

**HISTORIE SOM
LÆREPROCES**

*Af
Bernard Eric Jensen*

HISTORIE SOM...

At sammentænke historie og læring er på ingen måde en nymodens opfindelse, tværtimod drejer det sig om en tankegang, der gennem de sidste par tusind år har spillet en fremtrædende rolle inden for vor europæiske kulturkreds. Så central og betydningsfuld har ideen været, at den har sit helt eget navn: på latin kaldes den *historia magistra vitae* – altså historie som livets læremester. Den blev oprindeligt udtænkt i oldtidens græsk-romerske kultur, hvor Cicero i det første århundrede f.v.t. begyndte at kalde historie for en *magistra vitae*, og siden da er tankefiguren blevet brugt i flere forskellige sammenhænge. Den var således gennem århundreder en vigtig bestanddel af al humanistisk tænkning og dannelse, og i en dansk-norsk sammenhæng blev den især videreudviklet af Ludvig Holberg, der i en af sine *Epistler* skrev:

Jeg holder den historiske videnskab næst Guds ord for den nyttigste og vigtigste af alle, når den bliver læst med det rette øje. Jeg lærer deraf at kende lande. Jeg lærer at kende mennesker. Jeg lærer at kende mig selv. Ja, jeg lærer at spaa. Thi man kan af forbigangne ting dømme om tilkommende, og derfor på visse måder holde hver grundig historiker for en profet.

Holberg nævnes ikke kun for at antyde tilknytningen til en traditionsdannelse, der rækker langt tilbage i tid, men også for at bruge hans tilgang til at strukturere det følgende. Citatet fra Holbergs *Epistel* nr. 162 fra 1748 kan danne afsæt for at overveje (i) historiebegrebet, (ii) historie som læring. (iii) histories brugsfunktioner, og (iv) det at kunne læse historie med det rette øje.

HISTORIEBEVIDSTHED

Når historie og læring skal sammentænkes, er det selvfølgelig vigtigt at få afklaret, hvad der skal forstås ved "historie". Nogen kunne her finde på at indvende: er dét overhovedet nødvendigt? Vi ved da udmærket godt – vil de sige – hvad historie er: historie betyder fortid, og historikere er fortidsspecialister. En sådan opfattelse er uden tvivl udbredt i dagens danske samfund, men netop derfor kan det være interessant at fundere lidt over Holbergs udsagn om, at en god historiker skal være en profet – det vil sige, at han ikke alene skal beskæftige sig med fortiden, men også med fremtiden.

Der findes to forskellige, delvis konkurrerende historiebegreber. Det ene sætter lighedstegn mellem historie og fortid, og historikere bliver da de folk, der er optaget af at arbejde med "gamle dage". Men der findes også et andet historiebegreb, der er en del bredere – altså mere inklusivt. En sådan historieforståelse ligger bag, når

speakeren i fjernsynet højtideligt erklærer, at "vi nu skal til at overvære et historisk øjeblik", eller når vi i hverdagen siger til hinanden: "husk nu på, at det er mennesker, der skaber historien". I de tilfælde sættes der ikke lighedstegn mellem historie og fortid, historie forstås tværtimod som en proces, der omfatter fortid, nutid og fremtid. Og arbejdes der med et sådan historiebegreb, giver det pludselig god mening, at Holberg kunne hævde, at den gode historiker også må kunne varetage den opgave at være en profet. I nærværende sammenhæng er det vigtige naturligvis ikke at finde frem til den rette udlægning af en bestemt Holberg tekst; den skal blot bruges til at nå frem til min første pointe, der er: når historie og læring skal sammentænkes, er det meget afgørende, at der tages udgangspunkt i det brede og inklusive historiebegreb.

En forståelse af historie som en proces, der omfatter fortid, nutid og fremtid, ligger til grund for et begreb, der i løbet af de sidste 10 – 15 år er kommet til at danne udgangs- og omdrejningspunktet for arbejdet i historiefaget i en folkeskole-, gymnasie- og seminariesammenhæng. Det drejer sig om "historiebevidsthed" – et begreb, der søger at indkredse, hvad det vil sige, at mennesker lever og virker i en proces i tid – altså at der altid vil være et før, et nu og et efter. Vil man forstå, hvorfor begrebet er godt og brugbart, må man rette opmærksomheden mod et dobbelt forhold. Det er et grundvilkår, at mennesker lever og virker i nutiden, de kan simpelthen ikke andet. Men det er også et uomgængeligt forhold, at fortiden til stadighed vil være nærværende i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden vil være til stede som en række forventninger. Begrebet retter således opmærksomheden mod det grundforhold, at i en levende nutid indgår der såvel en erindret fortid som en forventet fremtid, og "historiebevidsthed" refererer følgelig til hele det samspil, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsforventninger. Og samspillet går begge veje. Menneskers fortidsfortolkning sætter sit præg på deres samtidsforståelse og fremtidsforventninger. Men også det omvendte er tilfældet: ændringer i menneskers samtidsforståelse og fremtidsforventninger virker tilbage på deres fortidsfortolkning.

Forstået på denne måde bliver historiebevidsthed et nøglebegreb, når historie og læring skal sammentænkes. Historiebevidsthed udgør et uomgængeligt element i såvel menneskers sociale videnslager og handlinger som i deres individuelle og kollektive identitet. Det er derfor afgørende, når man vil forstå og forklare det dobbeltforhold, at mennesker som enkeltindivider og grupper er både historieskabte og historieskabende. Menneskers historieskabte karakter må forstås i lyset af de former for historiebevidsthed, de tilegner sig og udvikler gennem deres livsforløb, og menneskers historieskabende virksomhed må forstås med udgangspunkt i den

historiebevidsthed, de faktisk har og bruger – altså i lyset af de måder, de etablerer en sammenhæng mellem deres fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.

HISTORIE SOM LÆRING

Historiebevidsthed er ikke noget, man kan droppe eller fravælge. Uanset om man ved det eller ej, har man historiebevidsthed, uanset om man har opdaget det eller ej, bruger man den i hverdagen. Valget kan derfor aldrig komme til at stå mellem at have eller ikke have historiebevidsthed, men alene om man er tilfreds med de former for historiebevidsthed man allerede har, eller om man har behov for at udvikle nogle andre og bedre. Tages der således udgangspunkt i begrebet "historiebevidsthed", bliver spørgsmålet om forholdet mellem historie og læring til et spørgsmål om at klarlægge, hvorledes mennesker kan blive klogere på og dygtigere til at håndtere det samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning, de under alle omstændigheder benytter sig af i deres dagligliv.

Forholdet mellem historie og læring har flere dimensioner i sig. Man kan for det første tale om *at lære noget om historie*. Ved det forstås normalt, at man øger sine kundskaber om og indsigt i fortidige processer og forhold – det drejer sig altså om at få udvidet og opkvalificeret ens fortidsfortolkning. At lære historie i denne forstand bliver imidlertid hurtigt en uendelig og uhåndterlig opgave, hvis ikke det klart præciseres, hvem det er, der skal lære historie, og til hvilket formål det skal læres. Og selv da er opgaven yderst vanskelig. Problemet kendes fra uddannelsessystemet, hvor læseplaner skal angive, hvilke personer, processer og forhold i fortiden børn og unge skal lære noget om. Tidligere, da man i hovedsagen tænkte og arbejdede inden for en nationalstatslig ramme, var det måske ikke helt så vanskeligt at angive, hvad der skulle være indholdet af den fælles fortidsfortolkning. Men det er det i dag. Det skyldes især tre forhold.

Danmark er i disse år ved at tage de første små skridt i retning af at blive et flerkulturelt samfund, og det har selvfølgelig konsekvenser for, hvordan "vi" tænker om og bruger fortiden. Der er endvidere sket en tydelig europæisering og internationalisering af såvel vort arbejdsliv som af vort fritidsliv – også det har konsekvenser for, hvordan vi forholder os til fortiden. Endelig synes situationen i verdenen på flere punkter at være flydende og labil, og derfor er det vanskeligt at forudse alle de udfordringer, som det vil blive nødvendigt at tage op og tackle i de kommende år. Også det virker tilbage på vores omgang med fortiden.

Når koblingen mellem brugen af fortiden og vor situation her og nu bliver åbenbar og manifest, bevæger vi os hen til den næste dimension i forholdet mellem historie og læring. Der er da tale om

at lære noget af historien. Ved det forstår man, at indsigt i fortidige processer og forhold bruges til at forstå og håndtere foreliggende og forventelige udfordringer: fortidsfortolkningen er da med til at strukturere ens nutidsforståelse og fremtidsforventninger. Forestillingen om historie som livets læremester er her klar og tydelig. Der findes flere måder, man kan lære af fortidige personer og institutioner, begivenheder og forhold. Der må f.eks. skelnes mellem en "positiv" og en "negativ" brug af fortiden, den sidste er ikke den mindst vigtige.

Den "lære", mennesker uddrager af fortidige begivenheder og forhold, er ofte hvad man kan kalde "en negativ lærdom": erfaringer i fortiden overbeviser én om, at der er bestemte tilstande og processer, man for alt i verden ikke ønsker at se gentaget. Eksemplerne er legio. I en dansk sammenhæng var ideen om "aldrig mere en 9. april" med til at strukturere den hjemlige udenrigs- og sikkerhedspolitik gennem flere årtier, og endnu i 90'ernes EU-diskussioner kunne man spore eftervirkninger af "den 9. april" som politisk lærestykke. Når mange fortsat mener, at det er vigtigt at fastholde og bearbejde erfaringerne fra den epoke, da dagsordenen blev sat af fascismen og den 2. verdenskrig, begrundes det ofte med ønsket om, at det kan være med til sikre, at vi ikke igen skal komme til at opleve et Holocaust. Når interessen for at udforske, hvorledes forskellige grupper forstod og forholdt sig til "det nationale" i tidsrummet mellem 1750 og 1950, har været støt voksende gennem de sidste 10 til 15 år, må det til dels forstås på baggrund af et ønske om at være med til at generere den form for indsigt, der vil kunne modvirke, at nutidens etniske og nationale bevægelser udvikler sig i en aggressiv nationalchauvinistisk retning, således som vi har kendt det i fortiden.

Den tredje dimension i forholdet mellem historie og læring kan beskrives som det *at lære at vi er historie*. Historiebevidsthed er ikke kun et spørgsmål om at "vide" noget om historie, men også i høj grad et spørgsmål om at forstå, at vi "er" historie. Denne formulering skal tages rimeligt bogstaveligt. Som art har mennesker ikke alene en række fysiske, biologiske og psykologiske fællestræk, men de er ligeledes fælles om at have "en historisk natur". At have "en historisk natur" betyder i sin enkleste formulering, at har man en forskellig historie, bliver man forskellige – den forklarer altså det forhold, at mennesker med en nogenlunde ens fysisk, biologisk og psykologisk "arv", faktisk bliver meget forskellige i deres væremåder og livsformer.

Mennesket er "et historisk væsen" i den forstand, at der er ganske meget i menneskers måder at opleve og føle, tænke og handle, der kun kan forstås og forklares i lyset af den bestemte kultur, de er opvokset og virker i. Ens kulturbaggrund bliver så at sige indlejret i personlighedsdannelsen og bliver dermed en del af ens na-

tur. Og det er her, at man kan finde en væsentlig del af forklaringen på, at der faktisk er forskel på jyder og københavnere, på danskere og svenskere, på europæere og asiater. Vil man derfor forstå en bestemt gruppe mennesker, deres handlemåder og institutioner, må man undersøge deres kulturs oprindelse, omformning og udvikling. Studiet af fortiden bliver hermed nøglen til at forstå, hvordan forholdene er i nutiden, og hvilke muligheder der vil være i fremtiden.

Den fjerde variant, når historie og læring skal sammentænkes, er *at se historiske processer som kollektive læreprocesser* – det er selvfølgelig en variant af at lære noget af historien, men en, der arbejder med et væsentligt højere ambitionsniveau. Læring betyder, at man gennem øvelse opnår at beherske bestemte færdigheder og/eller erhverver sig flere kundskaber og dermed bliver mere indsigtfuld. En sådan læreproces kan finde sted på såvel et individuelt som et kollektivt niveau. Ikke alle individuelle læreprocesser fører en kollektiv læreproces med sig, men enhver kollektiv læreproces forudsætter, at en række individuelle har fundet sted.

Der er tale om en kollektiv læreproces, når en gruppe eller et samfund opnår at blive bedre til at tackle foreliggende udfordringer. Etableringen af et nationalt uddannelsessystem kan f.eks. ses som et forsøg på at sikre på samme tid en ramme for en lang række individuelle læreprocesser og fremskyndelsen af en kollektiv læreproces. Det danske skolesystem søger således ikke alene at lære børn og unge at læse, skrive, regne, tale engelsk, tænke kritisk osv., men søger tillige at lære dem at leve og fungere i et demokrati. Dermed vil det fremme og sikre, at kampen om magt og indflydelse bliver udkæmpet efter et bestemt sæt spilleregler – eller sagt på en anden måde: det politiske system søger på denne måde at blive opretholdt og reproduceret.

Når man vil forstå og forklare historiske processer, er det vigtigt at arbejde med en skelnen mellem ”projekt” og ”proces”. En del historiske processer har karakter af at være et projekt: en gruppe personer har sat sig et mål og lagt en plan, som de med tiden får virkeliggjort – det kan være bygningen af en bro, etableringen af en virksomhed eller gennemførelsen af et socialpolitisk tiltag (f.eks. de nye orlovsordninger). Men der findes også en lang række historiske processer, der ikke med rimelighed kan karakteriseres som projekter, idet deres udfald og virkning hverken har været planlagt eller tilsigtet. Der sker en lang række ting i samfundet, som ingen rigtigt har planlagt eller efterstræbt, man taler da om de utilsigtede konsekvenser af menneskers beslutninger og handlinger. Det drejer sig om de historiske processer, der så at sige går for sig bagom ryggen på de historiske aktører. Et oplagt eksempel er undergravningen eller ødelæggelsen af de økologiske balance-systemer i menneskers samspil med naturen.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at der findes historiske processer, som i første omgang mest har haft karakter af et sæt utilsigtede konsekvenser, men som senere er blevet søgt udnyttet som udgangspunkt for en kollektiv læreproces. Et eksempel kan være den omdannelse af samfundet, der fandt sted i forbindelse med industrialiseringsprocessen. Den første såkaldte "industrielle revolution" i Storbritannien var hverken et fælles projekt eller en kollektiv læreproces, men med tiden begyndte andre at tage ved lære af, hvad der var sket i det britiske samfund. Og efterhånden som flere og flere samfund blev industrialiserede, har man søgt at udforske fortiden med henblik på at kunne bestemme de kognitive forudsætninger for en kollektiv læreproces. Den amerikanske økonomihistoriker W. W. Rostow søgte således i *Den økonomiske udviklings faser. Et ikke-kommunistisk manifest* (1963) at klarlægge forudsætninger for og indholdet af den kollektive læreproces, som u-landene måtte gennemgå, hvis de ønskede at blive industrialiserede og moderniserede. Et andet eksempel kan være en bog som *Slesvigsk grænselære. En model for mindretal og modsætninger i nationernes Europa* (1992), hvor man har søgt at samle erfaringer fra Sønderjylland sammen og bearbejde dem med henblik på, at andre kunne bruge dem til at lære at leve med nationale forskelle og modsætninger.

HISTORIES BRUGSFUNKTIONER

Der var nok ikke på Holbergs tid den helt store forskel på, hvordan læg og lærd tænkte om histories brugsfunktioner: de var fælles om at se historie som en læremester. I dagens Danmark kan der imidlertid være en betydelig forskel på, hvordan fagfolk og lægfolk forholder sig til spørgsmålet om histories nytte. Der er en hel del danske faghistorikere, der ikke ofrer dette spørgsmål nogensomhelst opmærksomhed: de går nærmest ud fra, at historie er en værdi i sig selv. En sådan opfattelse lader sig imidlertid ikke opretholde uden for fagfolkenes snævre kreds. Når man i hverdagen eller det politiske liv interesserer sig for historie, så tænker man som regel rimelig pragmatisk. Man beskæftiger sig med historie, fordi man finder det enten nyttigt eller underholdende, og naturligvis gerne begge dele på en gang.

I en hverdagssammenhæng – må det fremhæves – indtager mennesker en forbrugerholdning til fortiden. Den er derfor blevet sammenlignet såvel med et stort stenbrud, hvor mennesker samler de skærver sammen, de mener, at de kan bruge til noget, som med et velassorteret forråds-kammer, hvor de går ind og fouragerer, når de får behov for ny næring. I deres omgang med fortiden vil lægfolk løbende søge at knytte en forbindelse til deres nutidserfaringer og livsverden, og det har den konsekvens, at det bliver ens nutidserfaringer og -behov, der i betydelig grad kommer til at struk-

turere ens beskæftigelse med fortiden. Sker der derfor afgørende ændringer i ens nutidserfaringer og oplevede behov, vil der samtidig ske ændringer i, hvilke fortidige begivenheder og forhold man finder det interessant og perspektivrigt at beskæftige sig med. Et enkelt eksempel på dette.

I 1992-93 stod Danmarks placering i fremtidens Europa meget højt på den hjemlige politiske dagsorden, og i den situation satte en gruppe forskere sig for at kvalificere den løbende debat gennem udgivelsen af bogen *Europa. Nation – Union – efter Minsk og Maastricht* (1992). I den finder man bl.a. to bidrag om USAs historie: det ene om, hvordan kompetencefordelingen mellem forbund og delstater har ændret sig, det andet om hvordan USA blev en republik af mange republikker. Når man her fandt det interessant og væsentligt at rette opmærksomheden mod amerikansk historie, skal forklaringen søges i det forhold, at der er sket nogle afgørende ændringer i rammebetingelserne for dansk politik. Når det tidligere ikke gav megen mening at inddrage analyser af forholdene i en føderal og multikulturel statsdannelse i den hjemlige politiske debat, var det, fordi nationalstatstænkningen udgjorde den altdominerende ramme for dansk politik. Men med Danmarks deltagelse i EU har situationen ændret sig afgørende, og her i 90'erne er det blevet yderst relevant at bruge de amerikanske erfaringer som et spejl eller en krystalkugle, når man vil søge at klarlægge, både hvad der kan tænkes at ske i de kommende år, og hvad man ønsker der gerne skulle ske.

At menneskers aktuelle erfaringer og behov i betydelig grad strukturerer deres omgang med fortiden medfører ikke – som nogen måske ville forvente – at de kun interesserer sig for den nærmeste fortid, altså for hvad der så at sige ligger inden for mands minde. Det viser fx de mange Europaanalyser, der har set dagens lys igennem de sidste 10 år. Selvom disse analyser i første række har været optaget af at klarlægge en række forhold og forandringer i nutiden, har det ikke ført til, at de kun beskæftiger sig med samtidshistoriske forhold. Der er intet overraskende i, at tiden siden sidste verdenskrig indtager en meget betydelig og central plads i fortidsfortolkningen, men normen synes at være, at man må gå mindst 200 år tilbage i tid, hvis man skal få rimeligt hold om, hvorfor nutidens Europa er opdelt og fungerer som det gør. Mange har endog følt sig nødsaget til at gå tilbage til reformationstiden, middelalderen og antikken i forsøget på at klarlægge og forklare, hvorfor væsentlige og påtrængende forhold i dagens Europa er som de er.

I Holbergs refleksioner over histories nytteværdi indgik der tre elementer. Historie kan bruges til (i) at lære at forstå sig selv, (ii) at lære at forstå de andre og (iii) at lære at spå. Det er ikke videre vanskeligt at begrunde, at dette er tre vigtige læreprocesser, men det er samtidig værd at fremhæve, at det drejer sig om tre omfat-

tende og komplekse læreprocesser. Det har den konsekvens, at man ikke kan eller skal forvente at blive afgørende klogere på sig selv, de andre og fremtiden blot ved at deltage i et kursus på en uge eller fjorten dage.

Den amerikanske forfatter William Faulkner udmøntede engang følgende fine sentens: "The past is not dead. It is not even past yet." Hermed ønskede han at gøre op med den opfattelse, at det fortidige er det, der ikke længere er – altså alt det, der for længst er væk og borte. I stedet ville han have os til at rette opmærksomheden mod det forhold, at fortiden faktisk lever videre og virker i nutiden. Den danske forfatter Martin A. Hansen har sagt det samme på en lidt anden måde: "Historien er til i Aktualiteten, den rejser sig gennem Skikke, Traditioner, Arv, Magt som en Vildmark i Nuet".

At blive opmærksom på dette forhold er vigtigt, når spørgsmålet om *at lære at forstå sig selv* sættes på dagsordenen. At fortidige tænkemåder og tilgange lever videre og virker i nutiden har nemlig den konsekvens, at man let kan komme i disse tænke- og handlemåders vold. Og skal noget sådant undgås, forudsætter det, at man opnår indsigt i, hvilke traditionsdannelser lever videre i ens egne tænkemåder og handlemønstre. En forudsætning for at kunne tænke frit og handle målrettet, bliver da, at man når frem til en forståelse af, hvorfor man går rundt og tager bestemte tænke- og handlemåder helt for givet – altså oplever dem som noget selvfølgeligt, ja næsten som noget naturligt.

Nationalstatstænkningen er et eksempel på dette. Der er for så vidt intet mærkeligt eller overraskende i, at mange i dagens Danmark fortsat betragter nationalstaten som den eneste fornuftige ramme for organiseringen af et samfunds politiske liv. Det er den opfattelse af "tingenes orden", som statsmagten, den kulturelle elite og flere politisk-sociale bevægelser siden 1864 har brugt utrolig mange kræfter på at gøre til den dominerende norm i det danske samfund. Fordanskningen af samfundslivet er et af nyere tids mere storslåede og succesfulde projekter, og det nåede sit mål ved at bruge især uddannelsessystemet, kirken, værnepligten og massemedierne til at gøre danske folk til et dansk folk. Der findes således en god historisk forklaring på, at det nationale og nationalstaten i dag kan opleves som noget både naturligt og selvfølgeligt. Indsigt i det historiske forløb viser imidlertid, at det på ingen måde er noget naturligt eller selvfølgeligt. Nationalstatstænkningen er baseret på en sammenvævning af romantikkens idé om naturlige folkeslag med fælles kultur og liberalismens idé om borgernes ret til indflydelse på fælles anliggender – altså en sammenkobling af principperne om folkenes selvbestemmelsesret (*etnos*) og folks medbestemmelsesret (*demos*). Dette er en måde at skabe et grundlag for en demokratisk statsdannelse, men det er kun en blandt flere.

Historie kan ikke kun bruges til at udvikle ens selvindsigt, men også til *at lære at forstå de andre* – altså de fremmede og anderledes. Der er flere grunde til, at det kan være ganske vanskeligt at lære at forstå "de andre". Det forudsætter, at man relativiserer ens egne tænke- og handlemåder i hvert fald så langt, at man erkender, at hvad man selv betragter som noget helt igennem naturligt og selvfølgelig meget ofte ikke er spor naturligt og selvfølgelig for folk opvokset med en anden kultur. Det forudsætter også, at man lærer at indleve sig i det anderledes og foretage et perspektivskift. Vil man nå frem til en virkelig forståelse af de fremmede og anderledes kræver det endvidere, at man får indsigt i, hvorfor de oplever og føler, tænker og handler som de gør – altså tilegner sig noget af den måde, som de ser og oplever verden på. At mennesket er "et historisk væsen" er et princip, der ikke kun gælder, når det drejer sig om en selv, men også når det drejer sig om de andre. Og ligesom man ikke kan komme til selvindsigt uden gennem indsigt i sin egen kultur og dens historie, kan man heller ikke komme til indsigt i, hvorfor de andre tænker og handler, som de gør, uden gennem indsigt i deres kultur og dens historie.

Da FN-forbundet i 1988 udgav bogen *Fjendebilleder og fremmedhad*, var et af de kapitler, der tiltrak sig mest opmærksomhed i offentligheden, det om *Opfattelsen af Islam i Vesten: En gammel fjende genopstår*. Det var der flere grunde til. En identitet dannes gennem en række spejlinger, nogle er positive, andre negative. Når en individuel og kollektiv identitet skal etableres og fastholdes, sker det som regel også ved klart at markere forskellen til "de andre". Islam har gennem mange århundreder fungeret som et fælles fjendebillede for europæere. Det startede tilbage i 1100-tallet i forbindelse med korstogene, fra 1500-tallet var forestillingen om tyrken som "Guds svøbe" med til at etablere en fælles identitet i det ellers så splittede og konfliktprægede Europa, og personer som ayatollah Khomeni, oberst Gaddafi og præsident Saddam Hussein er i vor tid blevet brugt til holde liv i dette fælleseuropæiske fjendebillede. Det er derfor både oplagt og velbegrundet, at man i kulturbyåret 1996 gennem tre store Islamudstillinger har besluttet sig for at se nærmere på de skiftende og ambivalente holdninger, som Danmark og danskere har haft til de forskellige islamiske verdener gennem tiderne. Det sker gennem udstillingerne *Sultan, Shah og Stormogul* på Nationalmuseet, *Den Arabiske Rejse* på Moesgaard Museum og *I Halvmånens Skær* på Davids Samling.

Holberg havde ret, da han fremhævede, at man ved hjælp af historie kan *lære at spå*. Det er et forhold, som nutidens faghistorikere ofte overser, men Holberg havde fat på noget aldeles centralt, da han pegede på, at "man kan af forbigangne ting dømme om tilkommende". Når man i 1800-tallet skulle forklare, hvorfor det er en god idé, at børn og unge undervises i historie, blev det

samme sagt på en lidt anden måde. Der blev da peget på, at historieundervisning er en måde at få udviklet en for livet brugbar fantasi. Det kan blive nyttig og brugbar fantasi, fordi den gennem studiet af fortiden kan erhverve sig et solidt virkelighedsgrundlag – altså bibringe mennesker en ædruelig indsigt i, hvad der i praksis vil være muligt. Fortolkningen af fortiden kommer i brug, når man skal udarbejde forventninger til fremtiden. Og fremtidsforventninger er aldeles uundværlige. Den norske konflikt- og fredsforsker Johan Galtung har sagt det på følgende prægnante måde:

To make educated guesses is risky. The guesses may be wrong. But not to have an image of the future is worse than risky. It is stupid. (*Europe in the Making*, 1989, s.26)

Mennesker kan ikke leve og fungere i et samfund uden hele tiden at arbejde med et sæt fremtidsforventninger. De må altså have en forestilling om det handlingsspillerum, de skal fungere i. For at kunne agere i et handlingsspillerum på en fornuftig og ansvarlig måde, har man brug for flere former for information og indsigt. Man må kende de forhåndenværende spillere og modspillere, rammer og regler, normer og holdninger, ressourcer og drivkræfter, alliancer og konflikter. Alt dette er vigtigt, men dog ikke tilstrækkeligt. Skal man klare sig i et handlingsspillerum, må man også kunne – ja netop spille. Man må kunne udrede de foreliggende valg- og handlemuligheder – herunder de udbytter og risici, som de forskellige valg og handlinger kan forventes at have. Man må klarlægge, i hvilke sammenhænge man kan forvente at bevæge sig på nogenlunde sikker grund, og i hvilke i et terræn fyldt med faldgruber. Man har med andre ord brug for at oparbejde en scenariekompetence – altså evnen til at kunne opstille, gennemspille og vurdere socio-kulturelle scenarier.

Holberg havde fat i noget væsentligt, da han pegede på, at historie også bruges til at lære at spå. Samme indsigt kan også formuleres på en lidt anden måde: studiet af fortiden kan og skal bruges til at videreudvikle menneskers scenariekompetence. Og det er faktisk også, hvad der i praksis sker. Ser man på mange af de foreliggende analyser af Europa, vil man opdage, at der i dem opstilles og gennemspilles en række scenarier for morgendagens Europa, og at det sker på grundlag af en sammenkobling af en fortidsfortolkning, samtidsanalyse og fremtidsforventning. Der er f.eks. Johan Galtungs gennemspilning af et "skrækscenarie" i *Europa in the Making* (1989), hvor han argumenterer for muligheden af, at EU udvikler sig til en storstat og supermagt. Der er Jørgen Ørstrøm Møllers *Verden i 90'erne* (1992), hvor han søger at godtgøre, at Europa kun vil kunne klare sig i konkurrencen med

USA og Japan, hvis man vælger at satse på udviklingen af EU. Der er Ole Wævers gennemspilning af de foreliggende sikkerhedspolitiske scenarier – f.eks. i *Den europæiske nationalstat og historiens ironi* (1993). Og der er Uffe Østergårds *EU mod år 2000 – et strategisk oplæg* (1995), hvor de positive og negative fremtidsscenarier for Europa gennemgås og modstilles.

HISTORIE SKAL LÆSES MED DET RETTE ØJE

Historie bliver uden tvivl i hverdagen ofte brugt som en *magistra vitae*. Holberg var imidlertid på det rene med, at historie kun kan fungere som en livets læremester, hvis – som han sagde – ”den bliver læst med det rette øje”. Derfor melder spørgsmålet sig: hvad er det rette øje?

Når man beskæftiger sig med historie, findes der ingen enkel lakmustest, der kan vise, om man bruger sin indsigt i fortidige processer og forhold på en god eller dårlig måde. En meget oplagt faldgrube er den, at historie reduceres til en skinbarlig form for legitimering – altså at den bruges til at begrunde og retfærdiggøre en række allerede trufne valg. Det er f.eks. det, der sker hos Ørstrøm Møller i *Verden i 90'erne*. På det principielle plan peger han på vanskelighederne ved at lave fremtidsprognoser, fordi udviklingen vil være præget af diskontinuitet og kvantespring, men i praksis holder det ham ikke fra at fremlægge en meget kontant, nærmest én-dimensionel fremskrivning af udviklingstendenserne.

I de historiske perioder, hvor Europa har nærmet sig en slags enhed, er den rigtige balance blevet fundet mellem internationale regler og forhold, som overlades til de enkelte nationaliteter, folkeslag og befolkningsgrupper. Mange troede, at Europa omkring årene 1990-92 var i færd med at gennemføre en centralisering. I virkeligheden bliver der tale om en stærk decentralisering. Den forkætrede Maastricht-Traktat er i virkeligheden et forsøg på finde fællesnævneren for økonomisk internationalisering og kulturel decentralisering – kombinationen af en fælles ramme, hvor det er nødvendigt, og selvbestemmelse, hvor det er ønskeligt. Europas fremtid kommer til at stå og falde med, om det kan føres ud i livet. (*Verden i 90'erne*, 1992, s.8-9)

Og ud fra dette sæt af antagelser fremskrives udviklingen så til år 2000. Sammenkoblingen af fortidsfortolkning, samtidsanalyse og fremtidsforventning fremstår hos Ørstrøm Møller som en form for besværgelsesretorik. De politiske forhåbninger synes i den grad at have taget styringen, så fortolkningen af fortiden og analysen af nutiden nærmest bliver reduceret til midler til at retfærdiggøre en på forhånd givne målsætning. Præmisserne for hans fremskrivninger er i øvrigt langt fra altid klare, og der mangler overvejelser

over alternative scenarier. I denne fremstilling af udviklingstendenserne bliver der derfor indlejret en slags "alt eller intet tænkning" – den udvikling, som Ørstrøm Møller selv går ind for, fremstår som nødvendig, hvis ikke alt skal gå galt. Og på sådanne præmisser bliver det meget vanskeligt, ja nærmest umuligt at føre en seriøs debat om, hvordan Europas fremtid kan og skal blive.

At læse historie med det rette øje betyder, at den altid bør læses gennem et sæt selvkritiske briller. Hvis man ønsker at blive klogere på menneske- og samfundslivet, skal man ved læsningen ikke alene have øje for, hvad kan bekræfte ens egne tænke- og handlemåder, men i høj grad også have sans for, hvad der taler imod ens egne standpunkter. Kun en selvkritisk læsning kan være med til at sikre, at de fremtidsscenarier, vi under alle omstændigheder må arbejde med, ikke udvikler sig til en gang virkelighedsfjern ønsketænkning. Kun en selvkritisk læsning af historie kan være med til at sikre, at de fremtidsscenarier, vi må opstille, gennemspille og vurdere, vil være baseret på en ædruelig indsigt i, hvad der faktisk kan lade sig gøre under et bestemt sæt af forudsætninger.

LÆRINGS PROCESSER

I VIRKSOMHEDEN

METTE MORSING & BOLETTE CHRISTENSEN
(RED.)

DI

DANSK INDUSTRI

[1996]