



# OPDRAGELSENS FILOSOFI

Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Søren Kierkegaard,  
Friedrich Nietzsche og John Dewey om kunsten at opdrage

Anders Dræby



Opdragelsens filosofi – Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Søren Kierkegaard, Friedrich Nietzsche og John Dewey om kunsten at opdrage

København og Aarhus 2016

Copyright © Anders Dræby

ISBN: 978-87-7507-368-9

DOI: 10.7146/aul.133.116

Afdeling for Generel pædagogik og Pædagogisk filosofi

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse

AARHUS UNIVERSITET



# Indhold

Indledning	3
1. Jean-Jacques Rousseau om den naturalistiske opdragelse	5
2. Immanuel Kant om opdragelsens kunst	15
3. Søren Kierkegaard om forebyggelse og helbredelse af den fejlede opdragelse	25
4. Friedrich Nietzsche om Schopenhauer som opdrager	41
5. John Dewey om erfaringsbaseret opdragelse	48

# Indledning

Som Jonas Sprogøe påpeger, har pædagogikkens primære genstandsfelt lige siden antikken bestået i opdragelsen (in Pécseli, 2008, s. 78). Dertil kommer, at pædagogikken også beskæftiger sig med de beslægtede emner uddannelse, dannelse og undervisning (jf. Held & Olsen, 2008).

For opdragelsens vedkommende slår opgøret med den kristne middelalderkultur først for alvor igennem med oplysningstiden. Den moderne pædagogik fødes således imellem 1700- og 1800-tallet, og den kan ses som en del af periodens interesse for at løsrive opdragelsen, dannelsen og socialisationen fra religionen og skabe en forbedring af såvel menneskeheden som af det enkelte menneske.

En del af den moderne pædagogik udspringer især fra filosofien, og det følgende omfatter en gennemgang af en række centrale værker eller idéer om opdragelse, bedrevet af filosofferne Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Søren Kierkegaard, Friedrich Nietzsche og John Dewey.

Det fælles for disse værker er, at de ikke blot omfatter pædagogisk filosofiske overvejelser over det menneskesyn, den epistemologi og ontologi samt de mål, som bør ligge til grund for opdragelsen. Værkerne omfatter tillige filosofisk pædagogiske forskrifter for opdragelsen som en praksis, og denne praksis kan således forstås som en særlig form for anvendt filosofi eller filosofisk praksis. Med andre ord bliver opdragelsens filosofi snævert knyttet til en forestilling om filosofiens opdragelse.

Dermed trækker værkerne også tråde helt tilbage til den oldgræske filosofi hos Sokrates, Platon og Aristoteles (fx Platon, 2013; Aristoteles, 2000). Her bliver filosofien netop betragtet som en særegen form for pædagogik, som enten er knyttet til eller udgør en korrektion af antikkens forestilling om *paideia*. Det vil sige den formning af mennesket, der danner grundlaget for realiseringen af det gode liv (Ethika) i det gode samfund (Politeia).

De enkelte tekster i denne tekstsamling er skrevet uafhængigt af hindanden, og de kan læses ligesådan.

## Referencer

Aristoteles (2000). *Etikken*. København: Det lille Forlag

Held, Finn & Olsen, Flemming (red.) (2008). *Introduktion til pædagogik*. København: Frydenlund

Pécseli, Benedicta (red.) (2008). *Idéhistorie for de pædagogiske fag*. København: Gyldendal

Platon (2013). *Samlede værker, bind IV*. København: Gyldendal

# 1. Jean-Jacques Rousseau om den naturalistiske opdragelse

Det følgende omfatter Jean-Jacques Rousseaus *Emile – ou de l'Education* fra 1762. I værket, der gerne beskrives som udgangspunktet for fødslen af den moderne pædagogik, skildres først og fremmest en forståelse af opdragelsen, der peger på individets almene dannelse men også på individets socialisering.

## En forkættet bog af en kontroversiel forfatter

En aften i september i 1765 sidder Rousseau foran kaminen og slapper af i landsbyen Motiers-Travers i Schweiz. Pludselig klirrer en rude, og filosofen skynder sig ud på balkonen, hvor den lille bys beboere råber skældsord ad ham, mens de kaster sten mod huset. To dage efter episoden flygter Rousseau fra landsbyen for at komme i sikkerhed for sine vrede forfølgere.

Anløbet i Motier-Travers er ikke forbavsende, for Rousseau skaber meget modstand, efter at han i 1762 udgiver sine to hovedværker *Samfundspagten* og *Emile – eller om opdragelsen*. Hans tanker om frihed og naturtilstand bliver især betragtet som direkte farlige af kirken, og udgivelsen af bøgerne skaffer Rousseau så mange fjender, at han må leve på flugt i mange år. Rousseaus politiske tanker får imidlertid en stor betydning i tiden op til, under og efter den franske revolution i 1789, og i samme periode vokser også interessen for hans pædagogiske tanker. Rousseau-dyrkelsen når desuden til Danmark, og det er velkendt, hvordan Johann Friedrich Sturensee opdrager kronprins Frederik efter en bogstavelig fortolkning af *Emile*. Alligevel forbliver den danske interesse for Rousseau inden for et snævert kulturmiljø, og efter århundredeskiftet fortøner Rousseaus indflydelse sig. Vi skal da også helt frem til efterkrigstidens velfærdsstat og reformpædagogik, før arven fra Rousseau og hans ligesindede får et egentligt aftryk i det danske skolevæsen. Her i det 21. århundrede repræsenterer udbredelsen af konkurrencestatens rationelle pædagogik og læringsmålsstyring til

gengæld på mange måder netop et opgør med de reformistiske og progressive strømninger inden for amerikansk og europæisk pædagogik.

Rousseaus tanker har haft en endnu mindre indflydelse på udformningen af det franske skolevæsen, og på trods af hans betydning for den franske revolution, har fjendebilledet af Rousseau i et vist omfang sedimenteret sig i det franske kulturliv. Som den engelske psykiater Ronald D. Laing (1990), den franske idéhistoriker Michel Foucault (2003) og den amerikanske psykiater Thomas Szasz (2010) på forskellig vis har påpeget, er det moderne samfund karakteriseret ved en tendens til at patologisere sine indre fjender og afvigere. Inden for blandt andet fransk psykoanalyse har man da også haft travlt med at diagnosticere Rousseau og fortolke hans tanker og adfærd som symptomer på hypokondri, paranoia og alt muligt andet. Efter som evnen til nytænkning nærmest forudsætter en eller anden grad af social tilpasning og dermed udfordring af det normale, er dette imidlertid en skæbne som den konventionelle psykologi og psykiatri har ladet overgå mange af modernitetens store forfattere, filosoffer og kunstnere. Dette peger samtidig på, at store dele af psykoanalysen ganske vist italesætter sig selv som en frigørende bevægelse men reelt set er dybt indvævet i et socialt og kulturelt forsvar for normalsamfundets status quo.

## Natur og civilisation

Såvel *Samfundspagten* som *Emile* trækker væsentligt tråde til Rousseaus forudgående forfatterskab. Dette tager sin egentlige begyndelse efter et par småskrifter om musik, da Rousseau i henholdsvis 1750 og 1753-5 besvarer to prisopgaver, som Akademiet i Dijon udsætter om, hvorvidt videnskabens og kunstens fremskridt har gavnet moralen, og hvad der er oprindelsen til uligheden blandt menneskene. Prisopgavebesvarelserne demonstrerer på flere måder, Rousseaus inspiration fra den hellenistiske og romerske filosofi, der især hos epikuræerne og stoikerne betoner menneskets samhørighed med naturen som en kur for civilisationens sociale patologier (fx Epicurus, 2012; Lucretius,

2015; Aurelius, 2011; Epictetus, 2014). På trods af at Rousseau deler denne understregning af det naturlige, deler han imidlertid ikke den dyrkelse af fornuften, som vi især finder hos stoikerne. Han peger i stedet frem mod romantikken og betoningen af det følelsesmæssige. Selv om Rousseau i flere år har udgjort en del af gruppe af oplysningsfilosoffer, *Les Philosophes*, stiller han sig fra og med *Discours sur les sciences et les arts* fra 1750 nemlig kritisk over for de franske og engelske oplysningstænkeres blinde tiltro til fornuften og deres mangel på interesse for almuens vilkår. I et vist omfang kommer Rousseau til at dele denne kritiske indstilling med den senere danske teolog N. F. S. Grundtvig. Samtidig afviser Grundtvig, i blandt andet *Statsmæssig oplysning* fra 1834, Rousseaus kritik af videnskaberne og kundskaberne for at være alt for radikal.

Rousseau ligner også Grundtvig derved, at han kritiserer det konservative spor i den romerske katolicisme. I modsætning til de konservative katolikkers fortolkning af arvesynden, opfatter Rousseau nemlig ikke mennesket som syndigt og ondt af naturen. Ligesom den danske teolog Søren Kierkegaard senere gør gældende, mener Rousseau snarere, at menneskets naturtilstand er karakteriseret ved uvidenhed og uskyldighed. I sin *Afhandling om ulighedens oprindelse og grundlæggelse blandt menneskene* demonstrerer Rousseau, hvordan udviklingen af menneskets forskellige evner følger en naturlig logisk rækkefølge. Mens naturmennesket lever ud fra en umiddelbar tilskyndelse til selvopretholdelse og har en meget begrænset horisont, udvikles ondskab og synd af det civiliserede samfund. Ufrihed og ulighed er følgelig en konsekvens af menneskets socialisering i den moderne civilisation.

Som det er mange bekendt, indledes *Samfundspagten* derfor med ordene:

Mennesket er født frit, og overalt er det i lænker (Rousseau, 1987/1962, s. 69).

Selv om den oprindelige naturtilstand er fortabt med bevidsthedens og fornuftens udvikling, mener Rousseau, at det er muligt at genskabe den naturlige frihed og lighed. I *Samfundspagten* skitserer han derfor muligheden for en slags "naturstat", der er indrettet som en demokratisk republik. Denne republik har folkets almenvilje som sin



eneste lov, og tilslutningen til denne almenhed udgør den reelle forudsætning for, at borgerne kan opnå en "virkelig frihed".

## Den utopiske kunst at opdrage børn

Rousseaus revolutionære potentiale peger på, at hans skrifter er båret af en utopisk vision. Dette gælder også *Emile*, der jævnfør den danske filosof og idéhistoriker Lars-Henrik Schmidt markerer den moderne pædagogiks egentlige fødsel (Schmidt, 2006, *Diagnosis III*, s. 75).

Bogens utopiske aspekt henviser for det første til, at Rousseau ifølge historien selv fik fem børn med tjenestepigen Thérèse Levasseur, som alle kom på vajsenhus og dermed afmærkede Rousseau som en dårlig far. Denne historie peger ikke alene på en væsentlig forskel på Rousseau og antikkens stoiske filosoffer, for hvem en filosof skal bedømmes på sine handlinger og ikke på sine ord. Historien demonstrerer også, at Rousseaus værk om den gode opdragelse først og fremmest er et fiktivt tankeeksperiment. Til gengæld er Rousseaus værk langt mere konkret end megen af den senere akademiske filosofi, der måske af samme grund har haft svært ved at tage Rousseau til sig.

For det andet, og langt mere væsentligt, er *Emile* imidlertid også utopisk derved, at værket indholdsmæssigt forsøger at løse netop dét pædagogiske grundproblem, som gerne betegnes 'det pædagogiske paradoks' (jf. Oettingen, 2010). Når Rousseau indvarsler fødslen af den moderne pædagogik, skyldes det nemlig, at han, stik imod hvad man mener i hans samtid, er interesseret i, hvordan det er muligt at opdrage børn til frihed. I modsætning til den skolastiske undervisningstradition og den kristne opdragelsestradition, er Rousseau barn af René Descartes' (2002) subjektfilosofi, og han vender således ikke alene pædagogikkens fokus mod eleven som et objekt, der nu skal forstås som et aktivt subjekt for læring. I samme ombæring vender Rousseau også pædagogikkens fokus mod en elev, som skal dannes på en langt mere human måde

til at kunne leve som et selvstændigt og autonomt individ med virkelig frihed i dét utopiske samfund, der altså skildres i *Samfundspagten*. I den forbindelse er det væsentligt at fremhæve, hvordan *Emile* først og fremmest fremstiller et utopisk ideal for opdragelsen, og bogen skal ikke læse som en praktisk guide til opdragelse af børn men som en blanding mellem en fiktiv roman og en filosofisk udforskning af et – måske uløseligt – problem. Rousseau protesterede da også over for folk, der brugte han bog som en ny bibel for praktisk børneopdragelse. Selv om bogens mange praktiske eksempler og anvisninger faktisk let kommer til at give læseren det misforståede indtryk af at være netop en slags manual.

## Den naturalistiske opdragelse til livsduelighed

*Emile* er skrevet som en særpræget opdragelsesroman, hvor vi følger en huslærers fortælling om sin fiktive opdragelse af den tænkte elev Emil. Det sker efter, at Rousseau indledningsvist får lagt afstand til samtidens bestræbelser på at dressere menneskene "som cirkusheste" og dermed kvæle naturen i mennesket "uden at sætte noget andet i stedet" (Rousseau, 2012, s. 7). Problemet med disse bestræbelser er for det første, at opdragelsen dermed socialiserer barnet til at leve i blind tilpasning til civilisationens "underkastelse, ufrihed og tvang" (Rousseau, 2012, s.16) og gør det afhængigt af andre mennesker i stedet for at gøre det lykkeligt. For det andet er disse bestræbelser forankret i en illusion om, at opdrageren kender barnets fremtidige behov i forhold til at kunne fungere i samfundet. Man underviser derfor i forkerte fag og kedelige bøger for at kunne opdrætte barnet til civilisationens overfladiskhed og tomhed (Rousseau, 2012, s. 113).

Rousseau inddeler opdragelsen i tre hold af opdragere, hvoraf naturens opdragelse er den vigtigste, efterfulgt af tingenes opdragelse og menneskenes opdragelse (ibid., s. 9). Rousseau er ophavsmand til den naturalistiske opdragelse, hvilket viser sig derved, at naturen er uden for menneskets kontrol og skal fungere som mål for de to andre opdragelsesfaktorer. Med andre ord skal opdragelsen give forrang til menneskets naturlige følelser og tilbøjeligheder i stedet for de vaner og begær, som kulturen

socialiserer mennesket til. Med et begreb lånt fra den moderne danske pædagogik er ambitionen, at den naturalistiske opdragelse skal gøre barnet i stand til at leve på en livsduelig måde for at kunne blive et lykkeligt menneske.

## Negativ opdragelse

Rousseau skelner mellem to hovedperioder for opdragelsen, hvoraf den første omhandler barnets udvikling fra 0 til 12 år. I den forbindelse introducerer han begrebet om 'den negative opdragelse', som indebærer, at opdragelsen i denne periode skal gribe så lidt ind i barnets naturlige udvikling som muligt. Dermed peger Rousseau ikke på en form for laissez-faire opdragelse men derimod på, at huslæreren har ansvar for at stimulere barnet til at følge sin natur og lære af sine naturlige erfaringer gennem tingenes opdragelse. Pointen er her, at barnet ikke lærer sig en afhængighed af kulturens værdier og samfundets normer, som, i modsætning til afhængigheden af naturens orden, båndlægger barnets frihed og gør det til slave af civilisationen (ibid., s. 34).

Derfor henlægges opdragelsen af drengen Emilie også til at foregå i en på landet, i en landsby langt fra byens korrumperende indflydelse. Her skal barnet for det første lære betydningen af ejendomsretten, hvilket sker ved at give det et eget stykke jord at arbejde med. Samtidig lægger Rousseau vægt på betydningen af den legemlige træning, og barnet skal også lære at udvikle sine sanser i et samspil med omgivelserne, eftersom sansningen udgør den vigtigste kilde til erkendelse (Rousseau, 2012, s. 48). Det gælder både følesansen, synssansen, smagen og ernæringen samt den samordnende sans, som Rousseau kalder almensansen. Hermed henviser Rousseau til fornuften, som den sans der har sit sæde i hjernen, og hvis sansninger består i perceptioner og idéer (Rousseau, 2012, s. 75).

## Positiv opdragelse

Efter at Emile er fyldt 12 år, sætter den positive opdragelse ind. Nu skal Emile lære sig en række kundskaber, og kriteriet er, at han kun skal lære sig nyttige kundskaber, som ligger inden for rækkevidden af hans forstand på dette udviklingstrin (Rousseau, 2012, s. 89). I modsætning til vor tids rationelle pædagogik med målstyret læring og programmeret kompetenceudvikling, handler denne nytte ikke om det samfundsmæssigt nyttige men derimod om den menneskelige nytte, der bidrager til Emilies velvære. I den forbindelse består kunsten ikke i at fylde en masse information på Emile men derimod at vække hans naturlige videbegær ved at rette hans opmærksomhed mod naturfænomener. Da ånden og hånden følges ad, skal Emile både lære sig et manuelt håndværk samt lære geografi og astronomi derved at huslæreren giver ham en masse spørgsmål omkring hverdagslivet, der omhandler geografiske og astronomiske forhold. Målet er at stimulere barnets naturlige refleksionsevne og dets evne til selv at forstå og løse problemer.

Da Emile når 15-årsalderen, begynder puberteten, og lidenskaberne begynder at sætte ind. Som Rousseau påpeger, udgør puberteten menneskets anden fødsel, nu som kønsbestemt væsen, og derfor bliver Emilens videre opdragelse også kønsbestemt. Nu vender Emile sin interesse mod sin omverden og det andet køn, men det første mål er at lære ham en god og sund selvkærlighed, som Rousseau modstiller den onde og usunde egenkærlighed. Egenkærligheden henviser til menneskets ego med dets egensindige trang til at kontrollere sig selv og andre og samt dets egoistiske laster i form af grådighed, hævngrerrighed osv.

Nu skal Emile ikke længere afskærmes fra det omgivende samfund men derimod drage ud i det for at lære om menneskene og deres livsvilkår. I en vis lighed med den stoiske filosofi er målet, at Emile lærer at leve i overensstemmelse med naturen og udvikler nogle medmenneskelige egenskaber, så han kan leve ud fra hjertet og gøre gavn over for andre. Derfor skal hans rejse ud i samfundet involvere besøg hos mennesker, der lever i fattigdom og armod, ligesom at han skal studere en række opbyggelige

levnedsbeskrivelser fra litteraturen. Ligesådan skal han introduceres til borgerskabets byliv, som Rousseau forestiller sig, at Emile vil finde tomt, falsk og overfladisk.

For Rousseau er det desuden afgørende, at Emile lærer sig et naturligt forhold til religionen, så han selv bliver i stand til at vælge den religion, som passer ham bedst. Her følger et langt afsnit under overskriften *Den savojske præsts trosbekendelse*, hvor vi følger huslærerens egen spirituelle omvendelse fra fortabelse til at finde sin højere magt gennem en række samtaler med en præst. Igennem denne omvendelse lærer huslæreren en betydning af den sjælelige samvittighed, som er i overensstemmelse med den naturlige religion og altså ikke udspringer af kulturreligionens dogmer og regler. Dette lille afsnit om den savojske præst er sandsynligvis årsagen til, at ærkebiskoppen af Paris forlanger, at Rousseaus bog Emile bliver brændt på *bålet*, og at Rousseau må leve i landflygtighed i de kommende år.

Da Emile når 20-årsalderen, er han giftemoden, og huslærerens mål består nu i at hjælpe med at finde Emile den rette livsledsager. I bogens tredje del følger vi Rousseaus redegørelse for den ideale opdragelse af denne livsledsager, som er en fiktiv kvinde ved navn Sophie. Heraf følger en lang række overvejelser over forholdet mellem kønnene og kvindens sande natur, som på mange punkter adskiller sig fra mandens. Disse overvejelser forekommer noget utidssvarende i forhold til det 21. århundrede, og de peger på, at kvinden skal opdrages til sin livsopgave, som er at forskønne sig, udvikle en fin smag, behage manden og føde børn. Af samme grund mener Rousseau, at pigernes opdragelse bør være langt mere disciplinær end drengenes.

## En vigtig bog

Rousseaus bog har ikke bare idéhistorisk interesse. Han pædagogiske tanker om at opdrage børn som børn og ikke blot som små voksne har stor relevans i en tid, hvor idéen om rationel kompetenceudvikling til 'employability' er ved at gennemsyre pædagogik og uddannelse. På trods af at Rousseau ser sig selv som kulturkritiker, er

mange af hans tanker alligevel snævert forbundet til normerne i hans nære samtid, men lige så mange af tankerne har en aktuel relevans og friskhed over sig.

## Litteratur

Aurelius, Marcus (2012). *Meditations*. Oxford: Oxford University Press

Descartes, René (2002). *Meditationer over den første filosofi*. København: Det lille Forlag

Epictetus (2014). *Discourses, Fragments, Handbook*. Oxford: Oxford University Press

Epicurus (2012). *The Art of Happiness*. London: Penguin

Foucault, Michel (2003). *Galskabens historie i fornuftens tidsalder*. København: Det lille Forlag

Grundtvig, N. F. S. (1986/1834). *Statsmæssig oplysning*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck

Laing, Ronald D. (1990). *The Politics of Experience and The Bird of Paradise*. London: Penguin

Lucretius (2015). *The Nature of Things*. London: Penguin

Oettingen, Alexander von (2010). *Det pædagogiske paradoks*. Aarhus: Klim

Rousseau, Jean-Jacques (1996/1755). *Afhandling om ulighedens oprindelse og grundlæggelse blandt menneskene*. København: Gyldendal

Rousseau, Jean-Jacques (1987/1762). *Samfundspagten*. København: Rhodos

Rousseau, Jean-Jacques (2015/1762). *Emile – eller om opdragelsen*. København: Gyldendal

Schmidt, Lars-Henrik (2006). *Diagnosis I-III*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Szasz, Thomas (2010). *The Myth of Mental Illness*. NY: Harper Perennial

## 2. Immanuel Kant om opdragelsens kunst

Immanuel Kant bliver i 1770 udnævnt til professor i metafysik og logik ved Albertus-Universität Königsberg. På dette tidspunkt er pædagogikken endnu en del af filosofien. Som led i sit professorat må Kant derfor afholde en række forelæsninger om pædagogik, og det gør han i perioden mellem 1770'erne og 1780'erne. En af Kants elever, teologen Friedrich Theodor Rink, tager noter til forelæsningerne, og i 1803, året før Kants død, udkommer de redigerede noter som bog. For Kant peger opdragelsen først og fremmest mod menneskets dannelse og dets socialisering i et oplyst samfund.

### Kongens bjerg og filosoffernes konge

Det er mange bekendt, hvordan Kant lever hele sit liv i Øst-Preussens hovedstad Königsberg, det nuværende Kaliningrad i Rusland. Lige så mange opfatter Kant som den moderne epokes største filosof, og i 2005 cementerer Vladimir Putin denne status ved at omdøbe universitetet i Kaliningrad til Rossiyskiy gosudarstvennyy universitet imeni Immanuila Kanta (Det russiske statsuniversitet Immanuel Kant). Kants legendariske omdømme beror ikke mindst på hans udgivelse af det erkendelseskritiske værk *Kritik der reinen Vernunft* i 1781/87, der følges op af *Kritik der praktischen Vernunft* i 1788 og *Kritik der Urteilskraft* i 1790.

Som Martin Heidegger og Michel Foucault pointerer i henholdsvis *Kant und das Problem der Metaphysik* fra 1929 og *Les mots et les choses* fra 1966, kan Kant ligefrem forstås som modernitetens filosof par excellence. Den status skyldes, at Kant udstikker mulighedsbetingelserne og grænserne for den moderne epokes antropocentriske tænkning og praksis. Det vil sige for den filosofi, videnskab og teknologi, der især i det 19. og 20. århundrede gør mennesket til udgangspunkt for sin egen virkelighed, erkendelse og adfærd og dermed placerer mennesket i centrum af verden. For både Heidegger og Foucault er Kants lille skrift *Logik: ein Handbuch zu Vorlesungen* fra 1800



i den forbindelse særligt afgørende. Heri fremhæver Kant nemlig, at det antropologiske spørgsmål "Hvad er et menneske?" i sidste ende er bærende for såvel metafysikken som for moralen og religionen.

Kants moralfilosofi er baseret på idéen om, at mennesket har et tvefoldigt væsen. For det første kan mennesket opfattes som et naturvæsen, der er styret af sine dyriske tilbøjeligheder og handler af nødvendighed i en empirisk verden af årsagsvirkningssammenhænge. Samtidig viser Kants inspiration fra blandt andet stoicismen sig derved, at mennesket for det andet også har muligheden for at lade sig bestemme af fornuften og dermed blive et frit og autonomt subjekt (fx Epictetus, 2014; Aurelius, 2012). Dermed får mennesket en mulighed for at handle ud fra moralsk nødvendighed ved at lade sin vilje styre af det berømte kategoriske imperativ, som Kant blandt andet formulerer således:

Handl kun efter den maksime, om hvilken du tillige kan ville, at den bliver en almen lov (Kant, 1993a/1785, 54)

I det berømte lille skrift *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* fra 1784 sætter Kant fokus på, hvordan oplysningen netop har til formål at give såvel menneskeheden som det enkelte menneske en mulighed for at kunne tage dette skridt fra natur til fornuft:

Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er manglen på evnen til at bruge sin forstand uden den andens ledelse. Selvforskyldt er denne umyndighed, når årsagen til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende beslutsomhed og mod til at bruge den uden en andens ledelse. Sapere aude! Hav mod til at bruge din egen forstand! er altså oplysningstidens valgsprog (Kant, 1993b/1784, 71)

Det er lige præcist fordi, at mennesket altså først må lære at bruge fornuften for at kunne blive et frit væsen og en myndig statsborger, at pædagogikken får en central rolle for Kant. Som Alexander von Oettingen pointerer i *Det pædagogiske paradoks* fra 2010, trækker Kant dermed på en forestilling om det fænomen, som den tyske filosof Johann

Friedrich Herbart senere kalder 'Bildsamkeit': Altså mennesket evne til at lade sig danne (bilden) ved at forme sig i overensstemmelse med et bestemt billede (Bild). Sammenfattet betyder dette for det første, at pædagogikkens opgave kan beskrives ved hjælp af den senere formulering af idéen om det 'pædagogiske paradoks'. Således er Kants ambition at kunne give form til en praktisk opdragelse (Erziehung), hvis resultat er dannelsen (Bildung) af det frie og myndige menneske, der kan handle moralsk. For det andet er formålet med denne også at tilvejebringe menneskets integration som borger i samfundet, og Kants kobling af opdragelse og dannelse, socialisation og etik betyder, at pædagogikken nødvendigvis må betragtes som en del af filosofien.

## Opdragelsens kunst

Ifølge historien er Kant et tvangspræget ordensmenneske, der blot én enkelt gang drives til at afbryde sit mønster af tilbagevendende, daglige rutiner. Det sker ifølge overleveringen, da Kant læser bogen *Émile - ou de l'éducation* fra 1762, hvori Jean-Jacques Rousseau som den første foreslår en moderne opdragelse af børn (jf. Schmidt, 2002, 24). Mens samtidens populære læsning af Rousseaus bog går på, at den anviser *en tilbagevenden* til naturtilstanden, er Kant i stedet af den opfattelse, at Rousseaus vil opdrage det naturlige menneske til en mere menneskelig fremtid. Ifølge Kant har Rousseau med andre ord en udpræget sans for, at der gives en kobling imellem udviklingen af et oplyst og moralsk samfund og det enkelte menneskes opdragelse til frihed og myndigt medborgerskab.

Som Heidegger påpeger i foredraget *Die Zeit des Weltbildes* fra 1938, forstår mennesket igennem middelalderen sig selv som 'ens creatum': Altså en Guds skabning, hvis essens er bestemt af en højere magt. Fra højmiddelalderen og frem er pædagogikkens formål først og fremmest at opdrage barnet til at kunne lede sig selv efter sin bestemmelse som voksen kristen, dvs. i overensstemmelse Guds orden og den kristne moral (jf. Foucault, *Sikkerhed, territorium, befolkning*, 2008). For Kant er

ambitionen imidlertid på en gang at løsrive, erstatte og sekularisere pædagogikken i forhold til overleveringen fra den jødisk-kristne kulturtradition.

At Kants ambition for det første består i at løsrive pædagogikken fra religionen viser sig derved, at mennesket er henvist til at skabe sig selv, og at pædagogikkens mål følgelig er at opdrage mennesket til at følge sin egen bestemmelse:

Mennesket kan kun blive til menneske gennem opdragelsen. Der er intet andet end det, som opdragelsen gør det til. Det skal bemærkes, at mennesker kun bliver opdraget af mennesker, der ligeledes er opdraget (Kant, 2012/1803, 21)

For det andet erstatter Kant så religionens orden med fornuftens orden, og det viser sig derved, ambitionen om at blive til menneske gennem opdragelsen ikke – som senere hos Nietzsche – er et eksistentielt anliggende, der handler om at blive den man er som hin enkelte. Det handler derimod om at realisere sine iboende fornuftsanlæg, og derfor må den gode opdrager nødvendigvis være et myndigt og fornuftig menneske – og altså ikke længere en af Guds underordnede hyrder.

For det tredje mener Kant først og fremmest at opdragelsen omfatter en kunst, og med denne formulering griber han umiddelbart tilbage til arven fra den græsk-romerske kulturorden. I den athenske Polis-kultur, Hellenismen og Rom omfatter filosofien nemlig mere end noget andet en praktisk livskunst, *bio tou techné*, hvis mål er at omforme det nøgne naturliv (*zoe*) med henblik at virkeliggøre menneskets formålsbestemmelse og opnå det gode liv. Kant sammenligner imidlertid også opdragelseskunsten med regeringskunsten, og med denne parallel griber han mere overordnet til en bestemt form for sekularisering og rationalisering af arven fra den kristne hyrdeledelse. Som Foucault og Nikolas Rose har påpeget, er fødslen af den moderne stat knyttet til en idé om, at borgerne må regeres igennem deres egen frie selvledelse. Derfor får netop pædagogikken til opgave at gøre mennesket i stand dertil, hvilket til dels afspejler sig i Kants opdeling af opdragelsen i 4 faser: *Disciplinering*, *kultivering*, *civilisering* og *moralisering*. Pædagogikkens opgave er med andre ord at varetage en opdragende

regering af børnene med henblik på at danne dem som en bestemt slags subjekter, der kan regere sig selv som borgere i den oplyste stat.

### Erst marschieren, dann spielen...

Ifølge Foucaults værk *Overvågning og straf* fra 1976 er fødslen af den moderne lærerrelation i 16-1700-tallet snævert forankret i udbredelsen af disciplinen som en ny social magtteknik, der retter sig mod at skabe lydige kroppe. Kant er med andre ord særdeles påvirket af nogle tendenser i sin nære samtid, når han lader opdragelsen starte med en disciplineringsfase. Her skinner inspirationen fra Rousseau igennem derved, at Kant bestemmer den første, fysiske opdragelse som negativ, idet opgaven blot er at undlade at forstyrre naturen (Kant, 2012/1803, s. 41). Samtidig adskiller Kant sig fra Rousseau ved at påpege, hvordan disciplinens opgave er at afværge fejl ved at sørge for, at barnets dyriske vildskab tæmmes og dermed ikke tager overhånd i forhold til den naturlige udvikling af det fornuftige. Som vi også ser det i Friedrich Nietzsches *Shopenhauer som opdrager*, er opdragelsens mål at lade mennesket træde ud af dyrets rå naturtilstand og forædle sin natur. For at barnet kan udvikle sig til et frit menneske, der ikke lader sig styre af sine umiddelbare tilskyndelser samt af sin egensindighed, må barnets krop og adfærd således udsættes for et passende element af tvang og hærkning.

Her finder vi dels endnu et eksempel på, at Kant bevæger sig tæt op ad stoicismen, hvor det enkelte menneske må gennemgå en 'askesis'. Det vil sige en træning, der sætter ham eller hende i stand til at udøve en selvkontrol baseret på fornuften med henblik på at kunne undgå at blive styret af affekter og passioner. Samtidig finder vi her sandsynligvis en af grundene til, at Kants syn på opdragelse har fået en del opmærksomhed i kølvandet på reformpædagogikkens sammenbrud, hvor det disciplinære igen er blevet *comme il faut*.

Disciplineringsfasen udgør en forudsætning for den positive opdragelse, der peger på barnets dannelse. Den anden fase i opdragelsen består derfor i en kultivering af barnets sind og sjæl, der indbefatter belæring og undervisning ud fra et mål om, at barnet bliver dygtigt. For Kant omfatter denne kultivering ganske vist sjælens dannelse gennem barnets leg i fritiden, men det er endnu mere vigtigt, at kultiveringen samtidig lærer barnet at arbejde. Her finder vi en række interessante betragtninger om, at menneskets tilværelse bestemt ikke – som vi f.eks. ser det senere i Emmanuel Levinas' *Totalitet og uendelighed* fra 1961 – handler om livsnydelse men derimod om arbejde. Som sociologen Max Weber demonstrerede i *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd* fra 1905, er de protestantiske kulturer kendetegnet ved en puritansk arbejdsmoral. For Kant er arbejdets funktion umiddelbart heller ikke at bringe mennesket tættere på sig selv men omvendt fjerne det fra sig selv, fra sit eget ego og sine laster, for at det kan opnå en slags verdslig frelse:

Mennesket bør være beskæftiget på en sådan måde, at det i den grad er opfyldt af det formål, det har for øje, at det slet ikke mærker sig selv (Kant, 2012/1803, 56)

Kants bemærkninger skal ikke forstås som et forsvar for børnearbejde. For barnet skal arbejdet nemlig bestå i undervisning og belæring. Ifølge Kant må disse aktiviteter indebære et element af slidsomhed og tvang, og derfor er de ikke altid behagelige. Formålet er kultiveringen af sindets kræfter. Her pointerer Kant, at den sokratiske dialogmetode er bedst egnet til at udvikle barnets fornuft, mens den mekanisk-katetiske metode er bedst egnet til indlæring af mere faktaorienterede fag som historie. Undervisningen skal med andre ord sørge for, at barnet lærer at forbinde viden og kunnen samt viden og talen på en sådan måde, at barnet ikke bare indlærer nogle informationer men mere vigtigt lærer at tænke selv og dermed også lærer at lære.

Opdragelsens tredje fase består i civilisering af barnet, hvis vigtighed Kant formulerer som følger:

Man skal sikre, at mennesket også bliver klogt, passer ind i det menneskelige samfund, er afhold og har indflydelse. Herunder hører en vis form for kultur, som man kalder civilisering (Kant, 2012/1803, s. 28).

Kant adskiller sig med denne markering fra Rousseau, der ser civilisationen som en fordærvelse af mennesket. I stedet opfatter Kant opdragelsens formål som en almen dannelse til at være samfundsborger, der omfatter en tilpasning til civilisationens sociale normer og regler. Hermed sigter Kant imidlertid ikke til, at dannelsen skal udgøre en snæver normalisering i forhold til at indgå i et lokalt fælleskab. Dannelsen skal derimod sikre, at barnet udvikler en verdensklogskab, så det kan deltage i civilisationen som en form for politisk verdensborgerskab. Selve tanken om verdensborgerskab er ikke Kants opfindelse men har en lang historie, som går helt tilbage til Diogenes fra Sinope, der identificerer sig selv som en borger af verden (Diogenes, 2012, s. 12). Diogenes' verdensborgerideal er imidlertid baseret på en afvisning af alle sociale konventioner. Kants (jf. 1995) verdensborgerideal er derimod knyttet til et ideal om et globalt fællesskab af civiliserede mennesker, hvilket kommer til udtryk i hans skrift *Zum Ewigen Frieden* fra 1799.

Opdragelsens fjerde og sidste fase består i moralisering, hvis vigtighed Kant formulerer med følgende ord:

Endelig bør man sørge for moralisering. Mennesket skal ikke blot være dygtigt til alle mulige formål, men det skal også have en sådan karakter, at det kun vælger sig gode formål (Kant, 2012/1803, s. 30)

Med andre ord består opdragelsens endelige mål deri, at det disciplinerede, kultiverede og civiliserede barn danner sig som et menneske med en moralsk karakter. Et sådant menneske vil ifølge Kant handle af pligt ud fra den morallov, der altså er formuleret i de forskellige versioner af det kategoriske imperativ. Dette indebærer ikke alene, at barnet udvikler en samvittighed men også, at det, ligesom i den antikke etik, udvikler dyder og undgår at tillægge sig de laster, der må ses som udtryk for en forfejlet socialisering.

Kants forelæsninger slutter med en række betragtninger omkring den overgang til puberteten, som følger efter barnets – forhåbentligt succesfulde – opdragelse. Som Foucault demonstrerer i *Viljen til viden* fra 1976, danner 1700- og 1800-tallet rammen om en omfattende italesættelse af seksualiteten, der indebærer en påpegning af kønnets og ikke mindst onaniens farlighed. Kant er derfor også noget typisk for sin samtid, når han netop påpeger det vigtige i fremstille det afskyelige i selvtilfredsstillelsen som en del af dannelsen. Til gengæld finder vi en række nutidsrelevante betragtninger over det vigtige i, at dannelsen gør det unge menneske i stand til at vurdere sig selv ud fra sig selv og ikke lade sig værd afhænge af sammenligninger med andre. Denne markering peger så netop ikke på en ambition om at gøre det unge menneske selvtilstrækkeligt. Tværtimod fastholder Kant til det allersidste i sine forelæsninger det væsentlige i dannelsen af menneskekærlighed og verdensborgerskab. Forelæsningerne slutter med en lille betænkning, der endnu engang viser, at Kant trækker på en væsentlig inspiration fra stoikerne og ikke mindst Marcus Aurelius' tanker om at afslutte dagen med en moralsk selvransagelse:

Til slut bør vi betænke nødvendigheden af hver dag at gøre vort regnskab op, således at vi ved livets slutning kan lave et overslag over, hvilken værdi vort liv har haft (Kant, 2012/1803, s. 92)

## Litteratur

Aurelius, Marcus (2012). *Meditations*. Oxford: Oxford University Press

Diogenes the Cynic (2012). *Sayings and Anecdotes*. Oxford: Oxford University Press

Epictetus (2014). *Discourses, Fragments, Handbook*. Oxford: Oxford University Press

Foucault, Michel (1994 [1976]). *Viljen til viden*. København: Det lille Forlag

Foucault, Michel (2006 [1966]). *Ordene og tingene*. København: Det lille Forlag

Foucault, Michel (2008 [1976]). *Overvågning og straf*. København: Det lille Forlag

- Foucault, Michel (2008b). *Sikkerhed, territorium, befolkning*. København: Hans Reitzels Forlag
- Heidegger, Martin (1973 [1929]). *Kant und das Problem der Metaphysik*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann
- Heidegger, Martin (2003). *Holzwege*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann
- Herbart, Johann Friedrich (2011 [1841]). *Umriß pädagogischer Vorlesungen*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Kant, Immanuel (1993a [1785]). *Grundlæggelse af moralens metafysik*. København: Hans Reitzels Forlag
- Kant, Immanuel (1993b). *Oplysning, historie, fremskridt*. Aarhus: Slagmark
- Kant, Immanuel (1995). *Til den evige fred*. København: Gyldendal
- Kant, Immanuel (2003 [1781/87]). *Kritik af den rene fornuft*. København: Det lille Forlag
- Kant, Immanuel (2005 [1790]). *Kritik af dømmekraften*. København: Det lille Forlag
- Kant, Immanuel (2010 [1800]). *Logik: Ein Handbuch zu Vorlesungen*. Nabu Press
- Kant, Immanuel (2011 [1788]). *Kritik af den praktiske fornuft*. København: Det lille Forlag
- Kant, Immanuel (2012 [1803]). *Om pædagogikken*. Aarhus: Forlaget Klim
- Levinas, Emmanuel (1996). *Totalitet og uendelighed*. København: Hans Reitzels Forlag
- Oettingen, Alexander von (2010). *Det pædagogiske paradoks*. Aarhus: Klim
- Rousseau, Jean-Jacques (2012 [1762]). *Emile - eller om opdragelsen*. København: Borgen



Schmidt, Lars-Henrik (2002). Pædagogikkens egenart. Kunsten at opdrage. In: Finn Held & Flemming Olsen (red.) *Introduktion til pædagogik*. København: Frydenlund

Sørensen, Anders Dræby & Pernille Hjorth (2001). Samtidshistoriker – interview med Nikolas Rose. *Slagmark – Tidsskrift for Idéhistorie*, 30, s. 135-146

Weber, Max (1995). *Den protestantiske etik og kapitalismens ånd*. København: Nansensgade Antikvariat

### 3. Søren Kierkegaard om forebyggelse og helbredelse af den forfejlede opdragelse

Søren Kierkegaard er kendt som Danmarks største filosof og teolog. Det er også mange bekendt, at Kierkegaard er en betydningsfuld psykolog og litterat. Der har været mindre – om end nogen – opmærksomhed omkring Kierkegaard som en pædagogisk tænkner (se dog fx Almar, 1986; Grinten, 2000; McPherson, 2001; Garff, 2011).

Denne mangel skyldes i høj grad, at Kierkegaard aldrig skrev noget selvstændigt værk om pædagogik. Til gengæld indgår der en række pædagogiske overvejelser i Kierkegaards filosofiske, teologiske, psykologiske og litterære forfatterskab.

I det følgende vil jeg forsøge at fremdrage nogle af Kierkegaards pædagogiske idéer gennem en række eksperimenter, hvor jeg på en ukonventionel måde både tænker med og ud fra Kierkegaard. I den forbindelse vil jeg gøre gældende, at Kierkegaards fokus på opdragelsen ikke alene peger mod menneskets almene dannelse men også mod en særlig form for genopdragelse, der kan forstås som en åndelig omdannelse.

#### Fra den hellenistiske og romerske livskunst til Søren Kierkegaard

Det er muligt at forstå Kierkegaards forfatterskab og hans ærinde på mange måder. Her vil jeg lidt utraditionelt lægge ud med at se Kierkegaard ud fra en antik filosofisk sammenhæng, der har fokus på livskunst, *bio tou techne*. Som Michel Foucault (2005) anfører, kan den hellenistiske og romerske livskunst forstås som et korrektiv til pædagogikken, dvs. som en terapeutisk praksis, der skal hele konsekvenserne af dårlig pædagogik. Af samme grund kan Epiktet gøre gældende, at kriteriet for at man skal opsøge filosofiskolen som en klinik for sjælen, er om man ikke kan svare bekræftende på følgende spørgsmål:

Kan jeg for mit vedkommende sige, at jeg er blevet opdraget og dannet til at kunne møde alt, der må komme? (Epiktet, DIS 2.21).

Livskunsten er altså en korrektion til den forfejlede opdragelse for det menneske, der ikke er blevet dannet til at kunne møde livets udfordringer og opnå et godt liv.

I det følgende vil jeg anlægge en særlig vinkel på Kierkegaards forfatterskab, der trækker tråde tilbage til den romerske og hellenistiske livskunst. Således vil jeg læse Kierkegaards ærinde som udtryk for en særlig form for forebyggelse og helbredelse af den forfejlede opdragelse.

## Første eksperiment: Den forfejlede opdragelse – en kritik og et alternativ

I første omgang vil jeg se på, hvordan Kierkegaard mener, at det er muligt at identificere og forebygge den forfejlede opdragelse. I den forbindelse gør Kierkegaard sig også nogle tanker om, hvordan den gode opdragelse omvendt ville se ud.

Kierkegaards anliggende har en vis lighed med den klassiske livskunsts mellemværende med den dårlige opdragelse. Således kan hans fokus for det første siges at omfatte forebyggelse af fejl- og overgreb i opdragelsen samt lancering af et alternativ. Dette fokus tager sit udgangspunkt i Kierkegaards beskrivelse af hans egen forfejlede opdragelse:

Som Barn blev jeg strengt og alvorligen opdraget i Christendommen, menneskeligt talt, afsindigt opdraget: allerede i den tidligste Barndom havde jeg forløftet mig paa Indtryk, som den tungsindige Olding, der havde lagt dem paa mig, selv segnede under – et Barn, afsindigt, paaklædt til at være en tungsindig Olding. Frygteligt! (SKS, 16, 59)

Kierkegaard fremhæver altså de skæbnesvangre konsekvenser af en forfejlet opdragelse. Hvori består den forfejlede opdragelse så nærmere:

... tvende Veie: enten at danne dem i, som man kalder det, moralsk Henseende – eller bibringe dem en nyttig Viden. Følgerne af at gaae den sidste Vei [...]

Læsebøger og allehaande Billedbøger for at bibringe Børnene Gloser af levende Sprog, og Onkel Frands fortalte sine Reiser i Africa og benævnedes Dyr og Planter med Navne af Systemer, og Forældre og Andre spurgte: hvad en Næse heed paa Fransk? osv., eller man lærte dem at klimpre et enkelt Stykke paa Fortepiano [...] Heraf udviklede sig nu en reen atomistisk Viden, som ikke traadte i noget dybere Forhold til Børnene og deres Existent, som ikke blev tilegnet paa en sjælelig Maade og derved berøvedes al mulig Maalestok (SKS, 17, 130)

Kierkegaard påpeger således, at den forfejlede opdragelse er noget andet end det uopdragne og har to afgørende karakteristika. For det første har den forfejlede opdragelse fokus på moralsk disciplinering og belæring, og for det andet har den et snævert fokus på indlæring af nyttig viden. Dermed lægger Kierkegaard også implicit afstand til Immanuel Kants forestilling om, at opdragelsen bør indeholde disciplin, belæring og moralisering.

Hvad er det så nærmere for nogle konsekvenser, som den forfejlede opdragelse har?

Frygtelig at se den Letsindighed og Ligeegyldighed [...] med hvilken Børn opdrages; og dog er ethvert Menneske væsentligen hvad han bliver naar han er 10 Aar gammel; og dog vil man finde, at næsten alle bære en Skavank fra deres Barndom som de ikke forvinde i det 70de Aar; samt at alle ulykkelige Individualiteter, gjerne forholde sig til et forkeert Barndoms-Indtryk (SKS, 22, 99)

Længe før Sigmund Freud udviser Kierkegaard dermed en indgående sans for de tragiske konsekvenser af en dårlig barndom. Den forfejlede opdragelse er altså netop forfejlet, fordi den medfører nogle eksistentielle og sjælelige konsekvenser, som barnet må bære rundt på i sit voksenliv. Det er netop disse konsekvenser, som Kierkegaard ønsker at forebygge. Samtidig kan en stor del af hans forfatterkab, som jeg ikke vil komme ind på her, opfattes som udtryk for en bestræbelse på at udtænke en

helbredelse for den forfejlede opdragelse, for de mennesker, der netop aldrig fik en god opdragelse.

Spørgsmålet er så, hvori den gode opdragelse omvendt består? Kierkegaards eksistentielle perspektiv markerer en modsætning til enhver form for systemtænkning, der sætter systemet over mennesket. I den forbindelse vender Kierkegaard sig både mod de filosofiske systemer og mod de institutionelle systemer, som han så i sin samtid, dvs. kirken og i et vist omfang også den patriarkalske familie og staten. Det er disse strukturer, som er bærende for opdragelsen som moralsk disciplinering, belæring og indlæring af nyttig viden. De gør med andre ord mennesket til noget bestemt, og Kierkegaards eksistentielle udgangspunkt er netop, at mennesket er noget ubestemt. Målet er således formuleret:

Men i Aandens Verden er just ogsaa det at blive sin Egen det Høieste – og kjerligt at hjælpe En dertil, til at blive sig selv, fri, uafhængig, sin Egen, (SKS, 9)

I et moderne pædagogisk sprog kan vi også sige, at Kierkegaard har fokus på det pædagogiske paradoks, det vil sige, hvordan er det muligt at opdrage et menneske til at være frit (jf. Garff, 2011). Ikke bare til en bestemt frihed men til en ubestemt frihed, det vil sige den grundlæggende eksistentielle frihed til at kunne blive sig selv i en vedvarende gentagelse.

Hvordan skal denne gode opdragelse så foregå, og hvordan skal dens mål nærmere forstås?

Det er overhovedet vistnok karakteristisk for vor Tid, at det Begreb Opdragelse, idetmindste i Oldtidens Forstand, mere og mere forsvinder af Menneskenes Rale og af Livet. Oldtiden anslog betydningen af et Menneskets Opdragelse meget høit, og forstod ved denne en harmonisk Udvikling af Det, som skal bære de forskjellige Gaver og Talenter og Anlæg, af Personligheden ethisk i Retning af Charakteren. I vore tider synes man utaalmodigen at ville afskaffe denne Opdragelse og derimod accentuere Underviisning. Man vil at den Unge hurtigt og saa tidligt som muligt skal lære Meget og allehaande [...] Den formelle Dannelse og Charakterens ethiske Dannelse er ikke

et saadant Noget, og kræver dog megen Tid og megen Flid (SKS, Pap VII, 2 B 235, s. 220)

Her peger Kierkegaard lige præcist tilbage mod den form for opdragelse, som den var indeholdt i den antikke livskunst, det vil sige en etisk dannelse af den moralske karakter. Ikke som en dannelse til en pligtmoral i Kants forstand men derimod som en dannelse til en dydsetik, altså til erhvervelsen af moralske karakteregenskaber. Kierkegaard angiver i den forbindelse, at de egenskaber som skal udvikles er det enkelte barns særlige forudsætninger, fortrin og dispositioner, så det karakteristiske ved barnets personlighed får en mulighed for at træde frem i dets karakter. Hermed påpeger Kierkegaard ikke, at udvikling af faglig viden og faglige færdigheder er uvæsentlig. Han påpeger i stedet, at det menneskelige perspektiv må have højeste prioritet.

Hvordan skal den gode opdragelse så udformes?

Al almindelig Beskjæftigelse for Børn udenfor de egentlige Undervisningstimer – og også i disse saa meget som muligt – bør være sokratiske; man må vække lysten til at spørge hos dem [...] Det, det beroer paa, er at bringe det Poetiske paa alle Måder i forhold til deres Liv, at udøve en Tryllemagt [...] lade et Glimt deraf træde frem, paa en individuel Maade sætte det i Forhold til det, som de nu ellers beskjæftige sig med, dog aldeles en passant, saa Barnets sjæl derved elektrificeres og føler ligesom Allestedsnærværelsen af noget Poetisk (SKS, 17, 124)

Opdragelsen skal således baseres på den sokratiske sokratiske undervisnings- og opdragelsesmetode, der benytter sig af den frie dialogiske samværsform mellem voksne og børn. Det afgørende er at vække lysten til at spørge hos børnene, og derfor må den gode opdragelse og undervisning må opleves som en form for tryllemagt, der motiverer barnets fantasi. For Kierkegaard udgør fantasien netop menneskets vigtigste evne, fordi den sætter refleksionen i gang og skaber bevægelse.

Selvet er Reflexion, og Phantasien er Reflexion, er Selvets Gjengivelse, hvilken er Selvets Mulighed (SKS, 11, 147)

Fantasien og refleksionen indvirker på barnets dybere identitetsdannelse, og for at opdragelsen kan underbygge denne dannelse må den knyttes til barnets egen erfaringsverden.

## Andet eksperiment: Åndelig omdannelse og selvoverskridelse

Spørgsmålet er nu, hvordan det er muligt at hjælpe det menneske, som allerede er blevet udsat for forfejlet opdragelse?

Som sagt er Kierkegaard kritisk over for systemerne, og det gælder blandt andet Georg Wilhelm Friedrich Hegels filosofiske system, der gør subjektiviteten og personen til et underordnet moment:

Det gaaer de fleste Systematikere i Forhold til deres Systemer som naar en Mand bygger et uhyre Slot og selv boer ved Siden af i en Ladebygning; de leve ikke selv i det den uhyre systematiske Bygning. Men i Aands-Forhold er og bliver dette en afgjørende Indvending. Aandelig forstaaet maa en Mands Tanker være den Bygning, hvori han boer – ellers er det galt. (SKS, 18, 317-8; Pap. VII,1 A 82, 1846)

Systemet levner med andre ord ikke plads til *hin enkelte*, det unikke menneske, og som allerede omtalt er det netop Kierkegaards ambition at frisætte dette menneske til at blive sig selv. Her er vi fremme ved Kierkegaards egentlige ærinde. I værket *Afsluttende uvidenskabelig efterskrift* fortæller han i et tilbageblik, hvordan han blev forfatter, fordi han indså, at hans livsopgave var at redegøre for menneskets største udfordring (SKS 7, 171). Det vanskeligste i livet er netop at blive sig selv. Det er i den forbindelse forsimplet at forstå Kierkegaard som individualismens tænkter, for han peger ikke på det nødvendige i, at vi bliver os som et enkeltstående individ i en psykologisk eller sociologisk forstand, og han kan heller ikke betragtes som en liberalistisk tænkter, der fokuserer på individets evne til at forfølge sine egeninteresser. Kierkegaard peger

derimod på fordringen om at blive det helt unikke menneske, som vi hver især er i en eksistentiel og åndelig forstand, og dermed også på vores mulighed for at blive forenet med verden og Gud. Samtidig fremhæver Kierkegaard, at dette ikke alene er den vanskeligste men også den største opgave i livet. Dette er imidlertid ikke nogen umulig opgave, for ethvert menneske har muligheden for at blive sig selv:

Naar da Alt er blevet stille omkring Een, høitideligt som en stjerneklar Nat, naar Sjælen bliver ene i den hele Verden, da viser der sig ligeoverfor den ikke et udmærket Menneske, men den evige Magt selv, da skiller Himlen sig ligesom ad, og Jeget vælger sig selv, eller rettere, det modtager sig selv. Da har Sjælen seet det Høieste, hvad intet dødeligt øie kan see, og som aldrig kan glemmes, da modtager Personligheden det Ridderslag, der adler den for en Evighed. Han bliver ikke en anden end han var før, men han bliver sig selv; Bevidstheden slutter sig sammen, og han er sig selv. Som en Arving, om han end var Arving til Alverdens Skatte, dog ikke eier dem, før han er bleven myndig, saaledes er selv den rigeste Personlighed Intet, før han har valgt sig selv, og paa den anden Side er, selv hvad man maatte kalde den fattigste Personlighed Alt, naar han har valgt sig selv; thi det Store er ikke at være Dette eller Hiint; men at være sig selv, og dette kan ethvert Menneske, naar han vil det (SKS, 3, 173)

Hvorfor er dette så vanskeligt? I lighed med Friedrich Nietzsche, fremhæver Kierkegaard hvordan denne opgave indbefatter, at den enkelte ikke vælger den lette udvej i livet men ser vanskelighederne i øjnene. Det er sådan, mennesket bliver sig selv som ånd, altså som bevidst væsen.

Mennesket er Aand. Men hvad er Aand? Aand er Selvet. Men hvad er Selvet? Selvet er et Forhold, der forholder sig til sig selv, eller er det i Forholdet, at Forholdet forholder sig til sig selv; Selvet er ikke Forholdet, men at Forholdet forholder sig til sig selv. Mennesket er en Synthese af Uendelighed og Endelighed, af det Timelige og det Evige, af Frihed og Nødvendighed, kort en Synthese. En Synthese er et Forhold mellem To. Saaledes betragtet er Mennesket endnu intet Selv.

I Forholdet mellem To er Forholdet det Tredie som negativ Eenhed, og de To forholde sig til Forholdet, og i Forholdet til Forholdet; saaledes er under Bestemmelsen Sjel



Forholdet mellem Sjæl og Legeme et Forhold. Forholder derimod Forholdet sig til sig selv, saa er dette Forhold det positive Tredie, og dette er Selvet (SKS, 11, 129)

At blive sig selv vil med andre ord ikke sige, at man finder frem til et indre kerneselv, men at man begynder at forholde sig til sig selv på en måde, hvor man kommer undervejs i forhold til at forene de modsætninger, som man består af. I sidste ende kan mennesket kun nærme sig denne forening ved at indtræde i et forhold til et tredje, som har sat det, nemlig Gud.

At blive ånd er nu ikke nogen nem opgave. Mennesket har det nemlig med at befinde sig i en åndelig drømmetilstand, en slags eksistentiel slummer. Det vil sige, at det "sover" sig igennem livet uden at have en højere bevidsthed og forholde sig til sig selv.

Uskyldigheden er Uvidenhed. I Uskyldigheden er Mennesket ikke bestemt som Aand, men sjælelig bestemt i umiddelbar Enhed med sin Naturlighed. Aanden er drømmende i Mennesket (Begrebet Angest, SKS 4:347)

Denne naturtilstand skal ikke sammenlignes med Rousseaus naturtilstand. For Kierkegaard er der tale om en åndelig slummer, som mennesket befinder sig i gennem barndommen og hvis det lever livet i en overfladisk spidsborgertilstand. Det vil sige lever blindt efter samfundets normer og regler uden selv at tage stilling. Her lever mennesket som om, at dets muligheder er bestemt. Dette menneske lever netop som det gør, fordi det har været udsat for en forfejlet opdragelse og er blevet dannet efter moralisering, belæring og indlæring af nyttig viden.

Hvad har alt dette så med pædagogik at gøre? Kierkegaards pædagogik kan forstås som en åndelig vækkelsespædagogik. Målet er at hele det menneske, der er kommet på vildspor, fordi det har været udsat for forfejlet opdragelse. Netop ved at sørge for, at dette menneske vågner op til at blive et sandt menneske, der lever den subjektive sandhed med sig selv. Denne opvågning må komme indefra og være drevet af lidenskab.

... den objektive uvished, fastholdt i den meest lidenskabelige Inderligheds Tilegnelse  
(SKS, 7, 186)

Det vil samtidig sige at vågne op til at leve i en åndelig sandhed og blive fuldt tilstedeværende i øjeblikket i verden i en åbenhed for uendeligheden, uvisheden, uvidenheden og kærligheden.

Hvad fremkalder så denne vækkelse? Det gør angsten, som river mennesket ud af dets uskyldighed, det vil sige dets slumren i de illusioner, som det har levet sit liv efter. Angsten river med andre ord tæppet væk under mennesket, og hermed får det en mulighed for at opdage og vælge sig selv.

Kierkegaard har en indgående sans for, at mennesket imidlertid har svært ved at gribe sig selv. Derfor kan det blive suget ind i en fortvivlelse over ikke at ville være sig selv, eller over at ville være et selv, som det ikke kan være eller slet ikke er. Mens angsten åbner muligheder ved at bryde illusioner og lade selvet komme til syne, kan fortvivlelsen dermed siges at lukke mulighederne ved at fremkalde en kredsen om selvet. Det vil altså sige, at fortvivlelsen også kan karakteriseret som en form for selvcentrering.

Mennesket bliver først sig selv ved at undergå en åndelig omdannelse. Det vil sige en slags åndelig genfødsel som sig selv på ny. Hvordan opnår mennesket så det? Ved at den enkelte accepterer alt, hvad det er. Alt.

Dette indebærer ikke en selvtilstrækkelighed. Kierkegaard har nemlig sans for, at mennesket først bliver sig selv, idet det kan acceptere sig selv og dermed række ud over sig selv og forstå sig selv som en del af en større åndelig virkelighed. Det vil sige, at mennesket indtræder i et inderligt forhold til Gud. Hermed kan mennesket bliver sig selv og overskride sig selv ved at udviske sit eget ego, gøre kærligheden til fundament for sin tilværelse og række ud mod næsten i uselvsk næstekærlighed. Således bliver mennesket med andre ord helbredt for sin selvcentrering gennem en selvoverskridelse, det vil sige en åndelig omdannelse hvor mennesket vender sig mod sin næste.

## Tredje eksperiment: Forførelsens didaktik

Hvorfor skal mennesket så blive i stand til at udvise næstekærlighed? Fordi det dermed bliver i stand til at overskride sig selv påtage sig den pædagogiske og terapeutiske opgave, det er, at hjælpe sin næste til at blive sig selv. Dette kan den enkelte kun, når han eller hun har acceptere sig selv fuldt ud og givet slip på sit ego. Kun sådan bliver mennesket i stand til at udøve en sand hjælpekunst.

At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der.

Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke. Vil jeg alligevel gjøre min Mere-Forstaaen gjældende, saa er det, fordi jeg er forfængelig eller stolt, saa jeg i Grunden istedetfor at gavne ham egentligen vil beundres af ham. Men al sand Hjælpen begynder med en Ydmygelse; Hjælperen maa først ydmyge sig under Den, han vil hjælpe og herved forstaae, at det at hjælpe er ikke det at herske, men det at tjene, at det at hjælpe ikke er at være den Herskesygeste men den Taalmodigste, at det at hjælpe er Villighed til indtil videre at finde sig i at have Uret, og i ikke at forstaae hvad den Anden forstaaer. (SKS, 16, 27)

For at vende tilbage til min indledende markering omkring den hellenistiske og romerske livskunst, kan Kierkegaards idé om hjælpekunst på tilsvarende vis forstås som en korrektion af den forfejlede opdragelse. Der er med andre ord tale om en terapeutisk heling eller helbredelse af konsekvenserne af denne opdragelse.

Hvordan skal dette så foregå? Her er vi tilbage ved Kierkegaards version af det pædagogiske paradoks.

Kjerlighed søger ikke sit Eget; thi den giver saaledes, at gaven seer ud som var den Modtagerens Eiendom (SKS, 9, 272)

Det næstekærlige består således i, at "læreren lærer eleven noget, som eleven ikke ved, at han eller hun har lært men fører tilbage til sine egne livserfaringer og sin egen eksistentielle udvikling.

Altså på den Maade lade den største Velgjerning sig ikke gjøre, at Modtageren faaer at vide, at det er mig han skylder den; thi faar han det at vide, saa er det netop ikke den største Velgjerning. Dersom derimod en siger "dette Menneske staaer ene - ved min hjælp", og det er sandt hvad han siger, ja saa har han gjort for dette menneske det Høieste, det ene Menneske kan gøre for det andet, gjort ham fri, uafhængig, til sin Egen, og netop ved at skjule sin Hjælp hjulpet ham til at staae ene. Altså: at staae ene - ved en Andens Hjælp! (SKS, 9, 273)

Dette handler netop om at hjælpe den anden til at blive uafhængig og fri, og det kan kun gøres gennem en indirekte pædagogik, hvor eleven tror, at det er ham eller hende selv, der står for læringen og dannelsen.

Det er her, Kierkegaards berømte idé om den indirekte meddelelse kommer på banen. Hans eget forfatterskab skal forstås som en slags pædagogik, der virker ved at fremstille forskellige figurer og temaer, som læseren kan identificere sig med. Samtidig skriver Kierkegaard en del af sine værker under pseudonym, så "læreren" (forfatteren) netop bliver anonym og "eleven" (læseren) tror, at han eller hun selv når frem til sine konklusioner.

Derfor kan Kierkegaards pædagogik også forstås som en slags forførelse, der indirekte fører læseren eller eleven ud af sine illusioner og hen mod sig selv. Dette er netop ikke samtidig en manipulation, for eleven eller læseren bliver lige præcist ikke ført bort fra sig selv. I stedet benytter den kierkegaardske pædagogik sig af en empatisk og levende påvirkning af elevens eller læserens fantasi og refleksion via forskellige stemmer, roller eller identiteter, som eleven eller læseren kan genkende noget af sig selv i. Dette er så altså ikke udtryk for nogen direkte kommunikation eller monolog men igangsættelsen

af en dialog med udveksling af synspunkter, der giver læseren eller eleven muligheden for at træffe sine egne valg og dermed blive ført hen mod at kunne blive sig selv.

## Fjerde eksperiment: Eksistentiel opdragelse og læring

Hvordan skal vi så nærmere forstå den form for læring, som eleven undergår i den gode opdragelse, den åndelige omdannelse og den forførelseske didaktik? Her vil jeg vise, at Kierkegaards filosofi kan relateres til et begreb om eksistentiel læring og en eksistenspædagogisk forestilling om eksistentiel opdragelse.

Eksistensfilosofiens fødsel i 1800-tallet markerer en bestemt begivenhed i den europæiske idéhistorie, der følger i kølvandet på – og i et vist omfang stiller sig over for – modernitetsprojektet og begyndelsen af den moderne tidsalder (jf. Dræby, 2016; Schanz, 2006). Selve eksistensbegrebet er ikke nyt inden for filosofien, men på dette tidspunkt melder *eksistensen* sig for alvor som et problem for menneskets erfaring. Hvordan skal vi forstå det faktum, *at* mennesket *er*, og hvad vil det overhovedet sige at eksistere som menneske? Hvorvidt udgør denne eksistens en *opgave* for den eksisterende selv, og hvordan kan det enkelte menneske i givet fald *påtage* sig sin eksistens som sig selv? Det er første omgang især Kierkegaard og Friedrich Nietzsche, der kommer til at tegne fremstillingen af disse snævert sammenhængende spørgsmål.

Kierkegaard kan ikke alene betragtes som den første eksistensfilosof men også som den første eksistensteolog. Han påpeger således, hvordan mennesket først kommer i overensstemmelse med sig selv og Gud, når det holder op med at være ude af sig selv og rækker ud mod Gud inde fra sig selv igennem en inderliggjort tro.

Begrebet 'eksistens' kommer fra de latinske ord 'existentia' og 'existo', som betyder at træde frem og stå ud fra sig selv. For Kierkegaard betegner begrebet for det første menneskets særegne måde at træde frem i verden på, og hermed betoner han, hvordan eksistens er bevægelse i den forstand, at man som eksisterende hele tiden er undervejs eller "i vorden". For det andet stiller den ufærdige eksistens sig som en opgave

for den enkelte, og dermed peger begrebet på fodringen om at træde i eksistens. Det vil sige, at den enkelte påtager sig sin egen eksistens i et bevidst selvforhold, hvor han eller hun på én gang favner sig selv og derfra står ud fra sig selv i en overskridelse af sig selv igennem næstekærlighed og tro på Gud. Hermed erkender den enkelte også, at han eller hun bevidst må overtage ansvaret for sit eget liv som det unikke menneske, vedkommende er.

Kierkegaards filosofi kan dermed beskrives som en særlig slags eksistenspædagogik, der altså har et opdragende fokus på at give mennesket en mulighed for at danne eller omdanne sin eksistens i et bestemt billede og blive sig selv i en forening med næsten og Gud.

Spørgsmålet er så, hvilken form for læring, der er involveret i denne proces? Her kan det være relevant at følge Ian McPherson (2001), der skelner imellem HVAD-læring og HVORDAN-læring i sin forståelse af Kierkegaard:

HVAD-læring eller kompetencelæring omfatter svar- og resultatorienteret læring af ydre information og kompetencer, der blandt andet er indbefattet i vor tids forestilling om både professionel, faglig og personlig kompetenceudvikling. Her kan jeg for det første knytte denne form for læring til Paul Coalizzi's idé om traditionel eller programmeret læring, der omfatter en målbar, teknisk og instrumentel indlæring af teknikker, kompetencer og viden via direkte kommunikation i forhold til menneskets præstationer (Colaizzi, 1998, s. 186). Denne form for læring kan for det andet knyttes til den engelske poet John Keats' (1899) idé om 'positive capability', der betegner en instrumentel eller teknisk evne til at løse problemer, give svar og opnå nogle bestemte mål og resultater.

HVORDAN-læring eller eksistentiel læring omfatter derimod en vedkommende læring gennem indirekte kommunikation i forhold til ens egen måde at være til på, og den viser sig selv som en udvikling af måden, hvorpå et menneske agerer etisk og forholder sig æstetisk til livet på. Her kan jeg for det første knytte denne form for læring til Paul Colaizzi's idé om genuin læring som:

Den virksomhed, hvorunder den lærende uddrager indholdet af et materiale, som er meningsfyldt, og som man ikke havde nogen tidligere viden om, og som er sandt for ham (Colaizzi, 1998, 195).

Der er med andre ord tale om en form for eksistentiel eller transformativ læring, der forbinder sig med den lærendes livserfaring og kritiske refleksion og indebærer en forandring af hans eller hendes selv og liv. Denne form for læring kan for det andet knyttes til Keats' ide om 'negative capability', der forklares således:

I had not a dispute but a disquisition with Dilke, upon various subjects; several things dove-tailed in my mind, and at once it struck me what quality went to form a Man of Achievement, especially in Literature, and which Shakespeare possessed so enormously - I mean Negative Capability, that is, when a man is capable of being in uncertainties, mysteries, doubts, without any irritable reaching after fact and reason - Coleridge, for instance, would let go by a fine isolated verisimilitude caught from the Penetrarium of mystery, from being incapable of remaining content with half-knowledge. This pursued through volumes would perhaps take us no further than this, that with a great poet the sense of Beauty overcomes every other consideration, or rather obliterates all consideration (Keats, 1899, p. 277).

Dermed omfatter negative capability en evne til at leve med tvivl, uvished, spontanitet og dilemmaer som et udgangspunkt for at skabe og være til.

Hvis vi følger McPherson er det afgørende for Kierkegaard, at kompetenceudviklingen må underordnes den eksistentielle læring, og derfor pædagogikken have et fokus på at forandre den lærendes måde at være til på med henblik på at give ham eller hende en mulighed for at påtage sig eksistensen.

For det første har den forfejlede opdragelse netop et overdrevent fokus på læring af ydre kompetencer på bekostning af det enkelte menneskes egen tilegnelse af sig selv og verden. Den gode opdragelse må overordnet baseres på barnets eksistentielle læring af noget, der giver mening og er vedkommende ud fra dets egne livserfaringer.

For det andet må den helbredende genopdragelse, i form af den åndelige omdannelse og selvoverskridelse, baseres på elevens transformative læring af et bevidst forhold til sig selv og sin omverden, der har fokus på at eleven bliver sig selv på ny.

For det tredje må den forførelseriske didaktik sætte fokus på at eleven ikke alene oplever læringen som vedkommende og forandrende, men også at eleven har en forestilling om selv at være udgangspunktet for denne læringsproces. Den eksistentielle læring peger med andre ord på, at eleven skal opfatte læringen som sin egen tilegnelse i en proces, der ofte både er smertefuld og vanskelig men som samtidig fører frem til en helt ny måde at være til i verden på.

## Referencer

- Almar, John (1986). *Søren Kierkegaard, eksistenstilosophien eksistenspædagogikken og eksistentilpædagogikken, en undersøgelse af valget og friheden samt en anvendelse af undersøgelsens resultater på lærerens opdragende rolle i undervisningen*. Odense: Odense Universitetsforlag
- Colaizzi, Paul (2004) Læring og eksistens. In; Hermansen (red) *Fra læringens horisont*. Aarhus: Klim
- Dræby, Anders (2016). *Gudløs eksistenstilosophi*. Aarhus: The State and University Library
- Epictetus (2014). *Discourses, Fragments, Handbook*. Oxford: Oxford University Press
- Foucault, Michel (2005). *Hermeneutics of the Subject*. New York: Palgrave MacMillan
- Garff, Joakim (2011). "Altsaa: at staae ene – ved en Andens hjælp!" Kierkegaards pædagogiske paradoks. *Uddannelseshistorie*, 2011, s. 50-73
- Grinten, Lars van der (2000) *Verzweiflung und Leiden, Søren Kierkegaards göttliche Pädagogik*. Essen: Verlag Die Blaue Eule
- Keats, John (1899). *The Complete Poetical Works and Letters of John Keats*. Cambridge: Houghton, Mifflin and Company
- Kierkegaard, Søren (1997-2012). *Søren Kierkegaard Skrifter (SKS)*. København: GAD



McPherson, Ian (2001). Kierkegaard as an Educational Thinker: Communication Through and Across Ways of Being. *Journal of Philosophy of Education*, 35 (2), pp. 157-174

Schanz, Hans-Jørgen (2006). *Europæisk idéhistorie*. København: Høst & Søn

## 4. Friedrich Nietzsche om Shopenhauer som opdrager

Det følgende omhandler Friedrich Nietzsches ungdomsværk *Shopenhauer als Erzieher* fra 1874<sup>1</sup>. Selv 140 år efter udgivelsen, udgør værket et tankevækkende lille kulturkritisk og pædagogisk skrift omkring eksistentiel dannelse. Eller med andre ord en særlig form for filosofisk opdragelse, som Nietzsche selv gennemgår ved at lade sig opdrage efter et filosofisk forbillede, nemlig Arthur Shopenhauer. I Nietzsches tekst har opdragelsen først og fremmest fokus på det voksne menneskes dannelse, og ligesom hos Kierkegaard er denne dannelse af eksistentiel karakter.

### Opgør med professorfilosofien

Nietzsches værk *Shopenhauer som opdrager* er det tredje af fire *Utidssvarende betragtninger*, som Nietzsche udgiver mellem 1873 og 1876. På tidspunktet for udgivelsen er Nietzsche endnu professor i filologi ved universitetet i Basel. Værket er imidlertid båret af en begyndende foragt for universitetsverdenen. Især for den etablerede akademiske fagfilosofi på universiteterne, som Nietzsche nedladende omtaler "professorfilosofi". Han buldrer således imod den "lærde kaste" (s. 34), der er ansat af staten. Nietzsche mener denne kaste udgør en forhindring for enhver form for egentlig dannelse. Det skyldes både, at professorfilosofien udfører sine ydelser for staten, og at den mangler evnen til at opfatte selve livet som helhed. Før det første begiver professorfilosofien sig således af med tidssvarende tænkning, der kritikløst er tilpasset tidens herskende sociale institutioner og politiske instanser. Hermed udøver professorfilosofien datidens svar på myndighedsbetjening i stedet for at begive sig af med selvstændig og utidssvarende tænkning. For det andet er professorfilosofien præget af en rent videnskabelig interesse for detaljer, og den fortaber sig skolemesteragtigt i analyser af begreber og argumenter i stedet for at engagere sig i

---

<sup>1</sup> Teksten er en omredigering af en anmeldelse bragt i Filosofiske Anmeldelser

hele livet. Nietzsche hovedindvending er langt hen ad vejen, at skoling i dén slags universitetsfilosofi i ethvert tilfælde ikke giver mennesket en dannelse i og for livet. Det menneske, som er blevet opdraget i dén slags filosofi er hverken blevet livsdueligt eller oplyst om livet. Ifølge Nietzsche har de statsopdrættede universitetsfilosoffer det samtidig med at stille sig i vejen for de egentlige filosoffer og forhindre dem i at ytre sig. Derfor er professorfilosofiens misere dobbelt.

Nietzsche er imidlertid særdeles interesseret i filosofien, men kun som den praktiseres af en helt særlig type filosof. Næmlig af den uafhængige filosof, der ikke er betalt af staten og dermed ikke er underordnet regeringen. Eller mere præcist er Nietzsche interesseret i den egentlige filosof, som lever et ægte filosofisk liv. Shopenhauer er netop hovedeksemplet på en sådan fri ånd, der har udholdt den ensomhed, som den egentlige filosof må leve med. Ensom, fordi han eller hun i reglen er båret af en meget utidssvarende søgen efter sandhed og ærlighed. Altså en sandhedssøgen, der ikke blot handler om at leve op til indholdet i en statsfinansieret universitetsstilling, og ikke blot er drevet af et ønske om at få publiceret den næste artikel. Men derimod af en kompromisløs efterstræbelse af sandheden. Et sådant geni er først og fremmest drevet af en dyb længsel efter klarsyn. Det er lige netop (kun) derfor, at den egentlige filosof kan frembringe noget nyt og bevæge kulturen. Eftersom geniet retter sig mod skabelse af noget levende, udgør han eller hun også en radikal modsætning til den lærde. Det vil sige til professorfilosoffen, altså den akademiske fagfilosof, der vil opstille argumenter og analysere alt i detaljer og dermed også tamper livet ud alt.

## Den eksistentielle dannelse

Hvorfor så denne interesse for Shopenhauer som egentlig filosof? Nietzsche indleder sit lille værk med at meddele læseren, at langt de fleste mennesker er for dovne eller frygtssomme til at være dem selv. Vi er præget af angst for at være det enestående mirakel, som vi nu engang hver især er. Derfor ender de fleste af os som pseudomennesker. Ligegyldige masseprodukter, der søger tilflugt i de offentlige

konventioner. Vi ser her altså den samme kritik af konformiteten, som udgør en kerne i den eksistentielle tradition. Ikke mindst fremføres den ligeledes af Søren Kierkegaard og Martin Heidegger.

At blive sit sande jeg handler omvendt om at tage ansvaret for sin egen eksistens og forsvare den over for sig selv. I modsætning til den humanistiske psykologis fokusering på menneskets realisering af et indre sandt kerneselv, så mener Nietzsche, at menneskets sande væsen befinder sig umådeligt højt over jeg'et. Dermed sagt at mennesket må stile efter at overskride sin umiddelbare hverdagsforestilling om, hvem det selv er og omforme sig selv efter et højere ideal. En højere dyd og moral. Det enkelte menneskes eksistentielle dannelse som sig selv indebærer med andre ord, at det må befries fra det moderne massesamfunds mekanismer. Træde ud af mekanismernes favntag ved at række ud efter et højere livsideal. En sådan eksistentiel befrielse fordrer imidlertid, at det enkelte menneske overgiver sig selv til en sand opdrager. Nietzsche mener så netop, at Sopenhauer er lige nøjagtigt dén filosofiske skikkelse, der kan fungere som en sådan opdrager ved at udgøre et åndeligt forbillede for menneskets eksistentielle dannelsesopgave.

Nietzsche skriver længe før vor tids pædagogiske forherligelse af livslang læring og individuel kompetenceudvikling i konkurrencestaten. Men det kunne lige så vel være i dag, at han tordnede imod åndløs og instrumentel (ud-)dannelse på offentlige institutioner. Fordi der mangler et fokus på hin enkeltes dannelse til og for livet som sig selv. I Nietzsches samtid er de populære pædagogiske kategorier netop dannelse og opdagelse, men han vil altså have dannelsen og opdragelsen omformet efter eksistentielle idealer. Den omformning er tiltrængt, fordi det moderne samfund undertrykker menneskets mulighed for at nå frem til sig selv. Undertrykkelsens mekanismer omfatter for det første den moderne stat med dens kollektivistiske dimension, der forvrænger individualiteten. Som idéhistorikeren Michel Foucault ville påpege, reducerer staten mennesker til styrede subjekter. Det drejer sig også om naturvidenskaben, der gør mennesket til et forudbestemt dyr, og som samtidig ikke udgør et værn mod menneskets dyriske barbari. Endelig polemiserer Nietzsche imod

kapitalismen, som forherliger velstand og selvished frem for moral og eksistens. Dermed gør kapitalismen mennesket til egoistiske forbrugere. Nietzsche kunne hermed omformulere indgangspassagen til Jean-Jacques Rousseaus værk *Samfundspagten* fra 1762 til at lyde: Mennesket er født til frihed, men stat, videnskab og kapitalisme holder det overalt i lænker.

## Sandfærdighedens dannelse

Bogen *Shopenhauer som opdrager* udgør ikke en fremstilling af Shopenhauers filosofi. Som læsere finder vi derimod en fremstilling af Shopenhauer som filosof, der fortæller om Nietzsches eksistentielle tilblivelse. I sit eget tilbageskuende blik, er det sådan, Nietzsche angiver sit forehavende med *Shopenhauer som opdrager* i sit afsluttende selvbiografiske værk *Ecce Homo* fra 1888.

Den lille fremstilling skal først og fremmest tjene som afsæt for et dannelsesprogram, der kan imødegå modernitetens undertrykkelse af eksistensen. Samtidig skal programmet repræsentere et alternativ til dannelsesstanke hos Jean-Jacques Rousseau og Johann Wolfgang von Goethe. Nietzsche roser ganske vist Rousseaus dannelsesstanke for at påkalde sig "den hellige natur" (Nietzsche, 2014, s. 59) som et modsvar til præsteskabets og civilisationens fordærvelse, men alligevel kan naturen ikke tjene som et åndeligt dannelsesideal for mennesket. Næsten modsat Rousseau, peger Goethes fremstilling af figuren Faust på en form for højere åndelig dannelse, men dette omfatter snarere den lærdes dannelse som "bevarende og fordragelig kraft" (Nietzsche, 2014, s. 61). Shopenhauer angiver derimod vejen til en dannelse, som muliggør en frigørelse fra staten, videnskaben og kapitalismen, ved at mennesket er tro mod tilværelsen og dermed påtager sig "sandfærdighedens lidelse" (Nietzsche, 2014, s. 62).

## Filosoffer, helgener og kunstnere

Nietzsche benytter først og fremmest figuren Sopenhauer som inspirationskilde til at fremstille sin egen dannelsesstanke. Når Nietzsche fremhæver sandfærdigheden som dannelsesideal, så handler det om, at mennesket må forholde sig til livet ud fra dets metafysiske betydningsfuldhed. Altså livets tidsløse mening, som forener alt levende. Det handler om at have en vilje til livet og en fuld åbenhed for alt det, som livet indebærer. Allerede her ser vi således konturerne af dén insisteren på selve livets optik, som senere bliver omdrejningspunktet for Nietzsches begreb om viljen til magt.

Det er kun ved at lade sine metafysiske anlæg komme til udtryk, at mennesket kan hæve sig over sin dyriskhed og fuldkommengøre naturen som sand kultur. Naturen skal altså ikke negligeres men må omformes til sand kultur. Naturen har brug for de egentlige filosoffer og kunstnere til det metafysiske formål at bringe det falske frem i lyset og oplyse mennesket om sig selv og tilværelsen. Desuden har naturen brug for de egentlige helgener, hvis uselvskhed viser mennesket vejen til forløsning fra sin egen selvskhed og til "samhørighed, medlidenhed og enhed med alt levende" (Nietzsche, 2014, s. 78).

Ifølge Nietzsche bærer vi hver især rundt på en filosof, kunstner og helgen, som skal bringes frem i os, sådan at vi kan arbejde på vores fuldendelse af naturen og dermed underbygge udviklingen af en sand kultur. Med andre ord er opgaven for kulturens store filosoffer, kunstnere og helgener at tjene som forbilleder for, at vi alle sammen kan undergå en eksistentiel dannelse og blive intellektuelle væsner, der er fuldt selvoplyste, uselviske og samhörige med livet. Altså mennesker, der har en skarp sans for livets sandhed, og som derfor ikke bare tilpasser sig staten, videnskaben og kapitalismen. Det er kun sådan, at vi hver især kan blive os selv i stedet for at være konforme hjul i det moderne samfunds store maskineri. Hermed peges der også på, at Nietzsche altså ikke advokerer for en slags totalmobilisering af masserne, men derimod for en eksistentiel mobilisering af hin enkelte, som involverer en form for selvoverskridelse. Samtidig forekommer Nietzsche her at være langt mere beslægtet med Kierkegaard end med de nazister, der senere udråbte ham som hoffilosof.

## Livet, kærligheden og fællesskabet

Den unge Nietzsche taler ikke for en selvcentreret individualisme. Han advokerer derimod for udviklingen af et menneskeligt fællesskab, der holdes sammen af grundtanken om den sande kultur. Nemlig den kultur, der kan få den sande menneskelighed til at blomstre. En kultur, som dermed udgør et modspil til menneskets dyriskhed og barbariske tendenser såvel som til det moderne samfunds selviskhed og mekaniske konformitet.

Mennesket må mærke livet og kæmpe for at nå eksistensens højeste mål om at komme til sig selv, og det bliver menneske ved at komme til den sande kultur. Målet for den eksistentielle dannelse udgør på én gang det skønne, det gode og det sande for mennesket, idet det lader mennesket fremtøse i sin højeste form med en fuld moralsk bevidsthed over for livet og det levende. Hermed overvinder det enkelte menneske også sit selvhad og lærer at skue ud over sig selv i en evne til egentlig kærlighed, som også rummer et had til samfundets konforme kræfter.

I denne ophøjede tilstand vil vi også elske noget andet, som vi ikke er i stand til at elske nu (Nietzsche, 2014, s. 79)

## En relevant bog

Nietzsches betoner den eksistentielle dannelse til livet, kærligheden og fællesskabet som et modtræk til kapitalismens egoistiske forbrugermoralitet, den politiske styring af menneskets frihed og videnskabeliggørelsen af menneskelivet. Som sådan er Nietzsches tanker ikke mindre relevante i 2014 end de var i 1874.

Nietzsches senere udfald mod kristendommen og de religiøse institutioner er bundet til hans samtid, hvor oplysningen og teknologien havde igangsat et opbrud i forhold til menneskets forståelsesverden. Den kritik virker mindre relevant i dag, hvor vi er vidner til

en genkomst af det spirituelle. Værket fra 1874 er friskt i den forstand, at Nietzsches tematiseringer stadig virker relevant for en diskussion af universitetsfilosofien, den konforme individualisme i det senmoderne forbrugersamfund og behovet for at overskride den udbredte selvished.

## Litteratur

Goethe, J. W. (1997). *Faust: Eine Tragödie*. Deutscher Taschenbuch Verl.; Auflage: 1.

Nietzsche, Friedrich (1997). *Ecce Homo*. København: Det lille Forlag

Nietzsche, Friedrich (2014). *Shopenhauer som opdrager*. København: Informations Forlag

Rousseau, J-J. (1987/1762). *Samfundspagten*. København: Rhodos

Rousseau, J-J. (2015/1762). *Emile – eller om opdragelsen*. København: Gyldendal

Sørensen, A. D. (2014). Den filosofiske opdragelse. Nietzsches eksistentielle dannelsepædagogik. *Filosofiske Anmeldelser*, 2(4), 95-99.



## 5. John Dewey om erfaringsbaseret opdragelse

John Dewey er en af pædagogikkens mest indflydelsesrige filosoffer. Deweys (2005) pædagogiske hovedværk udkom i 1916 under titlen *Democracy and Education*. Det følgende bygger på en række foredrag om pædagogik, som Dewey holdt i 1938, der er udkommet under titlen *Experience and Education* – på dansk *Erfaring og opdragelse*. I disse foredrag sammenfatter Dewey sin pædagogiske filosofi og sit syn på opdragelse, der både peger på barnets dannelse og dets socialisering i et demokratisk samfund.

### Det praktiske liv og pragmatismen

Dewey er kendt som en af de førende repræsentanter for den amerikanske *pragmatisme*, der på flere måder genspejler den amerikanske samfundsudvikling i det 20. århundrede. Det moderne USA bliver skabt i kølvandet på løsrivelsen fra Storbritannien i 1776 og afslutningen af den amerikanske borgerkrig i 1865. Allerede fra og med ratificeringen af den amerikanske uafhængighedserklæring den 4. juli 1776, bliver den amerikanske kultur præget af en idealisering af menneskets muligheder for at realisere sin egen individuelle *livsudfoldelse, frihed og lykke*.

Vi anser disse sandheder for selvindlysende, at alle mennesker er skabt lige, og at de af deres Skaber har fået visse umistelige rettigheder, heriblandt retten til liv, frihed og stræben efter lykke (Jefferson et al, 1776)

Særligt i tiden efter den amerikanske borgerkrig gennemgår det amerikanske landbrug en markant teknologisering, og den amerikanske industri bliver præget af en eksplosiv vækst. Samtidig undergår den stadig mere mangfoldige amerikanske befolkning en løsrivelse fra sine kulturelle rødder i den britiske kultur og tænkning. USA fremstår som mulighedernes og optimismens nation, og troen på at mennesket har muligheder bliver forbundet med udviklingen af et udpræget kapitalistisk samfund, der sætter individualismen som sine centrale værdi.

Harvard University bliver allerede grundlagt som det første amerikanske universitet den 8. september 1636, men først efter den amerikanske borgerkrig bliver de amerikanske universiteter egentlig udbygget som forskningsinstitutioner. Den amerikanske filosofi og videnskab bliver ikke alene præget af de praktiske og empiriske tendenser i den britiske filosofi og videnskab. Den amerikanske teori og forskning bliver påvirket af den nye amerikanske nations store praktiske udfordringer og får en endnu mere praktisk og anvendelsesorienteret udformning. Både filosofien og videnskaben bliver således karakteriseret ved en særdeles praktisk tilgang og en forestilling om, at disciplinerne kan og skal have en stor betydning for samfundet og menneskets praktiske hverdagsliv.

Efter borgerkrigen og især fra 1880'erne udvikler filosofien sig blandt andet i sammenhæng med den nye videnskabelige psykologi og pædagogik, der har en særlige interesse i børns udvikling, opdragelse og undervisning samt i dyrs og menneskers indlæring og læring.

I samme periode grundlægger en række amerikanske filosoffer – med Charles Sanders Peirce og senere William James, John Dewey og George Herbert Mead i spidsen – en ny selvstændig filosofisk retning, der altså får navnet 'pragmatisme'. Ordet 'pragma' (πράγμα) er oldgræsk og betyder 'kendsgerning', 'handling', 'gerning' eller 'noget gjort'. Pragmatismen udgør på tilsvarende vis en særegen praksisfilosofi, der er interesseret i at undersøge de praktiske konsekvenser af tænkning og begreber, og den har et særligt fokus på *handling* og *vækst*. Dermed forkaster pragmatismen også den klassiske erkendelsesteoris sandhedsbegreb, forstået som en forestilling om at en erkendelse er sand, når den korresponderer med eller repræsenterer virkeligheden. I stedet forfægter især James og Dewey et pragmatisk sandhedsbegreb, hvor idéen om sandhed peger på, at et udsagn er sandt i kraft af dets nytteværdi som et praktisk redskab.

## Traditionel eller progressiv opdragelse?

Dewey er måske den mest indflydelsesrige af de amerikanske pragmatikere, og hans idéer om opdragelse og undervisning er centrale for hans filosofi.

Dewey bliver blandt andet en væsentlig inspiration for den såkaldt progressive bevægelse inden for den amerikanske pædagogik i begyndelsen af det 20. århundrede. Den progressive pædagogik kendetegnet ved at være barncentreret, og den betoner barnets individuelle behov. Efterhånden bliver den progressive pædagogik blandet andet knyttet til den europæiske aktivitets-, erfarings- og reformpædagogik, og denne brede strømning inden for pædagogikken står samlet set for en mere livsnær og elevcentreret undervisning samt en mindre autoritær holdning til opdragelse.

Allerede i første halvdel af det 20. århundrede, udvikler den progressive bevægelse i USA sig flere steder i en forholdsvist radikal retning, som indebærer en ren forkastelse af det traditionelle syn på opdragelse og undervisning. I stedet for den traditionelle pædagogiks disciplin, autoritet, fagdiscipliner osv. vil man nedbryde faggrænserne, fjerne de autoritære strukturer og fokusere på børnenes lyst og interesser.

Dewey er imidlertid kritisk over for – især – den mere radikale udartning af den progressive pædagogik, og det er lige præcist her hans foredragsrække fra 1938 tager sit udgangspunkt. I det første foredrag lægger han således ud med at kritisere den – alt for sort-hvide – enten-eller holdning, som han mener karakteriserer samtidens progressive pædagogik. Med andre ord har det progressive syn på opdragelse det først og fremmest med at formulere sig selv som et opgør imod den traditionelle tilgang til opdragelse. Problemet er, at den progressive opdragelse således bliver rent negativt defineret og udarbejdet. Dermed mangler den nye opdragelse at blive bygget på et positivt og klart formuleret filosofisk grundlag, og konsekvensen er, at den pædagogiske praksis bliver præget af en for høj grad af ineffektivitet og tilfældighed.

Dewey er langt hen ad vejen sympatisk indstillet over for den progressive opdragelse, og han deler i et vist omfang dens kritik af den traditionelle opdragelse. Det vil sige den pædagogiske virksomhed, der ser det som sit hovedformål:

... at forberede de unge til et fremtidigt ansvar og til at få succes i livet ved at udstyre dem med det vedtagne fond af færdigheder, som udgør lærestoffet (Dewey, 2008/1938, s. 38)

Denne tilgang til opdragelse er præget af ydre disciplin, og den orienterer sig altså mod at udstyre barnet eller eleven med nogle på forhånd fastlagte færdigheder og en på forhånd veldefineret viden. Det vil sige viden og færdigheder, der anses som værende nyttige i forhold til samfundets aktuelle behov for arbejdskraft og statens krav til sine borgere. Dermed bliver den traditionelle opdragelse imidlertid også bundet til fortidens resultater, og barnets erhvervelse af viden om disse resultater bliver gjort til et mål i sig selv.

Ligesom især Rousseau – der udgør en del af den idéhistoriske baggrund for den europæiske reformpædagogik – deler Dewey den progressive opdragelses sans for, hvordan pædagogikken må tage afsæt i, at den hverken kender barnet eller fremtiden fuldt ud. Ifølge Dewey bliver den progressive opdragelse imidlertid for vidtgående i sin forkastelse af den traditionelle opdragelse og dermed også af fortiden. Deweys ærinde kan i den forbindelse forstås som udtryk for en ambition om at finde en tredje mellemliggende position imellem den traditionelle og den progressive position.

Pragmatismen kan forstås som en problemløsningsorienteret filosofi, og Deweys sigte er at løse de problemer, som er indbygget i den progressive opdragelse. Dewey deler i den forbindelse den progressive positions indsigt i:

... at der er en intim og nødvendig forbindelse mellem den faktiske erfarings og undervisningens processer (Dewey, 2008/1938, s. 36)

Efter som den progressive opdragelse sætter fokus på personlige erfaringsaktiviteter, der tager afsæt i barnets interesser, nedtoner den betydningen af fagene og af aktiviteterernes indhold. Dermed mister erfaringsdannelsen imidlertid enhver planmæssighed og enhver bundethed til fortiden, og den progressive opdragelses insisteren på barnets frihed bliver derfor lige så dogmatisk og ufleksibel som den traditionelle opdragelse, som den reagerer imod. Gennem påpegnings af dette problem vil Dewey i stedet undersøge, hvilken plads og betydning, som fagområder og planmæssighed har inden for erfaringen.

## Erfaringsfilosofi

Hvad betyder det så, at opdragelsen foregår gennem erfaring, og hvordan skal begrebet om menneskets erfaring forstås?

I sin besvarelse af dette spørgsmål trækker Dewey ikke alene på pragmatismen. Hans filosofiske position er også inspireret af Georg Wilhelm Friedrich Hegels (2003) idé om, at virkeligheden er en helhed, og at der findes en enhed bag de tilsyneladende modsætninger i menneskets sammenlagte bevidsthed.

Dewey er imidlertid også inspireret af Charles Darwins (2009) evolutionsteori, og han mener derfor, at det er naturen og ikke den absolutte idé, der udgør denne enhed. Ifølge Darwin er evolutionen resultatet af en naturlig selektion. Således er de levende organismers kamp for overlevelse kendetegnet ved, at det er de organismer som er bedst egnede til at tilpasse sig de skiftende miljøforhold, der udvælges og dermed udvikler sig. Den samme forståelse finder vi i begyndelsen af Deweys hovedværk *Democracy and Education*:

Livet er en selvfornyende proces, hvor vi agerer i forhold til og påvirkes af det omgivende miljø (Dewey, 2005/1916, s. 23)

For Dewey kan mennesket med andre ord først og fremmest forstås som en levende organisme, der er rettet mod *vækst* i et vedvarende *samspil* mellem dets indre vilkår og ydre vilkår i den givne *situation* (Dewey, 2008/1938, s. 56).

Her vender Dewey sig imod den klassiske erkendelsesteori i traditionen fra René Descartes (2002), der forstår erkendelsen som et subjekts indre repræsentation af en ydre verden af objekter. I en vis lighed med blandt andre Martin Heidegger (2013) og Ludwig Wittgenstein (1999) hævder Dewey, at mennesket ikke kan forstås som en tilskuer, der er adskilt fra verden. For Dewey fører denne hævde videre til en påstand om, at menneskets erkendelse, tænkning og bevidsthed udgør en del af naturen, som mennesket selv er en del af. Således er erkendelsen, bevidstheden og tænkningen knyttet til mennesket som en biologisk organisme, og de skal forstås som menneskets instrumentelle midler til at tilpasse sig de skiftende livsvilkår.

Ifølge Dewey resulterer samspillet imellem den menneskelige organismes indre og omgivelsernes ydre vilkår så i *erfaringer*. Erfaringsdannelsen har dermed både et passivt aspekt og et aktivt aspekt, der involverer en eller anden form for refleksion. Således omfatter menneskets erfaringsmæssige læreproces en aktiv prøven sig frem, som Dewey kalder at *eksperimentere*. Samtidig må mennesket passivt acceptere konsekvenserne, og den samlede læringsdynamik udtrykkes gerne gennem Deweys simple motto "learning by doing". Erfaringsdannelsen indgår i organismens mål om at skabe vækst i forhold til dets overlevelsesbetingelser, hvilket handler om at vokse eller modnes og skabe forudsætninger for yderligere vækst (Dewey, 2008/1938, s. 48).

Mens samspillet udgør det ene princip i erfaringen, påpeger Dewey, at erfaringens andet princip består i *kontinuiteten* (Dewey, 2008/1938, s. 45). Det vil sige, at erfaringsdannelsen består i et kontinuum, hvor organismen i enhver erfaring indoptager noget fra dets forudgående erfaringer, som så udgør grundlaget for organismens videre erfaringsdannelse.

På denne baggrund mener Dewey så samlet, at enhver erfarings kvalitet kan vurderes ud fra de to nyttekriterier om, hvorvidt den udtrykker et samspil mellem organismen og

dens omgivelser i situationen, og hvor vidt den skaber betingelser for vækst og yderligere erfaringer eller ej.

## Erfaringsbegrebets rolle i opdragelsen

Hvilken betydning har dette erfaringsbegreb så for Deweys syn på opdragelsen? Ifølge Dewey er den progressive opdragelsens hovedproblem, at den hidtil har manglet forankring i en erfaringsfilosofi, og derfor er den progressive tilgang blevet præget af planløshed og en uhensigtsmæssig frasigelse af enhver form for binding til fortiden. Omvendt skal det erfaringsfilosofiske grundlag sikre, at opdragelsen kan bidrage til barnets vækst i et vedvarende samspil med omgivelserne på en måde, der giver de bedste vækstbetingelser for nye erfaringer. Opdragelsen skal altså sikre barnets tilpasning, men dette skal ikke forstås som en tilpasning til en bestemt samfundsmæssig normalitet. Dewey er snarere interesseret i at opdragelsen tilvejebringer den tilpasning, som bedst muligt sørger for barnets vækst.

Hermed lægger Dewey sig i et vist omfang tæt op ad den humanistiske psykologi hos de amerikanske psykologer Carl Rogers (1961) og Abraham Maslow (1967; 2014), der også er fortalere for en idé om at sikre den individuelle organismes personlige vækst i en foranderlig erfaringsverden. Imidlertid påpeger Rogers og Maslow, at vækst først og fremmest handler om individuel selvaktualisering, og det gør det endvidere på en langt mere eksistentiel og spirituel måde end hos Dewey.

Vender vi tilbage til Dewey, er det for det første afgørende, at lærerne eller forældrene planlægger opdragelsen ud fra det to principper om samspil og kontinuitet. Nemlig sådan at barnet bliver i stand til at udvikle viden og færdigheder til at forstå og håndtere bestemte situationer, og derfra kan tilpasse sig efterfølgende situationer. Her påpeger Dewey, at opdragerne må have blik for det konkrete barns aktuelle udviklingstrin, altså barnets indre vilkår, og på den baggrund regulere de ydre vilkår, så de passer optimalt til barnet. Denne tankegang har visse ligheder med Lev Vygotsky's (2004) berømte formulering af begrebet om 'den nærmeste udviklingszone', som handler om, at

læringsprocessen må tage udgangspunkt i dét sted, hvor barnet er og derfra vise barnet det næste trin frem imod målet. For Dewey indebærer dette en forestilling om, at opdrageren nøje må udvælge læringsindholdet, så det passer til det enkelte barn.

For det andet er Dewey dermed både enig med den progressive pædagogik i, at opdragelsen må tage udgangspunkt i barnets egen erfaringsverden og interesser, og med den traditionelle pædagogik i at opdragelsen må tage udgangspunkt i omgivelserne. Den gode opdragelse er netop i stand til at afbalancere disse to faktorer på den bedst mulige måde:

Fejlen ved den traditionelle opdragelse var ikke, at opdragerne påtog sig ansvaret for at skabe nogle omgivelser. Fejlen var, at de ikke tog hensyn til den anden faktor, som indgår i skabelsen af en erfaring, nemlig elevernes evner og hensigter (Dewey, 2008/1938, s. 57)

I den forbindelse er Dewey umiddelbart på linje med Rousseaus (2012) idé om, at opdragelsen må tage udgangspunkt i elevens eller barnets naturlige evner og interesser. Ifølge Nel Noddings (2010) adskiller Dewey sig imidlertid fra Rousseau derved, at han ikke mener, at mennesket er godt af naturen, og at alle barnets naturlige evner og interesser derfor må stimuleres. Til gengæld er Dewey og Rousseau fælles om at fremhæve, hvordan den gode opdragelse indebærer, at opdrageren må have et indgående kendskab til barnet

For det tredje påpeger Dewey, at opdragerens opgave er at sørge for, at barnet opnår de erfaringer, som både bidrager til barnets personlige vækst og samfundets vækst. For Dewey er dette igen ikke ensbetydende med, at barnet først og fremmest skal uddannes til at kunne tilpasse sig arbejdsmarkedets og statens behov for arbejdskraft. Barnet skal gennem sin opdragelse derimod bidrage til det demokratiske samfunds fælles erfaringer. Samtidig leverer den demokratiske regeringsform i en bred forstand de bedst mulige vækstbetingelser i forhold til barnets opdragelse.



Kan vi finde nogen begrundelse, som ikke i sidste ende kan føres tilbage til troen på, at demokratiske samfundsmæssige ordninger i højere grad bidrager til at forøge og forbedre den menneskelige erfaring, end ikke demokratiske og anti-demokratiske former for samfundsliv gør det? Kan princippet om hensynet til individets frihed og om anstændighed og venlighed i de medmenneskelige forhold ikke, når alt kommer til alt, føres tilbage til overbevisningen om, at disse ting bidrager til en højere kvalitet i erfaringen for et større antal mennesker end undertrykkelse, tvang og magtmetoder? Er grunden til vores forkærlighed ikke den, at vi tror på, at man ved gensidigt at udveksle erfaringer og ved at nå frem til sine meninger gennem argumentation, skaber muligheden for bedre former for erfaring for flere mennesker, end det ellers ville være tilfældet (Dewey, 2008/1938, s. 47)

Hermed bevæger Dewey sig også tæt på N. F. S. Grundtvig (1838), der i blandt andet *Skolen for Livet og Akademiet for Soer* fra gør op med dødens skole og dens fokusering på terperi og disciplinær indlæring. For Grundtvig må skolen på lidt tilsvarende vis baseres på en vekselvirkning mellem lærere og elever.

For Grundtvig må vekselvirkningen ske i et muntert læringsmiljø, der fokuserer på at tage afsæt i og udvikle elevernes livsnære praksiserfaringer. For det fjerde fremhæver Dewey på noget tilsvarende vis, hvordan opdragelsen må tage udgangspunkt i elevernes hverdagsliv og give dem en mulighed for at udvikle viden og erfaringer, som de selv kan se nytten i. Såvel skrivning, læsning og regning som mere abstrakte fag skal bygges ind i og videre på denne erfaringsnære tilgang til hverdagslivet.

## Frihed og social regulering

Efter som alle erfaringer dannes i et samspil mellem individet og dets omgivelser, har det sociale fællesskab som antydnet også en væsentlig betydning for Deweys syn på opdragelse. Ifølge Dewey er barnet af naturen socialt anlagt, og såvel opdragelsen som samfundslivet skal forankres i denne socialitet (Dewey, 2008/1938, s. 66).

Lige som Rousseau (2015), mener Dewey, at opdragelsen må have blik for de individuelle træk ved børnene. Selv om opdrageren skal have en indgående sans for det enkelte barn, fremhæver Dewey imidlertid også, at opdragelsen skal sætte det enkelte barn i stand til at indgå i og bidrage til et gruppefællesskab i en social sammenhæng. Ifølge Dewey er enhver social orden reguleret af regler, og undervisningen skal netop planlægges som en social proces, der sikrer åben kommunikation omkring elevernes erfaringsdannelse.

I den forbindelse adskiller Dewey sig fra Immanuel Kants (2012) fremhævelse af disciplinens betydning for opdragelsen ved at markere, at læreren må undgå at anvende tvang og ensretning i sin regulering af opdragelsens sociale vilkår. I stedet bør undervisningen både være præget af en indre intellektuel frihed og af en vis ydre social og fysisk frihed for børnene. Samtidig er det opdragelsens idéelle mål, at børnene lærer en vis selvkontrol og altså ikke blot følger deres umiddelbare tilskyndelser og impulser.

Hermed lægger Dewey også afstand til den progressive pædagogik, der anser aktivitet som et mål i sig selv. For Dewey er det nemlig vigtigt, at opdragelsen er baseret på nogle fornuftige mål, men lærerens vejledning eller undervisning af eleverne må samtidig bistå eleverne i at bruge deres egen intelligens og netop ikke begrænse den.

Samtidig lægger Dewey også afstand til den progressive pædagogiks afskaffelse af fagene, for han er af den opfattelse at fagene og det faglige indhold i undervisningen må bevares. Som sagt skal det faglige blot tage afsæt i elevernes livserfaringer og ikke pådømmes dem som noget ydre og uvedkommende. Den faglige læring skal derfor planlægges ud fra en pragmatisk idé om problemløsningsorientering, som sætter eleverne i stand til at udvikle deres intellekt og erfaringer.

Sidste år er længe siden

Deweys tilgang til pædagogik og opdragelse har ikke alene haft en enorm indvirkning på det amerikanske men også på det danske skolevæsen. Selv om han absolut tilhører en af de mere moderate kræfter inden for den såkaldte reformpædagogik eller progressive bevægelse, tilhører han også en tilgang til spørgsmålet om opdragelse, der er på hastig tilbagemarch.

## Referencer

- Darwin, Charles (2009). *Arternes oprindelse*. København: Statens Naturhistoriske Museum
- Descartes, René (2002). *Meditationer over den første filosofi*. København: Det lille Forlag
- Dewey, John (2005 [1916]). *Demokrati og uddannelse*. Aarhus: Klim
- Dewey, John (2008 [1938]). *Erfaring og opdragelse*. København: Hans Reitzels Forlag
- Grundtvig, N. F. S. (1838). Skolen for Livet og Akademiet i Soer borgerlig betragtet. In *Grundtvigs Værker*, version 1.2
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2003). *Åndens fænomenologi*. København: Gyldendal
- Heidegger, Martin (2013). *Væren og tid*. Aarhus: Klim
- Jefferson, Thomas et al (1776). *United States Declaration of Independence*. Philadelphia, Pennsylvania
- Kant, Immanuel (2012 [1803]). *Om pædagogikken*. Aarhus: Forlaget Klim
- Madsen, Claus & Per Munch (red.) (2008). *Med Dewey in mente*. Aarhus: Klim
- Maslow, Abraham (1967). A Theory of Metamotivation: The Biological Rooting of the Value-Life. *Journal of Humanistic Psychology*, 7 (2), pp. 93–26

- Maslow, Abraham (2014 [1968]). *Towards a Psychology of Being*. US: Lushena Books
- Noddings, Nel (2010). Dewey's philosophy of education. In: Molly Cochran (ed.) *The Cambridge Companion to Dewey*. Cambridge: Cambridge University Press
- Pécseli, Benedicta (red.) (2008). *Idéhistorie for de pædagogiske fag*. København: Gyldendal
- Rogers, Carl (1961). *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable
- Rousseau, Jean-Jacques (2015). *Emile – eller om opdragelsen*. København: Gyldendal
- Vygotsky, Lev (2004). Pædagogisk Psykologi. In G. Lindqvist (red). *Vygotsky, Læring som udviklingsvilkår*. Aarhus: Klim
- Vygotskij, Lev (2006). Værktøj og symbol i barnets udvikling. In K. Illeris (red). *Tekster om læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Wittgenstein, Ludwig (1999). *Filosofiske undersøgelser*. København: Munksgaard-Rosinante