

BILDNING OCH RELIGION

– EN LÄRARUTBILDARES PERSPEKTIV

AV BJÖRN SKOGAR



Högskoleverket

Luntmakargatan 13

Box 7851, 103 99 Stockholm

tfn 08-563 085 00, fax 08-563 085 50

e-post hsv@hsv.se, www.hsv.se

BILDNING OCH RELIGION

– EN LÄRARUTBILDARES PERSPEKTIV

Utgiven av Högskoleverket 2005

Högskoleverkets rapportserie 2005:29 R

ISSN 1400-948X

Författare: **Björn Skogar**

Kontaktperson på Högskoleverket: Per Gunnar Rosengren

Grafisk form: Alexander Florencio

Bild: Scanpix (s. 12, 16, 26), Göteborg universitets bibliotek/Kvinnohistoriska samlingarna (s. 33), Länsstyrelsen i Jönköpings län (s. 37)

Tryck: Danagårds Grafiska AB, Ödeshög, juni 2005

Tryckt på miljömärkt papper



Illustration: Alexander Florencio

INNEHÅLL

FÖRORD	5
BILDNING OCH RELIGION	7
SPRÅKET I CENTRUM	11
Herder om språk och bildning	11
Gadamer om språk och bildning	15
DEN MODERNA RELIGIONEN	23
Modern religionsvetenskap	28
BILDNING OCH RELIGIONSUNDERVISNING UNDER DET TIDIGA 1900-TALET	31
Lektor Fogelklou	32
Religionsundervisning i backspegl.	36
BILDNING OCH RELIGIONSUNDERVISNING I DAG	39
Både objektivism och subjektivism.	41
LITTERATUR	47

FÖRORD

Högskoleverket har startat en skriftserie kring bildningsperspektivet i högskolans utbildningar. Skriftserien riktar sig i första hand till lärare men kan även med fördel läsas av studenter. Denna rapport är den andra i Högskoleverkets bildningsserie. Författare är Björn Skogar.

Björn Skogar undervisar blivande lärare i religionskunskap. Han har varit verksam som präst i Svenska kyrkan i Värmland – ett landskap där han själv växte upp. Han disputerade senare i idé- och lärdoms historia med en avhandling om svensk teologihistoria. Idag är han docent i tros- och livsåskådningsvetenskap vid Södertörns högskola.

I en tid där religionen oftast beskrivs som fundamentalism finns det anledning att uppmärksamma religionen som kulturbärare. Bra exempel är hur det klassiska arvet levde vidare i den arabisk-muslimska kulturkretsen och hur universiteten växte fram i kyrkans hägn. I den här skriften är det emellertid religionens anknytning till vårt medmänskliga ansvar, våra mänskliga traditioner och inte minst våra språkliga traditioner och vårt kulturarv som står i centrum. Björn Skogar vill uppmärksamma oss på religionens ”oupplösliga förbindelse med språket”. Språket ser han i vid mening som en kombination av människans traditionstillhörighet, utveckling och kombinationsförmåga.

Religionsläraren har ett stort ansvar, menar Skogar, för att med kritik och lyhördhet ge nya generationer tillgång till mänsklighetens grundberättelser.

I ett modernt sekulariserat samhälle saknas det ofta mötesplatser för att diskutera traditionstillhörighet och sina djupaste värderingar. Björn Skogar pekar på att religionskunskap kan vara en sådan mötesplats i skolan. En mångkulturell skola ställer nya krav på ämnet och lärarna, och därmed också på högskolans lärarutbildningar. Björn Skogar erbjuder oss ett nytt sätt att betrakta ämnet i relation till en diskussion om bildning.



Sigbrit Franke
universitetskansler



Per Gunnar Rosengren
projektledare

BILDNING OCH RELIGION

Min tes i den här skriften är att jag vill se skolans religionsundervisning som en viktig del av samhällets bildningsansvar. Men eftersom det är oklart både vad religion och bildning betyder kommer texten att färdas en lång omväg för att hämta upp perspektiv som kan göra min tes något så när begriplig och tydlig.

Jag har en bakgrund som teolog, idéhistoriker och lärarutbildare. Sedan 1976 har jag utbildat blivande religionslärare för grundskolan och gymnasiet. I dag arbetar jag på en högskola med interkulturell profil där nästan hälften av de lärarstuderande företräder kulturer som skiljer sig från det traditionellt svenska.

Ett litet exempel från en lektion häromdagen: En kvinna i 30-årsåldern med turkisk bakgrund säger plötsligt: ”Du ska veta att när vi hade religion första gången så fick min kamrat ... och jag väldigt ångest. Jag är ingen särskilt strikt muslim, men jag hade mardrömmar en hel månad”.

Religionsämnet i svenska skolan har i dag ett betydligt vidare perspektiv än vad vi normalt förknippar med religion. Det handlar om livsåskådning, eller ännu hellre livsstyding eller *livstolkning*. Tolkar gör vi ständigt, oavsett om vi tänker på det eller ej. Och när vi tolkar så värderar vi, oavsett om vi

tänker på det eller ej. Och oavsett hur vi tolkar är våra föreställningar närmast omöjliga att förstå eller förmedla utan att använda språket. Våra djupaste värderingar och trosföreställningar är ofta relaterade - men behöver inte vara det - till någon av de etablerade religionerna. I vilket fall utgör religionernas språkvärld en resonansbotten för vårt vardagsspråk likaväl som att högtider och byggnadsverk präglar sekulariserade samhällen, oavsett om man betänker de historiska och andliga sambanden.

Religionsundervisningen är förenad med ett stort ansvar. Frågor som för en del elever är helt utan laddning kan för andra vara av yttersta vikt. Av det skälet är det nästan omöjligt att vara religionslärare. Man trampar hela tiden på minor och i grundskolans praktik innebär detta att ämnet ofta hamnar i skymundan. Det är därtill gott om obehöriga lärare, och de behöriga har i Sverige en minimal utbildning i religion. Att utbilda religionslärare betyder att försöka ge motivation för ett svårt och viktigt arbete. I ämnesdidaktiken, alltså reflexionen kring lärandet inom ett ämnesområde, brukar vi bland annat använda de tre frågorna *vad*, *hur* och *varför*. Samtliga dessa frågor är i fråga om religionsundervisningen fyllda av problem och kontroverser.

Under hela min yrkesverksamma tid har skoldebatten stått och stampat mellan två ytterligheter: ämnet i centrum (som i gamla realskolan) eller barnet/den unga människan i centrum (som i förskolan). I båda fallen förbiser man ofta den nödvändiga kommunikationen mellan lärare och elever, och

elever emellan. Som jag ser det behöver vi perspektiv som gör det möjligt att se en fruktbar spänning där man i dag alltför ofta hamnar i polarisering. Det är här bildningstanken kommer in. Men för att *bildning* inte bara ska bli ett finkulturellt slagord behöver vi se och förstå dess oupplösliga förbindelse med *språket*, vilket innefattar människans märkliga kombination av traditionstilhörighet, dynamisk tankeutveckling och mångfaldig kommunikationsförmåga.

Bildningsbegreppet kan i dag peka åt flera olika håll men har sina bestämda, intellektuella rötter och därför ska resonemanget starta hos den tidigaste av bildningsfilosoferna, Johann Gottfried von Herder. Därefter följer ett stort kliv till 1900-talet. Och eftersom språket står i centrum för tankarna om bildning bör vi söka oss till 1900-talets Herder. Han hette Hans-Georg Gadamer och var Platonspecialist och filosof. Han skrev knappast populärvetenskapligt, så det är inte förvånande att han inte är så känd. Därtill har hans tänkande endast delvis tagits till vara i Sverige. *Första kapitlet* av den här skriften handlar om bildning utifrån Herder och Gadamer.

Andra kapitlet startar också hos Herder och ett par av hans samtida, Johann Georg Hamann och Immanuel Kant. För inte bara *bildning* har en historia utan även *religion*. Företeelser som vi brukar kalla religion är givetvis äldre än 1700-talet. Men det är då som man på allvar börjar reflektera över religion och

religioner *som objekt*, utifrån moderna förutsättningar. Det betyder också att olika perspektiv växer fram för vad religion är eller borde vara.

Tredje kapitlet inleds med ett nedslag i tidigt 1900-tal, då den moderna religionsvetenskapen har etablerats. Då är det också en aktuell debattfråga hur religionsundervisningen ska gå till i ett samhälle där man även för hundra år sedan hade olika uppfattningar om vad religion kan eller bör vara. Bland annat ska vi lyssna till en författare och religionslärare som hade ett självklart bildningsperspektiv. Hon hette Emilia Fogelklou.

Fjärde kapitlet inleds med grundskolans genomförande 1962 och leder fram till dags dato. Den innehåller några reflexioner kring förhållandet bildning och religionsundervisning.

SPRÅKET I CENTRUM

HERDER OM SPRÅK OCH BILDNING

Johan Gottfried von Herder (1744–1803) föddes i Mohringen, en by i Ostpreussen. Fadern var skollärare och kantor och familjen levde under enkla villkor. Gossen fick ändå gå i skola och var en flitig skolelev även om han avskydde latinskolans drill.

Vid universitetet i Königsberg föreläste vid denna tid filosofen Immanuel Kant (1724–1804) i en rad ämnen. Herder mötte honom som lärare i naturvetenskap och geografi. Han blev samtidigt god vän med den originelle skriftställaren Johann Georg Hamann (1730–88). Denne hjälpte honom till ett arbete som lärare i Riga, vid denna tid en stad i ryska riket. Där blev Herder även anställd som predikant och påbörjade nu sin bana som författare.

Herder ses allmänt som bildningstankens urfader. Därför kan det vara av intresse att veta något om hans intellektuella miljö. Han var mycket påverkad av Hamann och av Rousseau. Hans lärare Kant var också förtjust i Rousseau men Herders vägar och Kants gick i olika riktningar. Enkelt sagt företrädde Kant vad vi kallar upplysning men det var sidor hos samma upplysning som uppfordrade Herder att formulera sitt vad vi kallar romantiska alternativ. Ibland används även termen *Sturm und Drang* om den rörelse Herder inspirera-



de. (När man hör uttrycket Sturm und Drang, kan man tänka på Beethoven: stora känslor och kreativ energi!) Herder var en tidig företrädare för litteraturkritiken och inspirerade många, i nästa generation, att samla folkvisor och folksagor. Han var också en viktig inspiratör för kända skandinaviska författare, som Grundtvig och Geijer. Här är det hans bildningstanke som berörs och senare i texten kommer hans religionsuppfattning att något bli belyst.

Herder såg sig som språkforskare och folkbildare. Han skriver att språkforskare bör vara ”en man med tre huvuden, som kan förena filosofi, historia och språkvetenskap och som behärskar främmande språk och genom egna erfarenheter har lärt känna främmande folk.”¹

Han var häftig motståndare till formalistiska undervisningsmetoder och ansåg att drivkraften i skolan skulle vara gossarnas (!) nyfikenhet och sinneserfarenheter. I resedagboken från 1769 skriver den unge Herder bland annat att man lär sig grammatik genom språket, inte språket från grammatiken.²

I *Idéer till människohistoriens filosofi* utvecklade Herder på 1780-talet sin språk- och människosyn. Att vara människa innebär att ingå i en process där hela tillvaron hör samman i en strävan mot fullkomning. Människan är ett naturväsens och samtidigt på väg mot en tillkommande salighet. Denna väg är en bildningsprocess som rör sig mot en alltmer genomlevd humanitet. Vägen går genom upplysning, kultur och religion, och centrum för bildningsprocessen är språket. Här finns en kritisk udd gentemot upplysningstidens syn på

1. Hanna Weber, s. 7.

2. Herder 1769 s. 47.

förnuftet som något universellt. Hos Herder kommer språket och därmed tänkandet till uttryck genom en lokal, specifik tradition. Och eftersom människan är en social varelse finns det ingen möjlighet att tänka sig en människa utan traditionstillhörighet. Det grundläggande är det folkliga språket och poesin, liksom Gamla testamentets och Shakespeares språk. Betoningen av det folkliga och lokala låter i dag kanske riskfyllt efter alla nationalistiskt färgade brutaliteter i Europas historia. Men Herder var knappast nationalist i modern mening. Hans resonemang är dialektiskt: språket, dvs. det egna tänkandet, utvecklas genom möten med det främmande. Det främmande är inget hot när det handlar om ett verkligt möte. För i dialogen utvecklas båda parter. Han skriver t.ex. att Luthers lilla katekes i hans idealskola ska kompletteras med en hela mänsklighetens katekes där det finns berättelser från andra folk.³

Gentemot en syn på språket som endast intellektets redskap eller som ett teckensystem ser Herder det som något grundläggande mänskligt. Språket belyser och kanaliserar kroppens sinnesrörelser. Men någon polarisering mellan kropp och själ, natur och kultur finns inte hos Herder. Tillsammans med den upprätta gången, handens motorik och sinnenas rikedom kröner och förgyller språket det mänskliga. Herder försvarar det levande språket. Det får inte ses som ett utvärtes redskap.

Herders människosyn kom till uttryck i en tid då ännu inte den vetenskapliga specialiseringen slagit igenom på allvar. Han befinner sig i bildningstan-

3. Herder 1769 s. 34.

kens utopiska Eden. Wilhelm von Humboldt däremot, i generationen efter Herder, fick politiskt mandat att göra bildningstanken till konkret utbildningspolitik. Det var en storartad preussisk satsning på utbildning, ett system med folkskola (här tog han hjälp av pedagogen Johann Heinrich Pestalozzi) och gymnasieskola samt det berömda universitet som skulle präglas av tankens och forskningens frihet, ett universitet där filosofi blev huvudämnet.

Humboldtuniversitetet i Berlin förverkligades endast under en kort glanstid. Det hade flera framstående företrädare som har lämnat outplånliga spår i vår kulturhistoria. Endast två ska här nämnas. Teologen Friedrich Schleiermacher (1768–1834) var en av hermeneutikens fäder, liksom han lade grunden till en modern teologiutbildning. Och filosofen Friedrich Hegel (1770–1831) utvecklade tankar av avgörande betydelse, även för nutida reflexioner kring tolknings- och bildningsfrågor.

GADAMER OM SPRÅK OCH BILDNING

Under mitten och slutet av 1800-talet bryter de moderna, specialiserade vetenskaperna igenom. Och jag behöver knappast nämna hur naturvetenskap och teknik, liksom industrialism och kolonialism omvandlat hela världen. Därtill kommer att empiriska arbetsmetoder och empiristiska förhållningsätt alltmer kommit att dominera både samhällsvetenskap och humaniora.



Och språkvetenskap betyder nu att studera språket som objekt, knappast att reflektera kring människan som en språklig varelse.

År 1960, efter att ha överlevt två världskrig, skrev den tyske filosofen och Platonspecialisten Hans-Georg Gadamer sitt stora verk *Wahrheit und Methode*. Han var då 60 år. Gadamer var född i hessiska Marburg, vilket för övrigt var den trakt där bröderna Grimm i Herders anda samlade folksagor på 1800-talet. Gadamer var student i Marburg och så småningom kollega med bl.a. filosoferna Martin Heidegger och Hanna Arendt, och med teologen Rudolf Bultmann. I självbiografiska boken *Filosofische Lehrjahre* har han berättat om stora delar av sitt långa liv. Mest spännande var det nog när han efter krigsslutet 1945 blev rektor för universitetet i Leipzig i det delade och sönderslagna Tyskland, i den sovjetiska zonen. Gadamer var i första hand verksam i Heidelberg och han levde ända till 2002.

Titeln *Wahrheit und Methode*, dvs. *Sanning och metod*, kan läsas på olika sätt. För vad betyder egentligen *och*? Tänk på skillnaden mellan hund *och* katt respektive hus *och* hem! En hel del läsare har i Gadamers fall läst *och* som i hund och katt, men så enkelt är det inte. Gadamers arbete är en filosofi om människan som språklig, historisk och ofrånkomligt tolkande varelse. Och nyckelbegreppen från Herder känns igen. Det är *språk* och *bildning*, som här hör nära samman med *historia*. Men eftersom tyska språket har två termer för historia är det inte lätt att översätta vare sig till svenska eller engelska. Enkelt

sagt är "Historie" lika med historiska fakta eller händelser, medan "Geschichte" även har en betydelse av historia i meningen den historiskt givna kultur i vilken vi har del, oberoende av om vi vet om det eller ej. Tydligast gripbart i detta fall är att vi inte uppfinner utan ärver språket och därmed med nödvändighet är traditionstillhöriga. Det betyder inte att vi sitter fast i det gamla. Tvärtom förändras och utvecklas hela tiden språket, som hos Herder, i mötet med nya perspektiv och erfarenheter.

En hermeneutisk filosofi i Gadammers mening är inte någon heltäckande livsfilosofi, ej heller en metodlära. Den handlar om förhållandet människa, historia, kommunikation och förståelse. Den kritiska udden är riktad mot såväl subjektivism som objektivism. I centrum för intresset står det levande språket, inte psykologi eller s.k. nakna fakta. Det grundläggande är inte vetenskapens förståelseproblem. Sådana bör vi snarare se som varianter av ett allmänmänskligt fenomen, dvs. all mänsklig kommunikation. Gadamer belyser hur förståelse är något nyskapande, en händelse i språket som drabbar en enskild människa som erfarenhet, som *tillägnande*. Hans syn på förståelse och erfarenhet handlar alltså om något betydligt mer genomgripande än att inhämta information. I fråga om erfarenhetens och kunskapens karaktär finns det många beröringspunkter med Hegel. Gadamer knyter uttalat an till dennes syn på hur erfarenhet formas genom motstånd. En erfarenhet är det när man tvingas ompröva sina självklarheter. Två exempel som Gadamer an-

vänder är spelet och det antika dramat. I spelet eller leken dras man in i en roll vilket betyder att man delvis hamnar utanför sig själv. Och som åskådare till dramat blir man likaså utom sig, här av medkänsla eller förfäran. Det är så erfarenheter formas, genom perspektivbyten. För att uppnå detta behöver man inte gå på teatern för så sker även i den vardagliga, goda dialogen, där jag tvingas att se med en annans ögon. Det hindrar rimligtvis inte att jag ofta vidhåller min uppfattning.

För Gadamer hör den filosofiska hermeneutiken inte till det teoretiska området, på grekiska ”*episteme*”, utan till ”*fronesis*”, till levnadsvisdomen. Det innebär att den inte kan frikopplas från vårt medmänniskliga ansvar. Gadamer kan i vår relativistiska tid verka provokativt idealistisk när han ibland skriver om sanningen i bestämd form. Men jag tolkar honom så att sanningen är det etiska kravet. Det är den sanningen det rör sig om, snarare än svävande idéer i det blå. Gadamer saknar Herders och Hegels grandiosa processtänkande. Det betyder att här- eller hinsides mål för kulturens eller livets fulländning saknas. Han har en kritisk distans till metodfixeringen i vetenskapliga sammanhang. Men det hindrar inte att det i hans författarskap finns perspektiv som kan berika metodmedvetandet inom humaniora och samhällsvetenskap. Till exempel hävdar han, med Hegel i ryggen, att om vi över huvud taget förstår historiska fenomen så förstår vi dem alltid *annorlunda*. Det betyder att man bör skilja mellan rekonstruerande, dvs. distanserade, analytiska tolk-

ningsstrategier och förståelse där tolkning betyder att forskaren eller läsaren är beredd att lyssna och lära sig av det som är textens ”*Sache*”, vad den påstår om världen.

Gadamer's stora bok skrevs under efterkrigstiden, en positivistisk upplysningstid utan det djärva patos som präglade 1700-talet. Med positivism avser jag här en hållning där utvecklingsoptimism blandas med övertro på det teknokratiska, moderna projektets välsignelser för en hel värld. Det var en tid där kvantitativa forskningsmetoder blomstrade och där religion för den svenska, intellektuella medelklassen stod för vidskepelse eller puritanism och glädjelöshet. Samtidigt var det en tid då man vid svenska universitet slutade läsa tyska. När Gadamer's verk började bli känt genom amerikanska arbeten hade det hunnit bli sent 60-tal. Men i den antiauktoritära rörelse som brukar kallas studentrevolten hade man mycket begränsat intresse för en kulturkonservativ tysk. Många var dock på krigsstigen gentemot kvantitativa forskningsmetoder och därför blev hermeneutik efterhand ett modeord. Gadamer's franske kollega Paul Ricœur togs emot med stort intresse eftersom han bland annat är inriktad mot att beskriva och analysera tolkningsprocesser. Att han delade Gadamer's grundsyn i fråga om språkets och tillägnandets avgörande betydelse tappades bort av de flesta. Man valde bort bildningsperspektivet och därmed var man tillbaka i hermeneutik som metodlära.

Sammanfattning

Gemensamt för Herder och Gadamer är försvaret för det levande språket i kritik av en instrumentell syn på språk som endast redskap. Därtill kommer en vägran att frikoppla en teoretisk reflexion från vårt medmänniska ansvar. För båda är traditionstillhörighet *och* möte med det främmande eller oväntade platsen för erfarenhet och tankeutveckling.

DEN MODERNA RELIGIONEN

Det finns ett kinesiskt ordspråk som många känner till: ”fisken vet inte att den simmar i vatten förrän den tagit ett hopp ovanför ytan”. Så är det med religion, vad *vi* kallar religion, i många kulturer. Herder levde i en tid då många självklarheter sviktade, då man börjat tala om och reflektera kring religion som något på distans. En individualisering hade börjat spira i norra och västra Europa som reaktion mot den *teokrati* som präglade perioden. Med teokrati avser jag ett system där den politiska makten legitimeras och styrs genom teologiska argument, som under den svenska stormaktstiden. Teologi kommer i ett sådant sammanhang att betyda *ideologi*, dvs. en samling ståndpunkter som anger gränser mellan oss och andra. Kritik växte under 1600-talet fram från nystoiska tänkare, till exempel John Locke i England. Och pietismen spelade stor roll i norra Europa. Den ställde krav på personlig tro och personligt engagemang, ofta i sträng och moralistisk anda.

Men Herder var inte pietist. Han såg religionen som en integrerad del av kulturen. Själv var han förkunnare och lärare i den protestantiska kyrkan, och i en till svenska översatt variant av Luthers lilla katekes skriver han i ett förord:

Katechetisera är att genom frågor och svar meddela muntlig undervisning. Då detta är en levande öfning, följer af sig sjelft, att frågor och svar icke böra läras utantill, ty i annat fall upphör all levande odling af själens krafter.

Herder ansåg att tron inte kan pluggas in, men den kan väckas. Och han skriver även att undervisningen ska ske ”med den frihet och munterhet som vederbör i en glad och flitig skola.”⁴

Jag kanske bör upplysa om att i Luthers lilla katekes, som skrevs för husbönder år 1529, ingår de tio budorden, trosbekännelsen, bönen Fader vår samt de sakramentala akterna dop och nattvard med korta förklaringar.

Om vi jämför Herders syn på religionen med Kants och med Hamanns visar det sig att de föregriper tre i vår historia betydelsefulla synsätt. Herder skriver i katekesförklaringen att religionen ska tala om ”Hur vi böre leva, hvad vi böre tro, hvarpå vi skole hoppas”.⁵ Här är religion en självklar del av livet. Och man kan observera hur han i katekesförklaringen utlägger texten om yttersta domen. Han skriver att ”den fromme tar med sig sin himmel, likaledes den onde sitt helvete i sin odödliga själ”.⁶ Detta säger något om hur fritt man i denna tid kunde använda bibliska och grekiska begrepp.

För Immanuel Kant var det inte så okomplicerat. Denne allvarlige man skiljer ut vad han anser vara religionens omistliga värde från dess avigsidor, överbyggnader och onödigheter. Det omistliga är den goda etiken och här till-

4. Katekesen, s. 27.

5. Katekesen, s. 29.

6. A. a. s. 105.

kommer något viktigt. Tidigare teologier hade i stor utsträckning anammat idén om att religionen bör sträva mot och ge tillgång till lycka. För Kant är etiken och plikten viktigare än så. Han verkar snarast misstro en etik där den rätta handlingen kan ge fördel eller glädje. Kant var uppfostrad i en allvarlig och sträng pietism och nedmonterar den nedärvda religionen, men samtidigt skärper han det etiska kravet och formulerar det som ett universellt krav, giltigt för alla människor.

Kant är en upplysningens man. Han hävdar den enskilda människans personliga ansvar att tänka och handla självständigt. Det betydde i hans tid *religionskritik*. En del upplysningsmän gick längre och deklarerade att all religion är vidskepelse. Andra skilde ut vad de kallade *naturlig religion*, lika med det som varje förnuftig människa kan tro på, till skillnad från den officiella och kyrkliga religionen.

Hamann gick en helt annan väg. Han var i sin ungdom en entusiastisk företrädare för upplysningen men fick ett psykiskt sammanbrott under en period i London. Han blev vad vi i dag skulle kalla existensteolog och föregriper den store dansken Kierkegaard. Hamann levde, samtidigt med Kant, i Königsberg där han under mycket enkla villkor skötte om sin gamle far och sin sinnessjuka bror. Han hade flera barn med sin hushållerska och skulle nog ha råkat riktigt illa ut om inte den plikttrogne Kant hjälpt honom till en enkel syssla som förvaltare av ett packhus. Hamanns författarskap är kryptiskt och vittnar om



◀ Johann Georg Hamann (1730–1788)

en radikalt dialektisk syn på livet. Hans omvändelse liknar inte pietismens. Genom sina bibelstudier frigjordes han till en galghumoristisk livssyn där han fått nåden att leva med sina misslyckanden. Ett citat från Hamann:

Sanningen ville inte låta landsvägsrövarna komma sig för nära. Den bar kläder i lager på lager så att man kunde tvivla på att finna dess lekamen. Hur förfärades de ej när de fick sin vilja fram och såg det förfärliga spöket, Sanningen, inför sina ögon!⁷

Innan jag presenterar en fjärde modell vill jag sammanfatta: Hos Herder, liksom senare hos Hegel, ingår religionen som en integrerad del av kulturen. För Herder är språket från Bibeln, och från psalmer och sånger, ett omistligt, språkligt arv som ger uttryck för det mänskliga. Kant utövar religionskritik för att rensa det kristna arvet, dess etiska kärna, från onödiga överbyggnader. Han formulerar etiken i generella termer och därmed bortfaller de poetiska språken. Men eftersom människans kunskapsförmåga inte förmår överskrida sina gränser och lyfta sig i håret, utanför tid och rum, lämnar han frågan om tillvarons mening öppen. Hamann, å sin sida, vänder sig inte mot förnuftet men anser att den andliga erfarenhet han haft överskrider det rimliga och förnuftiga. Han intresserar sig inte mycket för den institutionaliserade religionen, men lever, åtminstone stundtals, i glädje och tacksamhet över att ha fått livet åter, just som den krumelur han var.

7. Från försättsblad i Schack, Tage (1948): Johann Georg Hamann

Alltså finns det tre religionsmodeller, i skuggan av den officiella kristendom som genomsyrade tiden: religion som nedärvd, *kristen kultur*, religion inom förnuftets gränser lika med universell *pliktetik* samt religion som *existensförståelse*.

Den fjärde religionsmodellen har haft stor betydelse för den akademiska disciplinen religionsvetenskap, dvs. ett vetenskapligt religionsstudium där företrädarnas strävan är att arbeta oberoende av kyrkliga eller personliga bindningar eller intressen. När Schleiermacher, vid slutet av Herders liv år 1799, skriver en skrift, riktad till ”de bildade bland religionens föraktare”, mutar han in religionen som ett i förhållande till etiken och filosofin självständigt livsområde. Han tar inte avstånd från de etablerade religionerna utan menar att de på djupet manifesterar något mer grundläggande än vad man kan beskriva som maktpolitik eller skräck för det okända. Religion är den mystiska känsla eller stämning av *beroende* som samspelar med vårt behov av frihet och autonomi. Religionen är ett värn för livets outgrundlighet. Den är universell och kan inte förklaras bort med rationella argument. Inom parentes kan nämnas att skriften om religionen tillägnades en svensk vän till författaren, Carl Gustav von Brinkman.

MODERN RELIGIONSVETENSKAP

Det var i Schleiermachers anda som disciplinen religionsvetenskap grundades i slutet av 1800-talet. Det hette ibland religionshistoria eller jämförande

religionsforskning och hade global räckvidd. Artonhundratalet var ju kolonialismens århundrade. I arbetsmetoderna fanns inslag av kritiskt upplysningstänkande men ämnet var exponent för en av flera romantiska reaktioner gentemot sena 1800-talets industrialiserade kultur, en reaktion mot vad man kallade *naturalismen*. Schleiermachers idé om religionen som ett eget livsområde vidareutvecklades och det samlande begreppet för fenomenet religion blev i början av 1900-talet inte *beroende* utan *beligbet*. Sveriges mest betydande religionsforskare, Nathan Söderblom, hävdade att all religion är olika former av gudsuppenbarelse och han formulerade sig så här: ”From är den människa som på allvar håller någonting för heligt”.⁸ Det var en generös definition som kunde inbegripa både Kant och Schleiermacher. Föreställningen att religion är ett eget livsområde fungerade som ett värn mot den religionskritik som bland annat kan förknippas med Marx och Freud. För är det så att religionen är ett alldeles eget område kunde man hävda att den som inte hade religiösa erfarenheter borde lyfta på hatten och tuga. Detta togs tacksamt emot av de etablerade religionsföreträdarna som i Sverige började bli trängda, inte minst av arbetarrörelsen, där åtskilliga ledande företrädare var starkt kyrkokritiska.

Religionsvetenskapen är under senare delen av 1900-talet och i dag ett humanistiskt ämne, delvis influerat av samhällsvetenskapliga teorier och metoder. Det finns också en rad blandbeteckningar: religionsfilosofi, religionspsykologi, religionssociologi etc. Därtill kommer att religionsforskare vid empi-

8. Söderblom, Nathan (1910) Religionsproblemet inom katolicism och protestantism, 2, s. 388

riska studier arbetar med samma metoder som bl.a. etnologer och antropologer. Fortfarande spelar arvet efter Schleiermacher en viktig roll, men de flesta religionsvetare undviker i dag att göra definitiva religionsdefinitioner.

Förhållandet mellan religionsvetenskap och kristen teologi har i vårt land ofta varit hoptrasslat. Men av religionsvetare som studerar religionernas tankeväg, teologiska arv kan man förvänta sig en förståelse både för inifrån- och utifrånperspektiv. Likaså bör de etablerade religionernas akademiskt verksamma teologer i ett modernt samhälle kunna se på sin egen tradition med både insikt och kritik.

Sammanfattning

Om det nu går runt i huvudet på min läsare efter detta avsnitt om religionsuppfattningar så är det helt rimligt eftersom själva saken är komplicerad. Begreppet religion är ungefär lika svårgripbart som begreppet kultur. Det vi kallar religion kan vara en aspekt av den lokala, gemensamma kultur man lever i. Så var det hos Herder. Det kan även vara ett eget livsområde, eget men ändå med ett totalperspektiv på tillvaron, som hos Schleiermacher. Eller det kan, som hos Kant, vara ett uttryck för alla människors personliga, moraliska ansvar. Han försökte formulera för alla människor giltiga, förnuftiga regler, medan för Hamann religionen, eller snarare tron, var en gåva. Den var en omvälvande, personlig erfarenhet, helt utanför alla mänskliga regler.

BILDNING OCH RELIGIONSUNDERVISNING UNDER DET TIDIGA 1900-TALET

Året var nu 1919. Ett förfärligt världskrig hade härjat i Europa. I Ryssland var det revolution. Och i Sverige kämpade kvinnor för rösträtt, av dem var många lärarinnor. Det var en ganska ny yrkeskategori, omtyckta i fattiga socknar eftersom de var billigare i drift än de manliga lärarna. En stor politisk strid hade länge rasat kring religionsundervisningen eftersom Luthers lilla katekes med katekesutveckling, dvs. ett tillskott med lösryckta bibelord, var obligatorisk lärobok i folkskolan. Att den var kontroversiell bottnade inte minst i att den gav religiös legitimation för husbondeväldet. ”Hedra din fader och din moder” betydde även att man måste lyda överheten. Detta var en stor fråga eftersom skolan allt mer tagit över föräldrarnas skyldigheter att ge fostran i andliga ting. Ofta var antagligen lärarna mer inflytelserika än både präster och föräldrar.

År 1919 fattade riksdagen ett beslut att avskaffa katekesen i folkskolan. Det hindrade inte att den kunde användas i kyrkans konfirmationsundervisning men beslutet var en seger för liberaler och socialdemokrater. Ministern som genomförde reformen var en socialistisk skollärare från Malmö, Värner Rydén. Jag kände en gammal lärarinna som utbildades på 1920-talet. Hon fick lära sig en ramsa på seminariet i Kristinehamn: ”Rydén den röde räven, han tog vår

katekes. Bibeln tar han även, om tillfälle blott ges”. Det kan tänkas att Rydén hade sådana baktankar, men reformen var mycket bibelinriktad, med centrum i Nya testamentets etiska undervisning. Statsmakterna krävde att undervisningen skulle vara lämplig för barn och att skolan skulle undvika att blanda in barnen i de vuxnas strider. Den senare punkten avspeglade den pluralism och konkurrens som var ett faktum efter de folkliga väckelserörelsernas segertåg under senare delen av 1800-talet. Det fåtal teologer som bejakade reformen var influerade av en kantiansk syn på det kristna arvet, en syn där den goda etiken uppfattades som traditionens kärna. Reformen mötte starkt motstånd från högern och från större delen av prästerskapet. Det hindrade inte att den nya modellen präglades av en självklar, kristen traditionstillhörighet, med nationella förtecken. Det kristna och svenska hörde i folkskolan samman.

LEKTOR FOGELKLOU

Emilia Fogelklou (1878–1972) var skånska och en av de allra första, akademiskt utbildade kvinnliga teologerna. Hon studerade i Uppsala, bland annat för Nathan Söderblom, och var bland annat yrkesverksam vid två av tidens mest progressiva skolor, samskolorna i Göteborg och Djursholm. Fogelklou var också författare, en av de mest framträdande profilerna i Fogelstadgruppen. Det var vad vi i dag skulle kalla ett kvinnligt nätverk, som höll sommarkurser och utgav en tidskrift under 1920- och 30-talen. Själv blev hon så småningom



kväkare och, alla olikheter till trots, liknar hennes religionsuppfattning Hamanns, byggd som den var på en personlig, mystik erfarenhet.⁹

Fogelklou kommenterar 1919 års reform på ett intressant sätt. Hon är positiv, men med reservationer. I den lilla skriften *Religionsundervisningen än en gång* markerar hon front åt två håll: dels gentemot användningen av teologiskt dogmatiska begrepp som lärs in som utantilläxor. Det är en kritik mot hur katekesundervisningen ofta bedrevs. Men hon ifrågasätter även en biblicism som verkar förutsätta att religionen endast kan finnas i den heliga boken, i det förflutna. En sådan hållning befarar hon kan stärkas av reformen. Fogelklou befinner sig i den romantiska bildningstankens omedelbara närhet. Hon ger uttryck för en helhetssyn där, liksom hos Herder, natur och kultur samspelar. Hon anser att skolan ska ge personlighetsfostran till *verklighetssinne* och vill försvara barns och ungas rätt till egna insikter. Med Gadamers terminologi: det är det personliga tillägnandet hon vill bana väg för. Och för henne är Nya testamentets beskrivning av Jesus av Nasarets eget berättande förebildlig: den är poetisk, här och nu-orienterad och utan pekpinnar.

Fogelklou var en välorienterad och kritiskt tänkande teolog. Om Paulus texter skriver hon:

Hans paralleller från den romerska rättens område betecknar saker eller rättsförhållanden, med vilkas reala innebörd i denna världen, alla Pauli adressater äro fullt

9. Det finns en mycket personlig programförklaring under rubriken "Icke de dödas utan de levandes Gud" i antologin *Det andliga nutidsläget och kyrkan del II* (1919).

förtrogna; återlösning, rättfärdiggörelse etc., hade för dem något av samma sakligt trygga och reala vardagsklang som bouppteckning, konkurs eller dylikt för oss... Det blev ur barnundervisningssynpunkt högst olyckligt, att just dessa rättsanalogier, som man inte längre förstod i deras jordiska sida, fingo karaktären av teologiska facktermer. De blevo därigenom ett slags ordförsteningar.¹⁰

Det är så sant som det är sagt! Sådana ordförsteningar beskriver även i dag det som i läromedlen kallas kristendomen.

Det är inte språket som är Fogelklous uttalade tema, men hon belyser dess avgörande betydelse när hon om berättelser i undervisningen skriver att de ”skulle *alls icke* vara små förströelser vid vägen för att driva upp och krydda det hela, såsom ofta sker. De skulle tvärtom *själva vara väg*, en så psykologiskt rak väg som möjligt.”¹¹ Psykologi betyder här personlighetsutveckling och helhetssyn. Fogelklou skriver 1924: ”Här måste sättas alla klutar till för att ”psykologisera” undervisningen (som gamle Pestalozzi så framsynt uttryckte sig), att av kunskaperna göra en organisk bildningsenhet i stället för en portativ kontorsmöbel med en massa olika fack och lådor.”¹² Här hör vi en lärare som kämpar mot småskuren ämnesspecialisering. Och hon skriver om lärarseminarierna att de hotar att bli några slags pseudouniversitet som saknar vad hon kallar bildningssyntes. I en skrift från 1927, *Skolliv och själsliv*, behandlar hon några olika, vad hon kallar, bildningstyper. Hon bejakar att den gamla

10. Fogelklou, Emilia (1919): Religionsundervisningen än en gång, s. 6.

11. A. a., s. 17.

12. A. a., s. 7

religionsdominerade bildningstypen är förbi eftersom den handlade om ”auktoritärt överlättn tradition”.¹³ Men hon efterlyser i samtidens skola *människokunskap* eftersom den skola som tidigare hade fokus på Gud eller människa numera fått lämna plats för en skola där studiet av naturen och tingen ensidigt dominerar.

RELIGIONSUNDERVISNING I BACKSPEGELN

När Emilia Fogelklou ser tillbaka på epoken *före* 1919 gör hon några intressanta reflexioner kring den undervisningsform som man numera oftast förknippar med smäll på fingrarna. Fogelklou skriver att i äldre tid kunde religionsämnet,

där det ej karikerades av en direkt olämplig undervisare, innebära följande psykologiskt betydelsefulla bildningselement: vana vid inre samling, stegring av idealdrift och vördnadssinne, fantasins inlevelse i storlinjiga, konstnärligt enkla och symbolmättade berättelser; meddelanden om mänskliga själstillstånd under kamp och nyvändning.¹⁴

Hon pekar alltså på vad som utifrån hennes ickekonnessionella, och ändå kristna, perspektiv var av bestående värde.

När *vi* 2005 ser tillbaka på perioden *efter* 1919 fram till grundskolans införande 1962 kan vi på motsvarande sätt reflektera över vilka ”bildningsele-

13. Fogelklou, Emilia (1927): Skolliv och själsliv, s. 112

14. A. a., s. 112



ment” som var kännetecknande. Många har erfarenhet av hur skolans förening av kristet och nationellt upplevdes som hycklande och många har, inte minst utifrån kristet teologiska utgångspunkter, ifrågasatt bilden av skolans oändligt snälle Jesus. Samtidigt kan vi konstatera att många lärare och lärarinnor, inte minst de senare, gav barn och unga en *repertoar* av berättelser och sånger/psalmer. Det finns en rad skönlitterära författare som i romaner och dikter bearbetat sina personliga tolkningar av det kristna arvet. Vi behöver bara nämna Lagerlöf, Lagerkvist, Ahlin, Trotzig och Tunström. Det är svårt att tro att deras verk skulle sakna samband med folkskolans berättelseskatt. I läroverket berättade man kanske inte lika mycket. Men det fanns högklassig litteratur i läseböckerna. Morgonbönderna, som på den tiden var obligatoriska, var det högst delade meningar om. Och jag minns från min egen gymnasietid hur trist det var med kristendomsämnets kyrkohistoria.

Men på ålderns senhöst kommer jag antagligen med glädje att sjunga med i de psalmer och sånger jag lärde mig utantill i folkskolan. Texterna förstod jag inte så mycket av då, och jag sympatiserar inte alltid med dem i dag, men det spelar mindre roll. ”Se vi gå upp till Jerusalem” som vi sjöng i fastetiden – och jag minns än hur skinntorra lärarinnan från Västerbotten, Ella Eriksson, satt där vid orgelharmoniet och pumpade med fötterna – den melodin kommer för mig aldrig att handla om en gammal stad i Mellanöstern. Den kommer alltid att dofta dagsmeja och påminna om den lila färgen på björkarna i marsolen.

BILDNING OCH RELIGIONS- UNDERVISNING I DAG

Året var 1962. Nästan samtidigt som Gadamers stora verk utkom infördes den allmänna grundskolan i Sverige. Nu kapades några av de sista banden mellan det kristna och det svenska, därtill en hel del band till det nationella över huvud taget. Samhällskunskapen tog över huvudansvaret för fostran, den uppgift som tidigare kristendom, modersmål och historia hade haft. Nu var nyckelorden demokrati och internationalisering. Reformen från 1919 byggde på det kristna samhället som en förutsättning. Här kunde synsätt som Herders, Kants och Hegels få plats. Men under 1930- till 1960-talen hade förutsättningarna ändrats. Åtminstone gällde det de dominerande teologerna, filosoferna och opinionsbildarna. Den ledande religionsuppfattningen var nu en insnävad variant av Schleiermachers, i kyrklig eller frikyrklig form. Insnävad eftersom religion, lika med kristendom, inte längre uppfattades som *kulturarv* utan som en *ideologi*, där man måste välja sida: religiös eller icke-religiös, innanför eller utanför. Filosofen Hedenius gillrade i denna anda en smart fälla när han i *Tro och vetande* (1959) hävdade att religiösa trossatser måste vara sanna i en alldeles vanlig, empirisk mening. För dem som nappade på den kroken kunde han sedan lätt påvisa sådana satsers empiriska och logiska orimlighet. I en sådan

fälla hade varken Herder, Hamann, Kant eller Schleiermacher kunnat fastna. För Kant var trossatser ointressanta, i den mån de inte var till stöd för den goda etiken, och för de övriga var det religiösa språket inte empiriskt i vår mening utan livstolkande. Men år 1959 var det en positivistisk tid då sanning handlade om empiri och logik. Bland folk i gemen var det inte så enkelt. Här fanns det hos de flesta kvar en samklang mellan kulturarv, religion och etik. Annars hade man inte använt de kyrkliga ritualerna, och det hade inte varit möjligt för en stor del av den vuxna befolkningen att i en namninsamling 1963 protestera mot ett förslag att minska på religionsundervisningen i gymnasiet.

Vi kan i detta sammanhang meditera ett ögonblick kring begreppet *seku-larisering*. I ett upplysningsperspektiv betyder det individuell och universell frigörelse från traditionella och religiösa begränsningar. Ur ett romantiskt perspektiv kan man vända på frågan. I uppbrottet från en kultur där hela tillvaron har karaktär av helighet avsakraliseras genom sekulariseringen allt som ligger utanför en religiös sektor. Omvärlden reduceras till att bli objekt för människans behov av nytta eller vinst, och den religiösa sektorn reduceras till ett specialintresse, ofta relaterat till kyrkliga eller frikyrkliga kretsar. Detta strider, i ett romantiskt perspektiv, mot andlighetens eller religionens väsen som betyder tolkning av hela tillvaron. Läsaren kan säkert känna igen en sådan romantisk argumentation, bland annat från röster med nyandlig orientering.

Undervisningen i kristendomskunskap åren efter 1962 handlade om kyrkoorienterad, etablerad religion. Barn och unga skulle lära sig fakta om etablerade religioner, främst den kristna, och det var inte så populärt. Så redan 1969 gavs nya signaler som helt slog igenom 1980. Ämnet hette nu religionskunskap, och det var barns och ungas *livsfrågor* som skulle bestämma dagordningen. Och livsfrågor betydde kärlek, rättvisa, sorg etc. I bästa fall blev detta en förnyelse av ämnet, i sämre fall blev det mest allmänt prat eller ingenting alls eftersom lärarna ofta valde bort ämnet. Livsfrågemodellen kunde även ses som en vuxenstrategi: ungdomens frågor skulle bana väg för religionernas färdiga svar.

År 1994 kom en ny läroplan där kristdemokraterna lyckades skruva klockan tillbaka en smula i meningen att man åter lyfte fram det kristna arvets betydelse. Detta var inte orimligt eftersom det var alltmer påtagligt att vi lever i en alltmer mångkulturell situation, åtminstone fläckvis. Ska man reflektera över det ”främmande” är det rimligt att också få klarhet över det ”egna”. Men reformen väckte ilska eftersom många såg den endast som en partipolitisk markering eller i ljuset av vad man ansåg vara ett urgammalt, kristet förtryck.

BÅDE OBJEKTIVISM OCH SUBJEKTIVISM

Lite förenklat kan man påstå att ämnet i dag samtidigt befinner sig i två diken: *både* objektivism och subjektivism, *både* nakna fakta om världens religioner

och sådana frågor man för tillfället känner för. Och det är ingen tvekan om vad som i skolan kommer på proven: de fyra evangelierna, de fem pelarna, den åttafaldiga vägen och de tio budorden. Hur ska man annars kunna sätta rättvisa betyg? Och fortfarande fanns det knappast plats vare sig för en Herder, Hamann, Kant eller för den romantiske Schleiermacher. Ingen av dem skulle passa in i det som läroböckerna kallar kristendomen, inte ens Nathan Söderblom.

Men det finns elevkategorier där skolans religionsversion passar bra. Jag har jämfört uppfattningar hos 15-åringar i två skilda miljöer: en mycket vanlig, svensk småstad, där det saknas ungdomar med utländsk bakgrund och en förort, där över 90 procent är muslimer. Det visade sig att religion i första fallet alltid handlar om *andra*, mer eller mindre exotiska människor. För de muslimska ungdomarna å andra sidan är religion den viktigaste identitetsmarkören. Och de är mycket intresserade av tankeinnehållet både i sin egen och i andras religioner. I båda ungdomsgrupperna var det religionens *ideologiska* funktion som var en självklar förutsättning.¹⁵ Man befinner sig antingen innanför eller utanför. Detta väcker frågan om ämnets uppgift. Enligt läroplan och kursplaner ska det medverka till förståelse, vilket är utmärkt. Men majoriteten människor i västländer som Sverige tillhör sekulariserade kretsar, där man vill stå fri gentemot organiserad religion. De flesta hamnar alltså utanför skolreligionens värld. Detta även om man vanligtvis har en traditionstillhö-

15. Se artikeln Religionsundervisning med kulturhistorisk profil i antologin Interkulturellt lärande i teori och praktik, s. 75–97.

righet med anknytning till någon av de andliga traditionerna, alltså seder, värderingar och ritualer vid födelse och död etc.

Med Herder och Gadamer i ryggen: en allvarlig bildningsfråga

Om vi människor inte endast *har* språk utan *är* språkliga varelser, till vilket eller vilka språk ger vi barn och unga tillträde? Som människor kan vi inte tänka utanför språket och vi uppfinner det inte som enskilda individer. Vuxenvärlden bär alltså på ett stort ansvar. Till vilken värld ger vi de unga tillträde? Detta är den stora bildningsfrågan och den handlar om traditionsförmedling i vidaste mening. Det är tveklöst så att förskolan, trots låga löner och slitiga arbetsvillkor för personalen, ger tillträde till flera språk: sånger, lekar, sagor och berättelser. Det finns också högklassig barnkultur, t.ex. svenska barnböcker och en hel del program i SVT:s *Bolibompa*, många trötta föräldrars räddning vid matlagningen.

I skolans tidigare år arbetar i dag många som är obehöriga, men det finns där fortfarande lärare, mest kvinnor, som berättar och läser högt. När det gäller Västerlandets mest inflytelserika, andliga klassiker, Bibeln, berättar eller läser de ibland fortfarande, men med svårigheter att motivera varför man i en mångkulturell tid måste bekanta sig med berättelser som uppfattas vara kristna religiösa människors egendom. Samma problem uppkommer kring de kristna helgerna, jul och påsk. Enkelt sagt saknar lärarna en bildningsteori

där man liksom Herder kan motivera varför vi behöver alla dessa berättelser, att de ska öppna världen och ge språk för det mänskliga livet i all dess komplexitet. Men även om man sympatiserar med ett bildningsperspektiv är det inte så lätt. För vad är eget eller främmande, när julafton för många främst förknippas med produkter av Walt Disney?

Det är rimligt och nödvändigt att skolan ger tillgång till teoretiska och analytiska perspektiv, dvs. till *språk som redskap*. Men var finns för de äldre barnen och ungdomarna en gemensam plats för *livstydande språk* som kan ge utrymme för mänsklig mognad? Ämnen som svenska, historia och religion blir alltmer begreppstyngda ju äldre barnen blir. Det är universitetets språk som dominerar, fast i nedbantad och ofta trivialiserad form. Språket är utvärtes, det saknas förbindelser till det egna livet och konstruktiva klassamtal är det ont om. Så var får man plats för att reflektera kring sin egen traditionstillhörighet och djupaste värderingar? Var får man utrymme eller möjlighet för att möta det annorlunda utan exotism och försvar så att man kan öppna sig för nya erfarenheter? I bästa fall har familjen och den mångkulturella klassen en potential för konstruktiva samtal. Ungdomar med utländsk bakgrund har ofta fördelen att veta vad de gör uppbrott ifrån eller vad de vill hålla fast vid. Däremot känner många sekulariserade svenskar förvirring över vad som kan känneteckna det andliga arvet i Skandinavien. Det man får lära sig om skola och kyrka i tidigare epoker är vanligen att det var en brutal pedagogik i

en patriarkalisk tid, knappast vad det var för språk och tankar som man blev delaktig i.

Religionskunskap som bildningsämne

Om vi i religionskunskapen hade *språk och tradition* som nyckelord i stället för *religion* så skulle man kunna få plats för mångfalden inom de andliga traditionerna. Då skulle man kunna koncentrera sig på seder, ritualer och klassiska texter och mindre på religion i ideologisk mening. Men å andra sidan: om vi skulle stryka begreppet religion så blev vi med all säkerhet av med den högst elementära religionsvetarkompetens som ännu finns hos lärare i skolan. Religionskunskapen i skolan kan inte, som hos Emilia Fogelklou, bedrivas ur ett inifrånperspektiv. Men man bör samtidigt vara medveten om att hela vårt skolsystem förutsätter inifrånperspektivet i fråga om mänskliga rättigheter, vilket ibland kan betyda krockar i förhållande till religionsfrihetskravet. Mänskliga rättigheter betyder medmänsklighet och den måste få gestalt, i poetisk form och i handling. Det räcker inte att kunna benämna centrala begrepp som människovärde, frihet och rättvisa. Vi måste kunna gestalta de grundläggande värdena och vad som hotar dem, i ett otal bilder och berättelser. Självklart har här skönlitterära böcker, och i dag spelfilmer, en avgörande viktig roll. Dessa är förbundna, med otaliga synliga eller osynliga band, med det andliga arvet i vidaste mening. Berättelserna om Abraham, Moses, So-

krates, Buddha, Jesus och Mohammed är en resonansbotten för berättelserna om livets dramatik och tragik. Berättelser och handling, det som drabbar sinnligt och kroppsligt, det bereder mark för tillägnande. Det sker inte alltid och inte omedelbart, men formar en repertoar vi tillsammans har att leva med och leva på. Därtill kommer att goda berättelser och förebilder fostrar genom *indirekt meddelelse*. De framvisar det medmänskliga eller omänskliga, men utan pekpinnar.

Religionsämnet bör vara ett bildningsämne eftersom det handlar om vårt medmänskliga ansvar och om förhållandet mellan det "egna" och det "främmande". Herder och Gadamer protesterade mot språk utan människor och utan medmänskligt ansvar. Och vi behöver i liknande anda söka en balans mellan ideal från upplysning och romantik. Romantiska ideal som kärlek till modersmålet och till hemlandet behöver inte betyda nationalism eller kritik av upplysningens ideal om universell rättvisa. Och det andliga arvet har nära samband med, men kan inte fjättras vid, den etablerade religionen. Traditions-tillhörighet behöver inte betyda frälsningslära. Det gäller alla världsreligioner, även om detta ivrigt förnekas av de mest frälsta. Som samhällsmedborgare bör vi fråga oss hur vi kan skapa förutsättningar för samtal mellan människor av olika kulturell och religiös bakgrund. Och som religionslärare handlar det om ett stort ansvar: att med såväl kritik som lyssnande söka ge tillträde till mänsklighetens grundberättelser.

LITTERATUR

Fogelklou, Emilia (1919). Religionsundervisningen än en gång i: Serier *utgivna av Birkagården* VII. Stockholm: eget förlag

Fogelklou, Emilia (1919) Icke de dödas utan de levandes Gud i *Det andliga nutidsläget och kyrkan*, del II. Stockholm: Svenska andelsförlaget.

Fogelklou, Emilia (1924). Människoskolan. Stockholm: Svenska andelsförlaget.

Fogelklou, Emilia (1927) Skolliv och själsliv. Stockholm: Bonniers.

Gadamer, Hans-Georg (1960, 1975). Wahrheit und Methode, 4 Aufl. Tübingen: Mohr

Gadamer, Hans-Georg (1995) Philosophische Lehrjahre: eine Rückschau. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Klostermann

Hedenius, Ingmar (1959) Tro och vetande. Stockholm: Bonnier

Herder, J. G. (1769, 1961). Herders Reisejournal i: *Kleine Pädagogische Texte* 2, 2 Aufl., herausg. von Elisabeth Blochmann. Weinheim: Verlag Julius Bentz.

von Herder, J. G. (1815). *Ideer till Mennisko-historiens Filosofi*, översättning av *Ideen zur Philosophie der Geschichte des Menschheit* (1784–91)

von Herder, J. G. (1828) Förklaring öfver Doctor Luthers kateches för skolornas öfre Klasser och Nattwards-Ungdomen till eftertankens och Andaktens upplifvande, översatt efter den 16:e tyska upplagan

Skogar, Björn (2004) Religionsundervisning med kulturhistorisk profi s. 75–97

Religionswissenschaft und Kulturkritik (1991). Herausg. von Hans G. Kippenberg und Brigitte Luchesi. Marburg: Diagonal Verlag

Richter, Wilhelm (1971). *Der Wandel des Bildungsgedankens*. Berlin: Colloquium Verlag

Ricœur, Paul (1981). *Hermeneutics and the Human Sciences*. Ed. and transl. By J. B. Thompson. London: Cambridge Univ. Press

Schleiermacher, Friedrich, (1923) *Tal över religionen*, i övers. av Olof Rabenius efter *Reden über die Religion an die Gebildeten unter ihren Verächten* från 1799. Stockholm: Albert Bonniers förlag

Schack, Tage (1948). *Johann Georg Hamann*. Köbenhavn: Tidehvervs forlag

Söderblom, Nathan (1910) Religionsproblemet inom katolicism och protestantism, del II Stockholm: Hugo Gebers förlag

Weber, Hanna (1939). Herders Sprachphilosophie. Germanistische Studien 214. Berlin: Verlag Dr. Emil Ebering

Läsförslag

Bernstein, Richard J. (1987) Bortom objektivism och relativism. Göteborg: Röda bokförlaget

Gustavsson, Berndt (1991). Bildningens väg. Helsingborg: WoW

Knutson, Ulrika, (2004) Kvinnor på gränsen till genombrott. Stockholm: Bonnier

Liedman, Sven-Eric (1997) I skuggan av framtiden. Stockholm: Bonnier

Liedman, Sven-Eric (2001) Ett oändligt äventyr. Stockholm: Bonnier

Skogar, Björn (1993) Viva vox och den akademiska religionen. Stockholm/ Stehag: Symposion

Söderberg, Boel (1995). I döda pedagogers sällskap. Stockholm: NoK

Wind, H. C. (1987) Historie og forståelse. Århus: Aarhus universitetsforlag

