

# Perspektivering i oldtidskundskab

- lødighed og væsentlighed i tekstvalget

**Projektnummer:**

127875

**Projektgruppe:**

Katri Bügel Jørgensen, græsk, latin, oldtidskundskab, engelsk,

Christianshavns Gymnasium (tovholder)

Lene Ipsen, græsk, oldtidskundskab, historie, Middelfart Gymnasium

Rasmus Stobbe, græsk, oldtidskundskab, dansk, Svendborg Gymnasium

Christian Dahl, adjunkt, Institut for Kunst og Kulturvidenskab,

Københavns Universitet

Chresteria Neutzsky-Wulff, EMU-redaktør for de klassiske fag

# Indholdsfortegnelse

1. Indledning.....	s.2
1.1 Væsentlighed og lødighed .....	s.2
2. Diskussionens betydning – fagets identitet og formål.....	s.3
2.1 Hvad er en perspektivtekst? .....	s.4
3. Hvilket tekstbegreb arbejder vi med?.....	s.4
4. Hvad er perspektivteksternes didaktiske mål?.....	s.5
4.1 Samtalen .....	s.6
5. Hvilke kriterier skal vi udvælge teksterne efter?.....	s.6
5.1 Forståelighed .....	s.7
5.2 Opsummering på kriterierne .....	s.7
6. Litteratur og sprog.....	s.8
6.1 Litteraturhistorie .....	s.8
6.2 Sprogbarrierern .....	s.8
7. Perspektivmåder.....	s.9
7.1 Oprindelsen .....	s.10
7.2 Det almenmenneskelige .....	s.10
7.3 Det kulturelle ideal .....	s.10
7.4 Civilisationsprocessen .....	s.10
7.5 Sammenfald mellem perspektiveringsmåder.....	s.11
8. Perspektivtekster og værdierne i en pluralistisk og globaliseret verden.....	s.12
8.1 Dannelse og selvdannelse .....	s.12
9. Perspektivteksternes vej til at vise værdierne paradoks i civilisationsprocessen.....	s.13
9.1 Ven-fjende-begrebet, et eksempel .....	s.13
10. Dialogen og den fælles referenceramme ud fra undervisningsprocessen – et praktisk redskab.....	s.14
11. Oversigt.....	s.16

**NB. Se også bilaget med forløbsbeskrivelser (selvstændig pdf-fil)!**

## 1. Indledning

Det kommissorium, vi i projektgruppen fik at arbejde med, beskrev som sit formål ”at kvalificere og udvikle arbejdet med perspektivtekster i faget oldtidskundskab.” Opgaven lå i ”konkret at udarbejde forløbsplaner og tekstforslag, der tegner tydelige og relevante linjer fra de antikke basistekster til perspektivteksterne, hvis lødighed og væsentlighed er afgørende for deres inddragelse i undervisningen og eksamen.”

Da perspektivteksterne har eksisteret som en del af faget oldtidskundskab i en årrække allerede, viste det sig hurtigt i vores diskussioner i gruppen at være svært at pege på noget helt entydigt, når det gælder perspektivteksterne. Selvom vi nok kunne udarbejde forløbsplaner og tekstforslag, vi hver især mente tegnede tydelige og relevante linjer og derfor levede op til betegnelsen ”væsentlige og lødige,” har det været nødvendigt at forsøge at skabe en rammeforståelse i faget for, hvad en god perspektivtekst er ved hjælp af nogle klare kriterier for en række forskellige typer af perspektivtekster. Derfor har vi i projektgruppen lagt stor vægt på at formidle den samtale, vi har haft i gruppen og de forståelser for en perspektivteksts kvaliteter, de har ledt frem til. Det følgende rummer derfor to overordnede dele; dels en beskrivelse af hvad vi forstår ved lødighed og væsentlighed, samt en række kriterier der kan ligge til grund for en vurdering af en perspektivteksts kvalitet som perspektivtekst, dels en række konkrete forløb der på forskellig vis lever op til de kriterier.

### 1.1 Væsentlighed og lødighed

Begreberne væsentlighed og lødighed stammer fra vejledningen til oldtidskundskab 2010. I uddybningen af fagets metode hedder det, at det er fagets postulat, at der er indlejret massive spor efter antikken i den moderne kultur, og den fortsætter med, at ”det er i den sammenhæng, at læreplanens krav om væsentlighed og lødighed i valget af tekster og kunst skal ses. Lødigheden gælder tekstens/monumentets udtryks-kraft i form og indhold. Væsentligheden gælder betydningen af det spor, der lægges ud.” (Vejledningen 2010 s. 4 under stk. 2.1.1)

Når det faglige såvel som det didaktiske udgangspunkt hviler i ”de massive spor efter antikken,” følger det, at perspektivteksterne spiller en væsentlig rolle for, at fagets formål opfyldes, nemlig at faget skal ”sætte eleverne i stand til at analysere og fortolke tekster og monumenter i en historisk kontekst og giver dem begreber til at forstå og reflektere over deres egen kultur og andre kulturer.” (Læreplanen 2010 stk. 1.2). Væsentlighed og lødighed må altså forstås både i valget af kernetekster

og perspektivtekster. To grundlæggende kriterier for udvælgelse af perspektivtekster kan derfor være a) at analysere og fortolke teksterne i en historisk kontekst og/eller b) at de giver anledning til at forstå og reflektere over egen kultur og andre kulturer.

Til a) kan det virke som om, at sigtet er præget af en forståelse af de værker, vi beskæftiger os med i faget, som en del af en kanon, og at perspektivteksterne derved også skal hentes fra en senere europæisk kanon – det kan fx gælde det litteraturhistoriske eller kunsthistoriske element, hvor der kan spores en kontinuitet fra antikken op gennem den europæiske historie. Det er underbygget af læreplanens beskrivelse af fagets identitet, ”antikken som grundlag for europæisk kultur” (jf. Læreplanen 2010 stk 1.1) Dette elements betydning for kriterierne for perspektivteksterne kan kaldes kontinuitet. Imidlertid åbner b) også for perspektiver uden for Europa, ligesom kravet om at mindst én søjle skal tage udgangspunkt i en moderne problemstilling, og at kernestoffet også rummer ’antikkens betydning historisk og aktuelt’ (jf. Læreplanen 2010 stk. 2.2.). Refleksion over egen og andre kulturer må stå centralt i en globaliseret virkelighed, så fortolkninger og dialog med de klassiske værker i en globaliseret verden og i et postkolonialt perspektiv også kan indgå blandt perspektivteksterne. Her kan fx tænkes på afrikanske fortolkninger af nogle af de græske tragedier, hvori repræsenteres en diskussion om den klassiske tradition, og et andet eksempel er caribiske forfatters dialog med antikken som Walcott og Naipaul. Derudover kan kerneteksternes universalitet trækkes ind i perspektivteksterne. Dette elements betydning for kriterierne for perspektivteksterne kan kaldes diskontinuitet, selvom man selvfølgelig også må se den klassiske tradition (kontinuitet) i lyset af en historisk tilbagevendende dialog med de antikke værker. For disse to helt overordnede kriterier må gælde både lødighed (som perspektivtekstens udtrykskraft i form og indhold) og væsentlighed (som betydningen af det spor der lægges ud, historisk/kulturelt og universelt).

## **2. Diskussionens betydning - fagets identitet og formål**

Diskussionen om perspektivtekster er væsentlig for faget, og det er en diskussion, der har stået på siden gymnasireformen i 2005, hvor læsning af perspektivtekster i undervisningen blev gjort obligatorisk. Perspektivtekster har af nogle været frygtet, fordi de kunne udvande faget – både i elevernes bevidsthed og det faglige arbejde - ud fra en tanke om at beskæftigelsen med dem ikke nødvendigvis foregår på det samme sikre faglige grundlag som arbejdet med teksterne fra antikken. Alligevel er der ingen tvivl om, at perspektivteksterne og (muligheden for) perspektivering som

sådan, er det, der gør det muligt at arbejde med antikkens kultur i dag inden for rammerne af et obligatorisk fag i det almene gymnasium: Havde det ikke været for antikkens perspektivrige efterliv, ville den klassiske kultur formentlig have samme status i gymnasiet som andre kulturhistorisk fjerne epoker (oldtidens Egypten, den nordiske mytologi og digtning, renæssancen etc.), som man kan vælge at arbejde med i forskellige af gymnasiets fag, men som ikke er blevet til gymnasiefag. Diskussionen om perspektivtekster er således i høj grad også en diskussion om, på hvilke præmisser den antikke kultur skal være et fag i gymnasiet.

## 2.1 Hvad er en perspektivtekst?

Men selv om perspektivtekst-diskussionen er vigtig, giver læreplanen i oldtidskundskab ingen definitioner af, hvad en 'perspektivtekst' egentlig er, eller hvad vi skal kræve af den, for at den kan indgå i undervisningen.

Går man til undervisningsvejledningen derimod, bliver perspektivteksterne holdt op imod teksterne fra fagets kerneområde, *basisteksterne*: ”En *perspektiverende tekst* er en antik eller nyere tekst, der læses tematisk og ikke nødvendigvis i sin egen ret [det sidste i modsætning til en *basistekst*]. Med nyere tekster menes efterantikke tekster, men bl.a. kravet om, at mindst en af søjlerne skal tage udgangspunkt i en moderne problemstilling, betyder, at der skal indgå nutidige tekster i faget. En perspektiverende tekst er ikke en tekst der blot er refererende, men den indeholder og argumenterer for et selvstændigt synspunkt eller er et selvstændigt kunstværk.” (vores understregning, Vejledning 2010 s.6)

Det sidste er en vigtig pointe, og den kan udvides ved at beskrive teksten taksonomisk: Hvis teksten er argumenterende, bør dens argumentation basere sig på eller have karakter af analyse eller undersøgelse – dette for at sikre at selve perspektiveringen bliver substantiel og ikke kun udpeger overfladiske ligheder (eller forskelle).

## 3. Hvilket tekstbegreb arbejder vi med?

Lidt tidligere i vejledningen hedder det om selve arbejdet med perspektivering: ”De klassiske fag har sat sig spor – sprogligt og kulturelt – fra antikken og til i dag, og er på den måde indlejret i den moderne kultur og i os. Derfor går øvelsen i arbejdet med perspektivering ud på at afdække, hvilke spor der er sat. Man kan tale om (mindst) to spor. Dels en kontinuerlig fortsættelse af sprog og kultur fra antikken til i dag. Det aflæses tydeligt i sproget, hvor påvirkningen fra især latin, men

også græsk, på de moderne europæiske sprog er overordentlig stor. Det andet spor er enestående for de klassiske fag. Det er den gentagne tilbagevenden til udgangspunktet i antikken ofte i markante frisættelsesperioder i den vestlige civilisation – som f.eks. renæssance og oplysningstid”.

(Vejledningen 2010 s.3-4)

I undervisningen skal vi altså ”afdække hvilke spor der er blevet sat”, men det er også relevant at undersøge *hvor* og *hvordan* disse spor er blevet sat og *fortsat bliver det* – at overveje vores tekstbegreb. Inden for den nærmeste fremtid bør det overvejes, hvordan andre medier end de skrevne kan inkluderes også til eksamen, for det er oplagt, at de spor, der bliver afsat i dag, også optræder i tv og radio, på nettet osv. – de begrænser sig jo ikke til skrevne tekster.

I en vis forstand baner den eksisterende læreplan vej for en sådan justering af tekstbegrebet – for nok er oldtidskundskab et fag, hvor vi bl.a. læser litterære tekster, men det er ikke længere et litterært tekstlæsningsfag, som det hed før i tiden, det er nu et *kulturfag*.

#### **4. Hvad er perspektivteksternes didaktiske mål?**

Hvor vil vi hen i undervisningen med perspektivteksterne? Også her giver vejledningen et hint: ”De klassiske fags postulat er [...], at der i den moderne kultur massivt er indlejret spor af den antikke kultur. Det er i den sammenhæng, at læreplanens krav om væsentlighed og lødighed i valget af tekster og kunst skal ses. Lødigheden gælder tekstens/monumentets udtrykskraft i form og indhold. Væsentligheden gælder betydningen af det spor, der lægges ud. I afdækningen af sporene får vi nøglen til forståelse af helt centrale elementer i europæisk kultur og indsigt i vores egen identitet – og dermed en viden, der kvalificerer os til at samtale om verden nu.” (Vejledningen 2010 s.4)

At en perspektivtekst skal være lødig og væsentlig, er rimelige krav at stille til den, men det kan i en undervisningssammenhæng ikke være de eneste krav. Vi har brug for en afklaring inden for oldtidskundskab af, efter hvilke kriterier vi kan vurdere og udvælge perspektivtekster i undervisningen og til eksamen.

I denne sammenhæng kan vi måske spørge ikke bare, *hvad* en perspektivtekst *er*, men *hvordan* den kan eller skal *bruges*, *hvornår* den skal bruges, og *hvilken form* den kan have. De sidste tre spørgsmål er nok så interessante, for de peger på, at svaret kræver stillingtagen til didaktik og pædagogik i vores fag. Det vil sige, at udvælgelsen af perspektivtekster afhænger af, om det er først eller sidst i forløbet teksten skal bruges, om det er først eller sidst i skoleåret: Skal teksten bruges til at åbne elevernes øjne for en bestemt problemstilling eller et vigtigt modsætningsforhold, eller skal

teksten bruges til at skærpe blikket, så eleverne kan forstå det særligt antikke bedre og mere nuanceret?

#### **4.1 Samtalen**

At perspektivere er 'at se noget gennem noget andet', men vi er som lærere ikke tilfredse med, at eleverne kan se, vi vil også have dem til at formulere sig om, hvad det er, de ser. Det hedder, som allerede nævnt, i læreplanen om formålet med oldtidskundskab: "Gennem arbejdet med centrale tekster og monumenter fra antikken og med tekster og monumenter, der kan perspektivere dem, opnår eleverne en bred kulturhistorisk indsigt med vægt på evnen til at se lange linjer og forbindelser i europæisk kultur. Faget sætter eleverne i stand til at analysere og fortolke tekster og monumenter i en historisk kontekst og giver dem begreber til at forstå og reflektere over deres egen kultur og andre kulturer." (Læreplanen 2010 stk. 1.2.)

Eleverne skal altså få en *indsigt*, kunne *analysere og fortolke* og få *begreber til at forstå og reflektere*. Men for at eleverne kan nå dertil, kan de ikke nøjes med at finde antikke spor i efterantikke tekster; vi har nok brug for en anden metafor til at beskrive, hvordan arbejdet med perspektivteksterne kan foregå.

Her kan *samtalen* være et billede på den form for interaktion, som vi vil have den antikke tekst og den moderne tekst til at indgå i – med læreren og eleverne som mellemmand. Perspektivtekster kan altså oplagt ses ikke bare som tekster, der rummer spor af tidligere tekster, men som replikker til de antikke tekster, der enten eksplicit gør opmærksom på, at de adresserer antikke tekster som samtalepartnere, eller hvis de konkrete antikke referencer ikke træder så tydeligt frem, får karakter af samtalepartnere gennem selve elevernes arbejde med at analysere, fortolke, forstå og reflektere. Sagt på en anden måde: Hvis man spørger *hvem* der perspektiverer, kan svaret være: Hvis perspektivteksten rummer tydelige antikke referencer, gør den det i et vist omfang selv - ellers er det i højere grad eleverne, der perspektiverer.

#### **5. Hvilke kriterier skal vi udvælge teksterne efter?**

Hvis samtalen kan accepteres som et billede på, hvordan den antikke tekst og den efterantikke tekst mødes og ved vores analyse- og fortolkningsarbejde hver især – og overfor hinanden – træder skarpere frem, kan vi måske udvide vores krav til perspektivteksten og sige, at den ud over at skulle være væsentlig og lødig, skal kunne deltage i en samtale med (selvfølgelig) den antikke tekst, hvor også læreren og eleverne kan deltage. Dette svarer fint til, hvad der står i vejledningen under pkt.

3.2. om arbejdsformer, hvor *samtalen* beskrives udførligt og karakteriseres som den på mange måder helt afgørende måde at arbejde og lære i oldtidskundskab. I sammenhæng med perspektivteksterne er det imidlertid oplagt at udvide samtalerummet, så det ud over læreren og eleverne også giver plads til de antikke og efterantikke tekster som samtalepartnere - og så skal 'samtalen' selvfølgelig opfattes delvis metaforisk.

## 5.1 Forståelighed

Skal eleverne fungere som samtalepartnere i en (ganske vel asymmetrisk) samtale med teksterne, er det vigtigt at teksterne er relevante og forståelige for eleverne - eller at læreren kan få dem til at tage sig sådan ud. Eller som Sokrates siger i Platons *Menon* om den gode venskabelige samtale, som han selv har som sit ideal (modsat sofisterne): "Men hvis det var gode venner som du og jeg nu, der ville tale sammen om sagerne, måtte jeg vel også svare i en mere fredsommelig og passende samtale. Og til en god samtaleform hører vist ikke blot at give r i g t i g e svar, men også dét kun at betjene sig af sådanne udtryk, som spørgeren indrømmer at han kender. Og sådan vil jeg da også forsøge at svare dig." Forståelighed bliver dermed også et vigtigt kriterium at anvende i udvælgelsen og brugen af perspektivtekster.

Endelig er det vigtigt at gøre opmærksom på at de antikke spor der kan arbejdes med i undervisningen gennem samtaler mellem tekster og mellem tekster og elever kan være (1) mytologiske og litterære personer som fx Medea eller Antigone (og de værker de lægger navn til eller optræder som hovedpersoner i), (2) tematiske modsætninger som fx *nomos/fysis* eller individ/samfund, (3) tekstlige genrer som fx tragedie, epos eller dialog eller et fjerde diskursivt niveau hvor eleverne og læreren kan føre en meningsfuld og relevant samtale om antikke spor i efterantikke tekster.

## 5.2 Opsummering på kriterierne

Perspektivteksterne i oldtidskundskab bør altså vurderes *taksonomisk* (er de argumenterende, bør de rumme ikke bare redegørende, men også tydeligt analyserende og vurderende afsnit), *didaktisk* (efter hvornår og hvordan de skal bruges i løbet af skoleåret og det enkelte forløb, hvad vi fokuserer på, når vi perspektiverer, lødighed og væsentlighed), og *pædagogisk* (være forståelige og relevante for eleverne). Og i forbindelse med både det pædagogiske og didaktiske bør perspektivteksterne desuden kunne omfatte også ikke-skrevne tekster, ligesom vi snarest muligt bør overveje, hvordan nyere teksttyper og medier kan blive brugt til eksamen.



## 6. Litteratur og sprog

### 6.1 Litteraturhistorie

Det synes oplagt, at der i litterære søjler indgår litterære tekster fra særligt den europæiske litteraturhistorie, som kan leve op til kriterier for både lødighed og væsentlighed. Det kan som nævnt både være genremæssige perspektiver som epos eller drama (Shakespeares tragedier eller Holbergs *Niels Klim* eller *Peder Paars*) men også tematiske perspektiver (skæbne eller eksistentialisme). Der kan imidlertid let rejse sig nogle begrænsninger i valget af litterære tekster, som peger tilbage på kriteriet om kontinuitet.

For det første er der spørgsmålet om at læse perspektivtekster i en historisk kontekst (jf. Læreplanen stk. 1.2.). Her støder vi især på den begrænsning i tid et fag på C-niveau forudsætter, særligt når man tager fagets autopsi-begreb i betragtning. Vi forudsætter, at de antikke kernetekster forstås i deres egen ret, og selvom vi antager, at perspektivteksten kan læses tematisk, skal vi alligevel passe på, at vi ikke kommer til at gå for meget på kompromis med fagets selvforståelse, fx hvis vi tilføjer mange og ofte unuancerede forklarende noter til litteraturhistoriske perioder i arbejdet med en perspektivtekst. Den problematik kan søges løst på flere måder; dels kan der søges fagsamarbejder med andre tekstlæsningsfag som historie, dansk, drama, engelsk og 2. fremmedsprog, mv. De behøver ikke nødvendigvis at være udformet som længere og sammenhængende forløb. I engelsk A indgår fx krav om læsning af Shakespeare og litteraturhistorisk overblik, og elevernes viden herom kan derfor med god planlægning inddrages i oldtidskundskab, i hvert fald i den daglige undervisning; ved udarbejdelsen af studieplanens enkelte forløb og det fokus, der lægges i forløbet, kan det fremgå, i hvilket omfang det kan forudsættes, at eleverne kan medtage viden fra andre fag til eksamen i oldtidskundskab. En væsentlig og lødig perspektivtekst peger derfor igen på kriteriet om taksonomi, så eleverne gennem analyse og fortolkning kan forstå og reflektere over nogle af de begreber, de kender fra undervisningen, og forholde sig til dem i forhold til intention og tema i selve perspektivteksten. Det litteraturhistoriske kan forudsættes som sekundært i forhold til forståelsen af teksternes indhold i en bedømmelse af elevernes kompetencer, ikke mindst for at undgå situationer, hvor eleverne uselvstændigt opremser litteraturhistoriske træk.

### 6.2 Sprogbarrierer

For det andet er der spørgsmålet om perspektivteksternes tilgængelighed. Her viser sprog sig som en betydelig hindring for et bredt valg af perspektivtekster. Som udgangspunkt må en

perspektivtekst være på dansk, men det kan let medføre en stærk begrænsning i de overordnede overvejelser over valg af tekster. Her er den daglige undervisningssituation et nødvendigt parameter for valg af tekster, da klasser og elever jo er meget forskellige. I en eksamenssituation er det vanskeligt at forestille sig tekster på andre sprog end dansk, men i undervisningen kan man i visse tilfælde godt inddrage tekster på engelsk. De kan være forsynet med mange gloser eller en dansk paralleloversættelse. Men det ændrer ikke ved, at der er mange litterære tekster, der er for vanskelige, og som derfor kommer til at begrænse bredden og nuancerne i perspektivteksterne. Et eksempel kan være et forløb om *Iliaden*, hvor man vil perspektivere til fremstillinger af krigen i litteraturen. Et konkret eksempel kan være de britiske krigsdigtere fra Første Verdenskrig, hvis værker rummer en betydelig anvendelse af antikken generelt og i særlig grad Iliadens heltebilleder, og selvom dialogen med antikken er tydelig her, er den delvist utilgængelig på andre sprog end engelsk (om krigsdigternes brug af antikken se Elizabeth Vandiver *Stand in the Trench, Achilles, Classical Receptions in British Poetry of the Great War*, Oxford 2010). Igen kan fagsamarbejder udgøre en løsning på dele af den problematik, men eksamen er en omstændighed, der atter må tænkes ind i forløbsbeskrivelsen og dens fokuspunkter, idet man her som udgangspunkt må anvende en perspektivtekst på dansk.

## 7. Perspektivmåder

Formålet med perspektivtekster i undervisningen er at vise, hvordan antikken og dens udfordringer har historisk og kulturel relevans, også i vor tid. Perspektivteksterne kan såvel bruges til at give eleverne forståelse for forhold og problemstillinger i antikkens kultur som til at vise antikken som et spejl, hvori senere tider, ikke mindst vor egen, har forsøgt at genkende og forstå sig selv. Således skal perspektivteksterne vise eleverne, at antikken ikke bare er fortid, men en levende fortid, som de med den fornødne historiske viden selv kan bruge til at sætte vores egen tid i perspektiv.

Tekster kan sætte oldtiden i perspektiv på mange måder. De kan gøre det ved eksplicit at diskutere eller referere til antikken, eller de kan gøre det implicit eller ubevidst ved at omhandle forhold, som også havde relevans i oldtiden. Her er det læreren og eleverne, der selv må trække perspektiverne mellem de to tekster.

Også måden at perspektivere på er forskellig. Historisk set kan man skelne mellem i hvert fald fire forskellige perspektivmåder.

## 7.1 Oprindelsen

Man kan historisk henvide til oldtiden som begyndelsen på den vestlige civilisation. Det er den mest udbredte perspektiveringsform. Vi henviser til oldtiden, fordi ideer, traditioner, institutioner mm., som endnu har betydning, grundlægges i oldtiden eller kan spores så langt tilbage som til oldtiden. Vi regner det athenske demokrati som oprindelsen til vores egen styreform, Platon og Aristoteles som grundlæggerne af den vestlige metafysik, og den homeriske digtning som begyndelsen på den europæiske litteratur, fordi vi ikke kender den digtning, som gik forud. Selv om oprindelsesperspektivet er vigtigt for oldtidskundskab som fag, er det vigtigt at fremhæve, at de genealogier, der fører fra oldtiden til nutiden, er fulde af brud og vendepunkter og sjældent tegner sig som kontinuerte traditioner eller udviklingslinjer.

## 7.2 Det almenmenneskelige

En helt anden og i grunden ahistorisk måde at perspektivere til oldtiden er at henvide til antikkens kultur som udtryk for universelle sandheder. Denne perspektiveringsform er ikke så udbredt længere, men der findes ikke desto mindre en lang tradition for at anskue navnlig græsk mytologi og kunst som universelle sandheder om menneskets vilkår. Almenmenneskelige perspektiveringer giver ofte vanskeligheder, hvis de står alene, fordi fokus så forskydes fra det historiske.

## 7.3 Det kulturelle ideal

Man kan også forholde sig til oldtiden som et kulturelt ideal, som man skal måle sig eller konkurrere med. Denne måde at perspektivere til antikken som kulturelt ideal kendes især fra 1600-tallets *querelle des anciens et des modernes*, men er historisk set vidt udbredt. Også i dag måler vi os jo med grækerne og romerne.

## 7.4 Civilisationsprocessen

Endelig kan man forholde sig til oldtiden som en civilisationsproces, man selv gentager. I udviklingen fra arkaisk til hellenistisk kultur spejler vi kulturelle, politiske og sociale opbrud, som vi sammenligner med det moderne opbrud. Nogle historikere taler endda om den græske oplysning som en forløber til den moderne oplysning. Afgørende er det dog, at meget græsk litteratur, tænkning og kunst afspejler og reflekterer over samfundsmæssige forandringer, som gentager sig i andre historiske eller kulturelle sammenhænge. Dette sidste spiller ikke mindst en rolle for den

måde, man i ikke-vestlige lande relaterer sig til antikken på. Antikken er jo ikke bare en europæisk kulturarv, men en arv som i dag forvaltes globalt.

### **7.5 Sammenfald mellem perspektiveringsmåder**

De fire skitserede perspektiveringsmåder er selvfølgelig ikke udtømmende beskrevet, men kan give en idé om, at vi relaterer os til oldtiden på forskellig vis og at de forskellige perspektiveringsmåder rummer forskellige muligheder. Ved sammensætningen af undervisningsforløb vil det derfor ofte være en god idé at tænke over denne sammensætning.

Underviser man fx i et forløb om antikkens sportskultur, vil det være oplagt at undersøge, hvorledes vi i dag forbinder de olympiske lege med oldtidens. På den ene side har man en meget lang og kulturelt samlende tradition i oldtiden, og på den anden side har man en moderne sportskultur, der aktivt forbinder sig til oldtidens, men uden at være kontinuerligt forbundet med oldtiden. Nok kan vore dages olympiske lege siges at have deres OPRINDELSE i det gamle Grækenland, men når vi i dag holder Olympiske lege, er det ikke så meget, fordi vi har nedarvet en sportskultur fra antikken, som fordi vi bruger oldtiden som et KULTURELT IDEAL. Derfor kan vi sammenligne De olympiske lege i oldtiden og moderne tid som forskellige men sammenlignelige manifestationer af en civilisationsproces og som institutioner, der samler verden kulturelt omkring begivenheder, som på en gang er stærkt elitære og masseunderholdning.

Et vigtigt mål i arbejdet med perspektivtekster er at vise, hvordan modsætninger eller konflikter i antikken gentager sig forskudt i historien. Fx kan man se på, hvordan Platons demokratikritik foregriber de konflikter mellem eksperterne og folket, som man så ofte støder på i moderne demokratier. Her vil det være oplagt at inddrage perspektivtekster, der perspektiverer forskelligt. En tekst vil måske diskutere, hvordan det moderne repræsentative demokrati relaterer sig historisk og idémæssigt til Athens forsamlingsdemokrati, altså en "ren" perspektivtekst, mens en anden, "komparativ" tekst vil vise modsætningen mellem ekspertstyre og folkestyre i dag uden nødvendigvis at henvise til Platon eller det athenske demokrati, og denne tekst kan så bruges til at diskutere Platons demokratikritik og dens relevans i dag. Hvad angår komparative tekster, som ikke selv eksplicit refererer til det antikke kernestof, er det vigtigt, at perspektiveringen ikke kun beror på ydre ligheder, men også kvalificeres analytisk. Det handler jo ikke kun om at finde antikken i det moderne, men også forskellen mellem de to.

## 8. Perspektivtekster og værdierne som idealer i en pluralistisk og globaliseret verden.

Vi er i dag rodfæstet i et stadigt mere globaliseret samfund. Det er ikke kun en lukket europæisk cirkel, studenterne springer ud til, men en stor og mangfoldig verden, hvor evnen til kulturforståelse er et vigtigt redskab – både forståelsen af vores egen og af samspillet med andres.

Ifølge den franske geopolitiker Dominique Moïsi, har det vist sig at være vigtigt at fastholde forståelsen af egne værdier og de brudflader, de er opstået i, for at kunne finde vores plads i denne pluralistiske og globaliserede verden. Ikke som imperialistiske værdier, men som universelle værdier, der kan give os håb i stedet for frygt som drivkraft. Værdier, som kan pege frem. Moïsi opsummerer tankerne fra sin teori i ”*The Geopolitics of Emotion. How Cultures of Fear, Humiliation and Hope are Reshaping the World*”(2009) på Deadline (DR2 17/6 2011 kl. 22.30 “Frygtens Europa”: <http://www.youtube.com/watch?v=D1HXdS8HATA>):

”Europa i dag lider under et arkæologisk lag af frygt. Frygten for at blive invaderet af de fattigste - frygt for immigration; frygten for at blive sprængt i luften af de mest fanatiske - frygt for terrorisme; frygten for at tabe til de mest dynamiske, Asien – og frygten for at blive til et museum over vores egen historie. Det, de forskellige former for frygt har til fælles, er følelsen af at vi er ved at miste kontrollen over vores egen skæbne og vores fremtid. Vi er ikke længere herre over vores skæbne. Før var vi verdens centrum, nu bliver vi marginaliseret.

Vi skal genopdage årsagen til vores fortrin her i verden i vores ideer og idealer. Vi er unikke hvad angår demokrati, retssikkerhed og en mere menneskelig form for kapitalisme – også selvom den ikke virker optimalt. Vi skal genvinde tilliden til vores ideers og idealers styrke. Det gælder om at inspirere frem for at indgyde frygt og at være pædagogiske frem for at være demagogiske.”

Disse ideer og idealers styrke har vist sit værd og sin holdbarhed gennem overlevelsen af en antik arv. De antikke tekster udfolder udforskningen af den menneskelighed og de værdimæssige overvejelser, man gør sig i et lærende samfund.

### 8.1 Dannelse og selvdannelse

Når professor ved DPU Ove Korsgaard udtaler, at ”et samfund kun kan eksistere, hvis der er en vis grad af enighed om grundlæggende værdier og normer, og at en forudsætning for et demokratisk samfund er, at individet udvikler sig til at blive en selvstændig og samfundsansvarlig person”, bygger det på samme behov for at finde ned til det, der har vist sig holdbart for vores samfundsform og vores kultur i Europa og i Vesten. Korsgaard fortsætter: ”Det kræver et dannelsesbegreb, der

knytter en forbindelse mellem selvdannelse og almindannelse.” (Gymnasieskolen # 4 2012, s. 16-17) Det er netop hér de antikke tekster og perspektivering af de antikke tekster giver almindannelsen og selvdannelsen et fundament.

Har vores kultur noget særligt universelt over sig, der viser sig i perspektiverne – ikke bare vestlige perspektiver, men også perspektiver fra en ikke-vestlig verden, hvor referencerne til den vestlige kultur springer frem i disse år - og som dermed er med til at gøre antikken til andet og mere end ”et europæisk kulturelt museum”?

## **9. Perspektivteksternes vej til at vise værdierne paradoks i civilisationsprocessen**

I vores kulturelle søgen efter universelle værdier har antikken traditionelt stået som en fast søjle, vi kunne vende tilbage til. Vi kan have en tendens til at ophøje antikken – at idealisere antikken i vores tilbagevenden til oprindelsen for vores kultur (Oprindelsen + Det kulturelle ideal), mens antikkens dynamik i høj grad fremstår i brudflader og uenigheder. Det ikke-homogene folk og den ikke-homogene kultur var centrale elementer i en civilisationsproces, som verden i dag kan spejle sig i. Det indbyggede paradoks i antikkens verden ligger lige for i vores egen tid og kan med en analytisk dybde i forhold til både den antikke tekst og perspektivteksten bidrage til fagets værdi og rolle i en globaliseret verden.

### **9.1 Ven-fjende-begrebet, et eksempel**

Modsætninger og konflikter var et indbygget element, som perspektivteksterne ligeledes analytisk kan gribe fat i. Et eksempel kan være ven-fjende-begrebet, hvor fjendeforståelsen bliver en del af samfundsforståelsen og dermed et vigtigt element i en civilisationsproces. I forståelsen af fjenden opstår der et fællesskab – et ”vi”, der kan handle.

Man kan opdele forståelsen af fjendskab i et politisk, et moralsk (humanisme og barbari), og et individualiseret fjendskab. Det politiske omhandler fællesskabets behov for at beskytte sig mod udefra kommende trusler. Et Perserrige, der angriber hellenerne, Spartanerne, der angriber Athen, eller Makedonien, der angriber de hellenske bystater (interstatslig relation). Det moralske fjendskab centrerer sig om kampen mellem det civiliserede over for det barbariske – hvor det barbariske ofte knyttes til det onde (konflikt mellem civilisationer). Og endelig er det individualiserede fjendskab ofte grundet i frygt, der skaber fjender.

Vi skal som formidlere af arven gennem perspektiverne også gøre os klart, hvordan vores

civilisationsproces privilegerer perspektivet og spejlet holdt op foran os; hvordan får diskussionen om civilisationens og fællesskabets vilkår os til at definere os selv og vores fællesskab? Hvem definerer og autoriserer diskursen om det universelle? Og er vores arv, at vi etablerer et fællesskab bygget på værdier, men som svar på frygten for en fælles fjende? Er det fjendskabet, der konstituerer det politiske fællesskab og dermed vores identitet?

(se bl.a.: M.W. Blundell, *Helping Friends and Harming Enemies*, Cambridge 1989 og Mozaffari, M., Hans-Jørgen Schanz og Mikkel Thorup (red.), *Totalitarisme – venskab og fjendskab*, Aarhus Universitetsforlag 2007)

## **10. Dialogen og den fælles referenceramme ud fra undervisningsbeskrivelsen – et praktisk redskab**

Det er vigtigt i forhold til perspektivteksternes lødighed at klarlægge rammerne for den analytiske perspektivering over for både elever og censor. Derfor må klarhed og relevans i forhold til perspektivtekster skulle fremgå af undervisningsbeskrivelsen. Det må være et krav til en undervisningsbeskrivelse, at der angives hvilket fokus og dermed hvilke faglige mål, man har haft i de enkelte forløb. Med angivelse af fokus kvalificerer man også perspektiverne analytisk. Hvilken analytisk forståelse forudsætter man som lærer af eleverne? Hvor kan censor spørge ind til perspektivteksterne? Altså i hvilken retning en dialog kan udforme sig i forhold til de udvalgte perspektivtekster. Hvis disse redskaber ikke er etableret, risikerer man ved eksamensbordet at få opsummeringer af overfladiske ligheder, der ikke giver en analytisk forståelse af antikkens betydning for og i perspektivet. I det øjeblik den analytiske dybde er etableret, vil forskelle og ligheder kunne debatteres, og en diskussion om kontinuitet/diskontinuitet og tematisk reaktualisering kan komme på tale. Man vil kunne åbne for metodiske diskussioner, for diskussioner om menneskelighed og ansvar med nye forudsætninger, men samme dilemmaer, og for konsekvenser af brug og misbrug af antikken.

Bekendtgørelsen for Oldtidskundskab (punkt 3 Didaktiske principper) fastlægger kravene til de didaktiske principper for faget:

### **3.1. Didaktiske principper**

Undervisningen organiseres i fem søjler, der alle omfatter kernestof og behandler dette i et større perspektiv. Én søjle har et kunsthistorisk tema, og der vælges mellem

arkitektur og kunst. Fire søjler er tekstsøjler. Mindst én af disse skal have et litterært tema, og mindst én skal have et filosofisk tema. I hver tekstsøjle læses, alt efter længde, en eller flere repræsentative basistekster, der falder inden for kernestoffet, jf. pkt. 2.2. I tekstsøjlerne skal basisteksterne enten perspektiveres med en eller flere tekster – mindst én nyere tekst skal indgå – eller basisteksterne skal vælges med udgangspunkt i en moderne problemstilling. I undervisningen skal begge disse måder at tilrettelægge stoffet på være repræsenteret. Der lægges i undervisningen vægt på, at faget opleves som en helhed. Således skal de antikke tekster vælges, så de bidrager til overblik og sammenhæng.

På baggrund af disse krav vil følgende opsætning af undervisningsbeskrivelsen give mulighed for at etablere grundlaget for en analytisk dialog om perspektiver til de opgivne ”søjler”:

Forslag til opsætning af undervisningsbeskrivelse for de enkelte forløb

Overskrift/Titel på søjle	<b>Man kan vælge titlen ud fra forskellige kriterier – f.eks. en tematisk eller en genre-mæssig betegnelse.</b> <b>Der er i bekendtgørelsen et krav om en søjle med <i>Homer</i> samt en <i>litterær</i> og en <i>filosofisk</i> søjle. Angiv ved overskriften (evt. i parentes), hvis søjlen indeholder ét af disse krav.</b>
Estimeret tidsforbrug	Et overslag på forventet tid, der skal sættes af til forløbets gennemførelse (angivet i klokketimer)
Kernestof	Titel på og oversættelsesudgave af antik(ke) tekst(er) læst i forløbet. Ved uddrag angives det præcise uddrag af teksten/teksterne.
Perspektivtekster	Præcis angivelse af den/de efterantikke tekst(er) Ved uddrag angives det præcise uddrag af teksten/teksterne.
Fokuspunkter	Angivelse af de analytiske fokuspunkter og temaer, man har fulgt i læsningen af kernestof og perspektiv. Disse skal hjælpe censor til at kunne identificere i hvilken sammenhæng eleverne har læst materialet. Angivelse af, om forløbet tager udgangspunkt i en moderne problemstilling.



Desuden er det en fordel at tænke tre yderligere aspekter ind i forhold til forløbsbeskrivelsen:

1. Hvordan indgår dette forløb/denne søjle i en helhed med de øvrige søjler. Bekendtgørelsen forpligter på en helhedsforståelse i det læste materiale.
2. Hvordan tænkes den pædagogiske progression i helhed med de øvrige søjler.
3. Indgår forløbet i et tværfagligt/fællesfagligt samarbejde med andre af de gymnasiale fag – og på hvilken måde? Iflg. bekendtgørelsen indgår oldtidskundskab i to typer samspil med andre fag – både som partner i Almen Studieforbereelse (AT) og uden for Almen Studieforbereelse (altså i den daglige old-undervisning).

## 11. Oversigt

### 1. Perspektiveringsmåder:

- Oprindelsen
  - Det almenmenneskelige
  - Det kulturelle ideal
  - Civilisationsprocessen
- Kan man forestille sig denne tekst/dette tema uden antikken?  
- Kan antikken uddybe vores viden om denne tekst/dette tema?

### 2. Kriterier:

- Taksonomi (fra redegørelse til analyse)
- Klarhed (kontinuitet/diskontinuitet, det overordnede forløb – undervisningsbeskrivelsens fokuspunkter, mm.)
- Relevans (lødighed: udtrykskraft i form og indhold/væsentlighed i form af spor efter antikken, mm.)
- Progression (fra lærerstyret til elevstyret perspektivering – hvor er vi i processen med det givne perspektiv?)
- Sprog (i refleksion over studieretning og eventuel toning eller AT-samspil)
- Medievalg
- Fokus - skal fremgå af undervisningsbeskrivelsen

To generelle parametre:

- Analysere og fortolke perspektivteksten i en historisk kontekst
- Forstå og reflektere over egen kultur og andre kulturer

### 3. Type/dialogform:

- Komparativ (umiddelbare ligheder) / Perspektiv (se gennem antikken)
- Kontrast/analogi
- Kontinuitet/diskontinuitet (reaktualisering)
- Medium/genre
- Tema/motiv

### 4. Eksamen/undervisningsbeskrivelsen:

- Fokuspunkter eleverne skal kende (skal sikre analytisk tilgang samt give censor redskaber til dialogen under eksamen)

**NB. Se også bilaget med forløbsbeskrivelser (selvstændig pdf-fil)!**