

# Den pedagogiske filosofiens veier

Lars Løvlie

This article questions the idea that it is the business of philosophy of education to justify educational programmes or courses in philosophical or existential counselling, for example in adult education. It argues that the proper task of philosophy of education is a creative and critical reflection, whilst the proper task of education is to use or implement the insights that philosophy of education provides. The two practices are related but should not be conflated. The article starts by sketching philosophy of education after the pragmatic or discursive turn, proceeds by describing philosophers like Kierkegaard, Wittgenstein and Dewey as anti-educational, and concludes by proposing that political education is what we need in the present crisis of democracy.

I 1969 publiserte Christopher Lucas boken *What is Philosophy of Education?* For 30 år siden hadde spørsmålet en viss relevans. Pedagogisk filosofi var nå en etablert disiplin i den anglofone verden, og den markerte seg som analytisk filosofi, først og fremst gjennom Richard S Peters og Paul H Hirst i England og Israel Scheffler i USA. I dag er det neppe noen i feltet pedagogisk filosofi som ville stille Lucas' spørsmål. For det forutsetter en akademisk disiplin som kan defineres på et noenlunde entydig vis, som lett kan avgrenses mot andre pedagogiske disipliner, og som kan beskrives ved et akseptert sett problemstillinger og metoder. Slik er det ikke lenger. Det snakkes heller ikke om filosofiske retninger eller skoler – feltet er nå holdt sammen av en språkfilosofisk informert pragmatisme. Allerede på begynnelsen av 80-tallet mistet den analytisk dominansen i England det faglige drivet. Det var ganske åpenbart for dem som besøkte London og Cambridge på den tiden. I London var Peters blitt syk og i Cambridge var Hirst blitt selvkritisk, selv om han aldri la sitt gamle krav om rasjonalitet og analyse på hyllen. Dessuten banket en ny generasjon studenter på døren, folk som ikke lenger var så opptatt av å analysere begreper som undervisning, autoritet og innvielse osv. Wittgenstein og dagligverdenen vant fram og John Dewey ble hentet inn fra kulden både i og utenfor USA, ikke minst gjennom arbeidene til Richard Rorty og en

pedagogisk filosof som Nel Noddings. Samtidig var det flere som ble klar over slektskapet mellom Dewey og Jürgen Habermas, som begge har levert sentrale premisser for det som nå er kjent som ”det deliberative demokrati”, med vekt på prosedural etikk og argumentasjon.

På 90-tallet slo også fransk filosofi og dekonstruksjon ganske markant igjennom i pedagogiske miljøer i Europa, med navn som Michel Foucault, Jacques Derrida og Emmanuel Levinas. I USA er bildet mer broket, med til dels skarpe skjæringer mellom analytiske filosofer, rekonstruerte deweytilhengere og fans av fransk dekonstruksjon. Resultatet av denne varierte og spennende utviklingen er en kreolisert pedagogisk filosofi, med porøse grenser mellom miljøer og personer som lever spredt, men knyttes sammen ved faglige nettverk, fagtidsskrifter og Internett. Dagens pedagogisk filosofi lar seg ikke avgrense, men består snarere av en rekke temaer, problemer og stier som utforskes i kritisk dialog. Det gjelder også for de nordiske landene. I dag forholder vi oss heller til enkeltpersoner og det de har å bringe til torgs enn til hva og hvem de representerer. De bidrar til den pragmatiske eller diskursive vending i pedagogisk filosofi. Samtidig står filosofiens forhold til pedagogikken fortsatt til diskusjon, og derfor tittelen på dette essayet: ”Den pedagogiske filosofiens veier”. Det fører meg direkte til de to spørsmålene jeg skal forfølge her. Det første, mer generelle er om adjektivet pedagogisk-filosofi bør skrives med bindestrek, eller tvert om med skråstrek, altså pedagogisk/filosofi, for å markere konflikten snarere enn sammenhengen mellom to ulike virksomheter. Det andre, mer spesielle spørsmålet er om filosofien kan brukes til å begrunne og legitimere pedagogiske metoder, uten å bli en del av didaktikken. Det sier seg selv at det ikke finnes enkle svar på disse to spørsmålene. Svarene må bli situerte, det vil si avhengig av hvor man plasserer seg i det pedagogiske terrenget, hvilke problemer man anser for viktige, og hvordan man selv ønsker å bidra til diskusjonen.

### *Den nye psyches therapeia*

Pedagogikk og filosofi synes nå å leve fredelig sammen som et gammelt ektepar. I salmen *Hva er det, min Marie*, forklarer Grundtvig hvordan det lar seg gjøre, i strofen som lyder slik: ’Det er, at vi vil være hinanden som vi er, det er, at vi kan bære hinanden som vi er’. Men kan nå pedagogikken og filosofien bære ut med hverandre som Marie med sin husband i et ’hjerterfavnetag’?<sup>1</sup> Jeg ble tvunget til å stille spørsmålet på nytt som opponent under en doktordisputas ved Danmarks Pædagogiske Universitet høsten 2002. Der og da konfronterte doktoranden, Finn Torbjørn

Hansen, meg med mitt tidligere syn på forholdet mellom pedagogikk og filosofi som en art teori *i praksis*. Senere, i artikkelen "Værdivklaring som en filosofisk praksis" fra samme høst, refererer han til en artikkel fra 1973, der jeg skrev om pedagogisk filosofi at den skal gå "pedagogikken til hånd, men på sokratisk vis", som en "slags *pedagogisk selvrefleksjon*", som Hansen refererer det (Løvlie 1973, Hansen 2002b, s 1). Hansen påstår, ganske riktig, at jeg ikke foreslo hvordan dette egentlig skulle gå til, og det skal jeg være forsiktig med nå også, av grunner som vil bli klarere nedenfor. I avhandlingen kaster han imidlertid nettet mye videre, og det gir innhold og intensitet til hans diskusjon. Han utfordrer filosofien som akademisk disiplin og profesjon, og angriper den suverene fjernhet som den profesjonelle filosofien har gjemt seg bak, med sine transcendentale, systematiske og logiske forutsetninger. I folkedanningens navn vil han fri filosofien ut av elfenbenstårnet og gjøre den til kraft i folks liv, som eksistensiell opplysning og praktisk sjelesorg. Filosofi skal gi åndelig veiledning i hvordan folk bør leve og hvordan de kan handle som ekte mennesker. Den skal tilfredsstillende sjelens behov og omsorgen for selvet, for den enkeltes indre og personlige liv. Den er et moralsk og eksistensielt prosjekt som skal inspirere demokratiet så å si innenfra. Den har begitt seg ut blant folk flest og gjenvunnet sin rolle som en *psyches therapeia* i sokratisk forstand, men nå som en art eksistensiell terapi. Med sin gode penn har Hansen dermed reist diskusjonen om den pedagogiske filosofiens virksomhet på nytt.

Men hva skjedde under selve disputasen om hans avhandling *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspædagogikken?* Min utfordring gikk på bruken av Wittgensteins filosofi, og mer spesifikt, Wittgensteins idé om filosofi som en art terapi. Jeg innvendte, kort sagt, at det ikke eksisterer noen logisk sammenheng mellom Wittgensteins filosofiske "terapi" og den didaktikken som styrer praktisk-filosofisk eller eksistensiell rådgivning. Det er en innvending som ikke bare treffer Hansen, men også en ny type livsfilosofi som nå inspirerer voksenopplæringen i den vestlige verden. Den rammer også mer generelt tanken om en filosofisk opplysning og selvomsorg, altså den praktisk-filosofiske tradisjonen fra Sokrates over stoikerne og epikureerne og like fram til Michel Foucault. Jeg mente at Wittgenstein tok til orde for å rense den filosofiske tenkningen og ikke folks sinn for fordommer – la fluen ut av flasken, som han sa, altså ta filosofien ut av dens glassaktige tilværelse. Han holdt oppgjør med filosofien, men foreslo ingen modell og slett ingen didaktikk for eksistensiell rådgivning eller terapi, verken for enkeltpersoner eller for grupper, slik flere nå har det for seg. Hans filosofi tok ikke sikte på å gi råd til personer og grupper om hvordan de skulle ordne sine liv i eksis-

tensiell refleksjon. Det sto ikke primært om livet, men om filosofien. Det pedagogiske oppdraget kan nok hente sin inspirasjon, men ikke vente å få sin begrunnelse i Wittgensteins filosofi, eller i noen annen filosofi for den sakens skyld. Misforstå ikke, den eksistensielle terapien er sentral og viktig nok i sin egen rett, men den har ikke noe spesielt med det filosofiske framfor for eksempel det psykologiske eller litterære å gjøre. Den eksistensielle terapien er en egen pedagogisk genre, og bør begrunnes som det. Jeg ser den altså som en praksis som pedagogene har skapt, og selv må ta det hele og fulle ansvar for. For da slipper pedagogikken å pynte seg med lånte fjær, eller bli pretensios og fraværende i sin egen aktivitet – som er å realisere noen nærmere bestemte etiske formål i voksne menneskers danningsbiografi.

## Antipedagogikk

Innvendingen var en utfordring, ikke bare til doktoranden, men også til meg selv. For har ikke Sokrates' mæjoutikk eller jordmorkunst i generasjoner blitt brukt som modell i pedagogikken, og viste jeg ikke selv, i 1973, til ham som eksemplarisk for den pedagogiske refleksjonen? Jo, så åpenbart. Men nå slår det meg at filosofer, og det gjelder ikke bare Sokrates, er gjort til pedagoger over en lav sko – at deres tenkning nå lyder fra katetret, hvor den slett ikke hører hjemme. Jeg foreslår nå å se jordmorkunsten, ikke som filosofi, men nettopp som kunst eller *techne*, altså en pedagogisk metode. Når pedagogene har tatt Sokrates til seg, har de æret en personifisert metode og ikke en filosofi – den sokratiske filosofien har de ikke fått med seg. Påstanden er kontroversiell. La meg derfor gå noe mer i detalj. Jordmorkunsten er en metode for spørsmål og svar, og hører med til didaktikken. I den sokratiske filosofien stod ikke didaktikken, men dialektikken i sentrum, det vil si forsøket på å nå kunnskap gjennom en metodisk tenkning, som er gjengitt i dialogenes form. Dialogene hans begynner typisk ved at en to-tre filosofer møtes. Sokrates er blant dem, og straks begynner samtalen om en rekke påstander som skal belyses, analyseres og begrunnes. Den filosofiske metoden er bokstavelig talt *methodos* – den veien filosofien må ta for å bli klar over sine egne forutsetninger og problemer, og den veien er ikke primært pedagogisk. Wittgenstein var på liknende vis opptatt av å løse filosofiske floker, og hensikten var filosofisk tenkning, ikke primært å påvirke noen til å tenke. Hvis han hadde en pedagogisk hensikt, så var den hovedsakelig å bryte pedagogiske konvensjoner som kunne hindre noen å stille relevante filosofiske spørsmål. Hans seminar ble drevet som et tankens verksted, og

metoden var hans høyst særegne tankegang og stil, preget som den var av en pågående og til dels pinefull selvkritikk. Det fortelles at han anbefalte noen av sine studenter å droppe denne formålsløse pine og heller finne seg et hederlig yrke der de kunne gjøre en innsats for andre og for verden. Verken Platon – forfatteren av de sokratiske dialogene – eller Wittgenstein bør oppfattes som pedagoger i den forstand vi bruker ordet. Wittgenstein oppfattet seg ikke engang som sokratiker. Han avviste tvert om den sokratiske utspørringsteknikken, og beskrev arbeidet sitt som en samtale med seg selv, der leseren er til stede som medtenker. Og hvem ville velge å sitte under Kierkegaards kateter, om han eller hun nå ble invitert? Sin samtids fremste lærere, nemlig teologene, gikk han til felts mot nettopp fordi deres didaktiske autoritet bokstavelig talt tirret ham til døde. Den som gjør hans ”dobbelreflekterte meddelelse” til metode, står samtidig i fare for å gjøre det av med dobbelrefleksjonen, som nettopp opphever den direkte, målrettede formidlingen som er pedagogikkens kjennetegn. Hvis de tre herrene som her er nevnt, skal beskrives nærmere, så må det være som antipedagoger på sin hals. Pedagogene har vært freidige. De har overtatt de gamle filosofene, og satt dem i glass og ramme for å se opp til dem. Den filosofiske rådgivnings- eller veiledningspraksis som har vunnet rom de siste tiårene, i markedet, i de store bedriftene, og i voksenopplæringen, har ulike formål. Men ett er felles, nemlig at denne praksis gjør antipedagogene stuerene. Hva kan vi da lære av dem – altså av de stuerene filosofer?

## Filosofiens prokrustesseng

Spørsmålet om hva vi kan lære er reist når det er klart at pedagogene bruker filosofien som premissleverandør for sin egen praksis, mens de i realiteten styrer selv. Slik får pedagogiske metoder en legitimitet de ikke fortjener, mens filosofien – som i middelalderen hadde rollen som tjenestepike for teologien – nå er tildelt oppgaven som pedagogikkens tjenestepike. Det tar brodden av filosofien og gir gjerne pedagogikken en ufortjent prestisje. Mye taler, som sagt, for at pedagogikken ikke bare bør, men nettopp må, begrunne og legitimere sin praksis selv. Da innestår den for sin praksis, den beviser sin relevans, og går ikke fra sitt ansvar. Da kan pedagogikken også utsettes for fagkritikk, også fra filosofene, og den kritikken er selvstendighetens mulighet og pris. Pedagogikkens premisser finnes i didaktikken, som gir formålene, ordner lærestoffet og sikrer metodene – det nærmeste vi kan komme pedagogikken som egen praktisk vitenskap. Men didaktikken kan ikke plassere filosofien i sitt system

uten å mista den – didaktikken er filosofiens prokrustesseng. Filosofi kan brukes på to måter: til å gi autoritet til pedagogisk praksis, eller ved å bli gjort til pedagogisk staffasje. Da har den mistet både sin filosofiske og pedagogiske kraft. Filosofien bør ikke holdes i en form den instinktivt protesterer mot. Hva har didaktikken og filosofen så til felles? I første omgang bare dette: at de hver for seg tar det hele og fulle ansvar for sine ulike og særegne oppgaver. Wittgenstein er forbilledlig som filosof fordi han hevdet filosofens absolutte engasjement og ansvar for sin egen oppgave, som er å fri filosofien fra sine feiltakelser, og dermed også fra seg selv. Hans personlige engasjement kan være eksemplarisk for alle som er opptatt av det filosofiske livet. Men hans filosofi kan ikke være eksemplarisk, for den hadde en originalitet som ikke kan gjøres til mønster for pedagogikken – for originalitet er som kjent ikke mulig den andre gang. Wittgenstein var dypt opptatt av etikk, og han ville bidra til den, men ikke ved å vinne sjeler for sitt etiske budskap. Pedagogene er like opptatt av etikk, men de har som formål å vinne sjeler for sin etikk, noe skolelærer, læreplaner og undervisningsopplegg bærer bud om. Det er om å gjøre og se at de to ikke er den samme tingen. – Dette hører til mine betenkeligheter mot altfor hastig å gifte bort Wittgenstein til eksistensiell veiledning i voksenundervisningen.

Ut fra det som er sagt, mener jeg at det knapt lar seg gjøre å anvende filosofien på pedagogisk praksis, fordi den nødvendige sammenhengen mangler. Filosofien kan legitimere etikken, og pedagogikken kan sette mål og velge midler for den etiske utdanningen, men de bør ikke trå i hverandres bed. La meg foreslå et lite eksperiment. Ta et tilfeldig program i filosofisk veiledning hos dem som påberoper seg Wittgenstein og andre filosofer, og påvis hvordan hans filosofi slår igjennom i disse programmene, slik at man med en viss rett kan snakke om en wittgensteinsk veiledning, og ikke bare en wittgensteinsk inspirasjon, som i og for seg kan være viktig nok. Jeg antar det er lite å finne, ikke bare fordi det er vanskelig å gjenta en så original metode som hans, men fordi en pedagogisk veiledning har, ja, nettopp pedagogiske og ikke filosofiske formål. Pedagogene kan nok påberope seg Wittgensteins metafor om ulike språkspill eller diskurser med en viss familielikheter, men det hører nå til tidens generelle tankegods, sammen med inspirasjonen, for eksempel fra John Dewey og Jürgen Habermas. La meg så legge til et eksempel. I sin artikkel legger Hansen fram ideen om et nytt ”sokratisk medborgerskapsideal” (Hansen 2002b, s 7), der ledespørsmålet ikke lenger er hvordan den etiske danning kan fremme den demokratiske, men omvendt, hvordan den demokratiske danning kan fremme den etiske. Han mener at den

etiske danning ikke bør tjene den demokratiske, fordi etikken kommer før og er viktigere enn politikken. Rent bortsett fra det problematiske i en slik rangering, så er selve motsetningen satt i en bruksmodus, som har denne formen: hvis du ønsker å fremme et ideal a, bør du ta i bruk midlene x, y og z for å realisere det. I dette tilfellet skal de demokratiske ordningene – mer konkret: den politiske oppdragelsen – fremme etiske holdninger og handlinger. Det dreier seg altså om et mål-middel-forhold, der demokratiet er midlet i den etiske danningen.

Standpunktet gjentar det instrumentelle mistaket (Skjervheim 1972/1996), som er å overse at etikken ikke kan fullbyrdes i en pedagogisk bruksmodus. Etske og pedagogiske overveielser er ikke det samme, og forskjellene finnes mellom tenkning og skjema, refleksjon og bruk. Etikken realiseres ikke uten videre gjennom en målrettet utdanning, så demokratisk den enn er, men først ved individets selvstendige moralske refleksjon, altså i den etiske modus. Hvorfor dette kantianske argumentet? Jeg er ikke uten etter et kategorisk skille her, men etter det minimumsskille som gjør det mulig å gå *kritisk* i rette med den pedagogiske hangen til å se all verden i den didaktiske eller instrumentelle modus. Kritisk avstand setter refleksjonen fri. På avstand – når det ulike profileres – kan refleksjonen gripe det ulike i det like. Det typiske for de sokratiske dialogene er ikke skoloringens tvang, men frihet fra denne handlingstvingen, det som gjør at samtalen om filosofi og pedagogikk kan fortsette for egen kraft. Det kritisk-analytiske standpunktet er likevel plassert i det pedagogiske feltet, og kjennetegner den pedagogisk-filosofiske situasjon, med dens ironiske blikk og vindskjeve perspektiv.

## Filosofien pedagogisert

Jeg har argumentert for at filosofi ikke uten videre er pedagogikk, og merker protesten fra dem som opplever dette som filosofisk arroganse og dumskap. De kan føre i marken at filosofien ikke bare er tenkning, men også omsorg for selvet – som beskrevet fra antikken til folk som Michel Foucault og til Richard Rorty. Selv i den praktiske filosofiens navn har filosofien ikke klart å være praktisk – som systematisk filosofi har den ikke deltatt i pedagogikken, men blitt stående ved døren enten som en fremmed autoritet eller som en uaktet stemme. Det er historien om filosofiens avmakt. For filosofien er uten kraft og legitimitet når den ikke er eksistensiell og oppbyggelig, vil de hevde. Hansen stiller i en bred fylking når han kjemper for selvomsorgen som dannelsingsprosjekt. Han har rett i behovet for om å få tilbake filosofien som praktisk virksomhet, som ikke

bare uttaler seg teoretiske til livet, men plasserer seg midt i det. At den praktiske filosofien ikke alltid lykkes som praksis, reiser kravet om en pedagogisk filosofi både i navnet og i gavnet. Jeg protesterer ikke mot praksiskravet i filosofien, men påstår bare at det ikke er identisk med pedagogikkens. Jeg ønsker å minne om bruddsonene i den pedagogiske filosofien, som viser at filosofi og pedagogikk ikke er samme sak. Rorty kan tas til inntekt for det synet.

I boken *Philosophy and the Mirror of Nature* kontrasterer han systematisk og *edifying* filosofi, der den siste er en bruksfilosofi med praktiske formål. Men her er ikke bruk det samme som pedagogisk bruk. Oppbyggelig filosofi har ikke noe spesifikt pedagogisk formål og angir ikke noen undervisningsmetode. *Edification* er simpelthen navnet på det "å finne nye, bedre, mer interessante og mer fruktbare måter å snakke på" (Rorty 1979, s 360), altså en generell målsetting om å skape et nytt vokabular og finne opp nye diskurser. Jeg foreslår at vi lar denne beskrivelsen gjelde for pedagogiske filosofi, for den bør i utgangspunktet være allmenn. Én ting synes meg da klart, og det er at spørsmålet om "hvordan man *anvender* de indvundne filosofiske innsikter på den pædagogiske praksis" (Hansen 2002b, s 2) ikke hører til den pedagogiske filosofien, men til pedagogikken. Å vinne innsikt er, som Hansens sitat gir bud om, filosofiens oppgave, mens anvendelse er pedagogenes spesifikke oppgave. Selv om innsikt og hensikt henger sammen, hører de ikke til den samme operasjon, de bør snarere oppfattes som to ulike modi, innleiret i ulike praksiser. Filosofiske praksiser kan ikke gjentas i det pedagogiske, for det tynner livet av filosofien. Det er neppe for sterkt å si at å anvende filosofiske innsikter på noe som helst, betyr filosofiens død. Derfor kan anvendelsen heller ikke ha noen plass i den pedagogiske filosofien. Synet kan begrunnes både prinsipielt og historisk.

Pedagogikkens historie er nemlig også historien om filosofiens pedagogisering. Bare noen eksempler. Pedagogene har, som jeg allerede har vært inne på, ikke bare mistatt det sokratiske og gitt oss en Platon uten hans filosofi. Friedrich Herbarts allmenne pedagogikk endte på 1800-tallet med den strengt skjematisk "formaltrinnsmetoden", ikke uten hjelp av hans egen teori, det må innrømmes. Friedrich Frøbels utprøving av de såkalte lekegavene endte på samme vis som skjema for å manipulere kulen, kuben og sylindren på helt mekanisk vis, fjernt fra enhver idé om lek. Deweys undersøkelsesmetode ble gjort til en eksperimentering med nær sagt alt mulig, fra å skape nye læreformer til å holde sminkekurs for tenåringer, noe som kritikerne i neste omgang kunne bruke mot hans filosofi. Pedagogikkens historie er gjengangeren om hvordan formen har tapt



innholdet, om hvordan skolefolk har forandret, fordreiet og tømt filosofien for dens sentrale bidrag og innsikter. De gamle hadde en filosofi som pedagogene la i graven med dem. Trivialiseringen av filosofien gjentas nå i den filosofiske veiledningens navn. Misforstå ikke. Det er ikke noe i veien med den greske *psyches therapeia*, den latinske *cura sui* eller den postmoderne selvomsorg. Det paradoksale er å legge en selvundersøkelse som skal være fri inn i et pedagogisk program. – Dette er overveielser jeg gjør meg i forhold til det dannelseskonseptet som Hansens beskriver i sin bok. Konseptet har ikke noen sans for differensen og det paradoksale – det harmoniserer i stedet for å søke etter erfaringens bruddsoner, slik filosofene har prøvd (Oettingen 2001). Man kan ikke foreskrive filosofien dens betydning og samtidig prise den som nyskapende og selvstendig. Pedagogikken putter fluen, i dette tilfelle den filosofiske undersøkelsen, tilbake på Wittgensteins flaske. Det kan ikke den pedagogiske filosofien gjøre, for da mister den sin kritiske egg. Men hvordan kan den kritiske eggen skjerpes? La meg gi et kort riss av en mulighet som tar oss fra Kants regeletikk til Deweys undersøkelsesmetode, og til ideen om en kritisk, delibererende pedagogisk filosofi (Boman 2002).

## Kants forlegenhet

La meg begynne med en observasjon jeg gjorde for noen år siden når det gjelder Kants pedagogikk (Løvlie 1993, 1997). Den tjener til å illustrere vanskeligheten med å knytte etikken – i Kants tilfelle ideen om moralitet – til den moralske oppdragelsen i skolen. Det jeg kaller Kants forlegenhet skyldes dette: at filosofien nok danner en forståelseshorison for den moralske oppdragelsen, men at denne horisonten likevel ikke lar seg bruke pedagogisk – noe som illustrerer ulikhet eller differens mellom områdene. Det er velkjent at Kant ønsket å smi en lenke mellom regler eller maksimer for moralske handlinger og selve handlingen. Etikken ble i hans ånd et gjennomført fornuftsprosjekt, fjernt fra følelsene og felt inn i en taksonomi av prinsipper og regler eller maksimer, slett ikke ulik det skjemmet som bestemte de skandinaviske læreplanene etter krigen. Kants standpunkt dukker blant annet opp i en forelesningsserie, opprinnelig holdt for studenter i Königsberg over to perioder på 1770- og 80-tallet, der han uttaler at ”Regler må gjennomtrenge alt som skal kultivere forstanden” (Kant 1803/2000, s 66, min oversettelse), og fortsetter med å foreslå at det er lurt av læreren å bringe reglene under visse formler for å gjøre det lettere å huske dem. Det skulle i sin ytterste konsekvens tilsi en moralsk metodelære med et sett regler for hvordan læreren skulle drive forstands-

undervisning, bygget på forestillingen om en praktisk logisk sammenheng mellom prinsipp og handling.

Tanken er at moralloven er nøkkelen til å sjekke om en maksime er akseptabel eller ikke. Den enkelte maksimen godkjennes således ved å bli testet ”oppover” mot moralloven. I moralen finnes det dermed ingen vei utenom reglene, for reglene danner basis for et etisk begrunnet liv. Det interessante er nå at Kant i sine forelesninger *mente* at oppdragelsen bør ta i bruk regler, mens han faktisk *beskriver* oppdragelsen ved flittig bruk av eksempler. Ta bare dette, og jeg holder meg til hans egne ord:

Hvis et barn møter et annet fattigere barn og støter det stolt av veien eller bort fra seg, eller gir ham et slag osv, skal man ikke si til det: ’Gjør ikke det, det gjør den andre ondt, vis medlidenhet! det er jo et fattig barn’ osv, eller noe sånt. Man bør heller møte ham like stolt og merkbart [som han selv har møtt den fattige], fordi hans oppførsel krenker menneskehetens [humanitetens] rettigheter (Kant 1803/2000, s 84, min oversettelse).

Sitatet er ikke en regel, men en situasjonsbeskrivelse – vi står overfor et eksempel på en moralsk situasjon. Hvis eksempler ikke er regler, hva er så forskjellen mellom dem? For å sette det på sin korteste formel: moralske regler anviser, mens moralske eksempler oppfordrer til tolkning og assosiasjon. Eksempler fra dagliglivet, enten de har lignelsens, fabelens eller fortellingens form, er stiliserte eller kondenserte utsnitt av livet, formidlet muntlig eller skriftlig – de er språklige uttrykk med en kompleks retorikk. Således erstatter eksemplets retorikk den filosofiske logikken med pedagogikkens ”ana-logikk”, for å si det slik. Ettersom eksempler er hermeneutiske eller tolkningsmessige utfordringer, kan de ikke subsumeres eller underordnes etiske prinsipper, simpelthen fordi de ikke hører hjemme en slik slutningsrekke. Den handlingen Kant anbefaler virker fordi den lar misdederen assosiere fra reprimande til en faktisk eller tenkt situasjon, og eksemplet virker fordi det lar studentene assosiere fra eksempel til mulige framtidige situasjoner. Når en person reagerer på rasistiske handlinger, så skyldes det først og fremst at hun har lært å ”kjenne igjen” slike og liknende situasjoner – gjerne tatt fra litteraturen eller fra situasjoner der hun eller andre er blitt urettferdig eller foraktelig behandlet. I etterkant kan vedkommende selvsagt begrunne handlingen ut fra prinsippet om å behandle andre som mål i seg selv og ikke som objekt for andres forakt. Her sluttes det altså først horisontalt ved analogi, dernest vertikalt ved logisk subsummering. Eksempler er som metaforer, de virker når vi forstår meningen med dem, og når vi klarer å koble perspektiver – her dreier det seg om hermeneutisk fantasi. Eksempler hører til den estetiske sfæren, til forn-

emmelsen og tolkningen, og til de praktiske diskusjonene i et uoversiktlig felt. Når vi likevel faller for fristelsen til å identifisere eksemplet med en regel, skyldes det helst at eksemplet er blitt en klisjé og derfor har stivnet i en regel. Men klisjeer er døde metaforer, de sier oss ikke noe nytt, og duger derfor dårlig i den praktiske samtalen.

Konklusjon som kan trekkes av eksemplet Kant, er at sterkt formelle etiske begrunnelser ikke lar seg overføre til i pedagogikken. Forholdet mellom filosofi og pedagogikk preges ikke bare av bindestreken mellom dem, men også av skråstreken – tegnet som skiller. De to virksomhetene kan ikke leve sammen i et Grundtvigsk hjertefavnetak, men snarere i den avstand som preger moderne mennesker "living together apart". Filosofiens språk dekker ikke det pedagogiske terrenget, etikkens mulighetsbetingelser er ikke identiske med pedagogikkens bruksbetingelser, som typisk har et formål og fortsetter med midlene til å nå det. Problemet her er ikke, som mange vil ha det til, at teori står mot praksis. For motsetningen oppstår i selve den etiske tenkningen, den skjærer så å si rett gjennom det praktiske forholdet mellom den etiske fornuft og bruken av dømmekraft i dagliglivets situasjoner. Det finnes altså to ulike praksiser i det etiske rom. De er begge situerte, men de er framfor alt forskjellig situerte: den første, formell og legitimeringsorientert, hører typisk til seminarets faglige dannelsingskontekst; den andre, skjematisk og styrende eller mer utprøvende og eksperimentell, hører til formidlingens kontekst, fra barnehagen til voksenundervisningen. At noen opplever den første som teoretisk og kanskje irrelevant, mens den andre oppleves som livsnær og praktisk, kan ikke underslå at de begge er praktiske.

## Den pragmatiske situasjon

Jeg stiller meg kritisk til den kantianske to-verden-læren, og jeg leter etter alternativer som bringer oss ut av Kants forlegenhet, og som likevel beholder observasjonen om ulikhet eller differens i det praktiske livet. Det sentrale i den observasjonen er det etiske spørsmålets prinsipielle åpenhet. Det er intuisjonen om en etikk fri fra pedagogikkens institusjonelle bindinger, og som gjør den enkelte fullt etisk ansvarlig. Kants abstraksjon sikrer en kritisk distanse til hverdagen, den minner også om en etisk legitimering ulik den vi får ved å lykkes i anvendelsen. Den forteller at det er verdt å kontrastere filosofi og pedagogikk, i det minste som en forutsetning om ikke å gå i hverandres bed. En kontrast behøver likevel ikke bety et brudd. Kontrasten mellom filosofi og pedagogikk kan illustreres med to sirkler som skjærer og dermed overlapper hverandre, uten

helt å dekke hverandre. Feltet som overlapper har form som en ellipse. Ellipsen illustrerer det litterære og retoriske i pedagogisk filosofi, og de elliptiske vendingene viser tilbake til de samme problemer i nye og annerledes ordelag – både med tilstedeværelsen i språket, oppholdet ved saken, og veien ut av problemet. Pedagogisk-filosofisk virksomhet er å reformulere det filosofi og pedagogikk hver for seg taler om, men som likevel må tenkes i sammenheng. Dette er en åpen beskrivelse, nærmest en metafor for en prøvende og eksperimentell diskurs, som inkluderer den litterære og poetiske stil like gjerne som den wittgensteinske og deliberative stil. For den pedagogiske filosofien har gitt slipp på det kategoriale, den har lagt skjemaene bort og gitt seg i kast med rebeskrivelser av filosofisk-pedagogiske spørsmål og svar. Fellesnevneren for filosofi og pedagogikk er nå utforskning og kritikk, kritikk i den opprinnelige betydningen av *krinein*: å atskille og analysere. Den pedagogiske filosofien er ikke opptatt av å legge rammer og å tenke anvendelse, men av å undersøke pedagogikkens egne fordommer – den er pedagogikkens selvkritiske røst. Pedagogikken trenger antipedagogene. Som antipedagoger forteller ikke filosofene hva pedagogene skal gjøre, men snarere hva de bør vokte seg for å gjøre, nemlig å sette danningen i resultat. La antipedagoger som Kierkegaard og Wittgenstein være som de er. Vi tar opprøret fra dem ved å gjøre dem eksemplariske for pedagogikken, og vi skyver dem foran oss i forsøket på å fremme formål som er dem fremmed. Vi bør ikke dyrke filosofenes navn, for det blir lett til "name dropping". Vi bør heller ikke dyrke dem som personer, for det gjør dem gjerne til ikoner. Og vi bør slett ikke dyrke dem som idealer, for det gjør dem til trosfigurer.

Pedagogikk og filosofi bør holde på forskjellen seg imellom, samtidig som de har en felles plattform. Hva er denne plattformen? Den er forutsetningen om at tenkningen alltid finner sted i en nærmere bestemt situasjon, og at all erfaring, utdanning og danning osv. er situert. Standpunktet er like enkelt som det er robust. Det fører ikke, som noen tror, til en situasjonsetikk som holder seg utelukkende til de nære og umiddelbare behov. I introduksjonskapitlet i *Logic: The Theory of Inquiry*, definerer John Dewey "situasjon" som den kontekstuelle helhet som sansninger, følelser og objekter lar seg beskrive i. Fokus på ting forutsetter kontekst, men ikke omvendt. Vi opplever riktignok konteksten gjennom tingene som opptrer i den, men konteksten kan ikke reduseres til et objekt for opplevelsen eller erfaringen, for det er konteksten som gjør erfaringen mulig – slik ethvert perspektiv alltid forutsetter et ståsted å se tingene fra. "Erfaringsuniverset omgir og regulerer diskursuniverset, men opptrer aldri som sådan innenfor det siste", sier han. (Dewey 1939, s 68). Med andre ord, erfaringsuniverset er ikke selv en ting i verden, men ting-

enes mulighetsbetingelse, faktisk det nærmeste Dewey kommer til å formulere en "transcendental" begrunnelse for erfaringen. Til forskjell fra Kant plasserer Dewey denne mulighetsbetingelse ikke utenfor, men midt i det praktiske dagliglivet. Han erstatter dermed Kants to-verden-lære – den mellom en "empirisk" og en "intelligibel" verden – med forholdet mellom et erfaringsunivers og de handlingene som er med og beskriver dette universet. I erfaringsuniverset får objektene sin betydning i sammenhengen av menneskets historiske behov for biologisk og kulturell reproduksjon. Deweys pragmatiske topologi beskriver hvordan folk allerede alltid er til stede i situasjoner, som gir verden og begrepene om den deres betydning eller signifikans. Dermed begrunner Dewey en praktisk, livsnær og problemrettet filosofi som uten vansker kan beskrives i pedagogiske begreper som oppdragelse, utdanning og danning.

Men også Deweys filosofi holder en kritisk distanse til pedagogisk anvendelse. Hans bok *Democracy and Education* er eksemplarisk i så måte. I en rekke kapitler gir den en omfattende beskrivelse av pedagogikken i alle dets elementer: psykologiske, moralske, politiske osv. Men elementene holdes sammen i et perspektiv som, typisk nok, dukker opp til slutt, etter at alle delene har fått sin selvstendige beskrivelse. Det er den pedagogiske filosofiens perspektiv. Her gjelder

ikke en ytre anvendelse av ferdiglagede ideer på et praktisk system ...: [for den pedagogiske filosofien] ... er bare en eksplisitt formulering av problemene med danningen av de rette mentale og moralske vaner og holdninger (habitudes) i forhold til vanskelighetene vi møter i samtidens sosiale liv (Dewey 1916, s 331).

Her taler også Dewey mot anvendelse og for å problematisere danningen. Hans pedagogisk-filosofiske perspektiv er ikke didaktisk, men foreslår snarere en analyse av pedagogikken gjennom en diskusjon av problemene med utdanning og danning. Deweys filosofi er eminent praktisk, men den tjener ikke foreskrevne utdanningsformål så mye som kritikken av dem – boken kan nettopp leses som en slik kritikk. Som en rekonstruksjon av pedagogikken i et delibererende deltakerdemokrati, er den et antipedagogisk arbeid.

## Ideen om en demokratisk etikk

Dewey tenkte i rammen av det moderne demokrati som eksperimenterende livsform og diskuterende fellesskap. Det bringer meg tilbake til

Hansens tvedeling mellom etikk og politisk dannelse, og til ideen om at etikken kommer før demokratiet. Han foreslår at vi følger de danske filosofene Hal Koch og Knud E Løgstrup, og tenker oss motsetningen mellom en etisk-eksistensiell og en politisk dannelse som to ”inkommensurable regimer”. Standpunktet truer med å gjenta to-verden-lærens fatale perspektiv, det Dewey kalte *the spectator theory of knowledge*. Hvis det oppfattes som en ontologisk motsetning, får Hansen problemer med rettferdiggjøre ideen om det politisk-demokratiske som middel for den etiske dannelse, for det inkommensurable trosser jo forsøket på å forene de to sfærene. Hvis det derimot oppfattes som en to-regimentslære à la den historiske mellom det kirkelige og det verdslige, er det et skille som er satt i selve politikken, og krever da også sin løsning i politikken og ikke i etikken. I Deweys univers forekommer ikke slike tvedelinger, av flere grunner. For ham var etikken dypt forankret i det demokratiske prosjektet, derfor kunne ikke det ene komme foran det andre – den moderne etikken var simpelthen demokratisk. I det perspektivet fortøner tvedelingen mellom etikk og politiske fellesordninger seg som historisk rekved, og som et forsøk på å opprettholde et pedagogisk kunnskapsmonopol – for nå blir demokrati til et voksenopplæringsprosjekt drevet av de pedagogiske filosofene.

Hansen foreslår at demokrati primært er et spørsmål om sinnelag, det minner ikke så lite om Kant det også. Sinnelaget skal utvikles i den eksistensielle voksenutdanning, og har ikke med demokratiet som ”styreform” å gjøre – demokrati er blitt en innvortes sak. Det utelukker ikke bare de allmenne politiske prosjektene om rett og rettferdighet og de tilsvarende politiske institusjonene. Det utgrenser også Jürgen Habermas’ deliberative prosedyrer, en tenker som Hansens avfeier i sin bok *Det filosofiske liv*. Det etiske standpunktet i boken minner litt om 1700-tallets politiske avmaktssituasjon, der Kant og hans samtidige liberale bare kunne ty til publisitet som demokratisk institusjon. Ettersom ordninger som parlamentarisme, stemmerett og forhandlingsrett ikke fantes, måtte Kants samtid stole på fornuften, den gode vilje og en bedre framtid. Men det var altså under eneveldet, og der er vi ikke nå. Allerede av Hegels kantkritikk og av hans begrep om ”sedelighet” kan vi lære at det etiske liv ikke lar seg realisere som et innvortes prosjekt, men må konkretiseres i felles institusjoner: i grunnloven, i frihetsprinsippene, og i det sivile samfunns diskursive praksiser. Hegels perspektiv finnes pragmatisk innleiret i Deweys tanke om at demokratiets rekonstruksjon samtidig er etikkens mulighetsbetingelse og realisering. Ylva Bomans bok *Utbildningspolitikk i det andra moderna* er skrevet i dette rekonstruktive perspektivet.

Hansen tar det for gitt at demokratiet står på trygg grunn, og siden det står så støtt, kan vi nå konsentrere oss om å den etiske voksenutdanningen. Det er en sterk påstand i en tid der mange mener at politikken til George W Bush og Ariel Sharon truer det internasjonale rettssamfunnet mer enn Saddam Hussein gjør, der vi står overfor EUs forsøk på å formulere en europeisk grunnlov parallelt med inkluderingen av 10 nye medlemsland, og der det nye mediebildet er med og transformerer politikken. Uansett politisk standpunkt, slike kjensgjerninger gjør politikken uomgjengelig, og det er her kampen om etikken står, nå som før. Man kan strides om John Dewey plass i pedagogisk filosofi, men én ting er hevet over tvil, nemlig at han så demokratiet som en livsform der deltakelse og diskusjon sto sentralt, med andre ord et levende politisk samfunn. Holdninger er selvsagt viktige i dette bildet, men de kan ikke utvikles annet enn i forhold til de politiske institusjonene og de politiske konfliktene som eksisterer i samfunnet. Idealet om en aristokratisk selvperfeksjon på eksistensiell grunn er, på tross av alle hensikter om å bidra til det felles tarv, vanskelig å forene med Deweys demokrati som livsform. Den pedagogiske filosofiens fremste historiske oppgave er å være utforskende, kritisk og provoserende. Den bør ikke tas til inntekt for en avpolitisert pedagogikk i en tid da demokratiet er under press og den politiske danning må formuleres på nytt.

Not

1. Etter sin første kones død giftet N F S Grundtvig seg 25 oktober 1851 med sitt livs store kjærlighet, sies det, Marie Toft. Han skrev flere kjærlighetssanger til Marie, blant dem den som nevnes her.

### Referenser:

- Boman, Ylva (2002): *Utbildningspolitikk i det andra moderna. Om skolans normativa villkor*. Örebro: Örebro Studies in Education, 5.
- Dewey, John (1916/1944): *Democracy and Education*. New York: The Free Press. [Svensk utgåva: *Demokrati och utbildning* (1997), m/ inledning av Tomas Englund. Göteborg: Daidalos.]
- Dewey, John (1939): *Logic: The Theory of Inquiry*. London: Allen & Unwin.
- Hansen, Finn Torbjørn (2002a): *Det filosofiske liv. Et dannelsesideal for eksistenspedagogikken*. København: Gyldendal.

- Hansen, Finn Torbjørn (2002b): *Verdiavklaring som en filosofisk praksis*. Opubliserat manus, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kant, Immanuel (1803/2000): *Om Pædagogik*. Århus: Klim.
- Lucas, Christopher J (1969): *What is Philosophy of Education*. London: Collier-Macmillan.
- Løvlie, Lars (1973): Pedagogisk filosofi i vitenskapens tidsalder. I Edvard Befring, red: *Pedagogisk periferi – noen sentrale problemer*. Oslo: Gyldendal. [Också i Ib Goldbach/Spæt Henriksen (1978): *Pejlinger. Pædagogisk-filosofiske studier*. København: Gyldendal, s 29–64.]
- Løvlie, Lars (1992): Pedagogisk filosofi. I Erling Lars Dale, red: *Pedagogisk filosofi*. Oslo Ad Notam/Gyldendal, s 13–34. [Dansk utgåva: *Pædagogisk filosofi* (1999). Århus: Klim, s 17–38.]
- Løvlie, Lars (1993): Of rules, skills and examples in moral education. I *Nordisk Pedagogikk* 2/93, s 76–92.
- Løvlie, Lars (1997): The uses of example in moral education. I *Journal of Philosophy of Education* 1/3 Nov 1997, s 409–426.
- Oettingen, Alexander von (2001): *Det pædagogiske paradoks*. Århus: Klim.
- Rorty, Richard (1979): *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.
- Skjervheim, Hans (1972): Det instrumentalistiske mistaket. I Hans Skjervheim (1996): *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug, s 241–250.