

SKOLE OG KULTURMØDE I GRØNLAND

Eliteskole eller folkeskole i Grønland.

Af overlærer *Holger Henriksen*

Et træk på hundreder af danske lærere bevæger sig i disse år gennem den grønlandske skole. Uden andre forudsætninger end deres danske lærereksamen skal de i samarbejde med stadig færre grønlandske kolleger udbygge en dansk skole i Grønland. At gøre dette effektivt er deres ambition – det lykkes ikke i særlig høj grad.

Skolen i Grønland er – ligesom tidligere tiders mellemskole i Danmark – „stigen ned til almuen“, ad hvilken det lykkes de bedst begavede at klatre ind i dansk kultur. Når uddannelsesforløbet er tilbagelagt, er forbindelsen bagud ofte afbrudt.

Skolen i Grønland vil sikkert på langt sigt kunne løse den opgave, den er struktureret efter: at uddanne en elite, der vil kunne overtage de samfundsmæssige opgaver, som et moderne Grønland stiller. Det synes imidlertid mere tvivlsomt, at det skulle lykkes skolen at blive en folkets skole. Det ville kræve en anden struktur, andre læseplaner og andre lærere. Hvilke betingelser måtte en skole da opfylde for at kunne leve op til det lidt fede udtryk: en folkets skole? Det måtte være en skole, der byggede på den folkelige kultur, der søgte at bidrage til videreudvikling af denne kultur, at tilpasse det gamle til det nye. Det måtte være en skole, der ikke mister størstedelen af sine elever i skoleforløbet, således at disse forbliver i det, der under samfundets hurtige udvikling truer med at blive – at degenerere til – en proletarkultur, en fattigdomskultur.

I denne og en følgende artikel søges det påvist, at kultur og pædagogik har – eller bør have – et forhold til hinanden.

Hvorfor denne påvisning?

Fordi vi danske lærere må bære vor del af de erfaringer, der gøres overalt i den tredje verden: at teknisk bistand ofte mislykkes, at teknisk samarbejde er en illusion, men – at kulturelt samvirke er en mulighed. *Hvad kan vi lære af hinanden?*

Kulturmøde eller kulturskifte.

I sin „Comparative Education“ redegør Nicholas Hans for engelsk og fransk skolepolitik i Afrika. Begge landes politik byggede på den forudsætning, at man havde

indset nødvendigheden af en kulturel udvikling i Afrika, men man greb sagen an på forskellig måde.

Den franske politik var inspireret af 1700-tallets idealer. Frihed, lighed og broderskab var – ideelt set – muligheder, som afrikaneren ikke skulle være udelukket fra. En stærk centralistisk, administrativ tradition og en overbevisning om fransk kulturs overlegenhed var grundlaget for bestræbelserne på at gøre afrikanerne til „sorte franskmænd“. Det er i dag muligt at vurdere denne politik. Det lykkedes franskmændene at uddanne en elite – fåtallig og utilstrækkelig – hvoraf en del i dag kan findes ved Seinens bredder begrædende sin tabte identitet, en anden del kan findes på ledende poster i de nye afrikanske lande. Men *kulturskiftet* lykkedes ikke.

Den engelske skolepolitikens erklærede mål var at bevare og videreudvikle de elementer i den fremmede kultur, som var „sunde“. At befrugte den fremmede kultur med nye elementer efterhånden som udviklingen krævede det, var ideen i engelsk politik. Idealet var et *kultur møde*. Lykkedes denne politik? Det kan være vanskeligt at besvare et sådant spørgsmål; lad os først se på begrebet kultur møde. Det vil nok være rigtigt at opfatte kultur møde som en stadig løbende proces, hvor to eller flere kulturer påvirker og befrugter hinanden. Når man ser bort fra det gensidige i processen, har der naturligvis været tale om kultur møde, siden den første kanonbåd gjorde sin indflydelse gældende. Dette, at man har kunnet uddanne en elite, er også en følge af kultur mødet. Men hverken kanonbåden eller eliten er i sig selv tilstrækkelige faktorer i den *forandringsproces*, som kultur mødet gerne skulle være i en verden så uharmonisk som vor. En imperialistisk stormagts politik over for kolonierne drejer sig jo også om anderledes kontante ting end skolepolitik. Når sociale eller økonomiske motiver blev involveret – som f. eks. i Sydafrika eller Rhodesia – kunne engelsk kulturpolitik ikke forhindre, at bremserne blev slået i for skolepolitikken, og at udviklingen blev skruet baglæns.

Nicholas Hans har nogle eksempler, der belyser, hvor vanskeligt det er at få sat en forandringsproces i gang. I sit forsøg på at forklare dette forhold indfører han begrebet „the racial factor“, racefaktoren, et begreb, der i virkeligheden intet forklarer, men indbyder til misforståelser og fordomme. Hans beskæftiger sig ikke med de kulturelle konflikter, som forhindrer, at forandringsprocessen sættes i gang. Men tilbage til Hans' udmærkede eksempler.

På Haiti havde slaverne med forskellige sprog og kulturelle traditioner måttet tilægge sig fransk for at kunne tale sammen. Da landet blev uafhængigt efter den store revolution, blev en mulat, der var uddannet i Paris, præsident. Fransk forfatning og franske institutioner blev etablerede. Alt officielt initiativ gik i 150 år ud på at skabe en fransk kultur på Haiti. Hans beskriver, hvorledes befolkningen dog er forblevet analfabeter, der stadig – trods klubber, caféer, kirker og universitetet til eliten – hen-

giver sig til oprindelige religiøse skikke. 1960-ernes politiske udvikling på øen har måske disse forhold som forudsætning.

I to andre eksempler henviser Hans til lande med store indianske majoriteter: Peru og Mexico. I Peru forsøgte spanierne i fire århundreder at indføre spansk sprog, religion og samfundsinstitutioner, men endnu i dag er dette totalt mislykkedes. En spansktalende elite har enevældig magt i landet, mens folket – uanfægtet af revolutioner og kontrarevolutioner – lever videre i overensstemmelse med deres fortid: den gamle inkakultur.

I Mexico er billedet igen et andet. I aztekernes rige var der ikke noget fælles sprog, og man har derfor akcepteret spansk også på folkeligt niveau. Efter revolutionsperioden 1910–17 besindede man sig på sin indianske arv, og man forsøgte bevidst at udvikle landet på grundlag af indianske traditioner. Udviklingen synes nu at være gået i stå – muligvis af økonomiske årsager – men Mexico tjener alligevel som et eksempel på et samfund, der trods akcept af fremmed sprog forsøger at videreudvikle sin kulturelle arv. Man har bevidst forsøgt at bygge på et kulturmøde.

Med disse eksempler vil vi forlade Nicholas Hans og endnu engang – inden vi nærmer os de grønlandske problemer – se lidt på begreberne kulturskifte og kulturmøde, denne gang ud fra to synsvinkler: 1. Europæerens syn på mennesket i det fremmede og 2. Europæerens syn på den kultur, han mødte i det fremmede.

I kulturskiftet – eksemplificeret ved fransk skolepolitik – ligger helt klart en manglende akcept af den fremmede kultur, men dette indebærer ikke en manglende akcept af mennesket i det fremmede. Tværtimod har de europæere, der bevidst arbejdede for et kulturskifte, ofte været overbevist om alle menneskers lige rettigheder og muligheder.

I kulturmødet – eksemplificeret ved engelsk skolepolitik – akcepterer man den fremmede kultur som en kendsgerning – og, hvis man i det hele taget tænkte kulturpolitisk – som en forudsætning for en videreudvikling. Akcepten af den fremmede kultur kan indeholde en positiv eller en negativ værdidom, og deraf kan menneskesynet være afhængigt. Det lighedsideal, som træffes blandt „kulturskifte-tilhængere“, og som kan have sin oprindelse i tanker fra den franske oplysningstid eller – ikke at forglemme – i romersk-katolsk menneskesyn, dette lighedsideal er ikke nødvendigvis nogen forudsætning for „kulturmøde-tilhængere“. Hvis man, som Kipling mener, at øst er øst, og vest er vest, og at de to aldrig kan mødes, så kan man belaste kulturmøde tanken så meget, at man opgiver den. Og herfra er der ikke noget stort skridt til en apartheidpolitik. Denne risiko er ikke så stor, hvor man har bygget på kulturskiftet på grundlag af et menneskeligt lighedsideal.

Endnu et aspekt i de grundlæggende holdninger, der afgørende påvirker kulturpolitikken, er *udviklingstanken*.

Som belastende tankegods i forholdet til fremmedkulturen har enhver dansk lærer som paratviden skemaet over erhvervskulturens udvikling fra samlerstadiet til industrikulturen. Dette skemas indlysende rigtighed kan der naturligvis ikke rokkes ved. Det er også rigtigt, at en sådan udvikling betyder materiel fremgang for mennesket, men det er måske en tanke værd, om det også er hensigtsmæssigt at udvikle en industrikultur i et arktisk område. Hvad der derimod må tages afstand fra, er den tanke, at kulturerne udvikler sig mod noget højere etisk, menneskeligt.

Helt fra Aristoteles' tid har udviklingstanker med mellemrum været diskuteret, men stadig blevet bremset af religiøse skabelsteorier. Også den gamle græske tanke om hybris, ingen skulle være gudernes ligemand, har hæmmet udviklingsteoriernes udvikling. Efter flere tilløb i 1800-tallet lykkedes det først Darwin på grundlag af omfattende videnskabelige iagttagelser at udarbejde en sammenhængende biologisk udviklingsteori, som i al korthed konkluderer, at liv udvikler sig fra det enkle til det komplicerede. Heri ligger ingenlunde nogen værdidom.

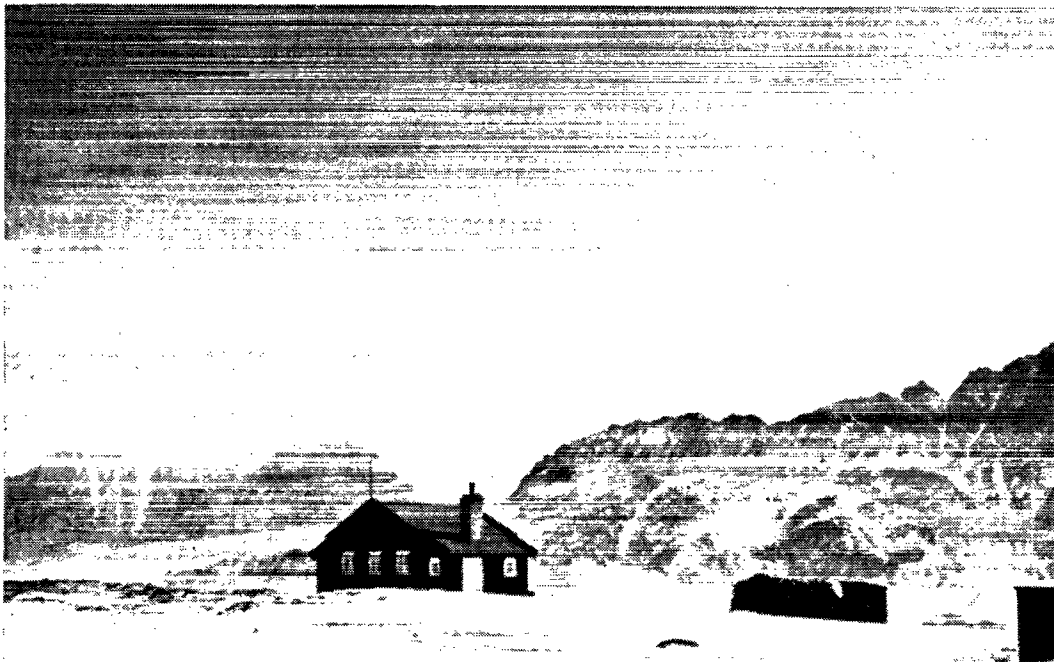
Men Darwin blev taget til indtægt for liberalistisk samfundsfilosofi, blev med urette videnskabelig begrundelse for den stærkestes ret. Denne nye samfundsfilosofi var i høj grad egnet til at få datidens kapitalister og imperialister til at sove roligt om natten. Tanken er os ikke helt fremmed i dag: hvor mange af os har ikke i diskussioner hørt det synspunkt forfægtet, at jøderne har ret til landet Israel, fordi de er dygtigere (altså stærkere) end araberne?

Hvis kultursyn og menneskesyn overhovedet skal lade sig inspirere af en biologisk udviklingslære, må man kun beklage, at tanken om artens kollektive overlevelse gennem gensidig hjælp, som Darwin i sit senere forfatterskab beskæftiger sig med, ikke vandt genklang hos datidens filosoffer. Russeren Pjotr Kropotkin lod sig inspirere af denne tanke – det er tankevækkende, at Kropotkin efter et halvt århundredes glemsel atter læses med interesse af unge knyttet til 1960-ernes ungdomsoprør.

„Artens kollektive overlevelse gennem gensidig hjælp“ kunne stå som den smukkeste overskrift over en beskrivelse af eskimokulturen. Nu af sted til polarlandet – menneskenes land – inuit nunât.

Kulturmødet i Grønland.

Mødet mellem danske og grønlændere er forløbet harmonisk. Der må naturligvis opstå gnidninger, misforståelser, modsætninger og grimme fejl mellem en tidligere kolonimagt og en tidligere koloni; men efter tre års ophold i Grønland og en ret omfattende læsning af Grønlands-litteratur vil jeg mene det rigtigt at karakterisere det dansk-grønlandske forhold som *varmt og præget af god vilje*. Dette bedes bemærket, da der i det følgende vil kunne læses en del kritiske bemærkninger.



*En yndig skole i en storslået natur, men --.
(Nûgatsiaq, Ũmánaq, 1967)*

Indtil vedtagelsen af grundloven 1953 var det den danske kolonimagts synspunkt, at grønlænderne skulle leve en beskyttet tilværelse i deres egen kultur. Grønland var lukket land, og inden for landets grænser var der både skrevne og uskrevne regler for hvormeget, det kunne tillades, at danskere og grønlændere kom sammen. Dansk kolonipolitik var mild apartheidpolitik.

Kolonitid var formyndertid. Forholdet mellem danske og grønlændere var patriarkalsk. Det er en tid, der aldrig vender tilbage, og der er liden grund til vemod over dette. Den ofte årelange isolation og naturens ubønhørlighed tvang imidlertid befolkningsgrupperne sammen i et skæbnefællesskab, som i dag er sjældent. Inden for dette fællesskab var der – ideelt set – en mulighed, for at hver gruppe kunne spille sin rolle med lige værdighed. Karen Blixen beskriver smukt dette forhold i „Den afrikanske farm“. Hun fortæller om sine squattere, de indfødte fæstere på hendes farm, at disse måske betragter hende, den fremmede, hvis slægt ikke i generationer har boet på jorden, som en stormægtig squatter på deres eget land. Hele Karen Blixens forfatterskab gennemstrømmes af den tanke, at ethvert menneske har sin

rolle, som det selv og andre skal respektere; men tager man rollen fra et menneske, mister det sin værdighed, sin stolthed; det degenererer socialt.

Man kan endnu i et nordgrønlandsk fangerdistrikt få en stærk fornemmelse af en gensidig følelse for denne rollefordeling.

Men udviklingen er jo betinget af, at grønlænderne erobrer danskernes roller. Det er endnu ikke lykkedes i stort omfang, men processen er dog begyndt. Det er en smertefuld proces, hvor mange har mistet deres rolle uden at kunne spille en ny.

Når mødet mellem danske og grønlændere før sagdes at forløbe harmonisk, er der kun tænkt på det helt personlige, menneskelige møde. Kulturmødet har medført og medfører store vanskeligheder for den grønlandske kultur og mennesket i den.

Den danske kolonipolitik, der gik ud på at undgå enhver forstyrrelse af den grønlandske kultur gennem en mild apartheidpolitik, lykkedes ikke. Knud Oldendow beskriver, hvorledes kulturmødet var en realitet allerede fra Hans Egedes missionsgernings påbegyndelse og handelens etablering. Så tidligt begyndte nedbrydningen af det oprindelige eskimoiske samfunds folkefællesskab. Det velafbalancerede jæger- og fiskersamfund blev mangfoldige steder undermineret på tre områder:

1. For det første fremkom øjeblikkeligt et vist underordningsforhold, fordi europæerne behøvede indfødte i deres tjeneste. Disse blev sat uden for det på fællesskabets gode idé opbyggede samfund. Der skabtes en slags arbejderstand, uden at samfundet havde nogen garanti for, at disse ikke senere faldt tilbage på fællesskabets idé, men i så fald som uproduktive enere.

2. For det andet fandt både kirken og handelen det praktisk for deres formål at samle grønlænderne i større fastboende enheder, men derved sparkede man omkuld den livsvigtige omstrejfen efter jagtdyrene.

3. For det tredje indførte man en vis pengeøkonomi ved opkøb af grønlandske produkter. Derved undermineredes familiernes økonomi. Da Heinrich Rink begyndte sit arbejde i Grønland i midten af 1800-tallet, var det ikke ualmindeligt, at folk foretrak kaffe og sukker frem for livsvigtige varer: skind og spæk.

Ad disse veje kom det sociale problem til Grønland. Det fint afbalancerede system af regler for fordeling af fangsten blev ødelagt: armoden holdt sit indtog.

Fra midten af 1800-tallet, da nøden var størst, mødtes en gruppe mennesker i Godthåb. De bedst kendte er Heinrich Rink og Samuel Kleinschmidt. Disse vidtskuende mænd blev skaberne af en ny kulturel bølge – lad os bare sige vækkelse – der formentlig i betydende grad besindede grønlænderne på deres kulturelle arv. Dette, at befolkningen blev sig sine rødder bevidst, syntes for Rink og Kleinschmidt at være forudsætningen for, at den kunne vokse ind i en ny tid. Med disse personligheder nåede dansk kulturpolitik i Grønland sit eneste højdepunkt. Rink og Kleinschmidt havde en idé, som var langt forud for sin tid, og som endnu ikke er gået op



*Skolebørn i bygderne, fattige og henrivende.
Gør vi nok for dem, og gør vi det rigtige?
(Nûgatsiaq, Ũmánaq, 1967)*

for os: deres arbejde med eskimoisk sprog og kultur førtes videre ind i samfundsudviklingen. Lad her være nævnt forstanderskaberne og bogtrykkeriet i Godthåb, hvis indførelse betegnede et spring i udviklingen, en revolution, idet det herefter var muligt at udvikle et politisk liv, hvilket var eskimokulturen fuldstændig fremmed. Efter Rinks tid – han søgte sin afsked efter megen bitter strid med myndighederne i København – var der få der erkendte, at der var tale om et *kulturmøde*, at man var ved at nedbryde den gamle kultur, og at man havde en forpligtelse til at videreudvikle den kultur, der var.

Om begrebet kultur.

Klare definitioner er en mangelvare i alle diskussioner, dette gør sig ikke mindst gældende, når man i to kulturers grænseland vil diskutere sig frem til en forståelse af mennesket.

Gennem eksempler og overvejelser har jeg hidtil kun nærmet mig kulturbegrebet, i det følgende vil jeg forsøge at komme tættere ind på det.

Ældre dansk kulturforskningens store mand, H. P. Steensby, påviser ud fra sine studier af kulturer i ekstreme naturforhold (Arktis og Sahara), at naturforholdene kan være kulturændrende og kulturskabende (Nicolaisen, 1965). Steensby vurderer en stammes udviklingstrin ud fra to forhold: 1. Arbejdsdeling, jo mindre arbejdsdeling, jo mindre udviklet. 2. Udviklingen af redskaber og metoder i kampen for at opretholde livet. (Steensby, 1910). Ældre kulturforskning synes at interessere sig meget for anførte områder: kulturen i forhold til naturen, kulturen som erhvervs-kultur og kulturens såkaldte udviklingstrin.

I 1920-erne og 30-erne begyndte nye strømninger at gøre sig gældende. Bronislaw Malinowski satte forskellige aspekter i kulturen i funktionel forbindelse med hinanden. Kulturen skal studeres funktionelt, kulturens institutioner skal studeres. Som antropolog kan Malinowski kun studere disse forhold ved at leve i de fremmede kulturer og beherske sproget. Han studerede kulturændringerne ved den europæiske civilisations fremmarch, og han mente, at det måtte være muligt at tilpasse kulturens enkelte dele funktionelt til hinanden – og på den måde hjælpe afrikanerne til at beherske de problemer, der opstår i kulturkontakten. (Nicolaisen, 1965). Margaret Mead studerede forholdet mellem kultur og karakterdannelse i præ-kontakt kulturer. I dette banebrydende arbejde har hun forbundet antropologien med den videnskabelige pædagogik.

Med disse forskeres arbejde indledes den del af kulturforskningen, der forsyner kulturbegrebet med den overbygning, der gør det muligt at forstå mennesket i det fremmede som andet end en erhverver, der i evig kamp for at overleve kun har beskæftiget sig med redskaber og erhvervsmetoder. Vi oplever nu i højere grad mennesket som et væsen i social sammenhæng. Hermed bliver kulturbegrebet så kompliceret, at ingen kultur kan beskrives som i sin helhed primitiv. Birket Smith illustrerer dette forhold med henvisning til eskimoernes og australiernes kultur. Eskimokulturen har et højt udviklet jægererhverv, men ingen udbyggede samfundsinstitutioner endsige statsdannelse. Hos australierne er det sociale liv særdeles kompliceret, mens erhvervet er enkelt og lidet udviklet. Begrebet „primitivitet“ er uløseligt knyttet til teorier om erhvervskulturens udvikling, men heller ikke her er begrebet anvendeligt. Vi ved jo kun alt for godt, at jægeren kan være en højtuddannet specialist, mens industriarbejderen ved samlebåndet eller computeren kan være sløv og fremmedgjort.

Ved definitionen af kulturbegrebet, eller sagt på en anden måde: ved beskrivelsen af en kultur, kommer man ikke uden om at beskæftige sig med kulturens værdisystem. Det gælder de explicite (udtalte) værdier og ikke mindre de implicite (ikke udtalte)

værdier, der spiller en rolle i det sociale liv. Det er vanskeligt videnskabeligt arbejdsområde, som ligger på grænsen mellem det målelige og det filosofiske (Bent Jensen, 1965). I forsøgene på at definere begrebet kultur hæfter forskningen sig ved, „at enhver kultur består af et sæt sædvanemæssige og traditionsbestemte måder at tænke, føle og reagere på, som er karakteristiske for de måder, hvorpå et givent samfund til en given tid møder sine problemer.“ (Bent Jensen, 1965). Inden for en sådan definitions rammer må værdisystemet have en vigtig plads. Reglerne, implicit og explicit, for *god adfærd* er en del af kulturen; det er kulturværdier, som må ses i sammenhæng med og som en funktion af andre sider af kulturen.

Dette er begrundelsen for at konfrontere pædagogik med kultur i Grønland.

Pædagogikken i kulturel sammenhæng.

I sin „Educational Anthropology“ skriver Georg F. Kneller om pædagogikken i kulturel sammenhæng. Pædagogik er en del af „enculturation“, den proces, i hvilket individet optager de sædvaner m. h. t. tanker, handlinger og følelser, som udgør kulturen. Forskellige kulturer har forskellig grad af *sammenhæng* mellem barn og voksen, nogle kulturer har en jævn overgang (som f. eks. den eskimoiske), andre kulturer har en mere abrupt overgang. Dette forhold må have indflydelse på pædagogikken, og det er antropologien, der giver os viden om dette forhold.

Når et samfund er i *udvikling*, er det vigtigt at gøre sig overvejelser om følgende spørgsmål: Kan pædagogikken lære barnet andet end at overtage samfundets kultur? Kan det lære som voksent samfundsmedlem at påvirke, at ændre kulturen? Hvis svaret er ja, må pædagogikken igen støtte sig på antropologien, i vort tilfælde på eskimologien, som beskriver eskimoernes fortid og nutid og kulturforandringen.

Hvis svaret på ovennævnte spørgsmål er ja, må man igen stille sig nogle spørgsmål: For det første: skal skolen primært påvirke udviklingen eller indkalkulere den kulturelle arv? For det andet: skal eleven lære denne arv, som læreren præsenterer den, eller skal barnet selv opdage den og danne sit personlige billede af kulturen? Den pædagogiske filosofi diskuterer disse spørgsmål, og forskellige retninger giver forskellige svar på spørgsmålene:

The superorganic view, (et „overindividuel“ kultursyn): Kulturen består af „social facts“ og „collective representations“, d. v. s. måder at tænke, handle og føle på *uafhængig af og uden for* selve individet. Menneskets adfærd er kulturelt betinget – selv om mennesket „bærer“ kulturen. Opdragelsen bliver en proces ved hvilken kulturen kontrollerer mennesket. Undervisningsplanen må bygges på studiet af kulturen i dag og den kultur, der skal være fremtidens. Det vil være hensigtsmæssig med en streng regeringskontrol med undervisningen.

The conceptualist view, (concept = begreb). Kulturen er et antropologisk og et socialpsykologisk begreb. Det vil være i barnets interesse, at det tilegner sig sin kulturelle arv. Det skal selv danne sig et begreb om sin kulturelle baggrund og sammenhæng. Conceptualismen er foreneligt med det princip, at opdragelsen kan være et instrument i en kulturel forandringsproces.

The realist view, (det „realistiske“ kultursyn). Kulturen er både et begreb og en realitet. Realismen implicerer en pædagogik, der bringer folk i stand til at vurdere og forandre kulturen i overensstemmelse med deres kulturelle værdibegreber.

For pædagogen, der søger et teoretisk udgangspunkt for sin praksis, er det imidlertid ikke tilstrækkelig at vurdere de ovenfor meget overfladisk beskrevne tre kultursyn. For at få hold på de antropologiske antagelser bag de pædagogiske teorier må han overveje, om kulturen er *universiel eller relativ*.

Kulturel universalisme. Trods kulturernes mangeartethed mener universalisterne, at menneskenaturen i sin essentielle form er universel, og kulturen må derfor også være det. Der er de *universelle forhold* som to køn, børns hjælpeløshed, behovet for tilfredsstillende af biologiske behov som varme, føde og kønsliv. Der er forskelle i alder og fysiske forhold. Disse ligheder i menneskenes forhold er større end forskellighederne. Derfor kan opstilles en række *universelle karakteristika*: moralske grænser for vold, loyalitet, alle kulturer har metoder til erhvervets opretholdelse, der er familiesystemer, som er grundlag for varme i følelser for andre og for afhængighed. Alle kulturer har forestillinger om universet og menneskets placering i dette. Alle har moralske normer, og alle kulturer er skabende ud over det praktiske livs krav: myter, legender, kunst, sang, danse, forestillinger om kulturens oprindelse, holdning til døden, nogle love og nogen social organisation. Man kan tale om *universelle kulturmønstre*: Tale og sprog, materielle vaner, kunst, mytologi og videnskab, familie og sociale systemer, ejendomsforhold, krig og fred.

På sådanne grundlag dannes den specifikke kulturelle overbygning. Hver kultur møder de menneskelige behov på sin måde, f. eks. ved forskellige normer for seksuelt samliv.

Kulturel universalisme implicerer moralsk universalisme: visse fælles værdinormer. I alle kulturer gælder det, at fortsættelse af samfundet går forud for individet – og derfor tolereres ikke loyalitetsbrud, mord, voldtægt eller blodskam. I alle kulturer iagttages gensidige rettigheder og pligter i ægteskab, ejendomsforhold og med hensyn til fordeling af økonomisk overskud.

Den kulturelle universalisme og pædagogikken. Den pædagogiske filosofi under betegnelsen perennialismen (perennial = evigt varende; mange katolikker er med deres tro på varige værdier perennialister) tiltrækker sig her opmærksomheden. Den forfægter det synspunkt, at menneskets natur er universel, dets væsen er ratio-

nelt. Pædagogikkens formål er at opdyrke intellektet. Metoderne kan varieres, fordi mennesket påvirkes af mange forskellige faktorer. Individuelle forskelligheder benægtes ikke, men disse er underordnet det fælles menneskelige.

Kneller har to indvendinger over for universalismen. Man risikerer, siger han, at forvrænge fakta m. h. t. forskellighederne i kulturerne for at passe dem ind i sine kategorier, og desuden risikerer man at bruge sine egne kulturelle normer for hele menneskeheden. Perennialisterne vil således forfægte moralske og åndelige værdier hvilende på jødisk kristen kulturarv. Hvad vil østens universalister sige til det?

Kulturel relativisme. Hver kultur er enestående og må analyseres efter egne termer. Ligheder mellem forskellige kulturer kan findes, men der er ikke nødvendigvis fælles træk i alle kulturer. Menneskenaturen er forskellig, afhængig af tid og sted. Relativismen er et opgør med 1800-tallets tro på „a single highroad of cultural evolution“, en lige linie i den kulturelle udvikling. Funktionalisterne var relativister, idet de beskrev kulturen ud fra dens egne elementers funktioner. Det er relativismens styrke, at den beskriver en kultur uden udgangspunkt i en fremmed kultur; men dens svaghed, at den i sin rene form undlader at skabe teorier, der omfatter flere kulturer. Relativismen medfører tolerance, idet moralske værdier kun er gældende i den egne kultur.

Relativismen og pædagogikken. Da hver kultur er enestående, kan der ikke opstilles nogen universel opdragelsesteori, men dog nok inden for den enkelte kultur. Progressivismen er eksempel på en pædagogisk filosofi, der er i overensstemmelse med den kulturelle relativisme. Pædagogikken varierer ikke bare fra kultur til kultur, men skifter også i en kulturs historiske forløb. Derfor må fleksibilitet og vilje til eksperimenter præge opdragelsessystemet. Progressivismen afviser opbygningen af en fast skoleordning og studieplaner, der ikke lader sig ændre; dertil udvikler samfundet sig for hurtigt. Eleverne skal være kritiske og uafhængige, og de skal vænnes til at tænke eksperimentelt – kun således vil de være i stand til at påvirke kulturen.

Den amerikanske, pædagogiske tænker, Theodore Brameld, vil med rekonstruktionismen sige, at hovedformålet med pædagogikken er at rekonstruere samfundet til at møde den nuværende kulturelle krise. Bramelds filosofi, der sigter mod skabelsen af en verdensomspændende demokratisk kultur, kan næppe kaldes andet end universel. Rekonstruktionismen er rent historisk en reaktion på den situation, hvor progressivismen ikke slog til, nemlig den: at skabe samfundsbevidste medborgere, der i en kulturel krisesituation bevidst engagerer sig. Derved er hans tanker af interesse for den, der vil gøre sig tanker om skolen på Grønland, hvor den kulturelle krise mærker ethvert menneske, både som individ, familiemedlem og medborger. Brameld betragter sin pædagogiske filosofi som en politisk filosofi. (Brameld, 1961). For at møde den kulturelle krise må der bygges bro mellem almindelig op-

lysning og den objektive, sociale virkelighed. Denne bro må hvile på fem bropiller:

1. En passende teori om menneskets natur. En sådan teori har vi i psykologien.
2. En passende teori om de sociale kræfter. Institutionelle mønstre må rekonstrueres, derfor må vi kende de kræfter i kulturen som hæmmer eller fremmer en sådan rekonstruktion.
3. En passende teori om staten. Den må omhandle konflikter mellem stater, spørgsmål om international overhøjhed og en positiv velfærdsstats opgaver.
4. En passende teori om statens ledelse. En demokratisk ledelse, der i videst muligt omfang repræsenterer fælles interesser og skaber plads for minoriteter.
5. En teori om „normative commitment“, (forpligtende normer). En moral, som forpligter mennesket på deltagelse i en social omformningsproces mod fremtidige mål.

Behovet for sådanne teorier skal jeg tage op senere, når skolen i det grønlandske samfund skal diskuteres.

Nye og gamle samfund.

Jeg har tidligere været inde på det uhensigtsmæssige i at betegne visse kulturer som primitive. I det følgende vil jeg hovedsageligt henvise til Kneller, som skelner mellem „modern and primitive societies“. De neutrale, ikke belastede begreber, nye og gamle samfund, som vi vil anvende i det følgende, er ikke meget beskrivende, men dog anvendelige. Med nye samfund tænkes på industrikulturen i modsætning til de gamle samfund, jæger- og landbrugskulturer. Denne sondring er ikke anvendelig, når man beskæftiger sig med pædagogikkens historie, men brugelig ved beskrivelse af pædagogiske kontraster i verden i dag. En ikke følelsesladet terminologi – en terminologi, der ikke indeholder nogen værdidom, er væsentlig, både af hensyn til forståelsen af den fremmede kultur og den egne. De nye samfunds mennesker har jo også umådeligt vanskeligt ved at tilpasse sig industrikulturen, som på mange måder heller ikke er tilpasset individet.

De gamle samfund er ofte små, overskuelige enheder, ikke-bymæssige og isolerede. Analfabetisme er udbredt; samfundet er homogent, højt integreret, „consensuel“ (consensus = overensstemmelse i meninger), stærk gruppesolidaritet og enkel arbejdsdeling. Megen adfærd knyttes til familien, den er traditionel og ret statisk.

Ved de gamle samfunds *homogenitet* forstås, at den overvældende del af befolkningen deler viden, interesser og kender hinandens tanker, holdninger og samfundsmæssige aktiviteter. Altså på alle måder modsat det nye samfund, som er komplekst og rigt befolket. Her kender ingen sin nabos specialviden. Den større homogenitet i de gamle samfund tenderer mod ens reaktioner på ens stimuli. I de nye samfund

præsenteres barnet for mange påvirkninger, f. ex. forældre, jævnaldrende, TV, skole, kirke, arbejde – dette medfører både splittelse og skepticisme, som dog udmærket kan overvindes. Er stimuli i de nye samfund tilstrækkelig kraftige vil mennesker også her reagere ens. Vi kender jo den kommercielle reklames og den politiske propagandas magt. I de gamle samfund er individets existens knyttet til menneskegruppen, som er konform og lidet tilbøjelig til ændringer. I de nye samfund er mennesket ofte socialt isoleret p. g. a. urbaniseringen, specialiseringen og slægtsgruppens opløsning. Dette må gøre pædagogiske systemer ansvarlige for, at børn og unge bliver introduceret i kulturelle forhold, de ellers ikke ville blive konfronteret med.

Familien er i de gamle samfund en slægtsgruppe bestående af flere generationer omkring mands- eller kvindelinién. I de nye samfund finder vi kernefamilien bestående af forældre og børn.

Ejendom akkumuleres (i hvert fald teoretisk) frit i de fleste nye samfund. I gamle samfund begrænses mængden af rigdom ofte: man fordeler rigdomme til slægtninge, bruger dem til religiøse ceremonier, brænder dem ved begravelser, forbruger dem ved gavefester o. l.

Arbejdet har i de gamle samfund en inderligere karakter. Her kan alle vurdere hinandens dygtighed, og mennesket kan ofte gennem arbejdet udfolde sig skabende. Helt modsat har industriarbejderen eller funktionæren ikke et arbejde, der udfordrer intellektet, fantasien, initiativet eller de kunstneriske anlæg.

Opdragelsen i de gamle samfund indeholder særdeles interessante træk for den pædagog, der er interesseret i kulturelt samarbejde med de gamle samfund. Barnet deltager aktivt i samfundslivet. Det forventes, at barnet hjælper til – i overensstemmelse med sine muligheder – med at opretholde livet for familien. Barnet er medansvarligt. Alle samfundslivets aspekter udspiller sig for dets øjne, så der er ikke behov for pædagogiske institutioner. Den formelle opdragelse i de gamle samfund knyttes til familien, slægten og religiøse institutioner, som ofte har social karakter. Skolen dukker først op i kulturens historie, når 1) religionen institutionaliseres, og der bliver behov for et præsteskab, 2) udviklingen i samfundet skaber behov for administratorer, 3) en arbejdsdeling nødvendiggør en uddannelse til specielle færdigheder, og når 4) konflikter truer traditionelle værdier, som ønskes bevaret ved formel indlæring eller indoktrinering.

Skolens pædagogiske indflydelse i de nye samfund skal dog ikke overvurderes. Familiens, kirkens, massekommunikationsmidlernes og erhvervslivets indflydelse er langt mere dybtgående. I de nye samfund skilles børnene ofte fra forældrene i indlæringsituationen, mens børnene i de gamle samfund udvikles i ubrudt kontinuitet mellem generationerne. En afgørende forskel er det, at børnene i det gamle samfund

fornemmer en dyb overensstemmelse mellem dygtighed til at opretholde livet og sine egne uformelle læresituationer. Ved hele sin deltagelse i samfundet er barnet særdeles velmotiveret for indlæring. I modsætning hertil karakteriserer Margaret Mead undervisningen i de nye samfund som „nogle menneskers ønske om at undervise i noget, som ingen har noget ønske om at lære.“

Ønsker man viden om opdragelsen i et gammelt samfund, kan man næppe finde noget mere illustrerende end Jomo Kenyattas gennemgang af kikuyuernes opdragelsessystem i bogen „I skyggen af Mount Kenya“. Et par af Kenyattas konklusioner er særdeles interessante. Han påpeger således ligheden mellem moderne opdragelse i vesterlandene og hans eget folks opdragelsessystem: „... den betydning, der tillægges processen at lære ved at gøre erfaringer i tilværelsen i et samfund. ... belæring, en biting, noget der ledsager en eller anden form for aktivitet.“ Tankerne går til Kilpatrick og Dewey, de store, pædagogiske teoretikere. En afgørende forskel bemærker Kenyatta i følgende forhold: „... for europæeren er individualiteten livsidealet, for afrikaneren er idealet det rette forhold til og den rette adfærd overfor andre mennesker. Uden tvivl vil en opdragelsens filosofi kunne skabe en syntese, hvori disse to store sandheder bliver til et...“ Kenyatta er måske ganske nær denne syntese, når han skriver: „... karakteren først og fremmest dannes gennem forhold til andre mennesker, og der er i virkeligheden ikke nogen anden måde, den kan udvikle sig på.“ Kendskab til afrikansk sprog og kultur er en forudsætning for, at læreren kan give en undervisning, hvis indhold og metode ikke står i modsætning til elevens sociale baggrund, siger Kenyatta. Også for Grønland gælder det, at man i skolen må arbejde *med* kulturen og ikke imod.

Det eskimoiske værdisystem og kulturforandringen.

I sin behandling af dette problemkompleks redegør Bent Jensen (1965) for værdisystemets homogenitet, som er en vigtig komponent i samfundets stabilitet. Social stabilitet var igen forudsætningen for, at eskimogruppen kunne overleve. Hvad der styrkede stabiliteten var socialt set værdifulde handlinger. Hvis vi iagttager de økonomiske principper i eskimosamfundet, ser vi praktiseret det begreb, der kunne stå som fællesnævner for alle eskimoiske værdibegreber:

Gensidighed. Fangeren er individualist i sit erhverv; men han kender sin begrænsning i naturen, og han ved at hans liv er afhængigt af hans bopladsfæller. På bopladsen er fangeren kollektivist. De formaliserede regler for fangstens deling, for udveksling af fangstparter mellem bopladsfællerne tilgodeser kollektivet og sikrer den enkelte – og forudsætningen er gensidighed.

Åbenhed er en forudsætning for bopladslivets intimitet og tryghedsfølelse. At

*Det svagtbegavede barns fortvivlede kamp
med regneopgaverne.
Speciel hjælp er vanskelig at give.
(Núgatsiaq, Ūmánaq, 1967)*



være åben er afvæbnende. Det er psykologisk mekanisme, der hindrer konflikter i at opstå og udvikle sig.

Venlighed og hensynsfuldhed i omgangstonen er også en social forpligtelse. Man ser det som en forpligtelse, at ens fæller ikke taber ansigt. Ligesom man ikke stiller sig selv uden for samfundet, således skubber man heller ikke andre udenfor. Bl. a. jo også fordi den enkelte repræsenterer en uhyre magt: går han tilfjelds som qivítóq, vil han i løbet af få dage få magiske evner og kan vende tilbage som hævner.

Lystighed og festsind er en eskimoisk overlevelsesfaktor, som har været emnet for en afhandling til magisterkonferens indleveret i 1963 til Københavns universitet, (Bent Jensen, 1965). Her tænkes ikke alene på den afvæbnende latter, men på den positive aktive lystighed, der skaber fest i hverdagen og sammensvejer gruppelevet med vidtrækkende samfundsmæssige konsekvenser.

Konfliktskyende adfærd er positiv i en grad, som europæeren næppe kan forestille sig. Fred er bedre end retfærdighed! Mads Lidegaard (1969) fremhæver, at små, lokalpolitiske afgørelser ofte falder til jorden, „fordi nogen er imod“. Afstemningsdemokratiet med dets manglende respekt for minoriteter falder tilsyneladende grønlanderne for brystet, mere eller mindre bevidst. Afgørende principiel uenighed føles fremmed og ubehagelig.



Samuel Kleinschmidt-skolen i Godthåb.

I en senere gennemgang af eskimoisk/grønlandsk børneopdragelse vil disse værdibegreber let kunne genkendes.

Lad os prøve at forstå værdisystemets skæbne i den grønlandske blandingskultur. Bent Jensen omtaler fem variabler, der sammen med flere andre har indflydelse på forandringsprocessen:

Stedet har betydning. En kulturgruppe, der forbliver på sin hjemegn, udviser tendens til social og kulturmæssig stabilitet.

Størrelsen af de kulturgrupper, der er i kontakt. I Grønland er således grønlænderne i flertal – endnu. Der er 5000 danske.

Momentum, graden og intensiteten af påvirkningen, har svinget meget i Grønland.

Personkontakten, omfanget og karakteren af personlige berøringspunkter. I Grønland finder kontakten kun sted på eliteplan.

Prestige kan gribe føleligt ind i forandringsprocessen, især hvis der er tale om erhvervssystemer, religiøse opfattelser eller værdisystemer, der søges indført.

Efter en diskussion af disse fem variablers indflydelse på den igangværende forandringsproces i Grønland konkluderer Bent Jensen: „Trods en stigende differentiering i individernes mål og idealer indeholdt blandingskulturens værdisystem,



*En væsentlig del af Grønlands befolkning er børn og unge i den skolepligtige alder.
Her ses en lille Godthåb-repræsentant for gruppen.*

såvidt vort materiale til bedømmelse af disse forhold rækker, både implicit og explicit dogmerne om gensidig hjælp, social hensynsfuldhed, fredeligt samliv og udstrakt fællesskab og samhørighed." På denne teoretiske baggrund rejser Bent Jensen spørgsmålet af kulturpolitisk karakter: „Hvilke værdibegreber skal præge forholdet mellem mennesker i det nye Grønland?“

I et foredrag i Det grønlandske Selskab, januar 1969, udtaler Bent Jensen: „Det er mit bestemte indtryk, at den civilisatoriske vækstproces i Grønland, denne centralt styrede forandringspolitik med så stor vægt på „normalisering“ i retning af industrisamfundets krisefyldte samlivsform, i sit kølvand skaber en barsk udgave af *social fremmedgørelse* med indbyggede vanskeligheder for ikke een, men flere generationer.“ De mange smertefulde grønlandske samfundsproblemer synes i vid udstrækning at have rod i sønderslåede grupperelationer og utilfredsstillet fællesskabstrang. – Som reformpolitisk alternativ forestiller Bent Jensen sig: 1. en kooperativ præget økonomisk udvikling, 2. en administrativ-politisk decentralisering og 3. en gruppecentreret byplanlægning.

Har dette noget med skolen at gøre? Ja, også i skolesamfundet mærker vi en social fremmedgørelse. Skolen er ikke i overensstemmelse med børnenes faktiske kulturelle baggrund, og den er heller ikke i stand til effektivt at lede børnene ind i det samfund, der for tiden søges opbygget i Grønland. At skabe en helhed af politiske, kulturelle og pædagogiske forhold og bestræbelser er en forudsætning for en folkeskole i Grønland.

Litteraturhenvisninger:

- Theodore Brameld*: Education for the Emerging Age, Harper and Row, New York 1961. (S. 82–90).
Nicholas Hans: Comparative Education, Routledge London 1958.
Bent Jensen: Kulturforandringen, værdibegrebet og eskimologiën, Grønland i brændpunktet 1965. (S. 69–86).
Bent Jensen: Eskimoisk festlighed, et essay om menneskelig overlevelsesteknik, Gad 1965.
Bent Jensen: Udviklingspolitikken og mennesket, tidsskriftet Grønland 1969, nr. 3.
Jomo Kenyatta: I skyggen af Mount Kenya, Munksgård 1964. (S. 87–112).
Georg Kneller: Educational Anthropology, Wiley London 1965.
Mads Lidgaard: Demokratiet i Grønland, tidsskriftet Grønland 1969, nr. 3.
Johs. Nicolaisen: Kulturvidenskab 1965. (Side 29, 41 ff.).
Knud Oldendow: Grønlændervennen Heinrich Rink, Det grønlandske Selskab 1955. (Side 24–26).
H. P. Steensby: Contributione to the Ethnology and Anthro-po-geography of the Polar Eskimoes, Medd. om Grønland 1910. (Side 281).

Denne og den følgende artikel udgør et koncentrat af synspunkter og materiale i et årsarbejde ved Danmarks Lærerhøjskole. Hovedparten af det deskriptive indhold, baseret på forskellige forskeres studier i marken i eskimoområderne samt forfatterens egne case iagttagelser under tre års tjeneste i det grønlandske skolevæsen, er her udeladt til fordel for mere teoretisk prægede overvejelser som oplæg til debat og om muligt til videre arbejde med emnet.