

Demokrati i uddannelsen

LOTTE RAHBEK SCHOU

Abstract

Der skal ifølge folkeskoleloven undervises i demokrati i den danske folkeskole. Mens mange gerne ser undervisningen her intensiveret, er andre mere forbeholdne over for i hvert fald visse former for demokratiundervisning: Der kan her let blive for megen ”legen rundkredspædagogik” til ugunst for formidlingen af det faglige indhold i fagene.

Det er synspunktet i artiklen, at en stor del af uenigheden her bunder i en mangel på forståelse af demokratibegrebet. I artiklen præsenteres tre synspunkter i den internationale filosofiske debat om begrebet: et liberalistisk, et kommunitaristisk og et deliberativt. Med overvejende støtte i det deliberative demokratibegreb argumenteres der i artiklen for, at demokrati-overvejelser bør indgå i undervisningen i fagkredsen generelt, men at det ikke nødvendigvis betyder, at undervisningen skal være demokratisk anlagt i rundkredspædagogisk forstand.

Artiklen angår den danske folkeskole. Overvejelserne er dog også relevante for undervisning generelt.

Indledning

Det er et centralt krav, at der bliver undervist i demokrati i den danske folkeskole. I ’Lov om Folkeskolen’ indgår i formålsformuleringen, at det er skolens opgave at forberede eleverne til, som det står, ”medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre”, og at denne forberedelse skal ske gennem en undervisning og en dagligdag præget af ”åndsfrihed, ligeværd og demokrati”. Vores børn skal med andre ord lære, hvad demokrati og demokratisk indstilling er. Og hvad der er nok så vigtigt: I det omfang medbestemmelse, medansvar, rettigheder, pligter, åndsfrihed og ligeværd

indgår i demokratibegrebet, skal disse ting også praktiseres i undervisningen i den danske folkeskole.

Denne undervisning i demokrati ser mange gerne intensiveret. Man henviser her til det moderne voksenlivs fordringer: Den tekniske revolution og de heraf afledte forhold på arbejdsmarkedet har nødvendiggjort omstillingsparathed og fleksibilitet. I årene fremover vil egenskaber efterlyses, der i højere grad forbinder sig med overordnede dannelsesforestillinger end med faguddannelse og professionalisering i snæver klassisk forstand. Hertil kommer, at de nye teknologier i stigende grad vil kalde på en flad og åben organisationsform, hvilket øger efterspørgslen efter mere 'bløde', 'overordnede' og 'fritsvævende' kvalifikationer, heriblandt evnen til at praktisere et demokratisk sindelag.

Men der er også visse, der har stillet sig skeptisk an over for ønsket om intensiveret undervisning. Ikke fordi de mener, at der ikke skal undervises i demokrati i skolen, men fordi, som de fremfører, en overdreven dyrkning af demokratitanken let vil kunne stå i vejen for fagligheden i skolen. Ifølge skeptikerne bør man nedtone den alt for megen »legen demokrati og medbestemmelse i skolen«, som i virkeligheden er et misforstået levn fra 1980'ernes og 1990'ernes såkaldte progressive pædagogik, og i højere grad bestræbe sig på at give de danske elever så tilstrækkeligt solide færdigheder og kundskaber, at de, den dag de står på arbejdsmarkedet, kan tage konkurrencen op med unge fra andre nationer. Som støtte for synspunktet har flere henvist til rækken af internationale vurderinger, der viser, at eleverne i "verdens bedste skole" på centrale kundskabsområder ligger et anseeligt stykke efter den internationale top.

Nu kan man over for de to modstridende synspunkter stille sig mere flegmatisk an og alene se uenigheden mellem synspunkterne som en uenighed om stofvalg. Eller man kan vælge en mere dramatisk holdning og se tilhængerne af mere demokratiundervisning som en kamp mellem "de gode demokrater" og de "de onde antidemokrater" som i 1970'erne og 1980'erne eller som en kamp mellem "de naive flippere" over for "de saglige og velovervejede", sådan som man kan se det i den tungere del af erhvervslivet.

Men man kan også vælge at se begge indstillinger som for overfladiske og undersøge, om ikke uenigheden skulle dække over realiteter, der i virkeligheden er en mere tilbundsående

diskussion værd. Jeg tror det sidste. Under alle omstændigheder mener jeg, det må være en forudsætning for en fornuftig debat om undervisningen i demokrati, at man gør sig dette underliggende begreb klart. I overensstemmelse hermed vil undersøgelsen i næste afsnit – afsnit 2 – forme sig som en præsentation og diskussion af *tre fremherskende demokratiopfattelser*, sådan som de flourer i den aktuelle internationale politisk-filosofiske debat. Her vil jeg koncentrere mig om hovedpunkterne. I et sidste afsnit – afsnit 3 – vil jeg se på, hvilken betydning hver af de tre demokratiopfattelser synes at kunne få for undervisningen i demokrati. Også her vil jeg vælge at koncentrere mig om hovedpunkterne. Det vil være en konklusion, at valget mellem mere eller mindre undervisning i demokrati er et pseudovalg. At valget vil være langt vanskeligere at foretage, end tilhængerne og modstanderne umiddelbart tror.

Demokratibegrebet

Demokratibegrebet er ikke noget enkelt begreb. Spørgsmålet er, om man gennem en begrebsafklaring kan give det et mere præcist indhold og i hvert fald undgå nogle af de vagheder, der knytter sig til begrebet.

Demokratibegrebets vaghed skyldes først og fremmest vagheden i de komponenter, det er sammensat af. Demokrati betyder folkestyre, dvs. styre gennem folket eller ved folket, hvilket forekommer tilforladeligt. Men det er kun, til man begynder at ridse i lakken. For hvad skal vi egentlig forstå ved »folket«? Er det alle folk i hele verden? Alle mennesker inden for en given nation eller given institution? Er det kun personer, der ikke er slaver, som i oldtidens Grækenland, ikke er kvinder, tyende og uformuende, sådan som i demokratiets spæde start i Danmark, eller ikke er børn, sådan som det stadig gælder den dag i dag? Eller er det blot en lille, udvalgt klike? Og hvad menes egentlig med »styre«? Bestemmer alle eller kun en lille kreds? Og hvad er det, man i givet fald bestemmer? Er det alt mellem himmel og jord, inklusive den jord, vi går på, og den luft, vi indånder? Eller er det kun nogle ganske få afgrænsede forhold?

Spørgsmålet er vigtigt at få styr på, hvis man vil nå frem til et afklaret begreb om demokrati, set i forhold til ikkedemokratiske styreformer som eksempelvis oplyst enevælde eller diktatur. Men det er frem for alt også vigtigt, når man én gang

har accepteret den demokratiske styreform som overlegen set i forhold til spørgsmålet om, at diskutere hvorvidt der inden for begrebet findes udformninger, der er andre overlegne. I 1940'erne udspandt der sig en debat mellem teologen Hal Koch og juristen Alf Ross om, hvorvidt det danske, repræsentative demokrati blot skal opfattes som en nødforanstaltning, fordi det er teknisk umuligt at organisere direkte valg, selv om det ideelt set bør være en livsform (Hal Kochs standpunkt, jævnfør Koch 1945), eller om det skal opfattes som udtryk for et mere principielt ønske om via valgte repræsentanter at sikre demokratiet et vist mål af ekspertise, saglighed og stabilitet (Alf Ross' standpunkt, jævnfør Ross 1946). Men her er det vigtigt, at man når til kernen i en sådan uenighed netop med hensyn til "hvem der skal styre", "hvordan der skal styres", "hvor meget styret skal angå" og "hvordan styret i sidste instans skal finde sin begrundelse". For eksempel indebærer repræsentativt demokrati en betragtelig indskrænkning af den enkelte samfundsborgers muligheder for at øve indflydelse. Men kan det forsvares og begrundes, og i givet fald hvordan?

Lad os gå et spadestik dybere: Demokratiet kan ses som et af flere mulige svar på spørgsmålet om samfundsindretningen, dvs. hvordan vi i almindelighed kan indrette os med hinanden. I den forstand er spørgsmålet i virkeligheden et særspørgsmål inden for det filosofiske studium af moralen, etikken. Med udgangspunkt i, at demokratibegrebet *mindst* må rumme en forestilling om alles (i et nærmere defineret fællesskab) middelbare indflydelse på i det mindste de væsentlige dele af fællesskabets anliggender, har man i de senere år især diskuteret *følgende tre grundlæggende demokratiopfattelser*. Dem vil jeg kort skitsere i det følgende:

Den første grundlæggende demokratiopfattelse er en opfattelse, hvor man med udgangspunkt i den filosofiske tradition fra Hobbes, Locke og Kant ser demokratiet som en *samfundsordning* tilvejebragt af frie og selvstændige personer, der alle har indset det fornuftige i gennem en *kontraktlig forpligtelse* at afgive en del af deres suverænitet til fordel for fællesskabet. Denne opfattelse er i dag især forsvaret af den amerikanske filosof John Rawls (2005 (1971)), der har givet et såkaldt spilteoretisk bevis for opfattelsen: Hvis vi antager, at der foreligger en *oprindelig position*, hvor de individer, der skal etablere samfundsordningen er uvidende om, hvordan det konkret vil

gå dem i deres fremtidige liv, er det ifølge Rawls muligt på matematisk vis og spilteoretisk at beregne sig frem til, hvordan de skal indrette sig i samfundet.

Det, der udmærker Rawls demokratibegreb, er, at det understøtter en fastlæggelse af demokratiet, der er universalistisk (den gælder alle berørte parter), principledet (den er i meget ringe grad præget af undtagelsesklausuler) og kontraktualistisk (den bygger på forestillingen om normer som gensidige løfter).

Ofte omtales Rawls' demokratiopfattelse som *liberalistisk*, da den som udgangspunkt bygger på deltagernes frie valg i den oprindelige position. I Rawls version er opfattelsen givet en socialliberal udformning ud fra en antagelse om, at vi i den oprindelige position vil vælge det sikre frem for det risikobetonede. Inkluderes denne antagelse i beregningerne, kan et socialliberalistisk demokrati udledes, hvor princippet om *justice as fairness* – dvs. som lige fordeling af goder og lige udgangspositioner for handlen – vil gælde, men hvor der også tillades en vis grad af ulighed, nemlig hvis denne ulighed kan retfærdiggøres ved, at den gavner den mindst begunstigede mere, end den ville have gavnet ham eller hende, hvis uligheden ikke eksisterede.

Inden for liberalismen er samfundets grundvold den frie og myndige privatperson, som gennem frivillig deltagelse definerer sig dels til markedet som en kontraktligt-forpligtende sammenhæng for udveksling af goder, dels til en diskuterende (presse) og besluttende offentlighed (parlament), hvoraf et forvaltningsapparat efterhånden vokser frem.

Med den liberale demokratiopfattelse kræves der respekt omkring visse uomtvistelige frihedsrettigheder (ejendomsret, forsamlingsfrihed, ytringsfrihed), men der stilles ikke noget overordnet krav om participation og udøvelse af konkret ansvarlighed.

Den anden demokratiopfattelse er en opfattelse, hvor man med udgangspunkt i traditionen fra Aristoteles og Hegel og ikke mindst den sidstes begreb om sædelighed 'Sittlichkeit' betoner, at det enkelte individ, snarere end at være defineret gennem et sæt normer, hvis gyldighed fastsættes en gang for alle (jævnfør Rawls oprindelige position), defineres ved dets placering i et net af lokale samværsformer og værdiopfattelser, der tilsammen tegner konturerne af, hvad man i det givne samfund vil betragte som henholdsvis et godt eller et dårligt liv. Denne opfattelse er blandt andet forsvaret af englænderen Alasda-

ir MacIntyre (2007 (1981)) og amerikanerne Michael Sandel (1982) og Martha Nussbaum (2001 (1986)). Ofte omtales denne demokratiopfattelse – på grund af den kraftige betoning af fællesskabet – som *den kommunitaristiske demokratiopfattelse*.

Den kan findes dels i visse socialistiske varianter, hvor klas-sesolidariteten betones, dels i en mere konservativ variant med betoningen af dyder som patriotisme og respekt for autoriteterne (Gud, konge og fædreland). Det fælles for såvel den socialistiske som den konservative kommunitarisme er, at de i modsætning til den liberalistiske opfattelse kan tildele staten en egentlig aktiv og intervenserende rolle til forsvar for fællesskabet. Her får den diskuterende og besluttende offentlighed og civilsamfundet ikke blot tildelt en regulerende funktion, men får egentlig strategisk betydning med henblik på at sikre, at statsborgerens forståelsespraksis vinder i integrationskraft.

Med den kommunitaristiske demokratiopfattelse stilles der krav om participation og udøvelse af konkrete former for ansvarlighed, defineret gennem fællesskabet, og der er til en vis grad åbnet mulighed for relativisering af samfundsmedlemmernes grundrettigheder såsom retten til liv, retten til et privatliv, religionsfrihed eller forenings-, forsamlings- og ytringsfrihed.

Den tredje demokratiopfattelse er en opfattelse, der hverken kan forliges med den liberalistiske forestilling om samfundet som sammenslutning af frie lovgivere eller med den kommunitaristiske opfattelse af det lokale miljø som uomgængelig baggrund for interaktionen og kommunikationen i samfundet. Over for liberalisten, der ifølge denne tredje demokratiopfattelse havner i en intellektuel konstruktions tyranni, uden følsomhed for det nærværende i dets mangfoldighed, og over for kommunitarismen, der omvendt synes at havne i en idiosynkratisk traditionalisme og stammetænkning – ”vi over for de andre” – åbner denne demokratiopfattelse for muligheden af en overlappende konsensus mellem de til enhver tid eksisterende konkrete fællesskaber. Denne opfattelse, der har fundet en ikke ringe inspiration i Deweys begreb om patriotisk demokrati (Dewey 2005 (1916)), er blandt andet forsvaret af amerikanerne Michael Walzer (1983) og Seyla Benhabib (1992), samt af tyskeren Jürgen Habermas (1996 (1983), 1995 (1992), 2001 (1971)). Opfattelsen opererer såvel med forestillingen om det lokale fællesskabs uomgængelighed qua kommunikationsfællesskab

i udgangspunktet, som med forestillingen om muligheden af (fornuftsbegrundet) konsensus mellem forskellige lokalkulturer gennem samtale. Man omtaler derfor ofte denne opfattelse som *den kommunikative demokratiopfattelse*.

Ifølge denne opfattelse udgør samtalen et universelt medium for beslutningstagen. Her består samfundet af individer, der gennem *offentlig samtale* er i stand til at træffe fornuftige afgørelser om de materielle goders distribution (ejendomsret), om statens rolle og om allehånde andre forhold i livsverdenen.

Især den sidste – kommunikative – opfattelse har på det seneste tiltrukket sig en ikke ringe opmærksomhed. I realiteten dækker den over flere opfattelser. Nogle trækker i retning af kommunitarismen. Vi kan, delvis efter Walzer, kalde dem de *indholdsorienterede* eller *tykke* kommunikative demokratiopfattelser, fordi de altid allerede indbefatter inddragelsen af konkrete holdninger og værdier, sådan som hos kommunitaristerne. Andre opfattelser – det gælder for eksempel Habermas' kommunikative demokratiopfattelse – trækker mere i retning af liberalismen. Opfattelserne her kan vi kalde de *procedureorienterede* eller *tynde* eller – som Joseph Bessettes (1980) var den første til at kalde dem – de *deliberative* demokratiopfattelser. Som liberalisterne opererer man nemlig her med noget, der minder om liberalisternes antagelse om en oprindelig position. Dog er der en forskel, der på et væsentligt punkt trækker i hvert fald Habermas' demokratiprincip i retning af kommunitaristerne: Mens liberalisternes udgangspunkt er *det ensomt handlende enkeltindivid*, der ud fra individuel overvejelse ser sin fordel i at indgå i et kontraktuelt forhold med andre enkeltindivider, er Habermas' udgangspunkt, som han deler med kommunitaristerne, *fællesskabet*. Men mens kommunitaristernes kommunikationsfællesskaber alene er *lokale*, bundet som de er til en konkret gruppe, for eksempel en familie, en ungdomsgeneration, et bysamfund eller en nation, er Habermas' kommunikationsfællesskab *universelt*. Med Habermas' kommunikationsfællesskab henvises til en universel proceduresammenhæng, hvor det vil være muligt at overskride enhver lokal livsform. Denne proceduresammenhæng udleder han af menneskets evne til at kommunikere – dvs. udføre og vurdere gyldigheden af ytringer vedrørende (a) ytringernes forståelighed ("Er det, du siger, sproglig korrekt?"), (b) deres relation til den empiriske verden ("Er det, du siger, sandt?"), (c) deres relation til det menneske-

lige handleliv ("Er det, du siger (i teknisk og praktisk-etisk forstand), rigtigt?") og (d) deres relation til den indre verden af følelser og indstillinger ("Er du vederhæftig og autentisk, når du siger det, du siger?"). Hvad selve de fire proceduresammenhænge angår, peger Habermas her på eksistensen af fire forskellige måder at frembringe argumenter på i en samtale, af Habermas kaldet *diskurser*, nemlig en *hermeneutisk-analytisk diskurs*, en *empirisk-teoretisk diskurs*, en (*i teknisk og etisk forstand*) *praktisk diskurs* og en *æstetisk diskurs*. De danner ifølge Habermas samlet den universelle baggrund for forvaltningen af den menneskelige fornuft, som igen kan vises at være styret af et overordnet etisk princip om, at man i en diskurs altid skal sikre, at alle deltagere får fri og lige adgang til at problematisere og gyldiggøre enhver fremsat ytring. Dette retfærdighedsprincip for diskursen omtales af Habermas som *symmetriprincippet* (eller princippet for den lige fordeling af samtaleroller).

I en vis forstand danner den kommunikative eller deliberative demokratiopfattelse en slags mellemproportional mellem de to mere radikale, men – som vi også har kunnet se det – mere problematiske demokratiopfattelser, den liberale og den kommunitaristiske: Mens den liberale demokratiopfattelse for ensidigt sætter individet før fællesskabet, og den kommunitaristiske demokratiopfattelse for ensidigt sætter fællesskabet før individet, søger den kommunikative eller deliberative demokratiopfattelse at skabe en mere harmonisk balance mellem individ og fællesskab ved specielt at fokusere på den menneskelige samtale og den mulighed, der ligger i den for at føre de ovennævnte fire forskellige former for diskurs.

Alt dette betyder dog ikke, at den deliberative demokratiopfattelse ikke også rummer problemer: Habermas søger – især i Habermas (2001 (1971)) – at udvide sit symmetriprincip fra alene at være et diskursprincip til også at skulle gælde som ideal for den menneskelige livsverden i almindelighed (sådan som Kants kategoriske imperativ (jævnfør Kant 1999 (1785))). Det er fra forskelligt hold blevet kritiseret for at være for uklart, blandt andet fordi det ikke af symmetriprincippet fremgår, hvordan vi skal nå frem til denne foreslåede realisering af livsverden (cf. her specielt Apel 1988).

Demokratiet i skolen

Lad os nu med baggrund i vores analyse af ovenstående tre demokrati-begreber gå over til at se på, hvad de undersøgte demokratiopfattelser vil kunne betyde for en vurdering af folkeskolens formålsparagraf og de argumenter, der er fremført for eller imod demokratiundervisning i skolen.

Som jeg indledningsvis har været inde på, har interessen for at diskutere demokrati og uddannelse i de senere år været stigende. Jeg refererede her til to argumenter i debatten om demokratiundervisningen i skolen: Mens det ene argument lægger vægt på at gøre demokratiundervisningen *sindlagsorienteret* (Hal Koch), lægger det andet argument vægt alene på det *kundskabsmeddelende* (Alf Ross).

Set i lyset af de demokratiopfattelser, vi har stiftet bekendtskab med i forrige afsnit – dvs. liberalismen, kommunitarismen og deliberativismen – mener jeg, vi vil kunne kvalificere debatten om demokratibegrebet yderligere.

Lad os begynde med at se på, hvad man inden for de respektive demokratiopfattelser i deres idealtypiske form mener at kunne bidrage med til undervisningen i demokrati:

Liberalismen: På grund af individets grundbestemmelse før samfundet må det enkelte individ frit kunne vælge sin skæbne under hensyntagen til andre individers lignende ret – det sidste som udtryk for liberalismens kontraktuelle element – hvilket for skolens vedkommende betyder, at barnet som det frie individ, det er, har *ret, men ikke pligt*, til at være demokratisk. Dette syn på pædagogikkens rolle kendes i sin mest radikale form inden for den antiautoritære pædagogik (jævnfør for eksempel Neill 1960; Braunmühl 1989; synspunktet kan føres helt tilbage til Rousseaus *Emile* fra 1762), men kan også findes som udtryk for en bestræbelse på at styrke barnets kompetencer i konkurrence med andre.

Kommunitarismen: Her betones de samfundsbærende institutioners betydning for individets selvforståelse, hvilket for skolens vedkommende betyder, at det enkelte barn skal indføres i de traditioner og skikke, der gælder i samfundet. I den forstand er kommunitarismen udtryk for et krav om participation – og i det omfang en demokratisk omgangsform værdsættes, også participation i og dermed tilpasning til demokratiet. Dette

synspunkt kendes som den dannelsesorienterede skoles synspunkt.

Som vi har set, er der interne vanskeligheder med at begrunde såvel det liberalistiske som det kommunitaristiske demokrati-begreb – det liberalistiske på grund af en urealistisk idealisering af mennesket *før* dets møde med medmennesket, og det kommunitaristiske på grund af dets iboende relativisme og manglende henvisning til gyldiggørelse ved universelle standarder. Over for de to demokratibegreber synes deliberativismen at have bedre kort på hånden:

Deliberativismen: Her består demokrati i at skabe mere viden, mere etisk reflekterende og mere selvberoende mennesker gennem en stadig henvisning til og insisteren på samtaleens rationaliserende kraft via etablering af empirisk-teoretiske, tekniske, praktisk-etiske og æstetiske diskurser. Det betyder set i relation til skolen, at det vil være opgaven at udvikle og opøve det enkelte barns evne til at indgå i denne form for samtale, med alt hvad det indebærer af disciplinering og kultivering af barnet. Demokratiet stilles centralt, men kun som betingelse for samtalen.

Som vi har været inde på, er det af vigtighed, at man undgår, at retfærdighedsprincippet for den fornuftige samtale udstrækkes til også umiddelbart at gælde vores livsverden i almindelighed. Den menneskelige livsverden skal ikke – ja, kan ikke – være præget af symmetri og ligeværd. Den omfatter mange forskellige samhandlingsformer, deriblandt samhandlingsformer kendetegnet af dominans og hierarkisk organisering, sådan som det gælder for eksempel inden for arbejdslivet. Det betyder ikke, at den problematiserende og gyldiggørende samtale, diskursen, ikke skal kunne være rettesnor for, hvad der skal foregå i vores livsverden. Men det er vigtigt, at diskursen holder sig åben over for denne verden: Diskursen må ikke a priori påtvinge livsverden sin form.

Deliberativismen stiller som kommunitarismen fællesskabet *over* individet. Dermed installeres en saglig alvor, samtalen og diskursen, som individet må underlægge sig. Denne saglige alvor er uafviselig, da den er universel. Derfor kan den voksne

påtvinge det opvoksende barn denne alvor, dvs. optræde som *lærer* over for barnet som *elev* med henblik på forvaltning af denne alvor. Skolen etablerer sig som hierarkisk ordning. Spørgsmålet er imidlertid, hvad vi nærmere skal forstå ved samtale og diskurs. Der er tale om udveksling af ytringer, og der er tale om problematiserende og gyldiggørende diskurser, ja. Men hvad indeholder de nærmere? Hvad ved diskurserne bemyndiger læreren til at undervise eleven? Og hvad består denne undervisning egentlig i?

Habermas har i en række bøger og artikler fra 1971 og frem til i dag sammen med en række internationale filosoffer og kommunikationsforskere søgt at belyse, dels hvad det nærmere vil sige at samtale, dels hvad det vil sige at problematisere og gyldiggøre samtalen gennem argumentative diskurser. Som vi allerede har været inde på, mener Habermas at kunne opstille fire forskellige diskurstyper, hvor det selvfølgelig er den indre opbygning i disse diskurser, der tiltrækker sig interesse i en undervisningssammenhæng (jævnfør Schou 2004). Her fokuseres på argumentationsstrukturerne bag fremførte ytringer. Alle diskurser involverer nemlig altid slutningsmæssige begrundelser, som for at være gyldige også altid må skulle adlyde logikkens love og antagelser (for eksempel "Man må ikke sige noget selvmodsigende"), metafysikkens love og antagelser (for eksempel "Det kræves, at angivelse af årsager til fysiske begivenheder selv er af fysisk karakter, og ikke for eksempel menneskelige hensigter eller almenbegreber") og den empiriske og teknisk-praktiske verdens love og antagelser (for eksempel "Jeg har åbnet vinduet, fordi det altid er godt undertiden at få frisk luft ind i stuen"). Det er så disse love og antagelser, man har bestræbt sig på at belyse.

Evnen til at beherske alle disse love og antagelser er som sagt universel, og derfor eksisterer evnen til at operere med sådanne universelle love og antagelser hos det opvoksende barn. Det er klart, at det i starten kun findes i kimform. Men det er så her, læreren kommer ind i billedet. Ikke for at fortælle barnet om dem; men for at sørge for, at barnet træner i at beherske dem. Det er i virkeligheden ifølge deliberativisterne lærerens centrale opgave, når det gælder undervisningen i skolen. Selvfølgelig er det klart, at skolen også bliver nødt til at formidle stof, der er mere lokalt og faktaorienteret, for eksempel fysiske lovmæssig-

heder som ”Vand koger ved 100 grader celsius under en atmosfæres tryk” eller ”Jorden er ikke helt rund ved polerne”, normer som ”Det er sundt at spise grønt” eller ”Man må ikke mobbe andre i skolen” og lokale æstetiske vurderinger som ”Denne Eric Clapton-solo er fantastisk”. Men set ud fra et deliberativistisk perspektiv vil alt dette kun kunne figurere *som øvemateriale*. Det egentlige – universelt gyldiggjorte – undervisningsindhold vil for deliberativismen i stedet være opøvelsen af det opvoksende barn i beherskelsen af de kommunikative og kognitive forudsætninger, der ligger bag beherskelsen af de pågældende ytringer. Det er i virkeligheden det, der er det egentlige lærestof ifølge deliberativisterne, og som læreren derfor grundlæggende bør koncentrere sig om. Det vigtige lærestof for deliberativisterne er ikke facts og leveregler, men procedurerne og tanke-mønstrene.

Det er velkendt, at udfoldelsen af de kommunikative og kognitive kompetencer bag barnets ytringer og handlinger er et produkt dels af modning, dels af erfaring, og at modningen kan beskrives som et gennemløb af forskellige kognitive udviklingsstadier fra mere *egocentriske* stadier til stadier kendetegnet af tiltagende *decentrering*, sådan som udviklingspsykologiens store nestor, Jean Piaget, var den første til at sætte fokus på og undersøge (jævnfør Piaget 1936), og sådan som tusindvis af forskere siden har bidraget til studiet af i Piagets ånd. Inden for den naturvidenskabelige fagkreds (matematik, fysik, kemi og biologi) står studiet af kontrafakticitetsbegrebet – afspejlende strukturen i ethvert eksperimentelt design – særlig centralt, og kan derfor siges at danne grundlaget for studiet af strukturen i den empirisk-teoretiske diskurs; men begrebet kan også findes i de øvrige diskurser, hvor de dog er suppleret med yderligere grundbegreber.

Særlig vigtig for vores diskussion af demokratibegrebet er udviklingen af den kommunikative og kognitive kompetence inden for den praktisk-etiske diskurs. Med udgangspunkt i Piagets tanker (Piaget 1932) er nogle vigtige milepæle passeret i studiet af den kognitive moraludvikling (Kohlberg 1981, 1984; Nucci 2003 (2001); Nucci & Narvaez 2008 – jævnfør oversigt på dansk ved Schou & Widell 2013. Specielt hvad retfærdighedsbegrebet angår, som med sit symmetriprincip kan siges at være indbygget i demokratibegrebet, er det blevet vist, at det har et langt udviklingsforløb, der først kan afsluttes ved 20-års-alde-

ren. Rent faktisk har undersøgelser vist, at ikke mange når hele vejen gennem forløbet.

Den senere tids diskussion i pressen og på de sociale medier om identitetsspørgsmålet og debatten om coronakrisen viser med al ønskelig tydelighed, at undervisning er påkrævet. Her kniber det i særlig grad med den kognitive empati og med opgaven i at holde forholdet mellem på den ene side det pligtetiske med dets betoning af retfærdigheden og på den anden side det konsekvensetiske med dets betoning af ansvaret lige i munden.

Afslutning

Hvor bringer alt det os nu hen set i forhold til demokratibegrebet og til undervisning i det? Ja, først og fremmest indebærer det deliberative demokratibegreb og de udviklingspsykologiske undersøgelser, der knytter sig til retfærdighedsbegrebet, at moralundervisning må være et omfattende projekt, som ikke blot kan afgrænses til et enkelt fag, men må disciplineres frem og kultiveres gennem opøvelse af de diskursinterne argumentationsstrukturer i sammenhæng med forvaltningen af læsestof fra alle fag, fra matematik over dansk, fysik, kemi, biologi og historie til samfundsfag og kristendomskundskab. I den forstand skal undervisningen i skolen ikke bygge på demokrati – den har sine paternalistiske træk – hvorfor man kun kan understøtte, at vendingen »bygge på demokrati« i de to nyeste versioner af folkeskoleloven er blevet erstattet af vendingen »være præget af demokrati«: Demokrati skal læres og kan derfor ikke forudsættes. Når det er sagt, skal det tilføjes, at demokratibegrebet også – i skolens ældste klasser – skal gøres bekendt for eleverne gennem eksplicit omtale. Her vil det så egentlig være passende at reservere undervisningen i begrebet til timerne i samfundsfag.

Hvordan man ud fra en deliberativ demokratiopfattelse generelt skal formulere sit curriculum, har jeg sammen med Peter Widell redegjort for i en artikel fra 2013, hvor artiklen afsluttes med følgende fire pinde, her gengivet i let modificeret form:

- Moralundervisning må stimulere til moralsk ræsonnement i skolehverdagen og i det omgivende skolemiljø som helhed; ellers vil moralundervisningen være virkningsløs (altså: ikke nok med temahæfter i ny og næ).

- Det er vigtigt som underviser i moral at kunne skelne teoretisk mellem de abstrakt ret færdighedsmæssige – alle skal behandles lige – de kommunikative – alle skal i lige grad have adgang til at deltage i moralsk diskurs – og de empatiske – alles værdier og interesser skal i lige grad tilgodeses – af de forskellige moraldomme. Endvidere er det vigtigt at kunne holde disse pligtetiske aspekter ude fra de rent konsekvensetiske aspekter.
- Moralundervisningen skal så vidt muligt integreres i eksisterende fagområder, for eksempel i litteraturundervisningen, hvor den litterære eksemplifikation af et moralsk dilemma mange gange vil kunne sikres højere overbevisningskraft end tør, skolastisk gennemgang af principper.
- Læreren skal i højere grad være konsulent end egentlig lærer, hvilket må indebære en anti-docerende holdning, men også gerne en holdning, der vil kunne provokere til yderligere ræsonnement og stillingtagen hos eleverne. Det sidste kræver stor teoretisk indsigt hos læreren om det moralske ræsonnements struktur og om selve moraludviklingen hos eleverne.

Litteratur

- Apel, Karl-Otto (1988), *Diskurs und Verantwortung: Das Problem des Übergangs zur postkonventionellen Moral*, Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag
- Benhabib, Seyla (1992), *Situating the Self: Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*, New York & London: Routledge
- Bessette, Joseph (1980), *Deliberative Democracy: The Majority Principle in Republican Government. I: How democratic is the constitution?* Washington, D.C. [u.a.]; American Enterprise Institute for Public Policy Research, s. 102-116
- Braunmühl, Ekkehard von (1989), *Antipädagogik: Studien zur Abschaffung der Erziehung*, Weinheim: Beltz
- Dewey, John (2005 (1916)), *Demokrati og uddannelse*, Aarhus: Klim
- Habermas, Jürgen (1995 (1992)), *Tre normativa demokratimodeller: om begreppet deliberativ politik. I: Habermas, Jürgen, Diskurs, rätt och demokrati: Politisk-filosofiska texter i urval av Erik Oddvar Eriksen och Anders Molander*, Göteborg: Daidalos, s. 75-92
- Habermas, Jürgen (1996 (1983)), *Diskursetik*. Frederiksberg: Det Lille Forlag.
- Habermas, Jürgen (2001 (1971)), *Forberedende bemærkninger til en teori om den kommunikative kompetens*, I: Henriksen, Carol (red.), *Can You Reach the Salt? Pragmatikkens klassiske tekster*, Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, s. 137-170
- Kant, Immanuel (1999 (1785)), *Grundlæggelse af sædernes metafysik*, København: Hans Reitzels Forlag
- Koch, Hal (1945), *Hvad er demokrati?* København: Gyldendal
- Kohlberg, Lawrence (1981), *Essays on Moral Development: The Philosophy of Moral Development*, New York: Harper & Row
- Kohlberg, Lawrence (1984), *Essays on Moral Development: The Psychology of Moral Development*, New York: Harper & Row
- MacIntyre, Alasdair (2007 (1981)), *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Notre Dame: Notre Dame University Press
- Neill, Alexander Sutherland (1968 (1960)) *Summerhillskolen*, København: Hans Reitzels Forlag
- Nucci, Larry P. (2003 (2001)), *Moral på skemaet: Om at undervise børn i moralske spørgsmål*, København: Gyldendal
- Nucci, Larry P. & Narvaez, Darcia (2008), *Handbook of Moral and Character Education*, New York & London: Routledge
- Nussbaum, Martha (2001 (1986)), *The Fragility of Goodness: Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge: Cambridge University Press
- Piaget (1953 (1936)), *The Origin of Intelligence in Child*, London: Routledge and Keegan Paul
- Piaget (1972 (1932)), *Barnets Moralvurderinger*. Oslo: Cappelen
- Rawls, John (2005 (1971)), *En teori om retfærdighed*, Frederiksberg: Det Lille Forlag
- Ross, Alf (1946), *Hvorfor demokrati?* København: Munksgaard
- Rousseau, Jean-Jacques (2003 (1762)), *Emile, eller Om opdragelsen*, København: Borgens Forlag
- Sandel, Michael (1982), *Liberalism and the Limits of Justice*, Cambridge: Cambridge University Press

Schou, Lotte Rahbek (2004), Jürgen Habermas: Det bedre arguments ejendommelige tvangløse tvang. I: Kjetil Steinsholt og Løvlie, Lars (red.), *Pedagogikkens mange ansigter: Pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne*, Oslo: Universitetsforlaget

Schou, Lotte Rahbek & Widell, Peter (2013), Forslag til moralcurriculum i skolen. I: Borchmann, Simon et al. (red.), *Gode ord er bedre end guld. Festskrift til Henrik Jørgensen i anledning af 60-årsdagen*, Aarhus: Aarhus Universitet, s. 429-464

Walzer, Michael (1983), *Thick and Thin: Moral Argument at Home and Abroad*, Notre Dame: Notre Dame University Press.