det således ikke som i Frankrig og England blot et sted hvor der blev forsket, men i lige så høj grad et sted, hvor studerende blev systematisk introduceret til eksperimentel kemisk forskning. (Rudy p. 129)

Liebigs laboratorium i Giessen blev hurtigt forbillede for resten af de tyske universiteter, og resultatet af denne forsknings-revolution blev at hovedparten af Tysklands største videnskabsmænd i det 19. århundrede: Gauss, Muller, Weber, Duois-Reymont, Helmholtz, Virchow, var tilknyttet universiteterne

Hvor gennemgribende den ny ideologi slog igennem kan illustreres ved den tale naturvidenskabsmanden Hermann von Helmholtz holdt ved sin tiltrædelse som rektor for universitetet i Berlin den 15. oktober 1877. Heri sammenligner han universitetssystemerne i Storbritannien og Frankrig, som han hver især anser for ekstreme i hver sin retning, og i Tyskland.

Hvor de engelske universiteter stadig (i 1870'erne) fungerer som middelalderlige institutioner, og Frankrig til gengæld har opgivet universiteterne til fordel for specialskoler og specialiserede forskningsinstitutioner, tilskriver Helmholtz det daværende tyske universitetssystem overlegenhed netop de interne akademiske friheder, som ikke er udbredte i de to andre systemer.

”Während fast alle übrigen alten Standesrechte zu Grunde gingen, die Universitäten Deutschlands einen viel grösseren Kern innere Freiheit und zwar der werthvollsten Seiten dieser Freiheit gerettet haben, als in dem gewissenhaft conservativen England und dem der Freiheit stürmischen Frankreich.“ (Helmholtz AF, p.16)⁶⁰

Det faktum at de studerende i modsætning til i de to andre lande frit kan vælge hvor og hvordan de vil studere er med til at højne standarden af uddannelsen. De studerende kan med Helmholtz ord frit migrere fra det ene universitet til det andet: fra Dorpat (nu Tartu i Estland – det daværende Østpreussen) til Zürich, fra Wien til Graz: Samtidig kan de frit vælge mellem de forelæsninger der udbydes inden for deres felt, og de kan vælge at få så meget af undervisningen de ønsker gennem læsning af bøger frem for forelæsninger. De får ikke foreskrevet bestemte forelæsere eller kurser, det skal de selv bestemme sig til. Også uden for universitet kan de, inden for lovens grænser, gøre som de vil. Studenternes udbredte frihed, er dog ifølge Helmholtz til stor forundring for udlændinge:

”Für die meisten Ausländer ist die aufsichtslose Freiheit der deutschen Studierenden, da ihnen zunächst nur einige leicht erkennbare Auswüchse dieser Freiheit in die Augen fallen, ein Gegenstand des Staunens; Sie begreifen nicht, wie man ohne den größten Schaden junge Männer so sich selbst überlassen könne.“ (Ibid p. 18)

Ifølge Helmholtz er det da heller ikke alle, der kan tåle al den frihed, men:

”Dem Staat und der Nation Freilich ist besser gedient mit denjenigen, welche die Freiheit ertragen können und gezeigt haben, dass sie aus eigener Kraft und Einsicht, aus eigenem Interesse an der Wissenschaft zu arbeiten und zu streben wissen.“ (Ibid p. 19) 61

Et andet punkt hvor den tyske model skiller sig ud, er den forskningsbaserede undervisning, hvor det i modsætning til i de to andre systemer er underviserens evne til selv at forske og formidle denne forskning til de studerende, frem for vedkommendes evne til at undervise, der lægges vægt på:

„(...) So führt mich dies zur Besprechung einer andern Eigenthümlichkeit durch welche sich die deutschen Universitäten von den englischen und französischen unterscheiden. Es ist die,

⁶⁰ I den engelske oversættelse: ”Academic freedom”, p. 249.

⁶¹ P. 252 eng. udg.

dass man bei uns darauf ausgeht der Unterricht, wo möglich, nur von Lehren ertheilen zu lassen, welche ihre Fähigkeit, die Wissenschaft selbst zu fördern dargethan haben; wir betrachten dies unbedingt als die hauptsächlichste Qualifikation des Lehrers.“ (Ibid.)

Samtidig er lærernes frihed til at undervise i overensstemmelse med egen overbevisning grundlaget for at også de studerende selv kan finde frem til det samme, uden blot at skulle reproducere gældende doktriner:

„Wer seinen Zuhörern volle Ueberzeugung von der Richtigkeit seiner Sätze geben will, der muss vor allen Dingen aus eigener Erfahrung wissen, wie man Ueberzeugung gewinnt, und wie nicht. (ibid. p. 20)

Det er denne unikke tyske model, hvor kun forskere får lov at undervise på universitetet, der sikrer at de studerende ikke bare lærer at efterplapre, men i stedet opøver færdigheder i selv at opstøve viden. Samtidig sørger selv det mindste universitet for, at de fornødne faciliteter (biblioteker, samlinger og apparater) er til rådighed, så de studerende selv kan undersøge kilderne til viden (*”Zu den Quellen des Wissens”*).

Det er også derfor at Tyskland ifølge Helmholtz er langt foran de øvrige europæiske nationer, når det gælder udbredelsen af naturvidenskabelige laboratorier, som de øvrige lande først nu er ved at begynde at efterligne.⁶²

Helmholtz understreger, at en forudsætning for de studerendes frihed er, at også underviserne har fuld ytringsfrihed:

”Die freie Ueberzeugung der Schüler ist nur zu gewinnen, wenn der freie Ausdruck der Ueberzeugung des Lehrers gesichert ist, die Lehrfreiheit.“ (ibid. p. 21).

Dette er ingen selvfølge, og efter Helmholtz udsagn er det en af manglerne ved det engelske og det franske system: Hvor tutorerne i England ikke må afvige fra den anglikanske kirkes dogmer, og en fremtrædende videnskabsmand som Ernest Renan forbydes at forelæse ved Collège de France.

Han roser desuden Schleiermachers model for professoransættelser (hvor institutionen indstiller tre kandidater som staten vælger imellem) for at være den der sikrer størst (om end ikke fuldstændig) uafhængighed i forskeransættelserne i de tre systemer. (ibid p.

⁶² I sin berømte forelæsning *”Two cultures”* fra 1959, betoner også den engelske naturvidenskabsmand C.P. Snow, hvordan den videnskabelige uddannelse i naturvidenskab og teknik, var på et højt niveau, længe før industrialiseringen havde gjort denne nødvendig: *”The Curious thing was, that in Germany, in the 1830’s and 1840’s, long before serious industrialisation had started there, it was possible to get a good university education in applied science, better than anything the U.S. could offer for a couple of generations”* (the two cultures, Cambridge 1993 p. 24).

24) Desuden påpeger han, at mens mange af de franske og britiske forskere er at finde udenfor universitetsforskernes rækker, så er det lykkedes for de tyske universiteter at blive centrum for forskningen (Ibid. p.27).

Det var ikke kun tyskerne selv, der mente at den nye tyske universitetsmodel var en succes i forhold til de engelske og franske højere læreranstalter. I Japan, Grækenland, Holland, Belgien, Rusland og ikke mindst de skandinaviske lande, modelleredes universiteterne allerede op gennem 1800-tallet efter tysk forbillede.⁶³

Der er således ingen tvivl om, at Tyskland i perioden fra 1810 til 1870 oplevede en stor anerkendelse for sin nye universitetsmodel. Så stor at den franske historiker Ernest Renan efter det franske nederlag til Preussen i 1871 udtalte at det var de tyske universiteter, der havde vundet krigen. Også den kendte kemiker Louis Pasteur var fremme med lignende kritik, og efter nogle års debat blev det franske system i 1896 da også ændret efter tysk forbillede (Rudy p.127).

I England havde rektoren for Lincoln College Mark Pattison op gennem 1860'erne advokeret for mere fokus på forskning og videnskabelig dannelse på de engelske universiteter efter tysk forbillede, og han kritiserede den engelske model for at behandle ” *a university as a mere continuation school for grown-up schoolboys cramming for examinations*”. Også i Storbritannien ændredes universiteterne i slutningen af 1800-tallet i mere forskningsorienteret retning.

Det var dog frem for alt de amerikanske forskningsuniversiteter, der tog det tyske forbillede til sig. Walter Metzger har estimeret at ikke mindre end 9000 amerikanere studerede ved tyske universiteter i det 19. århundrede (Hofstadter og Metzger 1955 p. 367). Da Johns Hopkins-universitetet åbnede den 22. februar 1876 som det første forskningsuniversitet (Graduate school) i USA, havde stort set samtlige 53 professorer og lektorer studeret ved tyske universiteter. Universitetets formål var ifølge dets første rektor: ” *The encouragement of research; the promotion of young men; and the advancement of individual scholars, who by their excellence will advance the science they pursue, and the society where they dwell*” (Daniel Coit Gilman i Hofstadter og Metzger 1955, p. 377). Den nye rektor samlede en lille gruppe dygtige studenter og gav dem incitament til ”scholarly work” Blandt disse studenter var bl.a.: Woodrow Wilson, Thorstein Veblen, og John Dewey (Hofstadter og Metzger p. 377). Samtidig var JH-

⁶³ Også i Danmark var datidens universitetstanker i høj grad præget af den tyske model. Ikke mindst ideen om forskningsbaseret undervisning og videnskabelig dannelse. Universitetet i Kristiania (Oslo), der blev grundlagt i 1813, var i høj grad inspireret af universitetet i Berlin. Også i København findes de tyske universitetsstanker f.eks. fuldt udfoldet hos H. N Clausen i skriftet ”fortsat undersøgelse om universitetets tilstand” fra 1839 (jf. Grane p. 23.) Først i 1902 slog dette dog fuldt igennem med valgt konsistorium og rektor.

universitetet for første gang i USA's historie opbygget strikt efter tysk forbillede med seminarer, laboratorier, kurser, tæt samspil mellem forskere og studerende, og frihed for underviserne til at forske. Den "humboldtske" universitetsmodel blev derfor det altoverskyggende forbillede for de amerikanske forskningsuniversiteter. (Fallon p. 51)

2.11: Delkonklusion af kapitel 2

Fælles for alle teoretikerne bag Humboldt-universitetet er, at den akademiske frihed er et nødvendigt organisationsprincip, der konstituerer hele universitets formål:

Nyhumanisterne, ikke mindst Humboldt selv er inspireret af Platons akademi som ideal, universitetet ses derfor som et opdragelsesfællesskab mellem "*geleitet forschende*" (studerende) og "*selbständig forschende*" (professorer). Deres fælles søgen efter sandheden udgør universitetets videnskabelige ånd. Både Humboldt og Schleiermacher betoner forskernes (og de studerendes) gensidige afhængighed, og vigtigheden af interaktive undervisningsformer.

Forskningsbaseret undervisning er således en gensidig proces, der sikrer at den studerende udvikler evnen til selvstændig tænkning frem for bevidstløs indlæring af givne kundskaber.

Videnskab er ikke noget der kan overleveres eller reproduceres, men nærmest en erkendelse eller evne, der hele tiden skal genskabes på ny i den lærendes hoved, der således "lærer at tænke selv" eller "lærer at lære", frem for blot oplæres til bestemte professionrettede færdigheder.

Universitetets formål bliver derfor videnskabelig dannelse, dvs. at de studerendes egen erkendelse skal blive den autoritet, der styrer deres handlinger. Uddannelsen bliver dermed gennem dannelsen indirekte praksisrettet, idet den netop derved opøver de færdiguddannedes evne til at handle langt mere selvstændigt og indsigtfuldt og dermed også videnskabeligt og moralsk rigtigt. Dette er et langt vigtigere aktiv for staten end kundskaber og forskningsresultater. Der opnås derved en forening af det videnskabelige og det praksisrettede. Af hensyn til denne dannelse, skal lærerne kunne udtale sig frit og uden sanktion om det de anser for sandhed, de studerende skal være fri for styrende autoriteter, og universitetets ledelse skal være demokratisk valgt, ligesom rektor skal være valgt blandt sine ligemænd. Kun derved sikres at statens nyttefokuserede interesser ikke tager overhånd.

Det er derfor i statens egen interesse, at være garanten for universitetets frihed fra eksterne interesser (bl.a. ved at sikre universitetets økonomiske uafhængighed), og derudover blande sig udenom.

De nyhumanistiske universitetsidealer kan opsummeres i flg. Punkter:

- Universitetslærerne skal alle selv være videnskabsmænd (forskere).
- De studerende som selvstændige, deltagende forskere (forskerepirer) i forskersamfundet (forskningsbaseret undervisning = enhed mellem forskning og undervisning).
- Undervisning som seminarer og selvstudium – ikke kun envejsforelæsninger.
- Filosofien som overordnet ramme (enhedsvidenskab, eller en bestemt erkendelsesmåde)
- Enhed mellem dannelse og videnskab, således at det er de selvstændigt tænkende videnskabsmænd og embedsmænd som universitetet uddanner, frem for umiddelbart applicerbare forskningsresultater, der er universitetets virkelige raison d'être.⁶⁴
- Samfundsnytte gennem grundforskning og almindelig dannelse – ikke direkte.
- Videnskabens formål er oplysning af nationen, efter Kant's idé om frigørelse af mennesket af dets selvskabte umyndighed.

Dette universitetsideal er tæt sammenkædet med en tredelt definition af den akademiske frihed:

1. Universitetet skal være uafhængigt af statsmagten, og af krav om forskningen og undervisningens umiddelbare nytteværdi, og skal derfor ledes "demokratisk" af ligeværdige forskere, der selv vælger deres rektor.
2. Underviserne/forskerne skal have metode- og forskningsfrihed (*Lehrfreiheit*), da kun selvstændige, uafhængige forskere kan sikre selvstændige studerende.
3. De studerendes skal have en tilsvarende frihed til at studere hvor, hvordan og hvad, de finder det rigtigst (*Lernfreiheit*), da det er gennem åndsfrihed man lærer at tænke selv.

Selvom alle disse tanker ikke blev ført fuldstændigt og uredigeret ud i livet⁶⁵, fik reformen alligevel store konsekvenser for eftertidens universitetstankegang.

I første omgang blev filosofien ophøjet fra at være et "lavere fakultet" eller "hjælpefag" til at være sidestillet med de øvrige mere praksisrettede fakulteter. Samtidig blev den mere interaktive undervisningsform som f.eks. seminarerne indført.

⁶⁴ "Grund til at være" – eksistensberettigelse.

⁶⁵ Universitetet fik aldrig fuldstændig uafhængighed, og forskere blev stadig af og til afskediget for politiske synspunkter.

Filosofiens opgave blev ikke anvendelsen af videnskaben, men simpelthen at fremme den videnskabelige tankegang. Det var ikke længere undervisningen i sig selv, der var det centrale, men derimod at de dygtige forskere som sådan var i stand til at ”opdrage” andre til den samme tankegang. Snart var alle de teoretiske videnskaber indenfor det filosofiske fakultet optaget af - ikke bare at uddanne lærere indenfor disse discipliner - men at uddanne videnskabsmænd, der var i stand til at udvide den videnskabelige viden gennem original selvstændig forskning.⁶⁶

Tanken om uafhængige ”forskeruniversiteter”, der opdragede studenterne til selvstændig videnskabelig (og dermed kritisk) tænkning, slog så voldsomt igennem, og fik så store konsekvenser for Tysklands industrielle innovation, at alle andre universiteter inden århundredets udgang begyndte at efterligne den tyske model. Det delvist uafhængige forskeruniversitet var en realitet.

Det omgivende samfund var imidlertid fortsat en enevældig stat, hvor hverken forskere eller andre borgere havde ytringsfrihed udenfor universiteternes mure. Hvordan også denne rettighed blev en del af den akademiske frihed skal vi se på i det næste kapitel:

⁶⁶ Se Paulsen, F.: ”German education past and present”, p. 189

KAPITEL 3:

DET ANGELSAKSISKE SPOR

Humboldt var en stor inspirationskilde for den engelske John.Stuart Mill. Der går en lige linie fra Humboldts ”*Ideen zu einem versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staats Zu bestimmen.*“ til Mills berømte forsvar for ytringsfriheden: ”*On Liberty*” fra 1859. Mill der ikke selv var videnskabsmand diskuterer i sit skrift kun åndsfrihed som et generelt gode - ikke specifikt i forhold til videnskaben. Alligevel har hans argumentation konsekvenser for retten til fri videnskabelig forskning – Eller i det mindste for retten til at fortælle om den.

3.2 John Stuart Mill

I ”*on Liberty*” gør Mill sig til talsmand for at selv i en tænkt regering, hvor der var nøje sammenhæng mellem folkets vilje og regeringens, og hvor regeringen aldrig udøvede nogen former for tvang uden hvad den opfattede som befolkningens vilje, selv her ville JSM mene at folket (eller deres regering) ikke havde legitim ret til at undertrykke individers ret til at sige deres mening. Hvis hele menneskeheden minus én havde en bestemt holdning, ville flertallet ikke have større ret end den ene, til at undertrykke modpartens ret til at tale.

JSM’s Begrundelse er, at i modsætning til ødelæggelse af ejendom, hvor skaden er værre alt efter hvor mange menneskers ejendom der ødelægges, så svarer undertrykkelsen af en holdningstilkendegivelse, til at berøve hele menneskeheden, både nuværende og kommende generationer, muligheden for at blive klogere, enten ved at få rettet en fejltagtig holdning (hvis de har uret), eller for at blive klogere på sandheden i deres viden (ved at den bliver konfronteret med modargumenter, der ikke holder). At nægte at ville høre på et synspunkt, der er i modstrid med ens eget, er derfor det samme som at tro på egen ufejlbarlighed. JSM mener simpelthen at ytringsfrihed er en nødvendighed for menneskehedens mentale velbefindende.

Dette bygger han på fire begrundelser (Mill 1859, p.p. 115):

1. Man løber risikoen for, at den mening man ikke vil høre er sand, at benægte denne mulighed, er det samme som at påberåbe sig ufejlbarlighed. (Mill 1859, p.p. 76),

JSM nævner restsagen mod Sokrates, som et eksempel på et demokrati, der begik en dumhed, ved at nægte en klog mand hans ytringsfrihed. (Mill 1859, p.p. 84).

2. Selv hvis den undertrykte holdning er fejlagtig, så indeholder den ofte en del af sandheden, og siden den fremherskende holdning sjældent, eller aldrig er hele sandheden, er det ved sammenstød med modstridende holdninger, at den manglende del af sandheden kan afdækkes.
3. Selv hvis den fremherskende holdning indeholder den fulde og hele sandhed, vil den, hvis den aldrig modsiges, blive overleveret som en fordom, eller myte, uden helhed og rationelle begrundelser, men blot som en "sandhed". I så fald risikerer begrundelserne og baggrunden for sandheden at gå tabt.
4. Selve meningen med den sande doktrin risikerer at blive udvandet, idet den overleveres ikke som noget man rationelt er kommet frem til, eller har oplevet, men som et overleveret dogme, uden overbevisning.

JSM indrømmer, at der findes kritisable måder at fremføre argumenter på, f.eks. ved at udelade fakta, eller argumenter, der taler imod ens holdning, at fordreje modpartens argumenter, eller at forsøge at udråbe modparten som onde. Imidlertid er det umuligt at afgøre hvornår disse metoder anvendes bevidst eller i god tro. Desuden er konsekvenserne værst når de anvendes af den stærke part, der har opinionen med sig, end når de anvendes af den svage part, der har opinionen mod sig. Da det ofte er magthaverne, eller flertallet, der skal afgøre hvorvidt der er tale om en forseelse, vil det ikke give megen mening, at forsøge at indføre straffe for den slags handlinger. (Mill 1859, p.p.117) I stedet opfordrer JSM til at holde en høj moral i offentlige diskussioner, hvor intet forties eller fordrejes, men alle fakta, inklusiv de, der ikke taler i ens favør, kommer på bordet.

JSM argumenterer for, at ting der ikke berører andre bør overlades til enkeltindividerne selv, og at også handlinger og holdninger, som man finder anstødelige eller vulgære, bør være tilladt, så længe de ikke skader andre. Den eneste sanktion man bør have overfor den slags handlinger, er at gøre brug af sin egen frihed til ikke at omgås disse mennesker.

JSM gentager argumentet om menneskelig udvikling som argument for fri individuel udfoldelse. De fleste geniale ting kommer fra individer, der gik mod strømmen, eller på anden måde skilte sig ud.

Derimod mener han at det er problematisk, hvis man i for høj grad blot følger med strømmen:

"He who lets the world, or his own portion of it, choose his plan for life for him has no need of any other faculty than the ape-like one of imitation" (Ibid. pp123).

Den menneskelige natur er ikke blot en maskine, der blot kan bygges efter en specielt standard, og sættes til at lave nøjagtig det arbejde man sætter det til, men et træ, der har brug for at gro og udvikle sig selv til alle sider, efter de indre kræfter, der gør det til et levende væsen. (Mill, 1859, pp 123). Selvom det kan være vigtigt at følge traditioner og erfaringer, andre har gjort før en, er det vigtigt at man ikke bare følger dem blindt.

"an intelligent following of custom, or even occasionally an intelligent deviation from custom, is better than a blind and simply mechanical adhesion to it." (Mill pp 123-24)

Hvor JSM mener at i tidligere tider (antikken), hvor der var for meget (fokus på) individualisme og spontanitet, og hvor samfundet var svagt, berettigede den evige kamp for bystatens overlevelse overfor ydre og indre fjender et vist fokus på disciplinering af borgerne. Dette skyldtes også at samfundet dengang ikke havde udviklet andre måder at binde stærke individuelle personligheder på.

I vore dage (Mill's), er situationen modsat, samfundet er i dag langt stærkere end individet, og i dag er faren ikke længere for meget fokus på individualisme, men for lidt. Der eksisterer ikke længere en tilstand, hvor stærke individer er i vanlig strid med lov og orden, men tværtimod én, hvor alle høj som lav, lever under en fjendtlig og frygtelig censur (Mill, 1859, p. 125). Ikke kun i forhold til hvad der vedkommer andre, men også i forhold til hvad der kun vedkommer dem selv.

I dag spørger individerne ikke sig selv "hvad foretrækker jeg?", de spørger sig selv "hvad er passende i min position?". Det falder dem ikke ind at have nogen tilbøjelighed, udover hvad der er sædvane. Hvilket fører til stagnation af deres frie vilje og menneskelige egenskaber:

"their human capacities are withered and starved; they become incapable of any strong wishes or native pleasures" (Mill pp 126)

JSM mener derfor at faren er, at menneskeheden reduceres til en stillestående pøl, der ikke udvikler sig overhovedet, idet samfundet har brug for personer: "*not only to discover new truths and point out when what were once truths are true no longer, but also to commerce new practices and set the example of more enlightened conduct and better taste and sense in human life*" (Mill, 1859, pp 129).

Et samfund hvor alle følger tradition og sædvane, og ingen skiller sig ud, er derfor et samfund i stagnation. Omvendt er frihed til at være sig selv den eneste sikre måde at udvikle samfundet på:

"the only unfailing and permanent source of improvement is liberty, since by it there are as many possible independent centres of improvement as there are individuals." (Mill, pp 136)

Mill mener således at mennesket har fået sine egenskaber for at de skal udvikles og udfolde sig.

"In proportion to the development of his individuality, each person becomes more valuable to himself, and is, therefore, capable of being more valuable to others. (Ibid.)

I modsætningen til tidligere tider (ancient history, and the middle ages), er der imidlertid en tendens til at lade middelmådighed være menneskehedens dominerende kraft.

I dag forsvinder individerne i mængden. I politik er det "den offentlige mening", der styrer verden. Den eneste magt, der er værd at nævne er massernes magt, og de regeringer, der lader sig styre af massernes instinkter og tendenser.

JSM citerer Wilhelm Von Humboldt for, at der er to betingelser for menneskelig udvikling: frihed og "variety of situations"⁶⁷ (Mill p.139). Ifølge JSM, er udbredelsen af demokrati, og udligningen mellem klasserne, imidlertid ved at lede til en skadelig ensliggørelse af det engelske(europæiske) samfund, og dets kultur. Han nævner desuden øget udbredelse af kommunikation, uddannelse og handel, samt udbredelse af den offentlige menings dominans, der gør det mere og mere vanskeligt for individer at gå imod strømmen⁶⁸.

Den største fare udgøres imidlertid Jf. JSM af hvad han kalder "*the despotism of custom*"

Den største trussel mod udvikling af samfundet er i for høj grad blindt at følge traditionen, og ensliggørelse af samfundets individer. I det dette undertrykker individernes frie udfoldelsesmuligheder, og dermed hæmmer muligheden for udviklingen af nye ideer og tanker.

JSM's skræmmebillede nr. 1, er derfor "Østen", specielt vore dages (1859) Kina' hvor det til overmål er lykket at gøre menneskene ens, og få dem alle til at være styret af de samme maximer og regler, hvilket fuldstændigt har sat individualismen ud af kraft, med stagnation for den en gang så blomstrende kulturnation til følge. Frihed og udvikling, står i direkte modsætning til tradition. "Østen", hvor sædvane er den øverste dommer (the final appeal), og hvor retfærdighed og ret betyder tilpasning til traditionen, er således blevet overhalet af det mere individualistiske og forskelligartede (pluralistiske) Europa.

⁶⁷ *Mannigfaltigkeit der Situationen*

⁶⁸ Man fristes til at kalde det "Globalisering"??.

Den tendens til ensliggørelse af samfundet, som JSM mener at kunne se i samfundets udvikling i retning af udligningen mellem klasserne og større magt til ”den offentlige mening” etc. truer imidlertid med at bringe Europa (Vesten) på samme farlige kurs som Kina.

Selvom JS.Mill i modsætning til Humboldt er utilitarist, forsøger han alligevel at få et element af åndelige værdier ind i sin teori. I modsætning til Bentham, mener han ikke at et fårs oplevelse af lykke tæller det samme som en klog videnskabsmands. Hvordan han vil opveje de åndelige værdier mod de materielle er dog ret uklart. Måske skal Mill’s forslag om at veluddannede skal have flere stemmer end andre borgere ses i dette lys.

3.3 John Dewey og AAUP

Som sagt beskæftiger Mill sig primært med den generelle ytringsfrihed. Diskussionen om akademisk frihed, der i høj grad er fulgt med de tyske universitetstraditioner til USA, tages derimod i høj grad op af organisationen ”American Association of University Professors” (AAUP), der stiftedes i 1915 af blandt andet John Dewey. I sit skrift ”*Academic Freedom*” fra 1902 skriver han blandt andet:

“To investigate truth,; critically to verify fact; to reach conclusions by means of the best method at command, untrammelled by external fear or favor, to communicate this truth to the student; to interpret to him its bearing on the questions he will have to face in life – this is precisely the aims and objects of the university. To aim a blow at any one of these operations is to deal a vital wound to the university itself. The university function is a truth-function. At one time it may be more concerned with the tradition or transmission of truth, and at another time with its discovery. Both functions are necessary, and neither can ever be entirely absent(...) The one thing that is inherent and essential is the idea of truth.” (p. 54, *middle works* vol. II).

Heri ligger udover konceptet om den akademiske frihed, også en tilslutning til den humboldt’ske ide om, at forskning og undervisning hører sammen, og at ingen af delene kan være fuldstændigt fraværende på et universitet. Dewey tilslutter sig endvidere president (rektor) Harper’s⁶⁹ udsagn:

“freedom of expression must be given to members of a university faculty, even though it be abused, for the abuse of it is not so great an evil as the restriction of such liberty” (Dewey, p. 60)

⁶⁹ University of Chicago’s første rektor (1890).

Dewey henviser via John Stuart Mill til den tyske åbenhed overfor nye ideer, idet de anerkender at tankeverdenen er en uafhængig verden, hvor absolut frihed bør råde:

”John Stuart Mill, with characteristic insight, somewhere points out that the German easily tolerate and welcomes kinds of new ideas and new speculations because they exist in a region apart; they do not affect, excepting indirectly, the practical conduct of life.”

Dewey mener dog, at pressen og den offentlige opinion i dag sørger for, at det ikke så meget er “the freedom of inquiry, and free speech”, der er i fare, men “the freedom of work”.

Akademisk frihed består nemlig ikke bare af ytringsfrihed for forskere og studerende, en anden og næsten vigtigere del af AF, er akademikernes frihed til selv at definere sit arbejde, det er denne frihed, der skaber den ånd der gennemsyrrer universitetet, og som virker som en bevidst og ubevidst stimulus for universitetslærerne.

”Academic freedom is not exhausted in the right to express opinion. More fundamental is the matter of freedom of work. Subtle and refined danger is always more to be apprehended than a public and obvious one. Encroachments that arise unconsciously out of the impersonal situation are more to be dreaded than those coming from the voluntarily action of individuals. Influences that gradually sap and undermine the conditions of free work are more ominous than those which attack the individual in the open. Ability to talk freely is an important thing, but hardly comparable with ability to work freely. Now freedom of work is not a matter which lends itself to the sensational newspaper articles. It is an intangible, undefinable affair; something which is in the atmosphere and operates as a continuous and unconscious stimulus. It affects the spirit in which the university as a whole does its work, rather than the overt expressions of any one individual. The influences which help and hinder in this freedom are internal and organic, rather than outward and personal.” (Dewey p. 61)

Uden den mister de deres ansvarlighed for universitetet og dets formål, og uden ansvarlighed mistes initiativet. Uden denne frihed kan de universitetsansatte ikke fungere som den kraft i samfundet (community), der er hele universitetets eksistensberettigelse:

”Individual participation in legislative authority and position is a guarantee of strong, free and independent personalities. The old faculty a genuine republic of letters, is likely to become a oligarchy – more efficient from the standpoint of material results achieved, but of less account in breeding men. This reacts in countless ways upon that freedom of work which is necessary to make the university man a force in the working life of the community. It deprives him form responsibility, and with weakening of responsibility comes loss of initiative.” (Ibid P. 65)

Også den stigende centralisering, specialisering og bureaukratisering af universiteterne, ser Dewey som en kraft, der undergraver de universitetsansattes ansvarlighed og initiativ. Når rektor ikke længere er ”primus inter pares”, men en reel arbejdsgiver, der leder og fordeler arbejdet, så reduceres forskerne også til uselvstændige funktionærer, uden det initiativ, der er hele forskningens forudsætning.

Dewey ser den store fokus på finansiering og afkast af universiteterne som den største fare for ”akademisk arbejdsfrihed”:

”None the less the financial factor in the conduct of the modern university is continually growing in importance, and very serious problems arise in adjusting this factor to strict educational ideals. Money is absolutely indispensable as a mean. But it is only means. The danger lies in the difficulty of making money adequate as means, and yet keeping it in its place - Not permitting it to usurp any of the functions of control which belongs to educational purposes. To these, if the university is to be a true university, money and all things connected therewith must be subordinate. But the pressure to get the means is tending to make it an end; and this is academic materialism – The worst foe of freedom of work in its widest sense.”
(Ibid, p. 62)

Dewey ser løsningen i at de universitetsansatte finder sammen i et fællesskab, der kan forsvare og holde de dyder i hævd, der er universitetets grundlag, hvilket formentlig er begrundelsen for stiftelsen af AAUP (se nedenfor).

3.4 Thorstein Veblen

I sin bog *”The Higher learning in America – a memorandum on the conduct of universities by business men”* fra 1916 (udgivet 1918), beskriver den amerikanske økonom Thorstein Veblen konsekvenserne af Erhvervslederens indsættelse i de amerikanske universitetsbestyrelser. Heri analyserer han den udvikling som også Dewey er inde på:

Ifølge Veblen er der på de amerikanske colleges og universiteter sket det, at man har valgt at indsætte et flertal af erhvervsfolk i institutionernes bestyrelser, udfra den opfattelse at erfarne virksomhedsledere (businessmen), er bedre til at effektivisere universiteterne, og varetage deres økonomiske interesser og styring. Desværre er denne fejlagtige opfattelse ifølge Veblen *”almost wholly impulsive and a matter of habitual bias”* (Veblen 1918 p. 68). Der har desuden bredt sig den opfattelse at universiteterne bør ledes som virksomheder:

"Men dilate on the highest necessity of a businesslike organization and control of the university, its equipment, personnel and routine. What is had in mind in this insistence on an efficient system is that these corporations of learning shall set their affairs in order after the pattern of a well-conducted business concern. In this view the university is conceived as a business house dealing in merchantable knowledge, placed under the governing hand of a captain of erudition, whose office it is to turn the means in hand to account in the largest feasible output (...) It is a cooperation with large funds, and for men biased with their workday training in business affairs it comes as a matter of course to rate a university in terms of investment and turnover." (Veblen 1918, p. 85)

Denne opfattelse harmonerer imidlertid dårligt med universitetets egentlige formål:

"(...) the fact remains that the university is, in its usage, precedent, and commonsense preconception, an establishment for the conversation of and advancement of the higher learning, devoted to a disinterested pursuit of knowledge." (Ibid)

Et universitet kan derfor ikke ledes som en fabrik (industrial plant), eller et handelsselskab (business corporation):

"Those items of human intelligence and initiative that go to make up the pursuit of knowledge, and that are embodied in systematic form in its conclusions, do not lend themselves to quantitative statement, and can not be made to appear on a balance sheet. Neither can that intellectual initiative and proclivity that goes in as the indispensable motive force in the pursuit of learning be reduced to any known form of subordination, obedience or authoritative direction. No scholar or scientist can become an employee in respect of his scholarly or scientific work. Mechanical systematization and authoritative control can in these premises not reach beyond the material circumstances that condition the work in hand, nor can it in these external matters with good effect go farther than is necessary to supply the material ways and means requisite to the work, and to adapt them to the peculiar needs of any given inquiry or group of scholars" (Ibid p. 86).

I det omfang universitetets ledelse holder op med at optræde som et serviceorgan for forskernes behov, og i stedet begynder at optræde som en autoritær ledelse der stiller krav: ***"the unavoidable consequence is a wasteful defeat. A free hand is the first and abiding requisite of scholarly and scientific work."*** (Ibid, p. 87)

Veblen uddyber yderligere diskrepansen mellem en virksomhedsagtig ledelse og akademisk frihed:

"The exigencies of a businesslike administration demand that there be no division of powers between the academic executive and the academic staff; but the exigencies of the higher learning require that the scholars and scientists must be left quite free to follow their own bent in conducting their own work. In the nature of things this work cannot be carried on effectually under coercive rule.(...) Also learning is in the nature of things, not a competitive business and can make no use of finesse, diplomatic equivocation and tactful regard for

popular prejudices, such as are of the essence of the case in competitive business. (...) Tradition and present necessity alike demand that the body of scholars and scientists who make up the university must be vested with full powers of self-direction, without ulterior consideration. A university can remain a corporation of learning, de facto, on no other basis.” (Veblen p.97: forfatterens fremhævelse)

Veblen peger især på to onder i det amerikanske college/universitetssystem:

At universitetsbestyrelserne ledes af ”business-men” ud fra den opfattelse at disse bedre er i stand til at sikre en effektiv økonomisk ledelse af universiteterne, og at universitetslederne ansættes af samme bestyrelser, der har en tendens til at ansætte ud fra netop økonomiske effektivitetshensyn:

”Under the rule imposed by those businesslike preconceptions that decide his selection for office, the first duty of the executive head is to see the organization of an administrative machinery for the direction of the university’s internal affairs, and the establishment of a facile and rigorous system of accountancy for the control of exhibition of the academic work. In the same measure in which such a system goes into effect the principles of competitive business will permeate the administration in all directions; in the personnel of the academic staff, in the control and intercourse of teachers and students, in the schedule of instruction, in the disposition of the material equipment, in the public exhibits and ceremonials of the university, as well as in its pecuniary concerns.(...) their applications immediately results in an administrative system of bureaux or departments, a hierarchical gradation of the members of the staff, and a rigorous parcelment and standardization of the instruction offered. Some such system is indispensable to any effective control of the work from above, such as is aimed at in the appointment of a discretionary head of the university” (Veblen p. 98)

Overfor dette står det akademiske arbejde, som

“is not of mechanical character and does not lend itself, either in its methods or its results, to any mechanically standardized scheme of measurements or to a system of accounting per cent. per time unit. This range of instruction persists substantially in the facilitation of scholarly and scientific habits of thought, and the imposition of any appreciable measure of such standardization and accounting must unavoidably weaken and vitiate the work of instruction, in just the degree in which the imposed system is effective. (Ibid, p. 99)

Som det ses ligger Veblens opfattelse af universitets formål og det akademiske arbejdes karakter i direkte forlængelse af de Nyhumanistiske definitioner af samme. Som han tørt konstaterer, er Hierarkisk trindeling og bureaukratisk kontrol bestemt ikke fremmende for dette arbejde, for slet ikke at tale om statistisk ensretning, standardenheder for læring, og detaljeret målbarhed.

Den øgede fokus på målbarhed, konkurrencedygtighed og effektivitet fører også direkte til en kvalitetssænkning af studierne, idet disse reduceres til læst standardtekst pr. tidsenhed, og den umiddelbare målsætning for undervisningen bliver at nå igennem

mest mulig tekst, enten gennem læsning eller forelæsning. Dette reducerer fokus til det der står i pensum og intet andet, hvilket igen opmuntrer til middelmådighed og overfladiskhed og *"brings academic life to revolve about the office of the Keeper of the tape and the sealing wax"* (Ibid p. 105).⁷⁰

Styringsinstrumentet for universiteter der tænkes som virksomheder, bliver intern konkurrence mellem institutionerne, og dette forudsætter igen moderne management:

"Under existing circumstances of rivalry among these institutions of learning, there is need of much shrewd management to make all the available forces of the establishment count toward the competitive end; and in this composition it is the part of worldly wisdom to see that appearances may often be of graver consequence than achievement, as is true in all competitive business that address its appeal to a large and scattered body of customers."
(Ibid)

For en "virksomhed" der ligger i konkurrence om midler og studerende, bliver det vigtigste aktiv derfor virksomhedens "goodwill" i omverdenens øjne, og dermed *"the outward appearance of things academic"*

Veblens konklusion er derfor:

"This, that the substance must not be allowed to stand in the way of the shadow, is one of the fundamental principles of management which the universities, under the guidance of business ideal, have taken over from the wisdom of the business community." (Ibid p 106)

Veblen advarer også imod at tildele universitetslærerne for mange og spredte bundne opgaver, idet det uundgåeligt vil gå ud over kvaliteten:

"Good work, that is to say sufficiently good work to be worth while, requires a free hand and a free margin of time and energy. If the number of distinct lines of instruction is relatively large, and if, as it happens, they are distributed scatteringly among the members of the staff, with a relatively large assignment of hours to each man, so as to admit no assured and persisted concentration on any point, the run of instruction offered will necessarily be of this perfunctory character, and will therefore be of such amateurish and pedantic quality." (Ibid p. 111)

Ifølge Veblen er det især *"where the school or the department in question is sufficiently imbued with a businesslike spirit of academic rivalry."* (Ibid) at tendensen til en sådan "samlebåndsmentalitet" er mest udbredt.

⁷⁰ For en moderne dansk kritik af tendensen til at måle uddannelsernes kvalitet i pensumomfang se Jens Højgaard Jensens artikel: "faglighed og pensumitis" i Undervisningsministeriets tidsskrift "Uddannelse" nr. 9, november 1995

I et sådant system, med en administrativ ledelse, og hvor konkurrence om studentertilgang og knappe ressourcer bliver væsentligste drivkraft, vil statistiske og kvantitative målinger af resultaterne vinde mere og mere indpas:

“in part because numerical tests have a seductive air of businesslike accountancy, and also because statistical exhibits have a ready use as advertising material to the employed in appeals to the potential donors and the unlearned patrons of the university, as well as to the public at large.” (Ibid p. 112)

En kultur, hvor universiteterne gøres til virksomheder, og hvor konkurrence og ”accountability” bliver væsentligste drivkraft, vil derfor simpelthen være ødelæggende for kvaliteten og videnskabeligheden i forskning og uddannelser:

“And then too, sane competitive business practice insists on economy of costs as well as a large outputs of goods. It is “bad business” to offer a better grade of goods than the marked demands, particularly to customers who do not know the difference, or to turn out goods at a higher cost than other competing concerns. So business exigencies, those exigencies of economy to which the businesslike governing boards are very much alive, preclude any department confining itself to the work which it can do best, and at the same stroke they preclude the authorities from dealing with any department according to such measure of liberality as would enable it to carry on the required volume of work in a competent manner.” (Ibid p. 116)

Under denne virksomhedsinspirerede synsvinkel, reduceres videnskabeligt arbejde til ”a species of skilled labour”, der skal rekvireres ved så konkurrencedygtige priser som muligt, og give størst muligt økonomisk afkast, hvilket skal opnås gennem dreven forhandling med de ansatte. Dette er fuldstændigt i modstrid med eftersøgningen af viden (Pursuit of knowledge), hvis formål ikke blot er ”the increase or utilization of the material means of life” der skal opnås med færrest muligt omkostninger. Videnskabeligt arbejde kan ikke produceres på akkord:

“Any salary, perquisites, or similar emoluments assigned the scholars and scientists in the service of civilization, within the or without, are (should be) in the nature of a stipend, designed to further the free use of their talent in the prosecution of this work, the value of which is not of a pecuniary kind. But under the stress of businesslike management in the universities the drift of things sets toward letting the work of science and scholarship to the lowest bidder, on a roughly applicable piece-wage plan. The result is about such a degree of inefficiency, waste and stultification as might fairly be expected; whereof there are abundantly many examples, that humble the pride of the scholars and rejoice the heart of the captains of erudition.” (Ibid p. 117)

Ifølge Veblen er denne udvikling i retning af at drive universiteterne (og især den bredere, introducerende college-del (undergraduate level)) som produktionsvirksomheder på et uddannelsesmarked, for længst slået igennem på de amerikanske universiteter. Det er også nærmest en selvfølge at management-kulturen over tid vil brede sig til alle dele af universiteterne:

"Under the same compulsion it follows also that whatever elements in the advanced work of the university will not lend themselves to the schemes of accountancy, statistics, standardization, and coercive control enforced in and, through the undergraduate division, will tend to be lost by disuse and neglect, as being selectively unfit to survive under that system.(...) Throughout the American universities there is apparent such a movement in the direction of a closer and more mechanical specification of the terms on which the higher degrees are to be conferred, - a specifications in terms of stipulated courses of class-room work and aggregate quantity of standard credits and length of residence." (Ibid p.127)

Dette medfører at den enkelte universitetsstuderende, for at kunne leve op til standardkravene for pointopnåelse på studiet, bliver tvunget til at underlægge hovedparten af sin videnseftersøgning (pursuit of knowledge) et stadigt stigende fokus på opnåelse af point (credits) til næste eksamen.

Selve den videnskabelige vidensstilegnelse vil derfor forvises til (hvis der overhovedet er plads til den længere) de sparsomme mellemliggende intervaller der tillades af det stadigt strammere bogholderi.

Effekten af dette for udøvelsen af videnskabelig undervisning på universiteterne, burde efter Veblens mening være åbenbar, men ingen der ikke dagligt bevidner hvor vidt denne udvikling er kommet på de amerikanske universiteter og den

"pervasive way in which it resistently bends more and more of current instruction to its mechanical tests and progressively sterilizes all personal initiative and ambition that comes within its sweep."

kan forestille sig:

"that all this skilfully devised death of the spirit is brought about by well-advised effort of improvement on the part of men who are intimately conversant of the facts" (Ibid p. 128)

Ikke desto mindre gør markedssystemets indre logik, at universitetets videnskabelige medarbejdere selv bliver indfanget i denne ødelæggelse af den akademiske tankegang:

"While the initial move in this sterilization of the academic intellect is necessarily taken by the statistically-minded superior officers of the corporation of learning, the detail of schedules and administrative routine involved is largely left in the discretion of the faculty" (Ibid)

Veblens konklusion er derfor at:

“The immediate and visible effect of such a large and centralized administrative machinery is, on the whole detrimental to scholarship, even in the undergraduate work” (Ibid p.221)

Det er netop virksomhedstankegangens effektivitetsideal, der er den ødelæggende kraft i forhold til universitetets formål:

“As intimated above, the ideal of efficiency by force of which a large-scale centralized organization commends itself in these premises is that pattern of shrewd management whereby a large business concern makes money. The underlying business-like presumption accordingly appears to be that learning is a merchantable commodity, to be produced on a piece-rate plan, rated, bought and sold by standard units, measured, counted and reduced to stable equivalence by impersonal, mechanical tests. In all its bearings the work is hereby reduced to a mechanistic, statistical consistency, with numerical standards and units; which conduces to perfunctory and mediocre work throughout, and acts to deter both students and teachers from a free pursuit of knowledge, as contrasted with the pursuit of academic credits. So far as this mechanistic system goes freely into effect it leads to a substitution of a salesmanlike proficiency – a balancing of bargains in staple credits – in the place of scientific capacity and addiction to study.” (Ibid p. 221/22)

Da universiteternes lønninger er langt lavere end hvad man kan tjene i det private erhvervsliv, vil de der indsættes i ledende administrative poster på universiteterne, hverken være de dygtigste forskere eller erhvervsfolk,

“since under such a scheme of standardization, accountancy and control, the school becomes primarily a bureaucratic organization, and the first and unremitting duties of the staff are those of official management and accountancy.” (Ibid p.222)

Dette skyldes at for udadtil at kunne fremstå så imponerende og attraktiv som muligt:

“such bureaucratic organization will lead the university management to bend its energies with somewhat more singleness to the parade of magnitude and statistical gains. It also, and in the same connections, provokes to a persistent and detailed surveillance and direction of the work and manner of life of the academic staff, and so it acts to shut off initiative of any kind in the work done” (Ibid p. 223)

Hele tankegangen om at ville lede universiteterne efter virksomhedsprincipper, og dermed gøre forskning og undervisning til varer på et marked, vil derfor undergrave universitetets formål:

“It appears then, that the intrusion of business principles in the universities goes to weaken and retard the pursuit of learning, and therefore to defeat the ends for which a university is

maintained. This result follows, primarily, from the substitution of impersonal, mechanical relations, standards and tests, in the place of personal conference, guidance and association between teachers and students; and also from the imposition of a mechanically standardized routine upon the members of the staff, whereby any disinterested preoccupation with scholarly and scientific inquiry is thrown into the background and falls into abeyance. Few if any who are competent to speak in these premises will question that such has been the outcome.” (Ibid p. 224/225)

Veblen konstaterer samtidig, at det øgede fokus på konkurrence øger universiteternes fokus på publicity og offentlig prestige, hvilket igen har ført universiteterne til at bruge flere ressourcer på PR:

”The duties of publicity are large and arduous, and the expenditures incurred in this behalf are similarly considerable. So that it is not unusual to find a Publicity Bureau – often apologetically masquerading under a less tell-tale name – incorporated in the university organization to further this enterprise in reputable notoriety(...)every feature of academic life, and of the life of all the members of the academic staff, must unremittingly (though of course unavowedly) be held under surveillance at every turn, with a view to furthering whatever may yield a reputable notoriety, and to correcting or eliminating whatever may be conceived to have a doubtful or untoward bearing in this respect. (...) without such a painstaking cultivation of a reputable notoriety, it is believed, a due share of funds could not be produced by any university for the prosecution of its work as a seminary of higher learning” (Ibid p. 229)

Hvis man ikke tænker dybere over det, kan man godt blive fristet til at tro, at når alle universiteter konkurrerer om at tiltrække midler, så vil den samlede sum af midler der tilføres videnskaben stige, men dette er ifølge Veblen ikke tilfældet:

”With whatever (slight) reservation may be due, publicity in university management is of substantially the same nature and effect as advertising in any other competitive business; and with such reservation as may be called for in the case of other advertising, it is the engine of competition, and has no aggregate effect. As is true of competitive gains in business as large, so also these differential gains of the several university corporations can not be added together to make an aggregate. They are differential gains in the main, of the same nature as the gains achieved in any other game of skill and effrontery. The gross aggregate funds contributed to university uses from all sources would in all probability be nearly as large in the absence of such competitive notoriety and conformity.” (Ibid p. 230)

Det er derfor hverken I videnskabens eller samfundet interesse at forsøge at øge universiteternes konkurrence om midler, studerende og prestige:

“(...) In any case it is quite safe to presume that to the case of learning at large, and therefore to the community in respect of its interests in the advancement of learning, no appreciable net gain accrues from this competitive publicity of the seats of learning. (...) Taken as a whole, and counting in all the wide-ranging expenditure entailed by this enterprise in notoriety and

the maintenance of academic prestige, university publicity doubtless costs appreciably more than it brings. So far as it succeeds in its purpose, its chief effect is to divert the flow of funds from one to another of the rival establishments. In the aggregate this expedient for procuring means for the advancement of learning doubtless results in an appreciable net loss.” (Ibid p. 231)

Veblens konklusion er derfor at indførslen af virksomhedsagtig ledelse, og konkurrencelignende vilkår på de amerikanske universiteter er ”perhaps the gravest drawback to the American university situation” Dette begrundes han med at ”learning is in no degree a competitive enterprise” Hans løsning ligger lige for:

”While it still remains true that the long-term commonsense judgement of civilized mankind places knowledge above business traffic, as an end to be sought, yet workday habituation under the stress of competitive business has induced a frame of mind that will tolerate no other method of procedure, and no rule of life that does not approve itself as a faithful travesty of competitive enterprise. And since the quest of learning can not be carried on by the methods or with the apparatus and incidents of competitive business, it follows that the only remedial measures that holds any promise of rehabilitation for the higher learning in the universities can not be attempted in the present state of public sentiment.

All that is required is the abolition of the academic executive and of the governing board. Anything short of this heroic remedy is bound to fail, because the evils sought to be remedied are inherent in these organs, and intrinsic to their functioning.” (Ibid. p. 276)

Og videre:

”It should be plain, on reflection to any one familiar with academic matters that neither of these official bodies serves any useful purpose in the university, in so far as bears in any way on the pursuit of knowledge” (Ibid. p. 277)

Som det ses var Veblens konklusion altså allerede i 1916, at man bør fyre de autoritære ansatte ledere og gå tilbage til kollektiv valgt akademisk ledelse.

3.5 American Association of University Professors (AAUP)

Omkring sidste århundredeskifte var de amerikanske universiteter mere end nogensinde underlagt eksterne kapitalinteresser, eksterne bestyrelser (board of trustees) og administrative ledelser, som beskrevet i Veblens ”The higher learning...” mens ansættelsestryghed (Tenure) og akademisk selvstyre var ikke-eksisterende, hvilket også fremgår af Veblens og Deweys tekster. Universitetslærere blev uden videre fyret, hvis deres arbejde ikke var i overensstemmelse med ledelsens ønsker, eller hvis de bidrog til at ”sætte universitetet i et dårligt lys”.

I lyset af en lang række sager hvor universitetslærere blev fyret på grund af deres politiske holdninger, eller videnskabelige synspunkter⁷¹ stiftede John Dewey og Arthur O. Lovejoy i 1915 den amerikanske forening for universitetsprofessorer: **American Association of University Professors** (AAUP). I første omgang var foreningen ikke tænkt som en fagforening, men snarere som en slags pendant til den amerikanske lægeforening.

I sin tiltrædelsestale som foreningens første præsident sagde John Dewey derfor at hovedformålet ikke var at kæmpe for universitetsprofessorernes akademiske frihed. Han mente at foreningens rolle var at promovere videnskaben (Scholarship) overfor den amerikanske offentlighed.

Allerede i de første to år af foreningens levetid, måtte foreningen imidlertid tage sig af over 30 sager vedrørende manglende akademisk frihed, og Dewey indrømmede at han havde taget fejl. Dewey erkendte at et overgreb imod den enkelte forskers akademiske frihed, var ensbetydende med et angreb på videnskaben selv. (Tierney 2006 p.9)

AAUP nedsatte en "committee on academic freedom and academic tenure", til at udarbejde en udtalelse om de generelle principper for akademisk frihed, der i høj grad byggede på de "humboldtske" ideer om akademisk frihed. Af komiteens 13 medlemmer havde de 7 studeret på tyske universiteter. (Amerikanerne interesserede sig dog ikke så meget for de studerendes "lernfreiheit", men beskæftigede sig primært med forskernes akademiske rettigheder (lehrfreiheit). Derudover tilføjede de universitetslærernes generelle ytringsfrihed udenfor universitetet, som den tyske tradition ikke havde lagt vægt på:

"The term "academic freedom" has traditionally had two applications - to the freedom of the teacher and to that of the student, Lehrfreiheit and Lernfreiheit. It need scarcely be pointed out that the freedom which is the subject of this report is that of the teacher. Academic freedom in this sense comprises three elements: freedom of inquiry and research; freedom of teaching within the university or college; and freedom of extra-mural utterance and action."(AAUP 1915. p.1)

Diskussionen om forskernes akademiske frihed blev delt op i tre dele: Grundlaget for akademisk autoritet, Akademikernes opgave og moralske forpligtigelse, samt selve Universitetets formål:

⁷¹ F.eks. blev den liberale økonom Richard Ely fyret i 1894 fra university of Wisconsin på grund af hans støtte til ideen om fagforeninger, Scott Nearing blev fyret fra university of Pennsylvania i 1915 fordi han var modstander af børnearbejdere i kulminer, John Mecklin blev fyret fra Lafayette College i 1913 på grund af "filosofisk relativisme" og undervisning i evolutionslæren. Den meste berømte sag var dog fyringen af økonomen Edward A. Ross fra Stanford university i 1900 på foranledning af grundlæggerens enke og institutionens velgører Mrs. Stanford.

“An adequate discussion of academic freedom must necessarily consider three matters: (1) the scope and basis of the power exercised by those bodies having ultimate legal authority in academic affairs; (2) the nature of the academic calling; (3) the function of the academic institution or university.” (Ibid p. 1)

I forhold til universitets ledelse, var langt hovedparten af de amerikanske universiteter på daværende tidspunkt ledet af en udpeget ekstern bestyrelse (board of trustees). Det var derfor nødvendigt at spørge, hvem eller hvad eller hvad bestyrelsen står moralsk til ansvar overfor.

I forbindelse med institutioner, der af deres grundlæggere har fået til opgave at udbrede bestemte (religiøse eller politiske) doktriner, er det åbenlyst, at bestyrelsen er underlagt disse krav. I så fald er der imidlertid ikke tale om et universitet, men om en doktrinær propagandavirksomhed. Det er derfor vigtigt at institutionen i så fald ikke smykker sig med et falsk skær af videnskabelighed.

I forbindelse med de egentlige videnskabelige institutioner, står institutionens ledelse til ansvar overfor offentligheden – ikke bare en siddende regering, eller den offentlige mening, men derimod overfor samfundets interesse i at videnskaben søger sandheden. Det følger deraf at enhver universitetsledelse, der lægger restriktioner på det videnskabelige personales intellektuelle frihed, udråber sig selv som propagandavirksomhed for særinteresser, og bør derfor lægge dette åbent frem, når den henvender sig til offentligheden.

Det er derfor en alvorlig fejl, hvis universitetsbestyrelsen eller andre opfatter universitetet som en virksomhed:

The above-mentioned conception of a university as an ordinary business venture, and of academic teaching as a purely private employment, manifests also a radical failure to apprehend the nature of the social function discharged by the professional scholar. (Ibid. p. 3)

På samme måde er universitetslærernes moralske forpligtelser rettet imod offentligheden i form af deres akademiske kald, og de bør være uafhængige af økonomisk og politisk kontrol på samme måde som domstolene:

“These considerations make still more clear the nature of the relationship between university trustees and members of university faculties. The latter are the appointees, but not in any proper sense the employees, of the former. For, once appointed, the scholar has professional functions to perform in which appointing authorities have neither competency nor moral right to intervene. The responsibility of the university teacher is primarily to the public itself, and to the judgment of his own profession; and while, with respect to certain external conditions of his vocation, he accepts a responsibility to the authorities of the institution in which he serves,

in the essentials of his professional activity his duty is to the wider public to which the institution itself is morally amenable. So far as the university teacher's independence of thought and utterance is concerned - though not in other regards - the relationship of professor to trustees may be compared to that between judges of the Federal courts and the Executive who appoints them." (Ibid. p. 4)

Den akademiske frihed er samtidig central for kvaliteten af forskning og undervisning, da universitetslønningerne aldrig bliver høje nok til i sig selv at gøre en universitetsstilling attraktiv.

Rekrutteringen bliver derfor afhængig af, at videnskaben ses som et kald, og at friheden til at bedrive den er til stede.

"If education is the cornerstone of the structure of society and if progress in scientific knowledge is essential to civilization, few things can be more important than to enhance the dignity of the scholar's profession, with a view of attracting into its ranks men of the highest ability, of sound learning, and of strong and independent character. This is the more essential because the pecuniary emoluments of the profession are not, and doubtless never will be, equal to those open to the more successful members of other professions. It is not, in our opinion, desirable that men should be drawn into this profession by the magnitude of the economic reward drawn into this profession by the magnitude of the economic rewards which it offers; but it is for this reason the more needful that men of high gifts and character should be drawn into it by the assurance of an honourable and secure position, and of freedom to perform honestly and according to their own consciences the distinctive and important function which the nature of the profession lays upon them.

That function is to deal at first hand, after prolonged and specialized technical training, with the sources of knowledge; and to impart the results of their own and of their fellow-specialists' investigation and reflection, both to students and to the general public, without fear or favor. The proper discharge of this function requires (among other things) that the university teacher shall be exempt from any pecuniary motive or inducement to hold, or to express, any conclusion which is not the genuine and uncoloured product of his own study or that of fellow-specialists. Indeed, the proper fulfilment of the work of the professoriate requires that our universities shall be so free that no fair-minded person shall find any excuse for even a suspicion that the utterances of university teachers are shaped or restricted by the judgment, not of professional scholars, but of inexpert and possibly not wholly disinterested persons outside of their ranks. The lay public is under no compulsion to accept or to act upon the opinions of the scientific experts whom, though the universities, it employs. But it is highly needful, in the interest of society at large, that what purport to be the conclusions of men trained for, and dedicated to, the quest for truth, shall in fact be the conclusions of such men, and not echoes of the opinions of the lay public, or of the individuals who endow or manage universities." (Ibid p. 3-4)

3.6 Universitetets formål I et demokratisk samfund

Ifølge Komiteen hænger akademisk frihed tæt sammen med universitetets formål, som de deler op i tre dele hvoraf de to første ligger i direkte forlængelse af de tyske forbilleder:

:

- a) At fremme forskning og øge summen af menneskelig viden (human knowledge).
- b) At levere undervisning til de studerende
- c) At udvikle eksperter der kan rådgive offentligheden.

I forhold til alle tre formål er akademisk frihed central: I forhold til a) fordi:

“The first condition of progress is complete and unlimited freedom to pursue inquiry and publish its results. Such freedom is the breath in the nostrils of all scientific activity.” (Ibid p. 5)

I forhold til b) er det centrale studenternes tillid til den der underviser, og det der bliver undervist i:

“It is not only the character of the instruction but also the character of the instructor that counts; and if the student has reason to believe that the instructor is not true to himself, the virtue of the instruction as an educative force is incalculably diminished. There must be in the mind of the teacher no mental reservation. He must give the student the best of what he has and what he is.” (Ibid p. 5)

Men også i forhold til det sidste formål er akademisk frihed central:

“It is obvious that here again the scholar must be absolutely free not only to pursue his investigations but to declare the results of his researches, no matter where they may lead him or to what extent they may come into conflict with accepted opinion. To be of use to the legislator or the administrator, he must enjoy their complete confidence in the disinterestedness of his conclusions.” (Ibid p. 5)

Det er i samfundets interesse at universitetet bidrager til at løse samfundets problemer og dette gør det ikke mindre nødvendigt at universitetet og dets forskere er uafhængige:

“Grave issues in the adjustment of men's social and economic relations are certain to call for settlement in the years that are to come; and for the right settlement of them mankind will need all wisdom, all the good will, all the soberness of mind, and all the knowledge drawn from experience, that it can command.(...) But if the universities are to render any such service toward the right solution of the social problems of the future, it is the first essential that the scholars who carry on the work of the universities shall not be in a position of dependence upon the favor of any social class or group, that the disinterestedness and

impartiality of their inquiries and their conclusions shall be, so far as is humanly possible, beyond the reach of suspicion.” (Ibid p. 6)

I modsætning til deres tyske forbilleder, lægger kommissionen stor vægt på universitetets rolle i et demokratisk samfund. Ligesom Mill advarer de imod ”the tyranny of public opinion”. Universitetet udgør derfor en central institution i et demokratisk samfund, hvor det ikke så meget er autokratiske magthavere som populistiske strømninger der truer individets frihed:

”This brings us to the most serious difficulty of this problem; namely, the dangers connected with the existence in a democracy of an overwhelming and concentrated public opinion. The tendency of modern democracy is for men to think alike, to feel alike, and to speak alike. Any departure from the conventional standards is apt to be regarded with suspicion. Public opinion is at once the chief safeguard of a democracy, and the chief menace to the real liberty of an individual. It almost seems as if the danger of despotism cannot be wholly averted under any form of government. In a political autocracy there is no effective public opinion, and all are subject to tyranny of the ruler; in a democracy there is political freedom, but there is likely to be a tyranny of public opinion.

An inviolable refuge from such tyranny should be found in the university. It should be an intellectual experiment station, where new ideas may germinate and where their fruit, though still distasteful to the community as a whole, may be allowed to ripen until finally, perchance, it may become part of the accepted intellectual food of the nation or of the world. Not less is it a distinctive duty of the university to be the conservator of all genuine elements of value in the past thought and life of mankind which are not in the fashion of the moment. Though it need not be the "home of beaten causes," the university is, indeed, likely always to exercise a certain form of conservative influence. For by its nature it is committed to the principle that knowledge should precede action, to the caution (by no means synonymous with intellectual timidity) which is an essential part of the scientific method, to a sense of the complexity of social problems, to the practice of taking long views into the future, and to a reasonable regard for the teachings of experience.

One of its most characteristic functions in a democratic society is to help make public opinion more self-critical and more circumspect, to check the more hasty and unconsidered impulses of popular feeling, to train the democracy to the habit of looking before and after. It is precisely this function of the university which is most injured by any restriction upon academic freedom; and it is precisely those who most value this aspect of the university's work who should most earnestly protest against any such restriction. For the public may respect, and be influenced by, the counsels of prudence and of moderation which are given by men of science, if it believes those counsels to be the disinterested expression of the scientific temper and of unbiased inquiry. It is little likely to respect or heed them if it has reason to believe that they are the expression of the interests, or the timidities, of the limited portion of the community which is in a position to endow institutions of learning, or is most likely to be represented upon their boards of trustees. And a plausible reason for this belief is given the public so long as our universities are not organized in such a way as to make impossible any

exercise of pressure upon professorial opinions and utterances by governing boards of laymen.”(Ibid p. 7)

Akademisk frihed bliver hermed en hjørnesteen i et demokratisk samfund, hvor jagten på effektivitet og profit, samt populistiske strømninger er de største udfordringer.

3.7 Delkonklusion på kapitel 3

Med udgangspunkt i John Stuart Mill's Humboldtinspirerede begrundelse for en generel ytringsfrihed, udvider Dewey og AAUP begrebet om akademisk frihed til også at gælde forskeres og studerendes ret til politiske ytringer udenfor universitetet.

Både Dewey og Veblen påpeger samtidig modsætningen mellem akademisk frihed og den moderne markedslogik. Det belyses derved at der er en diametral modsætning mellem forskernes arbejdsfrihed: ”*freedom of work*” og markedets krav om universiteternes nytteværdi i et markedsstyret samfund.

Dewey og især Veblen beskriver markedsførelsen og management-tankegangens konsekvenser i et præ-New-Deal-America, før krakket i 1929 – Altså en af de mest uregulerede markedsliberalistiske epoker i verdenshistorien.

Ifølge Veblen er tanken om hierarkisk, autoritær ledelse uforeneligt med fri forskning og uddannelse, idet frihed til selv at eftersøge sandheden er grundlaget for alt videnskabeligt arbejde. Videnskaben kan heller ikke markedsføres gennem fri konkurrence, idet markedet kræver takt og fornemmelse for handelspartnernes uantastelige fordomme, mens det videnskabelige samfund altid må sige tingene direkte som de opfattes og uden hensyn til konsekvenser for relationen til modtageren og andre. (altså også selvom konklusionen går imod aftagernes eller sponsorernes ønsker).

Markedets og den ”effektive” ledelses fokus på målbarhed, konkurrencedygtighed og effektivitet, fører derfor direkte til en kvalitetssænkning af studierne, idet effektivisering fører til fokus på pensum og ikke andet. I en (videns)virksomhed der ligger i ekstern konkurrence om midler og studentertilgang, bliver ”goodwill” i omverdenens øjne den vigtigste faktor, hvorfor den vil fokusere på overflade (branding) frem for dybde. Hvor en erhvervsagtig ånd gennemsyrrer universitetet, bliver overfladisk samlebåndmentalitet derfor resultatet.

Tankegangen om at lede universiteterne efter virksomhedsprincipper er derfor ødelæggende for hele universitetets formål. Veblens konklusion er derfor at fyre de autoritære ansatte ledere og gå tilbage til kollektiv valgt akademisk ledelse.

I forbindelse med grundlæggelsen af AAUP udarbejdes organisationens ”*Statement of academic freedom and tenure*”. Heri ekspliciterer de universitetets rolle i et moderne demokratisk samfund som det amerikanske, og opdaterer derved begrebet til vore dage. I denne sammenhæng betones forskerens rolle som ekspert der skal rådgive samfundet. For samfundets skyld er det derfor helt centralt, at man kan være sikker på forskerens uafhængighed af f.eks. økonomiske og statslige interesser. Det er desuden (jf. Mill’s begrundelser) vigtigt at forskerne og universiteterne kan være uafhængige af den folkelige opinion. Det vil sige kan udtrykke synspunkter der er i modsætning til flertallets opfattelse. Universitetet bliver derfor en sikker platform, hvor nye – også upopulære tanker kan udvikles. **Det bliver således ikke bare vigtigt at universitetet er uafhængigt af staten, men også af markedet og den folkelige opinion.**

Med den amerikanske filosof John Searles⁷² ord, kan man sige at den oprindelige ”*special theory*” om akademisk frihed⁷³ med AAUP’s statement udvides med hvad han kalder ”*The General theory*”. Denne tilføjelse udvider den akademiske frihed til også at omfatte retten for studerende og forskere til politisk aktivitet udover deres faglige område – altså den samme intellektuelle frihed, der gælder for alle andre borgere i et demokratisk samfund. Udover at dette på Deweys tid ikke var nogen selvfølge, er det imidlertid ikke uvæsentligt at denne rettighed ikke bare er en ret der gælder alle borgere, men derudover også en del af den akademiske frihed for ansatte og studerende på universiteterne. Som det vil blive belyst i næste kapitel, var det for 100år siden en udbredt opfattelse, at prisen for universiteternes uafhængighed var politisk afholdenhed. Der blev med denne begrundelse ofte slået ned på forskere og studerende der offentligt fremsatte politiske synspunkter, og dermed bragte denne videnskabelige værdifrihed i fare. Med AAUP’s udvidelse (eller nytolkning) af begrebet gøres det klart, at akademisk frihed også indebærer absolut yttringsfrihed for forskere og studerende.

Foruden de elementer som blev beskrevet i foregående kapitel, **udvidedes den akademiske frihed nu derfor til, at universitetets ledelse, ligesom staten ikke må sanktionere universitetsbefolkningens politiske aktiviteter – heller ikke med henvisning til at disse ikke er en del af universitetets opgave.**⁷⁴

⁷² Searle, John: Campus wars, p. 169

⁷³ Der er identisk med den tyske betoning af *Lehrfreiheit* og *lernfreiheit* internt på universitetet.

⁷⁴ Det er i særlig grad denne del af den akademiske frihed, der har været debatteret i USA. I dag har de amerikanske domstole besluttet, at denne rettighed er sikret gennem den amerikanske forfatnings ”first amendment”(tilføjelse), der sikrer borgernes yttringsfrihed. Debatten går nu på om universiteterne har ret

I det kommende kapitel vil det blive undersøgt, hvorfor videnskabens værdifrihed ikke er en forudsætning for akademisk frihed.

til at forbyde ekstern propaganda fra f.eks. den amerikanske hær på universitetets område, uden derved at risikere fratagelsen af statslig støtte (the Solomon act).

KAPITEL 4:

OPGØRET MED POSITIVISMEN

Selvom nyhumanisternes projekt om at gøre filosofien til grundlag for al videnskab, og videnskabelig dannelse til universitetets grundlag, på mange punkter lykkedes i Tyskland, kom denne status ikke til at vare århundredet ud. I 1830 grundlagde franskmanden Auguste Comté positivismen⁷⁵, og langsomt men sikkert overtog naturvidenskaben rollen som videnskabens grundlag eller forbillede.

Dette førte til tanken om videnskabens og forskningens værdifrihed, eller værdineutralitet – En tankegang der især havde stor udbredelse i starten af det tyvende århundrede, og som fik stor indflydelse på opfattelsen af videnskabens rolle. I Tyskland var det især efter at en gruppe sociologer i januar 1909 under anførsel af Max Weber⁷⁶ brød ud af ”*Verein für Sozialpolitik*” og dannede deres egen ”*Deutsche Gesellschaft für Soziologie*” i protest imod ”videnskabens politisering”, at ideen om ”videnskabens værdifrihed” blev den dominerende. Disse tanker blev videreført af de logiske positivister som f.eks. Carnap, og fik også gennem ideen om ”positive economics” voldsom indflydelse på moderne økonomisk tænkning⁷⁷. (Proctor 1991, pp 85)

4.2 Habermas’ erkendelsesinteresser

En af de tænkere, der har været med til at gøre op med denne tankegang, er filosofen og sociologen Jürgen Habermas (f. 1929). Han afsluttede sine universitetsstudier i 1954 med en afhandling om F.W.J. Schelling. I 1964 tiltrådte han som Horkheimers efterfølger som professor i filosofi og sociologi ved det navnkundige ”Institut für Sozialforschung” i Frankfurt am Main, og står derfor som viderefører af dennes og Adorno’s ”Frankfurterskole” med dens vægt på kritisk teori.

⁷⁵ Den opfattelse at det kun er erfaringsvidenskaberne, der kan bibringe erkendelse, **Comte**, **Bentham**, **J.S. Mill**, og senere wienerkredsen: bl.a. **Carnap** (den logiske positivisme). På trods af en delvis moderering af tankegangen, regnes også **Poppers** falsifikationisme ofte med til Positivismen. Habermas anvender termen positivisme om den opfattelse, at samfundsvidenskabernes metodologi ligner naturvidenskabernes, og at samfundsvidenskaberne kan være politisk neutrale. (Lübcke PFL, p. 350)

⁷⁶ For en nærmere uddybning af Webers ideal om adskillelse af videnskab og politik, se bl.a. ”Vitenskap og politikk – to taler” (norsk) oversat af Arvid Brodersen, efter ”Wissenschaft als Beruf” og ”Politik als Beruf”. Fra den førstnævnte stammer udsagnet: ”politik hører ikke hjemme i auditorierne” (p. 47)

⁷⁷ I mit projekt ”Økonomi og Moral” beskriver jeg sammen med Joakim Halse denne tankegangs indvirkning på moderne (neoklassisk) økonomisk teori.

I sin tiltrædelsesforelæsning ”Erkenntnis und Interesse”, der senere resulterede i en bog med samme titel, formulerer Habermas sin model for tre forskellige ”vidensformer” eller ”kundskabstyper” med tilsvarende erkendelsesledende interesser; den tekniske, den praktiske og den frigørende. (Mortensen 2005, p. 264,).

Habermas kritiserer positivisterne for, med idealet om værdifrihed, at have brudt med den filosofiske arv således at ”den sammenhæng mellem *theoria*⁷⁸ og *kosmos*⁷⁹ og mellem *mimesis*⁸⁰ og *bios theoretika*⁸¹ (går) tabt”, som er forudsat fra Platon til Husserl: At det ikke er teoriernes informationsindhold, men derimod dannelsen af en besindig og oplyst habitus⁸² blandt teoretikerne selv, der i den sidste ende frembringer en videnskabelig kultur⁸³:

”Det, der engang skulle udgøre teoriens praktiske virksomhed, omfattes nu af metodologiske forbud. Opfattelsen af teori som en dannelsesproces er blevet apokryf⁸⁴. Sjælens mimetiske tilpasning til de tilsyneladende anskuede proportioner i verdensaltet havde kun gjort den teoretiske erkendelse egnede til at inderliggøre normer og havde dermed fremmedgjort den fra dens legitime opgave – således ser det ud for os i dag” (Erkendelse og interesse p. 122)

Problemet er imidlertid at også Husserl med sin fænomenologi vil forsøge at frigøre erkendelse fra interesse(r). Han kritiserer det objektivistiske skin, der foregøgler videnskaberne en-i-sig-væren af lovmæssigt strukturerede kendsgerninger. Dermed skjules konstitueringen af disse kendsgerninger, hvorfor den ikke lader erkendelsens sammenhæng med livsverdenens interesser komme til bevidsthed. Imidlertid er han, ifølge Habermas, ikke opmærksom på, at også den teori som hans fænomenologi bygger på udspringer af en oprindelig erkendelsesinteresse:

*”teori i den store traditions forstand gik netop over i livet, fordi den mente at kunne se en ideal verdenssammenhæng i den kosmiske orden, det vil sige: også prototypen for menneskeverdenens orden. Kun som kosmologi kunne *theoria* være handlingsorienterende.”* (erkendelse og interesse p. 124)

Eller som Habermas formulerer det et andet sted:

⁷⁸ Betragtning (teori).

⁷⁹ Verden/verdensorden.

⁸⁰ Efterligning.

⁸¹ Det teoretiske liv

⁸² Åndelig holdning - Det som nyhumanisterne/idealisterne kalder videnskabelig dannelse.

⁸³ Som vi også så i kapitel 2.

⁸⁴ Tvivlsomt bibelskrift som kirken ikke anerkender – modsat kanonisk (f.eks. de mange alternative evangelier, der er ligeså oprindelige som de kanoniserede, men ikke anerkendt som den rette lære).

”Den teori der forholder sig til tingenes uforgængelige væsen hinsides de menneskelige anliggender foranderlige område, gør sig kun gældende ved at den præger livsholdningen hos de mennesker selv, der beskæftiger sig med teorien. Gennem forståelsen af kosmos som et hele, åbner den dem også adgang til normer for deres egen optræden, og således antager den gennem de filosofisk dannedes handlinger positiv skikkelse” (citatet findes både i ”den akademiske dannelses sociale forandring” p. 89, og i ”Teknik og videnskab som ’ideologi’” p. 88).

Fra og med slutningen af det 19. århundrede har en anden udviklingstendens imidlertid slået sig stærkere og stærkere igennem, nemlig *videnskabeliggørelsen af teknikken*. Med industriel forskning i stor skala er videnskab, teknik og udnyttelse blevet slået sammen til ét system:

”Den moderne videnskab overtager i denne sammenhæng en særlig funktion. Til forskel fra filosofiske videnskaber af ældre type udfolder de moderne erfaringsvidenskaber sig fra Galilei’s dage i et metodologisk referencesystem, der spejler det transcendentale synspunkt i en mulig teknisk disposition. De moderne videnskaber frembringer derfor en viden, som ifølge sin form (ikke ifølge sin subjektive hensigt) er teknisk brugbar viden, selv om anvendelsesmulighederne generelt set først viser sig senere hen. Der bestod ikke nogen interdependens mellem videnskab og teknik før sent i det 19. århundrede. Den moderne videnskab havde indtil da ikke bidraget til at fremskynde den tekniske udvikling, altså heller ikke til rationaliseringspresset nedefra⁸⁵. Dens bidrag til moderniseringsprocessen er snarere indirekte. Den nye fysik har en filosofisk tolkning, der fortolker natur og samfund komplementært til naturvidenskaberne, den har så at sige induceret det 17. århundredes mekanistiske verdensbillede.” (teknik og videnskab som ideologi” p. 59)

Forskningsprocesserne er ifølge Habermas i dag knyttet sammen med den tekniske omsætning og den økonomiske udnyttelse, og videnskaben med produktion og forvaltning i industrisamfundets arbejdsystem. Videnskaben har samtidig med at den har gennemtrængt erhvervspraksis fjernet sig fra den oprindelige handlingsorienterede dannelse.

”Den tyske idealismes filosofiske overbevisning om, at videnskaben virkede dannende, holder derfor ikke længere stik overfor denne empiriske fremgangsmåde. Engang kunne teori gennem dannelse blive til praktisk magt; i dag har vi at gøre med teorier, som kan udfolde sig til teknisk magt ikke-praktisk: Uden udtrykkeligt at have berøring med, hvorledes mennesker der lever op ad hinanden skal handle. Ganske vist formidler videnskaberne nu specifik kunnen; men den evne til at beherske, som de belærer om, er ikke den samme evne til at leve og handle, som man dengang forventede af den videnskabeligt dannede.” (den akademiske dannelses...p. 91)

⁸⁵ Habermas skelner mellem rationaliseringspres nedefra og oppefra, hvor det første handler om at: ”traditionelle sammenhænge i stigende grad underkastes den instrumentelle eller den strategiske rationalitets betingelser, og det andet handler om at de herredømmelegitimerende og handlingsorienterede overleveringer, især de kosmologiske verdenstolkninger, mister deres forpligtende gyldighed ifølge de nye målestokke for formålsrationalitet (Ibid p. 57-58)

Strengt erfaringsvidenskabeligt uddannede driftsøkonomer og læger "kan" mere end tidligere generationers tilsvarende praktikere. Men samtidig viser de ejendommelige svagheder i den industrielle drift og i deres lægepraksis: De mangler det som Habermas med et kliche kalder: "sansen for medmenneskelige forhold".

Studerterne får i kraft af den positivistiske videnskabs analytisk-empiriske metoder, nok teknisk uundværlige informationer til at bringe processen under kontrol, men ikke nogen praktisk anvendelig orientering til situationer i tilværelsen:

"Mens den tyske idealisme – i overensstemmelse med den store filosofis tradition – mente, at man, samtidig med at man forstod en kendsgerning, også opfattede den ideale sammenhæng, som skulle vise den handlende en normativt forpligtende retning, så leverer vore dages erfaringsvidenskaber normer af en anden art: adfærdsforskrifter af typen hvis-så (...) Erfaringsvidenskaberne i streng forstand kan hjælpe os til tekniske færdigheder, men ikke danne til praktiske evner." (ibid p.92)

På baggrund af en skelnen mellem de to handlingstyper arbejde (forstået som formålsrationel handlen) og kommunikativ handlen (forstået som symbolsk formidlet *interaktion* der retter sig efter gældende normer)⁸⁶, mener Habermas, at der er sket en illegitim udvidelse af området for den formålsrationelle handling. Udvidelsen bliver illegitim, fordi sociale forhold undertvinges den målrationalle handlings målsætninger og metode. Disse kan imidlertid kun løses gennem social interaktion, der jo er normativt forankret, og derfor uforenelig med instrumentel og strategisk handling. Den symbolsk formidlede interaktion (kommunikative handlen) afløses derfor af social teknik, hvor tekniske løsninger søges anvendt på sociale spørgsmål. Herved bliver menneskets handlefrihed som bevidst og selvstændig individ begrænset, fordi handlingsalternativerne ikke længere er synlige. Videnskab og teknik bliver ideologi, og vil, fordi de optræder som neutrale, tilsløre og undertrykke værdimæssige præferencer som bare kan formidles gennem symbolsk interaktion.

Den positivistiske videnskab har i dag (1968) frigjort sig fra den videnskabelige dannelse, men den har stadig bibeholdt det skin af ren interesseløs teori, der oprindeligt skulle værne imod et tilbagefald til troen på dæmoner og lidenskaber. Hvor Husserl mener at problemet er at den positivistiske videnskab ikke har frigjort sig fra de subjektive interesser i den primære livsverden, og derfor skal erstattes af den rene teori; Fænomenologien, der opfylder dette krav, er det tværtimod Habermas' opfattelse at en sådan frigørelse er en illusion, idet også den oprindelige filosofi byggede på en erkendelsesinteresse: den emancipatoriske:

⁸⁶ Teknik og videnskab... p. 50).

"Mistanken om objektivisme⁸⁷ består på grund af det ontologiske⁸⁸ skin af ren teori, som videnskaben på bedragerisk vis stadigvæk deler med den filosofiske tradition, efter at dannelselementerne er fjernet" (Erkendelse og interesse pp 125)

I modsætning til både positivisterne og Husserl, er det derfor Habermas' opfattelse, at kun gennem påvisning af de forskellige erkendelsesinteresser i videnskaben, kan man opnå en opløsning af det falske objektivistiske skin, og derved frigøre sig fra videnskabens systemlegitimerende rolle. Han giver samtidig delvist afkald på kravet om videnskabens enhed, som positivismen havde arvet fra nyhumanisterne, nu blot med naturvidenskaben i stedet for filosofien som "dommer" eller målestok⁸⁹:

Ifølge Habermas kan man tale om 3 forskellige erkendelsesinteresser:

"For tre kategorier forskningsprocesser kan man påvise en specifik sammenhæng mellem logisk- metodiske regler og erkendelsesledende interesser. Netop det er en opgave for en kritisk videnskabsteori, der vil undgå positivismens faldgruber. I ansatsen til de empirisk-analytiske videnskaber indgår en teknisk, i ansatsen til de historisk-hermeneutiske indgår en praktisk, og i ansatsen til kritiske orienterede videnskaber indgår den emancipatoriske erkendelsesinteresse, der uindrømmet allerede – som vi så – lå til grund for de traditionelle teorier." (ibid. p. 126)

De *empirisk-analytiske* videnskaber, der har et tæt sammenfald med gængs naturvidenskabelig forskningsmetode, har et nomologisk⁹⁰ sigte, dvs. at de ønsker at opsætte erfaringsbaserede regler (love) for hvordan verden hænger sammen (naturlove). Man kan også kalde dem erfaringsvidenskaber. Deres målsætning er at gøre virkeligheden tilgængelig ud fra den ledende interesse i mulig informativ sikring og udvidelse af resultatkontrolleret handling. Dette er erkendelsesinteressen i den tekniske disposition over objektiverede processer.

De *historisk-hermeneutiske* (fortolkende) videnskaber, der er tæt sammenfladende med humaniora, eller kulturvidenskaberne, åbner virkeligheden ud fra den ledende interesse i at opretholde og udvide subjektiviteten i en mulig handlingsorienteret forståelse. Betydningsforståelse retter sig i sin natur mod den mulige konsensus mellem handlende subjekter indenfor rammerne af en overleveret selvforståelse.

⁸⁷ Ifølge Habermas: Den indstilling, der naivt applicerer teoretiske udsagn på sagsforhold, og som forudsætter, at relationerne mellem de empiriske størrelser, der fremstilles i teoretiske udsagn, er noget i sig selv værende" (Habermas: Erkendelse og interesse p. 126).

⁸⁸ Værensmæssige, (ontologi- værensfilosofi, læren om det værende, om tilværelsen almene principper).

⁸⁹ Hvilket var begrundelsen for at humaniora og samfundsvidenskaberne skulle måles ud fra naturvidenskabernes empiriske og kvantitative metoder.

⁹⁰ Nomos = lov (gr.)

Hvor naturvidenskabens erkendelsesinteresse er beherskelse (af naturen og i visse tilfælde samfundet) Er erkendelsesinteressen for *de kritiske socialvidenskaber* noget andet, nemlig

Frigørelse, *emancipation*. Samfundsvidenskaberne går ikke ud på at skabe grundlag for manipulerende (teknisk) indgriben i samfundet, tværtimod. Samfundsvidenskaberne skal skabe et grundlag for det enkelte menneskes selvstændige myndighed. Dette gøres ved gennem selvrefleksion at afdække falske lovmæssigheder:

”Misforholdet kan bare forandres gennem forandring av selve bevidsthets-tilstanden, altså gennem den praktiske virkning av en teori. Ikke en teori som manipulerer ting og tingsliggjorte forhold bedre, men som gennem en hårdnakket kritikks gjennomtremgende forestillinger hjælper fram fornuftens interesse for myndighet, for handlingens autonomi og frigjøring fra dogmatisme” (dogmatisme... p. 99)

Inspirationen til denne erkendelsesinteresse, finder Habermas i filosofien i form af Kant's berømte definition af oplysning:

”Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er mangelen på evne til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse.” (Kant 1783 i Slagmark 1993 p. 73)

Han finder den også i psykoanalysens helbredelse gennem afdækning af ubevidste fortrængninger (uden at dette kan overføres på hele samfundet), og han finder den frem for alt i ideologikritikken, hvis opgave det er at afsløre når noget foranderligt er blevet præsenteret som eviggyldigt.

Vores virkelighedsopfattelse udspringer således fra tre kategorier af mulig viden: *informationer*, der fastholder vores mulige dispositionsmagt; *fortolkninger*, der muliggør handlingsorientering ud fra fælles traditioner; og *analyser*, der frigør bevidstheden fra grundlagsopstillende⁹¹ magter.

Alle tre kategorier har deres berettigelse, men for ikke at misforstå Habermas videnskabsopfattelse, er det vigtigt at påpege, at alle tre erkendelsesinteresser spiller en rolle i alle tre typer videnskab. Især er det væsentligt at bemærke, at Habermas insisterer på at sprog og traditionsformidling og grundlæggende ideologier også spiller en rolle i indenfor naturvidenskaben (Kjørup p. 165)

Samtidig er den kritiske holdning overfor samfundets udvikling nødvendig i forhold til alle tre grene af videnskaben, idet kun denne kritiske holdning giver den distance, der er forudsætningen for, at man kan diskutere hvilke mål det er ønskeligt at styre imod. I

⁹¹ Hypotaserende

denne diskussion kan naturvidenskaben indgå som en lære om rationelle midler, men positivismen er utilstrækkelig, fordi den afviser en diskussion af målsætninger. Og hvis den forsøger at *fortrænge* den politiske diskussion under henvisning til at den er "subjektiv", så er den direkte destruktiv for det politiske demokrati. (Thyssen/Larsen p. 205)

Hvor den videnskabeligt dannede oprindeligt besad orientering i at handle, er den type erfaring, der ifølge de positivistiske kriterier er den eneste videnskabeligt tilladte, ikke i stand til at foretage denne omsættelse til praksis. Den disponeringsevne som de empiriske videnskaber muliggør, bør ikke forveksles med evnen til oplyst handlen.

Habermas spørger derfor retorisk:

"er videnskaben af den grund overhovedet fritaget for denne opgave, der består i at orientere om handlen, eller rejser spørgsmålet om akademisk dannelse sig inden for rammen af en civilisation, der er blevet ændret med videnskabelige midler, på ny som et problem for videnskaberne selv?" (Teknik og videnskab som ideologi p. 90)

Og svarer (for en gang skyld) allerede på næste side: *"teknologierne fritager ikke mennesket fra at handle"*

Det er derfor Habermas opfattelse, at den af Weber og positivisternes krævede adskillelse af erkendelse og interesse, af videnskab fra politik og det deraf følgende krav om videnskabens interesseløse værdifrihed og objektivitet, er ødelæggende for den videnskabelige dannelse, og derfor er med til at gøre videnskab og teknisk fornuft til en ideologi, der gennemtrænger hele samfundslivet og dermed ved at skjule den tekniske fornufts politiske værdi, er med til at teknokratisere samfundet, og derved undertrykke menneskenes politiske valgfrihed.

Habermas tager som nyhumanisterne afstand fra en adskillelse mellem videnskab og dannelse⁹², idet denne derved reduceres til anstændig opførsel og et subjektivt personlighedskenetegn:

*"Idet man foregiver at bevare vores universitets idé, prisgiver man dets vigtigste maxime: dannelsen gennem videnskaben. Den som vil binde universitas litterarum i et genopstandent lavbroderskab mellem lærere og elever, tilbagekalder den nyhumanistiske dannelses storartede frigørelse fra normer, der kun var godtgjort af traditionen og ikke holdt stand for videnskabelig refleksion. Hvis universitetet selv som opdragende virksomhed ville iscenesætte den *Verschulung*, som det har konsumenterne af overfyldte universitetsøvelser mistænkt for, så måtte det slutte pagt med umyndighedens selvherlige magter. Hvis den ægte myndighed skal*

⁹² Konkret i forbindelse med et forslag om at indføre kollegiebopælspligt for førsteårsstuderende for at knytte dem tættere til universitetet.

”vokse, kan det kun ske ved at man gør krav på den, skønt den indtil videre kun er til stede som en fiktion.” (den akademiske..p. 93)

Denne dannelse er imidlertid ikke et personligt projekt, men noget der vedrører konstitueringen af hele samfundet:

”Men hvis teknik opstår af videnskab – og det gælder teknikken til påvirkning af menneskelig opførsel lige såvel som beherskelse over naturen – så kræver det først virkelig en videnskabelig refleksion at få denne teknik optaget i det praktiske livs verden. Nyhumanismens krav om, at orientering om det at handle skulle institutionaliseres på højskolerne⁹³, hvad der allerede da var legitimt, er i dag blevet endnu uafviseligere, fordi de praktiske spørgsmål motiveres af videnskabernes egen formidling.(...) en videnskabelig orientering i handlingslivet er det, som man tidligere kaldte akademisk dannelse. Denne har ikke brug for pleje som en dyrebar tradition, der lever videre i museumsmoden tilstand, tværtimod er den et desideratum⁹⁴, der er fremtvunget af forskningsprocessens objektive følger og som kun kan indfris inden for dennes egne rammer. Ganske vist lader dannelsen sig så ikke længere begrænse til den personlige holdnings dimension; i den politiske dimension, som det drejer sig om, må tværtimod en teoretisk vejledning til handling følge ud fra en videnskabeligt ekspliciteret verdensforståelse.” (Ibid. p.95)

Således bliver spørgsmålet om videnskabelig dannelse afgørende for spørgsmålet om forholdet mellem fagkundskab og politik.

Habermas opstiller tre forskellige modeller for forholdet mellem videnskab og politik:

Den første, som han kalder den *decisionistiske* model, tager udgangspunkt i Webers berømte modstilling af embedsmændsherreder og politisk lederskab⁹⁵, der definerer en skarp adskillelse mellem den sagkyndiges og politikerens funktion. Den politiske handling kan i sidste ende ikke begrundes rationelt, men realiserer tværtimod en beslutning mellem konkurrerende værdiorienteringer og trosmagter, der giver afkald på tvingende argumenter og forbliver utilgængelige for forpligtende diskussioner. Fagmandens rolle bliver derfor blot loyalt at anvende de nødvendige teknikker der kræves for at tilfredsstille de værdiorienterede behov som politikerens ud fra sit politiske ståsted og ringe tekniske indsigt har besluttet skal opfyldes. (teknik.. p. 98)

Den anden model kalder Habermas for den *teknokratiske* model. Her er fagmandens afhængighedsforhold til politikerens vendt om – Politikerens bliver udførende organ for en videnskabelig intelligens, der under konkrete omstændigheder udvikler en sagstvang af disponerbare teknikker og ressourcer, såvel som sagligt påbudte strategier og

⁹³ Fachhochschulen – dvs. ”tekniske” højskoler/højere læreranstalter - ikke ”højskoler” i dansk forstand.

⁹⁴ Noget manglende.

⁹⁵ Weber: *Politik als Beruf*”p. 87 i ”vitenskap og politikk – to taler”

styringsforskrifter (den nødvendige politik). I denne model bliver der kun en fiktiv beslutningsvirksomhed tilbage til politikerens i den tekniske stat, der må underlægge sig logisk tvingende nødvendigheder. (ibid. p. 99)

Imidlertid består der et gensidigt afhængighedsforhold mellem på den ene side de værdier der fremgår af interessesituationer og på den anden side de teknikker, der kan anvendes til at tilfredsstille værdiorienterede behov. Hvis de såkaldte værdier mister deres sammenhæng med teknisk egnet tilfredsstillelse af reelle behov på langt sigt, bliver de funktionsløse og dør som ideologier; omvendt kan der med de nye teknikker og ud fra forandrede interessesituationer dannes nye værdisystemer.

Habermas henviser derfor til Deweys *pragmatiske* model, der tager udgangspunkt i en pragmatisk prøvning⁹⁶ og dermed rationel drøftelse af forholdet mellem disponerbare teknikker og praktiske beslutninger, der ignoreres i den decisionistiske betragtning, hvor videnskaben og embedsværket holdes værdifri. (ibid p. 102)

I stedet for en streng adskillelse mellem den sagkyndige og politikerens funktioner, optræder der derfor i denne model en kritisk vekselvirkning, der ikke alene fratager den ideologisk baserede udøvelse af herredømme dens uvederhæftige legitimationsbasis, men gør den tilgængelig som helhed for en videnskabeligt vejledt diskussion og dermed forandrer den substantielt. Fagmanden er således hverken blevet suveræn over for de af sagstvangen underkastede politikere (teknokratiske model), men disse opretholder heller ikke et reservat udenfor rationaliserede praksisområder, hvor praktiske handlinger nu som før må afgøres af viljeshandlinger. (decisionistiske model).

"Hvad der synes at være både muligt og nødvendigt, er en gensidig kommunikation, hvor på den ene side videnskabelige eksperter "rådgiver" de instanser, der træffer afgørelser, og omvendt politikerne "giver opdrag" til videnskabsmændene ud fra de behov der findes i praksis" (Teknik.. p. 102)

Derudover har den pragmatiske model den indiskutable fordel, at den som den eneste af de tre modeller, referer *nødvendigt* til demokratiet⁹⁷. Hvis fordelingen af kompetencer mellem sagkyndige og ledere sker efter decisionistisk mønster, kan statsborgernes politisk fungerende offentlighed kun tjene til at legitimere ledelsesgruppen. Det demokratiske valg reduceres til akklamation i forbindelse med valg af regerende eller regeringduelige personer, frem for offentlige diskussioner. Selve beslutningerne må

⁹⁶ Det vil sige at de overleverede værdioverbevisninger kun skal have lov at bestå, hvis de hænger sammen med disponerbare og tænkelige teknikker på en kontrollerbar måde, altså med den mulige realisering af værdier i producerede goder eller forandrede situationer. (teknik.. p. 102)

⁹⁷ Habermas definerer demokrati som: "de institutionelt sikrede former for almen og offentlig kommunikation, der beskæftiger sig med det praktiske spørgsmål, nemlig hvordan mennesker vil og kan leve med hinanden under de objektive betingelser for deres voldsomt udvidede dispositionsmagt" (teknik... p. 92)

ifølge den decisionistiske opfattelse principielt være unddraget offentlig diskussion. Den demokratiske viljedannelsesproces reduceres til Schumpeters konkurrerende elitemodel.⁹⁸

Omvendt kan den reduktion af politisk herredømme til rationel forvaltning som den teknokratiske model foreskriver, kun tænkes som en fuldstændig opgivelse af demokrati overhovedet.

” en teknokratiseret forvaltning af industrisamfundet gør enhver demokratisk viljesdannelse overflødig” (Teknik...p. 104)

I modsætning hertil er en vellykket omsættelse af tekniske og strategiske anbefalinger til praksis ifølge den pragmatiske model henvist til formidling gennem den politiske offentlighed. Dette skyldes at:

”Kommunikationen mellem den sagkyndige og de politiske beslutningsinstanser, der i lige så høj grad bestemmer det tekniske fremskridts retning ud fra det den traditionsbundne selvforståelse af praktiske behov, som det omvendt også måler og kritiserer denne selvforståelse ud fra de teknisk mulige muligheder for tilfredsstillelse, må jo være knyttet til de samfundsmæssige interesser og værdiorienteringer, der findes i en socialt given livsverden.” (Teknik..p. 104)

Denne tilbageførte kommunikationsproces er ifølge Habermas knyttet til det som Dewey kalder ”Value beliefs” – en historisk bestemt og samfundsmæssigt normeret forståelse af det der er praktisk nødvendigt i den konkrete situation.

”Den kommunikation der er forudsat i den pragmatiske model, og som den politiske praksis videnskabeliggør, kan derfor ikke dannes uafhængigt af den kommunikation, der allerede er i gang før-videnskabeligt; denne kan imidlertid institutionaliseres i demokratisk form af offentlige diskussioner mellem statens borgere. Før videnskabeliggørelsen af politik er videnskaberne forhold til den offentlige mening konstitutiv⁹⁹.”

Habermas konstaterer imidlertid at de empiriske betingelser for anvendelsen af den pragmatiske model mangler: Udover problemerne med offentlighedens forfald, som Habermas har beskrevet i ”Strukturwandel der Öffentlichkeit”/borgerlig offentlighed, og som falder udenfor dette speciales problemfelt, er der også et andet problem:

”Samtidig med at formerne for individuel lærdom og den uproblematiske enhed af forskning og undervisning svinder, svinder også den tvangfri og engang selvfølgelige kontakt mellem den enkelte forsker og et større publikum, uanset om det drejer sig om elever eller dannede

⁹⁸ Se Joseph Schumpeter: ”Capitalism, Socialism and Democracy” p. 269, Unwin university books, London 1943

⁹⁹ Grundlæggende/nødvendig

lægfolk. Den saglige interesse hos en forsker, som er integreret i en stor virksomhed, er rettet mod løsningen af snævert afgrænsede problemer og behøver ikke længere at være koblet til det pædagogiske eller publicistiske hensyn til et publikum af tilhørere eller læsere.” (teknik...p.112)

Det er ikke længere nødvendigvis relevant for forskeren, at kunne formidle sin viden til et større publikum. Forskningens mål er nemlig drejet fra at være oplysning af befolkningen, til at være produktivkraft for velfærdsstatens vækstideologi eller det konkurrencefokuserede erhvervsliv:

”den adressat som de videnskabelige informationer er bestemt for, er nu, i hvert fald umiddelbart, ikke et lærervilligt publikum eller en diskuterende offentlighed, men som regel en opdagsgiver, der er interesseret i resultatet af forskningsprocessen på grund af dens tekniske anvendelse” (teknik.. p. 113)

I den positivistisk inspirerede forskningsideologi, er videnskabens rolle ikke længere Kants oplysning – frigørelse fra selvskabt umyndighed, men derimod ren og skær udvidelse af den tekniske dispositionsmagt – utilitaristisk anvendelse af forskningsresultaterne i erhvervslivets interesse.

Habermas alternativ drejer sig om:

”hvorvidt et følgerigt vidensniveau kun skal bringes ind under teknisk håndterende menneskers disposition, eller om det også skal indgå i kommunikerende menneskers sprogbesiddelse. Et videnskabeliggjort samfund ville kun kunne konstituere sig som myndigt, hvis videnskab og teknik blev formidlet med livspraksis i menneskenes hoveder.”

Den akademiske dannelse som positivismen nu har fortrængt til fordel for rene tekniske færdigheder er i dag mere relevant end nogensinde, idet det er den der afgør, om det er teknisk dispositionsmagt, eller bidrag til opretholdelsen af et demokratisk samfund, der er universiteternes vigtigste formål.

4.3 Habermas og universitets idé¹⁰⁰

Habermas lægger vægt på to centrale forestillinger som Humboldt og Schleiermacher knytter sammen til universitetets idé:

For det første ”en statslig organiseret autonom videnskab, der skærmer de højere videnskabelige institutioner mod både statslige indgreb og samfundsmæssige imperativer” (UI p. 120)

For det andet at ”det er i statens egen interesse å garantere universitetet rammevilkår som gir ubegrenset indre frihet”, dette på grund af de frugtbare konsekvenser en enhedsstiftende totaliserende kraft, som en videnskab institutionaliseret som forskning ville have på hele nationens åndelige liv.

Ifølge Habermas var der imidlertid fire forudsætninger for denne universitetsidé nemlig:

”en videnskab som alene gjennom sin indre struktur samtidig skulle muliggjøre og garantere forskningens og utdannelsens enhet, vitenskapernes enhet, vitenskapens og allmendannelsens enhet, så vel som vitenskapens og opplysningens enhet.”.(ibid. P. 122)

Imidlertid var disse forudsætninger, ifølge Habermas, enten ikke til stede fra begyndelsen, eller de kunne i stadig mindre grad opfyldes gennem det 19. århundrede. De erfaringsvidenskaber der udsprang af det filosofiske fakultets skød, efterlevede et ideal om proceduremæssig rationalitet, som dømte ethvert forsøg på encyklopædisk integrering af deres indhold i en filosofisk helhedsfortolkning til at mislykkes, og det positivistiske svar (fælles metode) gør Habermas som beskrevet ovenfor selv op med, til fordel for de tre forskellige erkendelsesinteresser, der foreskriver forskellige metoder og formål for forskellige typer videnskab. Enhedsvidenskaben synes derfor afgang ved døden, selv om Habermas holder en dør åben for at filosofien kan bevare rollen som ”pladsholder og fortolker” (Habermas: Filosofien som pladsholder og fortolker i Jürgen Habermas – politisk filosofi p.25 og 37), - en slags formidlende fortolker mellem videnskab og livsverden¹⁰¹ – Men altså ikke længere Pladsanviser og dommer.

Enheden mellem videnskab og almindelse, der forudsætter egalitær, samarbejdsbaseret kommunikation mellem ansatte og studerende, er blevet stadig mere udhulet af de hierarkisk organiserede institutter, som de nye positivistiske videnskaber foreskrev, mens opgaven om at forene videnskab og oplysning er svært forenelig med

¹⁰⁰ Habermas forstår universitets idé som: ”Projektet om at virkeliggøre en ideel livsform, som de universitetstilknyttede intersubjektivt deler” (Universitetets ide.. p. 114) – En institutionskultur.

¹⁰¹ Som bekendt regner Habermas netop filosofien som en af de kritiske videnskaber, der har en emancipatorisk erkendelsesinteresse.

tanken om politisk afholdenhed, som var den pris man, (med Weber i spidsen) betalte for universitets statsgaranterede frihed. (ibid p. 123).

Alligevel anerkender Habermas, at den nyhumanistiske universitetsidé har ”bidratt til den tyske universitetsvitenskaps lysende og i international sammenheng enestående resultater i det 19. århundre, og sågar helt inn på 1930-tallet.” (ibid. p. 125), og at den agerede som forbillede for de reformforslag som forskjellige parter, herunder de tyske studenter (med støtte fra Habermas), uden held fremsatte i starten af 60’erne. Også den danske afskaffelse af professorvældet, skal ses som en kritisk videreførsel af den oprindelige idé, (oplysning og dannelse) ”med forventningen om muligheten for eksemplarisk politisk handling i form af deltagerbasert selvstyre” (ibid. p. 128)¹⁰²

Samtidig gør han op med den samfundsvidenskabelige systemteori, der siger at der i moderne samfund har udviklet sig autonome subsystemer, der på ingen måde er forbundet med hverandre, og som er specialiseret til nøjagtig én type ydelser, hvorfor tanken om ideer og institutioners sammenbindende kraft – f.eks. universitetets idé – ikke vil kunne holde trit med den samfundsmæssige kompleksitet.

Denne overser nemlig, at denne tankegang forudsætter en selvstændiggørelse fra livsverdens horisont, som på ingen måde gør sig gældende for kulturelle handlingssystemer som videnskabelig virksomhed, på samme måde som i f.eks. kapitalistiske virksomheder:

”Den traditionelle forening av ulike funksjoner under samme tak i en institusjon, og bevisstheten om at det å vinne vitenskapelig erkjennelse her ikke bare er knyttet til teknisk utvikling og forberedelsen til et akademisk yrke, men også til almindannelse, kulturell overlevering og fornuftlig meningsdannelse i den politiske offentlighet, kunne jo være livsviktig for forskningen selv. Empirisk set synes det at være et åpent spørsmål om ikke incitamentet til vitenskapelige lærerprosesser til slutt ville forsvinde dersom disse prosessene utelukkende var tilpasset forskningsfunksjonen. Vitenskapelig produktivitet kunne være avhengig av universitære organisasjonsformer, henvist til det differensierte kompleks av opplæring av nye forskere, forberedelse til akademiske yrker, så vel som deltakelse i prosesser for allmenndannelse, kulturell selvforståelse og offentlig meningsdannelse. Universitetene og høyskolene er fortsatt rotfestet i livsverdenen gjennom dette bemerkelsesverdige knippe av funksjoner. (...) så lenge denne sammenheng ikke ryker helt, kan universitetets idé i det minste ikke være helt død.” (ibid. p. 119)

Ifølge Habermas er det derfor:

¹⁰² Overfor denne tankegang stod f.eks. retspositivisten Alf Ross, der netop med udgangspunkt i Webers loyale embedsmandsmodel, kritiserer demokratiseringen af universiteterne (demokrati og universitetsstyre, 1971)

"i det minste plausibelt at anta, at en vitenskapelig fagutdanning som er afskåret fra universitære former, altså også fra forskningen, ville ta skade av det." (ibid p. 130)

I og med at den åbenlyse mangfoldighed af videnskabeligt uafhængige discipliner i dag umuliggør videnskabens enhed, bliver spørgsmålet hvad der i dag binder universitetet sammen, her er Habermas dog ikke i tvivl:

"Nå som før står imidlertid lærerprosessene på universitetet ikke bare i et gjensidigt utvekslingsforhold til økonomi og forvaltning, men også i en indre relasjon til livsverdenens reproduksjonsfunksjoner. Ved at læreprosessene ikke begrenses til det som kreves for den akademiske yrkesforberedelse, bidrar de til den alminnelige sosialiseringssprosess gjennom opøvelse i en vitenskapelig tenkemåte, dvs. I en hypotetisk innstilling til kjensgjerninger og normer. Ved at de ikke begrenses til etablering av ekspertviden, bidrar de til intellektuell opplysning gjennom faglig informerte, tidsdiagnostiske fortolkninger og saklig politisk stillingstaking. Ved at de ikke begrenses til metode- og grunnlagsrefleksjon, bidrar de gjennom åndsvitenskapene også hermeneutisk til videreutvikling av tradisjoner, og gjennom teorier om vitenskap, moral, kunst og litteratur til vitenskapernes selvforståelse innenfor kulturen som helhet. Det er den universitære form for organisering av vitenskapelige lærerprosesser som fortsatt forankrer de differensierte fagdisiplinene i livsverdenen, gjennom at fylle disse ulike funksjonene samtidig " (ibid .p. 131)

Den selvforståelse som i dag binder institutionen sammen finder Habermas i Schleiermachers udsagn om at den første lov for al erkendelse er kommunikation (Mitteilung)¹⁰³: Det er Habermas klare overbevisning, at det er de kommunikative former for videnskabelig argumentation som til syvende og sidst holder universitetets lærerprocesser med deres forskellige funktioner sammen. Hvor meget forskerne end virker som individualister, så er deres lærerprocesser uundgåeligt en del af et offentligt kommunikationsfælleskab af forskere. Eftersom den kooperative søgen efter sandhed henviser til disse offentlige argumentationsstrukturer, kan sandhed - eller selv den individuelle videnskabelige anerkendelse, der er opnået i "det videnskabelige samfund" (*the community of investigators*) -

Aldrig blive et rent styringsmedium for et selvregulerende subsystem, som systemteoretikerne antager.

Videnskaben har konstitueret sig i faginterne offentligheder, der på sin side igen mødes og forgrenes i universitets fællesoffentlige arrangementer. Habermas understreger universitetsundervisningens og de videnskabelige samarbejder ved institutternes offentlige karakter. Med udgangspunkt i Humboldts karakteristik af forholdet mellem lærer og student, hvor læreren beriges af samtalen med de mere umiddelbare studenter,

¹⁰³ Schleiermacher p. 224 Se kapitlet om Schleiermacher

og derfor måtte opsøge dem, hvis de ikke af sig selv kom til ham (Über die.. p. 378¹⁰⁴), definerer selve denne dialog som normalformen for alt videnskabeligt arbejde:

*”De (videnskabelige lærerprocesser) næres alle av den diskursive strids stimulerende og produktive kraft, som fører med seg det overraskende arguments **promissory note**. Dørene står åpne, hvert øyeblikk kan et nyt synspunkkt dukke opp, en ny tanke uventet melde sig”* (UI p. 133)

Selvom Habermas ikke nødvendigvis ligesom de tyske nyhumanister vil betegne det videnskabelige kommunikationsfælleskab som eksemplarisk, finder han det alligevel centralt at den videnskabelige virksomheds normer indgår i den kommunikative rationalitet som moderne åbne samfund må forstå sig selv ved hjælp af. (Hvilket naturligvis bliver centralt i en demokratiforståelse hvor offentlighedsprincippet udelukker enhver anden magt, end det bedste arguments magt).

4.4 Delkonklusion på kapitel 4

Habermas kritiserer Weber og positivisterne (men også Husserls fænomenologi) for ikke at anerkende videnskabens¹⁰⁵ oprindelige erkendelsesinteresse, der også var nyhumanisternes projekt: nemlig den emancipatoriske (oplysning jf. Kant).

Samtidig er der gennem videnskabeliggørelsen af teknikken sket en illegitim udvidelse af en anden erkendelsesinteresse: Den tekniske, der søger at udvide muligheden for resultatkontrolleret handling. Illegitim fordi sociale forhold (livsverdenen) undertvinges målrational handling og metode (systemet).

Dette gør at videnskaben, med påberåbelse af illusionen om værdifrihed, har frigjort sig fra den videnskabelige dannelse, der som en af sine konsekvenser havde oplæring af de studerende til praktisk (moralsk) handlen. Teknologien fritager imidlertid ikke menneskene fra evnen til oplyst handlen, og i og med at scientismen kræver værdierne ud af videnskaben, der derved reduceres til teknisk fornuft, bliver konklusionen, **at påberåbelsen af værdifrihed ikke er en forudsætning for den akademiske dannelse (og dermed den akademiske frihed), men tværtimod en grundlæggende forhindring for denne.**

Videnskabens erkendelsesinteresser må igen synliggøres, og videnskaben må have sin dannende¹⁰⁶ rolle tilbage. Frem for en model hvor videnskab og politiske værdier

¹⁰⁴ Se også kapitlet om Humboldt.

¹⁰⁵ Dvs. filosofiens.

adskilles, er der derfor behov for en *løbende* dialog mellem værdibaserede politiske målsætninger videnskaben. Videnskabens tekniske fornuft kan således ikke skilles fra dens praktiske (handlingsorienterede) anvendelse, men må konstant være i dialog med denne.

Denne pragmatiske model er også den eneste måde, hvorpå videnskaben kan være en del af et demokratisk samfund: Ved at bidrage til den demokratiske debat uden at være hævet over den. Denne løbende debat er imidlertid hæmmet af, at positivismen har fortrængt den akademiske dannelse, til fordel for rene tekniske færdigheder, der skal indgå i den utilitaristiske¹⁰⁷ anvendelse af forskningsresultaterne med den økonomiske vækst som formål.

I modsætning til kapitalistiske virksomheder, er universiteterne imidlertid kulturelle handlingssystemer, der fortsat er bundet til livsverdenens horisont gennem deltagelse i processer for almindelig dannelse, kulturel selvforståelse og offentlig meningsdannelse.

Habermas' løsning er derfor at tage udgangspunkt i Humboldts og Schleiermachers idé om, at universitetets lærerprocesser ikke bindes til professionsforberedelse, men gennem opøvelse i videnskabelig tænkemåde bidrager til intellektuel oplysning af den brede befolkning.

Ifølge Habermas er det således de kommunikative former for videnskabelig argumentation, der fortsat holder universiteterne sammen, og binder forskere og studerende sammen i et offentligt kommunikationsfællesskab – **Det er videnskabens offentlige karakter, der kun er mulig på grund af den akademiske frihed, som samtidig udgør universitetets nødvendighed i et demokratisk samfund, idet den frie forskning herved bidrager til demokratiet i form af det bedste arguments magt.**

¹⁰⁶ Som oplærende til praktisk (moralsk) handlen.

¹⁰⁷ nytteorienterede

KAPITEL 5:

POSTSTRUKTURALISMEN OG DEN AKADEMISKE FRIHED

Vi har nu set, at selv efter afvisningen af positivismens krav om værdifrihed, giver universitets idé og kravet om den akademiske frihed mening. Tilbage står kun spørgsmålet, hvorvidt poststrukturalismens, socialkonstruktivismens, eller diskursteoriens afvisning af at viden har korrespondens til en selvstændig, af mennesket uafhængig virkelighed, overflødiggør universitetets idé, i og med at videnskaben bare bliver én ud af mange stemmer, og dermed mister berettigelsen til at friholdes fra statslige og kommercielle interesser.

Som eksempel på den poststrukturalistiske strømning, har jeg valgt den amerikanske filosof Ricard Rorty, der i bogen "Philosophy and the mirror of nature" gør sig til talsmand for en opgivelse af filosofiens fornuftsfordring, og dermed for at filosofien må fralægge sig opgaven som rationalitetens vogter, eller videnskabernes og kulturens overdommer (jf. Habermas filosofiens som... p. 24). Selv om han selv kalder sig pragmatiker og ikke poststrukturalist eller diskursteoretiker, opfattes han alligevel af mange for en central repræsentant for den poststrukturalistiske¹⁰⁸ tendens. Rorty erkender da også at:

"A number of contemporary philosophers, including myself, do their best to complicate the traditional distinctions between the objective and the subjective, reason and passion, knowledge and opinion, science and politics (...) For example, we deny that the search for objective truth is a search for correspondence to reality, and urge that it be seen instead as a search for the widest possible intersubjective agreement." (Rorty, 1996, p. 21)

I artiklen "Does Academic freedom have philosophical Presuppositions" (Rorty 1996, p. 21), Forholder Rorty sig til hvorvidt ideen om akademisk frihed og politisk uafhængige universiteter er betinget af tanken om "en objektiv sandhed". Artiklen kan ses som et svar på John Searles postulat om at en opgivelse af ideen om sandhed, objektivitet og rationel tænkning, vil føre til en uddannelsespolitisk dagsorden, hvis primære formål er "social and political transformation"¹⁰⁹ – Kort sagt åbne universiteterne for enhver form for politisk dagsorden, og dermed undergrave hele ideen om akademisk frihed.

¹⁰⁸ Også af og til lidt uklart omtalt som "postmodernisme"

¹⁰⁹ Se Searle, John: "Rationality and Realism: What is at stake?", Daedalus 122, 1992, p. 55-84

Rorty's svar er, at tanken om akademisk frihed, og søgen efter sandhed ikke er afhængige af et bestemt filosofisk grundsyn, eller forudsætter en tro på at der findes en objektiv sandhed:

"I think that there are a lot of different philosophical beliefs about the nature of truth and rationality that can be invoked to defend the traditions and practises that we all call "academic freedom", and that in the short run, at least, it does not greatly matter which ones we pick" (Rorty 1996 p. 24)

Idet han sammenligner med traditionen i amerikanske retssale med at sværge en ed (på Biblen) på at man vil tale sandt, hvilket tidligere var funderet på frygten for en senere overjordisk straf (postmortem punishment), men som i dag handler om borgerpligt, eller tro på samfundets institutioner (civic religion), så forventer Rorty, at også filosofiske diskussioner om sand viden vil blive irrelevante for akademisk praksis, men at troen på de akademiske fællesskaber og institutioner alligevel vil bestå, ligesom folk stadig tror på retssystemet, selvom vidnerne ikke længere nødvendigvis frygter en guddommelig straf:

"I view it as a mark of moral and intellectual progress that we are more and more prepared to judge institutions, traditions, and practises by the good they seem to be doing rather than by the philosophical or theological beliefs invoked in their defence." (ibid. p. 24)

Rorty tager udgangspunkt i Dewey's pragmatisk sandhedsbegreb: *"it works, it clears up difficulties, removes obscurities, puts individuals into more experimental, less dogmatic, and less arbitrary sceptical relations to life"*¹¹⁰ (Dewey: The quest for certainty p. 9)

Når Dewey skriver at *"the university function is the truth function"*¹¹¹ (som også Habermas tilslutter sig), så skal det ikke forstås som, at universitetets funktion forudsætter eksistensen af en objektiv Sandhed, men derimod at universitetets opgave er at søge sandheden i den pragmatisk udgave: At det har frugtbare konsekvenser for den videre videnssøgning, og for menneskets frigørelse fra dogmatisme og tilfældighed.

Objektiv sandhed bliver således ændret til intersubjektiv sandhed, der deles af det videnskabelige samfund:

¹¹⁰ Sandhed er det, der som handlingsgrundlag har frugtbare konsekvenser i form af opfyldte forudsigelser og vellykkede problemløsninger (Politikens filosofileksikon, 9. oplag 1995 p. 351)

¹¹¹ Se kapitlet om Dewey

“Philosophers on my side of the argument answer that objectivity is not a matter of corresponding to objects but of getting together with other subjects – That there is nothing to objectivity except intersubjectivity.” (Rorty 1996 p.29)

Det at man skifter troen på “Sandhed” (med stort S), dvs. som noget der korresponderer med en virkelig virkelighed, uafhængig af menneskelig erkendelse, ud med troen på videnskabelige institutioner betyder derfor ikke, at begreber som ”disinteresseret”, og ”objektiv” mister deres betydning, og den akademiske stræben derved sin berettigelse:

“But these people are wrong. What we deny is that these notions can be explained or defended by reference to the notion of “correspondence to mind-independent reality” Philosophers on my side of the argument think that we can only explain what we mean when we say that academic research should be disinterested and objective by pointing to the way in which free universities actually function. We can only defend such universities by pointing to the good these universities do, to their role in keeping democratic government and liberal institutions alive and functioning. (...) if we stop trying to give epistemological justifications for academic freedom, and instead give sociopolitical justifications, we shall be both more honest and more clearheaded. We think that disinterested, objective inquiry would not only survive the adoption of our philosophical views but might survive in a desirably purified form” (ibid. pp27)

Rorty forestiller sig f.eks. at en sådan nyfundering kunne stoppe diskussionerne om hvilke videnskaber der var ”finere” eller ”renere” end andre (han taler f.eks. om ”Fysik-misundelse”). Selvom man ikke kan trække klare linier mellem universitetspolitik (”academic policy”) og søgen efter sandhed (”the disinterested pursuit of truth”), bør dette ikke føre til at man værdsætter frie og uafhængige universiteter mindre:

“One of the things this accumulated experience has taught us is that universities are unlikely to remain healthy and free once people outside the university take a hand in drawing this line. The one thing that has proved worse than letting the university order its own affairs - letting its members quarrel constantly and indecisively about what shall count as a science or as scholarship – is letting somebody else order those affairs” (ibid. p. 28)

Det er derfor af pragmatiske og ikke filosofiske grunde, at man fortsat må nå frem til et krav om akademisk frihed og uafhængige universiteter. Filosofien, eller troen på en objektiv virkelighed er derfor ikke en forudsætning for fortsat at hæge om denne.

5.5: Delkonklusion på kapitel 5

Ifølge Rorty er tanken om den akademiske frihed således ikke bundet til troen på et bestemt filosofisk grundsyn, eller overbevisningen om at der findes en objektiv sandhed.

Troen på akademiske fællesskaber og institutioner, er tilstrækkeligt grundlag for fortsat at hæge om den akademiske frihed, uanset at denne tro ikke bygger på eksistensen af en objektiv sandhed, som man kan nærme sig erkendelsen af.

Den normative tillægelse af søgen efter sandheden (*"the disinterested pursuit of truth"*) en positiv værdi, og en fælles stræben efter en (mere) intersubjektiv¹¹² "sandhed" er tilstrækkeligt.

Selvom ideen om akademisk frihed oprindeligt bundede i filosofien, **vil bortfaldet af de filosofiske forudsætninger således efter Rortys mening ikke mindske relevansen af kravet om akademisk frihed og uafhængige universiteter.** Uanset om man er enig i Rorty's, Searle's eller et helt tredje videnskabssyn som f.eks. Habermas', så vil man efter Rortys mening stadig nå frem til at akademisk frihed er nødvendig for bevarelsen af videnskabens samfundsgavnlig og demokratifremmende rolle.

¹¹² I modsætning til objektiv

KONKLUSION

I dette speciale har jeg undersøgt oprindelsen og betydningen af begrebet akademisk frihed på baggrund af følgende problemformulering:

Hvad er akademisk frihed og hvilken berettigelse har den i et nutidigt demokratisk samfund?

Med udgangspunkt i analyser af teoretiske positioner har jeg på dette grundlag søgt at lægge fundamentet for en diskussion af hvilke konsekvenser de aktuelle politiske beslutninger nødvendigvis må have for hvilken rolle universiteterne og forskningen kan/bør spille i samfundet – samt hvilken den ikke kan/bør spille – i relation til det omfang den akademiske frihed beskæres. Dette problemfelt har jeg forholdt mig til ved at besvare følgende fire underspørgsmål: i) Hvorfra stammer begrebet ”akademisk frihed”, og hvad indebærer det?; ii) I hvilken udstrækning er Akademisk Frihed foreneligt med hhv. statslig styring/markedsstyring af universiteterne?, iii) Er ideen om akademisk frihed forældet efter opgivelsen af fordringen om videnskabens værdifrihed?; og iv) Giver det mening at opretholde kravet om akademisk frihed, hvis den ikke bygger på filosofiske eller videnskabsteoretiske forudsætninger, men bare er en normativ værdi? Nedenfor besvarer jeg disse spørgsmål enkeltvis:

i) Hvorfra stammer begrebet ”akademisk frihed”, og hvad indebærer det?

Det fremgår af mine analyser at hovedparten af det moderne universitetsideal stammer fra de tyske idealister/nyhumanister, i starten af 1800-tallet. Hovedvægten af min undersøgelse af begrebets oprindelse og betydning ligger derfor centreret her.

Det kan videre konstateres at Platons akademi og den delvise uafhængighed for de første middelalderlige universiteter udgjorde et ideal for de tyske nyhumanister, og at den humboldtske universitetstradition delvist byggede på traditioner og institutioner der gik længere tilbage, og dels udgjorde et radikalt brud med selv samme traditioner.

De begreber om akademisk frihed der bruges i dag, tager dog udgangspunkt i de tanker der blev formuleret af de tyske nyhumanister omkring år 1800, og er altså ”kun” 200 år gamle.

Den centrale del af undersøgelsen af begrebet: ”akademisk friheds” karakter og oprindelse har derfor centreret sig om hermeneutisk læsning af centrale nøgletekster af

Schelling, Schleiermacher, og Humboldt. Læsningen af disse tekster har gjort det klart, at der var en tæt forbindelse mellem den "videnskabelige ånd", som universitetet ifølge nyhumanisterne har til opgave at vække, samspillet mellem forskning og undervisning, og den akademiske frihed, som mit speciale handler om. Ifølge Nyhumanisterne er de uløseligt forbundet.

Samtidig defineres Universitetets primære formål som værende udviklingen og forædlingen af den videnskabelige dannelse, dvs. at de studerendes egen erkendelse skal blive den autoritet, der styrer deres handlinger. Uddannelsen bliver dermed gennem dannelsen indirekte praksisrettet, idet den netop derved opøver de færdiguddannedes evne til at handle langt mere selvstændigt og indsigtfuldt og dermed også videnskabeligt og moralsk rigtigt. Dette er et langt vigtigere aktiv for staten end kundskaber og forskningsresultater. Der opnås derved en historisk forening af videnskabelig dannelse og (langsigtet) nytte, der betegner en voldsom nytænkning af universiteternes formål.

Dette nye formål forudsætter dog en akademisk frihed, der falder i tre indbyrdes forbundne dele:

- 1. Universitetet skal være uafhængigt af statsmagten, og af krav om forskningen og undervisningens umiddelbare nytteværdi, og skal derfor ledes "demokratisk" af ligeværdige forskere, der selv vælger deres rektor.*
- 2. Underviserne/forskerne skal have metode- og forskningsfrihed (Lehrfreiheit), da kun selvstændige, uafhængige forskere kan sikre selvstændige studerende.*
- 3. De studerende skal have en tilsvarende frihed til at studere hvor, hvordan og hvad, de finder det rigtigst (Lernfreiheit), da det er gennem åndsfrihed man lærer at tænke selv.*

Kun ved at sikre samtlige af disse tre bestanddele af den akademiske frihed, kan det sikres at statens nyttefokuserede interesser ikke tager overhånd, og derved undergraver universitetets egentlige formål. Det er derfor i samfundets interesse, at staten er garanten for universitetets frihed fra eksterne interesser (bl.a. ved at sikre universitetets økonomiske uafhængighed), og derudover blander sig udenom.

Med dannelsen af AAUP, og implementeringen af ideen om Akademisk Frihed i USA tilføjes et fjerde element, der skal sikre forskernes rettigheder i et demokratisk samfund, derved opdateres begrebet til vore dages demokratier:

4. *Forskerne og de studerende skal have fuld politisk ytringsfrihed, både på og udenfor universitetet, uden at det får konsekvenser for deres ansættelse. Udover statsmagten skal forskning og undervisning også være uafhængigt af den folkelige opinion.*

I denne sammenhæng betones forskerens rolle som ekspert der skal rådgive samfundet. For samfundets skyld er det derfor helt centralt, at man kan være sikker på forskerens uafhængighed. Med den amerikanske filosof John Searles¹¹³ ord, kan man sige at den oprindelige ”special theory” om akademisk frihed¹¹⁴ med AAUP’s statement udvides med hvad han kalder ”The General theory”. Denne tilføjelse udvider den akademiske frihed til også at omfatte retten for studerende og forskere til politisk aktivitet udover deres faglige område – Altså den samme intellektuelle frihed, der gælder for alle andre borgere i et demokratisk samfund. Med AAUP’s udvidelse (eller nytolkning) af begrebet gøres det klart, at akademisk frihed også indebærer absolut ytringsfrihed for forskere og studerende.

Således udvidedes den akademiske frihed til at universitetets ledelse, ligesom staten ikke må sanktionere universitetsbefolkningens politiske aktiviteter – Heller ikke med henvisning til at disse ikke er en del af universitetets opgave. Det er imidlertid centralt at holde sig for øje, at dette ikke gør de oprindelige 3 punkter overflødige.

Når forligspartierne bliver ved med at besvære at forskningsfriheden fortsat består med den nye universitetslov, er det (medmindre de simpelthen bevidst taler imod bedre vidende), fordi de tager udgangspunkt i denne ”general theory”, men til gengæld har droppet de tre oprindelige kriterier. Lakmusprøven for om forskningsfriheden er bevaret bliver i denne optik, om forskerne fortsat har politisk ytringsfrihed som privatpersoner og som ansatte på universitetet. Da der i dagens Danmark er forholdsvis vide rammer for den generelle ytringsfrihed, er det imidlertid ikke i særlig høj grad på dette område at den akademiske frihed er truet.

Når kritikerne anfører at den nye lov undergraver forskningsfriheden, er det til gengæld i høj grad de oprindelige kriterier, der vedrører det uafhængige, demokratisk styrede universitet, og de autonome, selvstændige studerende og forskere, der ikke får dikteret forskningsmålsætningerne oppefra der er tale om. Derfor blev forhandlingerne om universitetsloven da også én lang maraton, hvor kritikerne fremførte at den akademiske frihed bliver voldsomt undergravet med reformen, mens forligspartierne med udgangspunkt i den snævre forskningsfrihedsdefinition, krydret med lidt metodefrihed, fastholdt at der ikke var noget at komme efter.

¹¹³ Searle, John: Campus wars, p. 169

¹¹⁴ Der er identisk med de oprindelige tre kriterier.

ii) I hvilken udstrækning er Akademisk Frihed foreneligt med hhv. statslig styring/markedsstyring af universiteterne?

Som nævnt ovenfor er forudsætningen for akademisk frihed at universitetet er uafhængigt af statsmagten. Både Dewey, Veblen og Habermas peger desuden på modsætningen mellem akademisk frihed og den moderne markedslogik. Det belyses derved at der er en diametral modsætning mellem forskernes arbejdsfrihed: ”*freedom of work*” og markedets krav om universiteternes nytteværdi i et markedsstyret samfund.

Ifølge Veblen er tanken om hierarkisk, autoritær ledelse (uanset om den er statslig eller privat) uforenelig med fri forskning og uddannelse, idet frihed til selv at eftersøge sandheden er grundlaget for alt videnskabeligt arbejde.

Videnskaben kan heller ikke markedsgøres gennem fri konkurrence, idet markedet kræver takt og fornemmelse for handelspartnernes uantastelige fordomme, mens det videnskabelige samfund altid må sige tingene direkte som de opfattes og uden hensyn til konsekvenser for relationen til modtageren og andre. (altså også selvom konklusionen går imod aftagernes eller sponsorernes ønsker).

Markedets og den ”effektive” ledelses fokus på målbarhed, konkurrencedygtighed og effektivitet, fører derfor direkte til en kvalitetssænkning af studier og forskning, idet effektivisering fører til fokus på pensum, forskningsresultaternes kortsigtede nytte og ikke andet.

Hvor en erhvervsagtig ånd gennemsyrrer universitetet, bliver overfladisk samlebåndsmindethed derfor resultatet.

Tankegangen om at lede universiteterne efter virksomhedsprincipper er således ødelæggende for hele universitetets formål. Veblens konklusion var da også allerede i 1916, at man bør fyre de autoritære ansatte ledere og gå tilbage til kollektiv valgt akademisk ledelse.

iii) Er ideen om akademisk frihed forældet efter opgivelsen af fordringen om videnskabens værdifrihed?

Ifølge Habermas er det centralt at videnskaben må have sin dannende¹¹⁵ og oplysende rolle tilbage. Der er derfor behov for en *løbende* dialog mellem værdibaserede politiske

¹¹⁵ Som oplærende til praktisk (moralsk) handlen.

målsætninger. Videnskabens tekniske fornuft kan således ikke skilles fra dens praktiske (handlingsorienterede) anvendelse, men må konstant være i dialog med denne. Med Dewey som forbillede foreslår Habermas en pragmatisk model for dialog mellem videnskab og samfund, der står i modsætning til Scientismens krav om adskillelse af videnskab og normative værdier.

Denne pragmatiske model er også den eneste måde, hvorpå videnskaben kan være en del af et demokratisk samfund: Ved at bidrage til den demokratiske debat uden at være hævet over den, og uden at være styret af flertallets præferencer.

I modsætning til kapitalistiske virksomheder, er universiteterne kulturelle handlingssystemer, der fortsat er bundet til livsverdenens horisont gennem deltagelse i processer for almindannelse, kulturel selvforståelse og offentlig meningsdannelse.

Habermas' løsning er derfor at tage udgangspunkt i Humboldt og Schleiermachers idé om, at universitetets lærerprocesser ikke bindes til professionsforberedelse, men gennem opøvelse i videnskabelig tænkemåde bidrager til intellektuel oplysning af den brede befolkning.

Ifølge Habermas er det således de kommunikative former for videnskabelig argumentation, der fortsat holder universiteterne sammen, og binder forskere og studerende sammen i et offentligt kommunikationsfællesskab – Det er videnskabens offentlige karakter, der kun er mulig på grund af den akademiske frihed, som samtidig udgør universitetets nødvendighed i et demokratisk samfund, idet den frie forskning herved bidrager til demokratiet i form af det bedste arguments magt.

Påberåbelsen af værdifrihed er derfor ikke er en forudsætning for den akademiske dannelse (og dermed den akademiske frihed), men tværtimod en grundlæggende forhindring for denne.

iv) Giver det mening at opretholde kravet om akademisk frihed, hvis den ikke bygger på filosofiske eller videnskabsteoretiske forudsætninger, men bare er en normativ værdi?

Ifølge Rorty er tanken om den akademiske frihed ikke bundet til troen på et bestemt filosofisk grundsyn, eller overbevisningen om at der findes en objektiv sandhed.

Troen på de akademiske fællesskaber og institutioner, er tilstrækkeligt grundlag for fortsat at hæge om den akademiske frihed, uanset at denne tro ikke bygger på eksistensen af en objektiv sandhed, som man kan nærme sig erkendelsen af.

Den normative tillæggelse af søgen efter sandheden (*the disinterested pursuit of truth*) en positiv værdi, og en fælles stræben efter en (mere) intersubjektiv¹¹⁶ ”sandhed” er tilstrækkeligt.

Selvom ideen om akademisk frihed oprindeligt bundede i filosofien, vil bortfaldet af de filosofiske forudsætninger således efter Rortys mening ikke mindske relevansen af kravet om akademisk frihed og uafhængige universiteter.

Den fortsatte relevans af akademisk frihed på universiteterne

Den foreliggende undersøgelse har vist at begrebet akademisk frihed fortsat er relevant i et nutidigt demokratisk samfund, ved at konkludere, at hverken afskrivningen af videnskabens værdifrihed, eller fremkomsten af en poststrukturalistisk tilgang til videnskaben, der afskriver dens filosofiske forudsætninger, gør kravet om akademisk frihed forældet.

Det kan anføres, at det ideale universitet som Humboldt og Schleiermacher foreslog det ikke fuldstændigt kan virkeliggøres i dag. Det kunne det imidlertid heller ikke i 1810. Det centrale er, at den vision de havde om stræben efter videnskabelig dannelse, og kravene om akademisk frihed som forudsætning for videnskab og uddannelse ikke har mistet deres berettigelse i dag.

Tværtimod gør fremkomsten af den tekniske fornuft, og den øgede fokus på konkurrence og markeds kræfter på flere og flere områder – Habermas har kaldt det systemets øgede kolonisering af livsverdenen - det mere relevant end nogensinde at genindføre den videnskabelige dannelse på universiteterne, der består af fremelskelsen af evnen til at søge en højere erkendelse, af evnen til at tænke selv, og dermed til at tage kritisk, og dermed også moralsk stilling til de spørgsmål som man som menneske stilles overfor. Alternativet er en teknokratisering af samfundet, med de deraf følgende negative konsekvenser for demokratiet.¹¹⁷ Det kan således argumenteres, at hvis tekniske færdigheder fuldstændigt erstatter handlingsorienteret dannelse, så ender videnskaben med at være et problem for demokratiet, frem for den særligt kvalificerede bidragsyder tilden herredømmefri demokratiske debat, som den burde være.

¹¹⁶ I modsætning til objektiv

¹¹⁷ Ifølge forfatteren Claus Jensen, kunne Challenger-katastrofen eksempelvis have været undgået, hvis de ansvarlige ingeniører havde haft det moralske mod til at sige fra overfor ledelsens pres for hurtige resultater på bekostning af sikkerheden (Jensen, Claus: *”Challenger: et teknisk uheld”*).

Med dannelsen i centrum, bliver den mere eller mindre glemte del af den akademiske frihed der kaldes *Lernfreiheit* igen central. En del, som den øgede fokus på begrebet forskningsfrihed har været medvirkende til at få os til at glemme. Dette gør dog ikke kravet om fri forskning mindre relevant, da denne er forudsætningen for fremsynet videnskabelig erkendelse (i modsætning til kortsigtet anvendelsesorientering).

Som det ses er definitionen noget mere omfattende end mange forskeres/fagforeningers definition af forskningsfrihed, som noget, der snævert gælder for forskerne, og som oven i købet indebærer at de studerende i forskningsfrihedens navn afskæres fra indflydelse på forskningen. Det er i særdeleshed forskelligt fra Venstre, konservatives (og socialdemokratiets) fortolkning af fri forskning, der tilsyneladende udelukkende fokuserer på forskernes ytringsfrihed udenfor universitetet.

Ikke desto mindre er det min påstand at ovenstående definition, der omfatter de studerendes metodefrihed, i langt højere grad er i overensstemmelse med Humboldts idé om uafhængige forskerfællesskaber, der inkluderer de studerende, og hvor den frie forskning, og de frie studier gensidigt beriger og påvirker hinanden (der er således ikke tale om en model, hvor den frie forskning blot "drypper" på de studerende, som mange universitetslærere og enkelte rektorer og politikere desværre fejlagtigt mener.)

PERSPEKTIVERING

”Det er en myte at universiteternes handler om dannelse, fordybelse, og lærd refleksion over tunge faglige temaer”(Videnskabsminister Helge Sander)118

Den nuværende regerings visioner for universiteterne bygger i høj grad på en forældet neoklassisk forklaringsmodel: Antagelsen om profitmaksimerende og opportunistisk handlende agenter. F.eks. forsøges forskernes incitament til at skabe forskningsresultater øget ved at universiteterne bidrager til, at forskerne (gennem patentering og nye lønformer) også får økonomisk gevinst af forskning, der kommerialiseres.¹¹⁹ Samtidig er det tanken at kvaliteten skal øges gennem øget konkurrence og en mere udbredt kommerialisering af offentlige forskningsresultater så forskningen kan gøre nytte erhvervmæssigt. Der skal derfor udvikles et frit og velfungerende marked for handel med forskningsbaseret viden og rettigheder.¹²⁰ Dette skal ske ved at organisere teknologioverførslen på en ny måde, der passer bedre til erhvervslivets måde at arbejde på.¹²¹ Det er således gennemgående for regeringens og forligspartiernes retorik, at universiteterne ses som deltagere i et ”internationalt vidensmarked”.¹²²

For at ruste dem til denne konkurrence, er det regeringens og forligspartiernes opfattelse, at universiteterne skal strømlines til at kunne fungere effektivt på markedsvilkår, og dermed klare sig i konkurrencen på dette marked.

Institutioner og fagområder, der har dokumenteret et væsentligt kommercielt potentiale, skal prioriteres. Målet er at opnå en større effekt af de investerede midler ved at sætte fokus på det samfundsmæssige afkast (fra tanke til faktura p. 24 og 29).

Måden at strømline organisationen til at virke på markedsvilkår er ved hjælp af opbygningen af en hierarkisk struktur at skabe fælles standarder for kodning af viden internt i organisationen (såkaldt vertikal integration), og dermed sikre en strøm af

¹¹⁸ Skrevet af videnskabsminister Helge Sander i kronikken: ”myterne om universiteterne står for fald” i Jyllandsposten den 11. november 2005

¹¹⁹ Nye veje mellem forskning og erhverv – fra forskning til faktura (baggrundsrapport 2003) p.66.

¹²⁰ Regeringens vidensstrategi - Viden I vækst – redegørelse til folketinget januar 2003, p. 21

¹²¹ ibid p.23

¹²² f.eks. Hanne Severinsen (V) I sin ordførertale ved 2.behandlingen af L125 (universitetsloven) 2003.

information fra de udviklende enheder til de anvendelsesorienterede, hvilket betyder at man kan målrette sin indsats og dermed opnå kortsigtede konkurrencefordele.¹²³

På længere sigt betyder denne vertikale integration imidlertid, at man på markedet vil holde på sin information og ikke vil dele med potentielle konkurrenter. Dette resulterer i at inputtet til videns- og læringsprocesserne på universitetet, bliver begrænset til at komme fra den enkelte institution selv, som derved får et meget begrænset område at udvikle sig indenfor.

Den samme effekt fås på den enkelte forskers incitament og evne til at deltage i de kommunikative fællesskaber som Habermas taler om, idet forskeren via de førmtalte økonomiske incitamenter til at skabe forskningsresultater, opfordres til en opportunistisk adfærd, der vil skabe tilbøjelighed til at holde nøgledata for sig selv (f.eks. med henblik på patentering). Dette forudsætter naturligvis at denne form for incitamenter har en effekt.

Regeringens markedsorienterede ”effektivisering” af universiteterne risikerer at ødelægge netop de fordele som offentlig forskning har frem for privat: At alle forskningsresultater er offentlige og delt af hele det videnskabelige samfund, der i fællesskab efterstræber ”sandheden”, og at forskningen kan skabe langsigtede resultater, fordi den ikke behøver at interessere sig for rentabilitet og kortsigtede målbare resultater, der kan kommerialiseres.

Samtidig er denne opfattelse af universiteterne som aktører i et vidensmarked, der derfor bør ledes som virksomheder i det private erhvervsliv i direkte modstrid med F.eks. Thorstein Veblens advarsler om at forsknings- og uddannelsesinstitutioner, der ligger i konkurrence om midler, vil tendere til at fokusere på ”*the outward appearance of things academic*”. For at klare sig i konkurrencen om statslige midler, der ifølge regeringen via udviklingskontakterne skal gøres afhængige af universitetets evne til at tiltrække eksterne forskningsmidler¹²⁴, vil universitetsledelsens fokus blive målbare kvantitative størrelser, der umiddelbart kan bruges til at vise resultater.

I værste fald risikerer regeringens forskningspolitik at undergrave ikke bare forskningens kvalitet, åbenheden om forskningens resultater og viljen til langsigtede satsninger. Idet universiteternes lønninger er langt lavere end hvad man kan tjene i det private erhvervsliv, samtidig med at den attraktive akademiske frihed undermineres, vil de der tiltrækkes til ledende administrative poster og forskerstillinger på universiteterne, hverken være de dygtigste forskere eller erhvervsfolk. Man må derfor forudse at den

¹²³ Lundvall p. 52

¹²⁴ Fra tanke til fatura, baggrundsrapport p. 66

førte politik på længere sigt kan afstedkomme voldsomme kvalitetsdyk og rekrutteringsproblemer på de danske universiteter.

Når universitetsloven foreskriver, at forskerne har forskningsfrihed i det omfang de ikke er pålagt andre (anvendelsesorienterede) opgaver, er der tale om intet mindre end et frontalangreb på den nyhumanistiske tankegang vedrørende akademisk frihed. For de tyske idealister var formålet med den isolerede frihed fra anvendelsesorienterede formål, jo NETOP at sørge for at forskeren kunne hellige sig ”søgningen efter den aldrig opnåede sandhed” uden at distraheres af anvendelsesrettede formål.

Der er også en åbenlys diskrepans ml. ministerens svar vedrørende forskningsfrihed (at institutlederen leder og fordeler arbejdet indenfor universitets satsningsområder, og at medarbejderen ikke må publicere i universitets navn, hvis hans arbejde ikke falder inden for dette, selv hvis han forsker i sin fritid¹²⁵), og så Deweys ”freedom of work”. Dette er imidlertid kun halvdelen (og måske endda den mindst vigtige) af begrebet akademisk frihed ifølge Dewey. Ifølge Dewey er det netop ”freedom of work”, der giver universitetsforskerne det initiativ og den selvstændighed, der gør dem og universitetet så vigtige for udviklingen i samfundet. Uden denne frihed reduceres de til almindelige funktionærer der ikke bidrager til den særegne berigelse af samfundet, der må siges at være universitetets idé.

At der angiveligt kun er tale om tydeliggørelse af praksis i forhold til 93-loven¹²⁶, ændrer ikke ved denne diskrepans, og gør det ikke mindre problematisk

¹²⁵ Spørgsmål fra folketingets udvalg for Videnskab, teknologi og udvikling til ministeren for samme. vedrørende lovforslag 125.

¹²⁶ Notat af 19.februar 2003 om forskningsfrihed i hhv. den gl. og nye universitetslov.

THE MEANING OF ACADEMIC FREEDOM AND ITS PRECONDITIONS

ENGLISH SUMMARY

Dissertation for my Master's Degree, Departments of Philosophy and Social Sciences, Roskilde University, 2006.

This dissertation analyses the origin, use and current relevance of Academic Freedom from a historical perspective and outlines the preconditions required for ensuring this freedom in a modern democratic society. The subject results from a motivation to acquire an in-depth theoretical understanding of the likely consequences of the recent political decisions to reduce the level of Academic Freedom at Danish Universities, reflected in the new Danish University Act of 2003.

The analysis is divided into four inter-related sub-discussions, answering the following questions: i) what is the origin of the concept of Academic Freedom and what does it imply?; ii) to what extent can Academic Freedom co-exist with state control/market control of the Universities? iii) is the idea of Academic Freedom out-dated as a result of the general decline in the positivistic approach to research; and iv) is it relevant to maintain the demand for Academic Freedom even if this freedom simply is based on normative values and not on philosophical presuppositions?

The meaning of Academic Freedom is analysed from the perspective of the neo-humanistic tradition, according to which Plato's philosophical fora and the medieval university guilds are found to be fundamental for the emergence and present definition of the concept. With an outset in the theoretical positions of Friedrich Schelling, Friedrich Schleiermacher and Wilhelm von Humboldt, the main characters behind the Humboldt Reform of 1809, the dissertation captures the 'original' definition of the concept of Academic Freedom, consisting of 'lehrfreiheit' and 'lernfreiheit', as well as an ideal to turn universities into independent democratic republics. In addition, it is found that Academic Freedom is closely related with the modern concepts of 'akademischer Bildung' and 'research-oriented education', as well as interactive approaches to educational methodology. Based on an examination of the theoretical positions of John Stuart Mill, Thorstein Veblen, John Dewey and the principles of the American Association of University Professors (AAUP), which is believed to be the most influential actor defending Academic Freedom in USA today, the freedom of

speech for students and researchers at – as well as outside – the University is finally included in the definition.

Building on the critique of positivism by Jürgen Habermas and based on an examination of his theoretical conclusion that Academic Freedom does not require value-free science, it is further established that the insistence on value-free science is even damaging for the practice of Academic Freedom. Based on an analysis of Richard Rorty's Post Structuralistic perspective, it is further found that Academic Freedom remains equally relevant and required, irrespective of whether research is believed to be based on philosophical presuppositions, a quest for an objective truth or normative values.

In conclusion, the dissertation provides a definition of Academic Freedom, consisting of the following four fundamental pillars: i) The University needs to be independent of the State, the public opinion, the market and any politically motivated claim concerning a need for research and academic education to meet immediate utility- or market based values; ii) the lecturers/researchers need to be entitled to freedom of research and methodology (*Lehrfreiheit*); iii) the students need to be encouraged to independent and critical thinking (*Lehrnfreiheit*); and iv) the students and researchers need to be entitled to freedom of speech in and outside the University.

The analysis finally concludes that the original concept of Academic Freedom continues to be relevant today, based on the argument that neither the decline of positivistic thinking nor the emergence of Post Structuralistic approaches in research challenges the importance of Academic Freedom at universities in modern democratic societies.

KILDER

AAUP statement of principles on Academic freedom and tenure, December 31, 1915,
Hentet på: <http://www.campus-watch.org/article/id/566>

Beiser, Frederik "*Wilhelm von Humboldt*" – Online Artikel i Routledge Encyclopedia of Philosophy 2005.

Berglar, Peter: *Wilhelm von Humboldt*, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg, 1970

Bernal, J.D: *The social function of science*, 1939

Dewey, John: "*Academic freedom*", i "Middle works 1899-1924, vol II, Southern Illinois University press,

Dewey, John: "*The quest for certainty*", i: "Later works 1925-1953, Southern Illinois University press, 1984, vol 4.

Fallon, Daniel: *The German University*, Colorado associated university press 1980

Folketinget: "*Første, anden og tredjebehandling af lovforslag L125: Forslag til lov om universiteter (universitetsloven)*" fremsat 15/1-2003 (udskrifter), Folketinget 2003

Forskning, kultur og autonomi, NIFU rapport 17/98

"*Forskning i perspektiv. Hvidbog om en national forskningsstrategi*"
Forskningsministeriet 1995

Grane, Leif og Hørby, Kai (red): **Københavns universitet 1479-1979**, bind II: almindelig historie 1788-1936, G.E.C.Gads forlag, København 1993

Habermas, Jürgen: "*Dogmatisme, fornuft og beslutning – om teori og praksis i den vitenskapeliggjorte sivilisasjon*" i "*Kritisk teori – En antologi over Frankfurter-skolen I filosofi og sosiologi*" (norsk), redigeret og indledt af Ragnvald Kalleberg, Mariendals boktrykkeri A/S, Gjøvik 1970.

Oprindelig titel: "*Dogmatismus, Vernunft und Entscheidung Zu Theorie und Praxis in der verwissenschaftlichen Zivilisation*", Hermann Luchterhand Verlag GmbH 1963.

Habermas, Jürgen: *"Erkendelse og interesse"* (talen) i *"teknik og videnskab som ideologi"*, oversat af Henning Vangsgaard, det lille forlag, Frederiksberg 2005, oversat fra *"Technik und Wissenschaft als "ideologie"*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1968, oprindeligt trykt i tidsskriftet *"Mercur"*, nr. 213, December 1965

Habermas, Jürgen: *"Teknik og videnskab som" ideologi"* i *Teknik og videnskab som" ideologi"*, oversat af Henning Vangsgaard, det lille forlag, Frederiksberg 2005, oversat fra *"Technik und Wissenschaft als "Ideologie"*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1968

Habermas, Jürgen: *"Den akademiske dannelses sociale forandring"* i *"Kritik"* nr. 9, 1969, oversat af Erik A. Nielsen efter *"Vom sozialen Wandel akademischer Bildung"* i *„Wider die Untertanenfabrik“*, hrsg. v. Stephan Leibfried, Köln 1967

Habermas, Jürgen: *"Filosofien som pladsholder og fortolker"* i *"Politisk filosofi – udvalgte tekster"*, oversat ved Hanne Roswall Laursen, Gyldendalske boghandel, Nordisk forlag A/S 2001

Tysk originaltitel: *„Die philosophie als Platzhalter und Interpret“*, Suhrkamp Verlag 1983

Habermas, Jürgen: *"Universitetets idé – Læreprosesser"* i: *"Kraften i de bedre argumenter"* (norsk), oversat af Are Eriksen, Ad Notam Gyldendal, Oslo 1999.

Tysk originaltitel: *“Die Idee der Universität – Lernprozesse“* i *„Eine Art Schadensabwicklung. Kleine Politische Schriften VI“*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1987.

Habermas, Jürgen: *„Filosofien som pladsholder og fortolker“* i: *"Politisk filosofi – udvalgte tekster"* (Moderne tænkere), Nordisk forlag A/S, 2001

Oversat af Hanne Roswall Larsen fra: *"Die Philosophie als Platzhalter und Interpret"*, Suhrkamp Verlag, 1983

Halse, Joakim og Trolle, Jeppe: *„Økonomi og moral“*, projektrapport på filosofi og videnskabsteori, RUC, forår 2000.

Helmholtz, Hermann von: *„Über die Akademische Freiheit der Deutschen Universitäten“* tiltrædelsesforelæsning som rektor ved Frederick Wilhelm universitetet i Berlin, oktober 1877.

Se også engelsk oversættelse ved E. Atkinson, i *"Popular lectures on scientific subjects"*, London 1893 (p. 237).

Hofstadter, Richard & Metzger, Walter P.: "*The development of academic freedom in the united states*", Columbia university press 1955."

Humboldt, Wilhelm v.: "*Über die innere und äussere Organisation der Höheren Wissenschaftlichen Anstalten Zu Berlin.*" i samleværket „Die Idee der deutsche Universität – Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus, Herman Genter Verlag, Darmstadt 1956. (med hjælp fra en norsk (Wyller) og en engelsk oversættelse). Se også WHGS: bd. X, p. 250

Humboldt, Wilhelm von: "*Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*", Breslau 1851

Humboldt, Wilhelm von: "*The limits of state actions*" edited of J.W. Burrow, Cambridge at the university press 1969 - Revideret oversættelse af "Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen"

Humboldt, Wilhelm von: "*The Sphere and duties of government*" – Thoemmes Press, 1996

Nyprint af Joseph Coulthards 1854 oversættelse af Humboldts: "Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen"

Humboldt, Wilhelm von: *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (WHGS) hrsg. von der Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften 1903-36. Bd. 1-17 i 20 bd. (Tysk):
Bd. 1 : Werke I : 1785-1795 / hrsg. von Albert Leitzmann. - 1903
Bd. 10: werke X: 1802-1810/ hrsg. Von Bruno Gebhardt - 1903
(Bd. 3: Werke III: 1799-1818 / hrsg. von Albert Leitzmann. – 1904)

Høyrup, Jens: "*From Hesiod to Saussure*", kompendium i videnskabshistorie, RUC 2001

Jaspers, Karl: **The idea of the university** (tysk originaltitel: Die Idee der universität)

Jensen, Claus: "**Challenger: et teknisk uheld: en dokumentarisk fortælling om vor tid**", København : Samleren, 1994.

Kant, Immanuel: *Streit der fakulteten*, Friedrich Nicolovius, Königsberg 1798
Delvist gengivet ved oversættelse af Morten Haugaard Jeppesen i: "**Fakulteternes strid. Andet afsnit**" i "Slagmark, Tidsskrift for idéhistorie" Århus 1993.

Kant, Immanuel: "*Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?*", oversat af Kurt Jensen efter "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? 1784). gengivet i "Slagmark, Tidsskrift for idéhistorie" Århus 1993.

Kirkinen, Heikki: "**Politikens verdenshistorie bd. 8: Europas brydningstid**".

Kjørup, Søren: *forskning og samfund*, 2. udg., Nordisk forlag A/S, København 1997

Kristensen, Jens Erik, og Schmidt, Lars-Henrik: "*temaer og tendenser i humaniora 1960-90*" i Collin, Finn, og Køppe, Simon: "*Humanistisk videnskabsteori*", Danmarks Radio forlaget 1995

Larsen, Mihail, og Thyssen, Ole: "*Den frie tanke*", Nordisk forlag A/S, København 1981

Lübcke, Poul (red.): **Politikens filosofi leksikon**, 1udg. 9.oplag, Politikens forlag, København, 1995.

Lundvall, Bengt-Åke: "*National systems of innovations – Towards a theory of innovation and interactive learning*", Pinter Publishers, London 1992.

McClelland, Charles E.: *State, society, and university in Germany 1700-1914*, Cambridge university press 1980

Mill, JS: *On Liberty*, edited by Stefan Collini, Cambridge University press 2000

Mortensen, Morten Dyssel og Olsen, Niklas: *Tyske intellektuelle i det 20. århundrede*, Gyldendal 2005

Negt, Oscar: *Ideen om et kritisk og antiautoritært universitet*. (Dansk oversættelse uden kildeangivelse, som jeg fik udleveret af min vejleder Mihail Larsen)

Notat af 19.februar 2003 om forskningsfrihed i hhv. den gl. og nye universitetslov, Ministeriet for Videnskab, teknologi og Udvikling, København, 2003.

Olsen, Poul Bitsch, og Pedersen, Kaare: "*Problemorienteret projektarbejde – En værktøjsbog*", Roskilde universitetsforlag, 1997

Paulsen, Friedrich: *German education - past and present*, Library of Congress 1908, AMS Press, NY 1976

Paulsen, Friedrich: *The German universities and university study* (Oversat af Frank Thilly) NY 1906

Petersen, Hans Skadkær og Reinsholm, Niels: *Pædagogiske grundfortællinger*, Århus 1999

Petersen, Olaf: *Studium Generale*, Gyldendal, 1979

Polanyi, Michael: *The republic of science: Its political and Economic Theory* (1969), i *“Science bought and sold: Essays in the economics of science”*/edited by Philip Mirowski and Esther-Mirjam sent. The university of Chicago press, Chicago 2002

Proctor, Robert N.: *“Value-free science?”*, Harvard University press, 1991

Regeringen Fogh-Rasmussen: *”Nye veje mellem forskning og erhverv – fra forskning til faktura”*, baggrundsrapport: Ministeriet for Videnskab, teknologi og Udvikling, København, september 2003.

Regeringen Fogh-Rasmussen :*”Regeringens vidensstrategi - Viden I vækst”* – redegørelse til folketinget, Ministeriet for Videnskab, teknologi og Udvikling, København, Januar 2003.

Rorty, Richard: *“Does academic freedom have philosophical presuppositions?”* i: Menard Louis (ed): *“The future of academic freedom”*, the university of Chicago press, 1996

Ross, Alf: *“Demokrati og universitetsstyre”* I *“demokrati, magt og ret”*, Kbh. 1974, p.49

Rudy, Willis: *The universities of Europe, 1100-1914*

Röhrs, Hermann: *“The Classical German concept of the university and its influence on Higher education in the united states”*, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main 1995.

Schelling, Friedrich W.: *Vorlesung über die Methode des akademischen Studiums* (fra 1802) i samleværket: *„Die Idee der deutsche Universität – Die fünf Grundschriften aus*

der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus, Herman Genter verlag, darmstadt 1956.

(Se også engelsk oversættelse: On university studies – overs. af E.S. Morgan)

Schleiermacher, Friedrich: *Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen sinn* (fra 1808) i samleværket: „*Die Idee der deutsche Universität – Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus*“, Herman Genter Verlag, Darmstadt 1956.

Searle, John: **Campus wars**, Pelican books 1972

Searle, John: “**Rationality and Realism: What is at stake?**”, Daedalus 122, 1992

Shaffer, Elinor S.: “*Romantic philosophy and the organization of the disciplines*”: (I “*Romanticism and the sciences*” Cunningham og Jardine, Cambridge university press, 1990.

Skjervheim, Hans: ”*Om den akademiske fridomen*” i Wyller, Egil: ”*Universitetets idé gjennom tidene og i dag*”, Universitetsforlaget, Oslo 1991

Spørgsmål fra folketingets udvalg for Videnskab, teknologi og udvikling til ministeren for samme. vedrørende lovforslag 125: lov om universiteter (universitetsloven), hentet fra folketingets oplysning.

Tierney, William G. og Lechuga, Vicente M.:

Academic freedom in the 21st century

Internet dokument på siden (<http://www2.nea.org/he/heta05/images/2005pg7.pdf>. April 2006)

Veblen, Thorstein: “*The Higher learning in America – a memorandum on the conduct of universities by business men.*” Viking press 1965 (original ed.1918).

Wagner, Michael F. : *Det polytekniske gennembrud*, Aarhus universitetsforlag 1999

Weber, Max: ”*Videnskap og politikk - to taler*” (norsk) oversat af Arvid Brodersen, efter ”*Wissenschaft als Beruf*”(1917/1919) og ”*Politik als Beruf*” (1919), Forlaget H. Ashehoug og Co., 1936

Winkel Horn, Frederik: *Den danske Litteraturs Historie fra dens Begyndelse til vore Dage*: bd.II, (1881)

Wyller, Egil A.(red) *Universitetets idé gjennom tidene og i dag*, Universitetsforlaget, Oslo 1991

THE MEANING OF ACADEMIC FREEDOM AND ITS PRECONDITIONS

English Summary

Dissertation for my Master's Degree, Departments of Philosophy and Social Sciences, Roskilde University, 2006.

This dissertation analyses the origin, use and current relevance of Academic Freedom from a historical perspective and outlines the preconditions required for ensuring this freedom in a modern democratic society. The subject results from a motivation to acquire an in-depth theoretical understanding of the likely consequences of the recent political decisions to reduce the level of Academic Freedom at Danish Universities, reflected in the new Danish University Act of 2003.

The analysis is divided into four inter-related sub-discussions, answering the following questions: i) what is the origin of the concept of Academic Freedom and what does it imply?; ii) to what extent can Academic Freedom co-exist with state control/market control of the Universities? iii) is the idea of Academic Freedom out-dated as a result of the general decline in the positivistic approach to research; and iv) is it relevant to maintain the demand for Academic Freedom even if this freedom simply is based on normative values and not on philosophical presuppositions?

The meaning of Academic Freedom is analysed from the perspective of the neo-humanistic tradition, according to which Plato's philosophical fora and the medieval university guilds are found to be fundamental for the emergence and present definition of the concept. With an outset in the theoretical positions of Friedrich Schelling, Friedrich Schleiermacher and Wilhelm von Humboldt, the main characters behind the Humboldt Reform of 1809, the dissertation captures the 'original' definition of the concept of Academic Freedom, consisting of 'lehrfreiheit' and 'lernfreiheit', as well as an ideal to turn universities into independent democratic republics. In addition, it is found that Academic Freedom is closely related with the modern concepts of 'akademischer Bildung' and 'research-oriented education', as well as interactive approaches to educational methodology. Based on an examination of the theoretical positions of John Stuart Mill, Thorstein Veblen, John Dewey and the principles of the American Association of University Professors (AAUP), which is believed to be the most influential actor defending Academic Freedom in USA today, the freedom of speech for students and researchers at – as well as outside – the University is finally included in the definition.

Building on the critique of positivism by Jürgen Habermas and based on an examination of his theoretical conclusion that Academic Freedom does not require value-free science, it is further established that the insistence on value-free science is even damaging for the practice of Academic Freedom. Based on an analysis of Richard Rorty's Post Structuralistic perspective, it is further found that Academic Freedom remains equally relevant and required, irrespective of whether research is believed to be based on philosophical presuppositions, a quest for an objective truth or normative values.

In conclusion, the dissertation provides a definition of Academic Freedom, consisting of the following four fundamental pillars: i) The University needs to be independent of the State, the public opinion, the market and any politically motivated claim concerning a need for research and academic education to meet immediate utility- or market based values; ii) the lecturers/researchers need to be entitled to freedom of research and methodology (Lehrfreiheit); iii) the students need to

be encouraged to independent and critical thinking (Lehrfreiheit); and iv) the students and researchers need to be entitled to freedom of speech in and outside the University.

The analysis finally concludes that the original concept of Academic Freedom continues to be relevant today, based on the argument that neither the decline of positivistic thinking nor the emergence of Post Structuralistic approaches in research challenges the importance of Academic Freedom at universities in modern democratic societies.

Specialebedømmelse af

Jeppe Trolle, *Den akademiske friheds indhold og forudsætninger* (RUC 2006)

Specialet er skrevet på dansk og har et omfang af 115 s., hvortil kommer en indledende læsevejledning på 3 s., et engelsk resume på 2 s. og en kildefortegnelse på 6 s. Der er tale om et integreret speciale, som dækker fagene filosofi og offentlig administration. Nærværende bedømmelse vedrører afhandlingens filosofiske faglighed.

Afhandlingen tager sit aktuelle udgangspunkt i den verserende omlægning af dansk universitetspolitik, som indledtes med universitetsloven af 1993, der styrkede de administrative ledelsesfunktioner, og som videreførtes med universitetsloven af 2002, der omdannede universiteterne til virksomhedskoncerner med eksternt udpegede bestyrelser og afskaffelse af demokratiske valg af rektorer og institutledere. På baggrund heraf stiller Jeppe Trolle (JT) sig det grundlæggende spørgsmål, hvordan disse reformer påvirker den traditionelle, akademiske frihed. Problemformuleringen lyder: "Hvad er akademisk frihed og hvilken berettigelse har den i et nutidigt demokratisk samfund?"

Besvarelsen følger i 5 kapitler (samt en konklusion), der er ordnet i en historisk rækkefølge, idet JT følger idealet om akademisk frihed fra dets grundlæggelse i Antikken (hos Platon) og frem til i dag. I kapitel 1 ("Historisk oprindelse") sker det med fokus på universiteternes oprettelse i middelalderen og deres funktion og betydning for renæssancen og reformationen og deres efterfølgende stagnering i 16-1700 tallet, indtil de i kapitel 2 ("Akademisk frihed og den 'humboldt'ske revolution'") omkring 1800 undergår en fransk og en tysk reformering, der bliver normsættende for 'det moderne universitet', vi kender i dag. Derefter følges i kapitel 3 ("Det angelsaksiske spor") hovedsagelig eftervirkningerne af den tyske reform i England, Skandinavien og ikke mindst USA. I samme kapitel redegør JT for nogle af de trends, der på langt sigte alvorligt udfordrede det tyske universitetsideal: Utilitarismen (med kravet om økonomisk-rationel management) og positivismen (med kravet om værdifri forskning). I afhandlingens kapitel 4 ("Opgøret med positivismen") beskrives 1900 tallets kritik af utilitarismen og positivismen og forsøget på at reformulere det tyske universitetsideals principper på et nutidigt samfunds pragmatiske præmisser. Endelig tages i kapitel 5 ("Poststrukturalismen og den akademiske frihed") fat på spørgsmålet, om det akademiske frihedsideal også har gyldighed, selv om man (nogle) i det moderne samfund har opgivet forestillingen om, at der findes en objektiv sandhed.

Den humboldt'ske universitetsmodel blev udformet i et enevældigt, men oplyst preussisk monarki, der skulle finde sin nationale identitet og autonomi efter nederlaget til Napoleon ved Jena (1806), – Napoleon, der bl.a. brugte sin sejr til at tvangslukke de eksisterende, tyske universiteter i Halle og Jena. De nye planer om oprettelse af et universitet i Berlin var derfor fra starten koblet til et nationalt og kulturelt projekt. JT viser, at en række af fremragende tyske intellektuelle (Schelling, Schleiermacher, Humboldt og Fichte) formåede at styre dette projekt uden om på den ene side en reaktionær konservatisme (som mange steder i Europa fulgte efter den

Franske Revolution) og på den anden side en utilitaristisk modernisme (som efter fransk forbillede erstattede universiteter med professionsrettede specialskoler). I stedet valgte de en model, der forenede det bedste fra traditionen (dannelsen) og revolutionen (friheden) i en erklæret idealistisk nyhumanisme.

Modellens sigte var i første omgang at fastslå og sikre tre grundlæggende principper af betydning for universitetets interne organisering: 1) Universitetet skal være autonomt og uafhængig af statsmagten, politisk og økonomisk, og internt være styret af demokratisk valgte ledere efter forbilledet af en 'lærd republik'; 2) universitetets professorer skal have fuld forsknings- og metodefrihed (*Lehrfreiheit*), og deres virksomhed består i en enhed af forskning og undervisning; og 3) de studerende skal opøves i selvstændig, kritisk og tværfaglig tænkning i samarbejde med andre uden faste læreplaner (*Lernfreiheit*). I takt med universiteternes øgede betydning for samfundets politiske, økonomiske og teknologiske udvikling – og i et forsvar mod utilitaristiske og positivistiske krav – blev det tillige nødvendigt at føje et fjerde grundlæggende princip til: 4) forskere og studerende skal nyde fuld politisk ytringsfrihed både på og uden for universitetet uden at det får konsekvenser for deres ansættelse.

JT viser i sin afhandling, at disse principper på den ene side har haft en vigtig og frugtbar indflydelse på opbygningen og udviklingen af universiteterne i Europa (bortset fra England), Skandinavien og USA, men også at de på den anden side er under hårdt pres fra stærke private og offentlige interessenter, som ønsker at omdanne universiteterne til økonomiske produktionsvirksomheder, der lever af rekvireret forskning og uddannelse og styres af en ny klasse af højt betalte managers, hvis loyalitet ikke ligger hos forskningen som et alment, kritisk og demokratisk samfundsgode, men hos statslige bureaukrater og privatøkonomiske rekvirenter. En umiddelbar følge heraf er de igangværende universitetsreformer, der allerede på markant vis har reduceret den akademiske frihed.

Afhandlingens emne er omfattende, og det har da også været nødvendigt for JT at foretage betydelige afgrænsninger både i indhold og metode. Det kan altid diskuteres, om det kunne være sket på en anden måde, men det afgørende her må være, om det er lykkedes for JT at give en plausibel forklaring på *sin* afgrænsning, og det synes at være tilfældet.

Afhandlinger spænder vidt, fordi den angriber sit emne ud fra en både historisk og systematisk synsvinkel. Også her kan man diskutere vægtningen af de forskellige perioder – og udeladelserne – men i det store og hele synes dispositionen velbegrundet. Man kunne dog have ønsket en mere grundig diskussion af afhandlingens kapitel 5, og specielt en konfrontering af dens (Rortys) udsagn med de synspunkter, Habermas fremfører i kapitel 4.

Afhandlinger rummer mange, og sommetider lange, citater. Det er fra JT's side ganske bevidst. Betimeligheden heraf må vurderes ud fra, [α] om citaterne følger vigtig information til fremstillingen og/eller [®] om de erstatter en selvstændig argumentation. Til det første spørgsmål er svaret: Ja. Citaterne giver vitterlig et stærkt indtryk af, hvor 'moderne' allerede tidligere tiders filosoffer formulerede deres ideer, skepsis og kritik; der er ikke kun tale om efterrationalisering, når JT tager dem til indtægt for en aktuel kritik. Til det andet spørgsmål er svaret: Nej. Citationerne erstatter ikke JT's egen argumentation, men indflettes diskursivt meningsfuldt i hans argumentation.

Afhandlingen støtter sig på en primær- og sekundærlitteratur, der hovedsagelig synes udvalgt med henblik på underbygning af JT's *forsvar* for den

akademiske frihed. Afhandlingen ville have vundet noget ved at inddrage (og gendrive) mere substantielle repræsentanter for *kritikerne* eller bekæmperne af den akademiske frihed.

Fremstillingen er klar, veldisponeret og sprogligt flydende, men afhandlingen kunne godt have fortjent en sidste korrekturlæsning. Der er en del slagfejl. Der er også en enkelt fejlagtig litteraturreference. Men det hører til i småtingsafdelingen.

Samlet set er der tale om en aktuelt vedkommende, engageret og selvstændig afhandling, der er bevidst om sine egne metodiske begrænsninger, og som benytter sig af (de) relevante kilder på en loyal, men også affirmativ måde.

Efter en samlet vurdering af den skriftlige og mundtlige del af eksamensprøven fastsættes karakteren til: 11 (elleve).

Roskilde, 30. oktober 2006

Jørgen Carlsen

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Mihail Larsen'. The signature is stylized and somewhat cursive.

Mihail Larsen



RGY '01