

DEN PÆDAGOGISKE GRUNDFORTÆLLING,
DEN PÆDAGOGISKE RELATION OG
PÆDAGOGISK PATERNALISME
– identificering af et moralsk problem i pædagogikken

Sven Erik Nordenbo
Institut for pædagogik
Københavns Universitet

I det sidste tiår er der vokset et krav frem om, at der mellem den, der opdrager/underviser og den, der opdrages/undervises, bør etableres en særlig intim-forpligtende relation, en egentlig "pædagogisk relation". Det er artiklens påstand, at denne relation rummer et moralsk problem, og det er artiklens formål mere præcist at identificere, hvori det består. Dette gøres ved at omtale tre teoretiske tilgange, der alle belyser aspekter ved den pædagogiske relation, nemlig en tilgang fra den narratologiske tradition, der analyserer, hvad der betegnes den "pædagogiske grundfortælling", en tilgang fra den åndsvidenskabelige tradition, der analyserer "der pädagogische Bezug", og en tilgang fra den analytiske, praktiske filosofi, der behandler den paternalistiske problematik. I et sidste afsnit vises det, at lige netop i kraft af den pædagogiske relations særlige natur opstår der – ud fra et anti-paternalistisk synspunkt – et moralsk problem.

Indledning

Hvorfor har forældre ret til at bestemme over deres børn? Hvorfor har staten ret til at kræve, at børn modtager undervisning?

I en vis forstand er disse spørgsmål urimelige. Hvad ellers? Hvis forældrene ikke må bestemme over deres børn, hvorledes skulle børn så kunne overleve og videreføre livet? Opdragelse er en nødvendighed. Og hvis børn ikke har pligt til at lade sig undervise, hvorledes skulle de ellers lære, hvad der er nødvendigt at kunne i et post-industrielt samfund? Undervisning er en nødvendighed.

Ja, opdragelse og undervisning er endnu mere end en livsnødvendighed, det er en forpligtelse som forældre og samfund har over for børnene – for børnenes egen skyld. For – har nogle pædagogiske filosoffer hævdet¹ – bibringelse af opdragelse og undervisning er i sig selv et gode, der har en egenverdi helt uafhængigt af, om opdragelse og undervisning også kan vises at have en nytteverdi. Derfor har vi pligt til at iværksætte en række pædagogiske tiltag, der – skønt man i dag søger at gøre det på en så nænsom måde som muligt – nødvendigvis må gribe ind i barnets og den unges spontane liv.

Men hvor går grænsen for disse pædagogiske tiltag? – For de kan næppe alle siges at have overlevelsseværdi. Hvad berettiger os overhovedet til at gribe begrænsende ind i et andet menneskes handlefrihed? Er det – som det ofte siges i pædagogiske sammenhæng – en begrundelse, at det sker for barnets, elevens eller den unges egen skyld – og i den bedste mening?

I de sidste 15 år er disse spørgsmål blevet mere og mere påtrængende. Men det etablerede teoretisk-pædagogiske tilbud til den praktiske pædagogik har ikke besiddet noget redskab til at behandle denne problematik. For dette tilbud har været domineret af en eller anden form for materialistisk analyse af den pædagogiske virkelighed, hvis teoretiske perspektiv er begrænset til at redegøre for, hvad der nødvendigvis *må* ske eller sandsynligvis *vil* ske, men ikke rummer noget redskab til at diskutere, om det *bør* ske. Følgen af denne mangel på analyseramme har da også været, at det almindelige teoretisk-pædagogiske tilbud til den praktiske pædagogik er resulteret i handlingsanvisninger, der enten er kuldsejlet på den pædagogiske voldtægts eller den pædagogiske resignations skær. Og det er at beklage i en tid, hvor undervisningspresset stadig stiger, samtidig med at kravet til den professionelle pædagog om at gå ind i en egentlig opdragerrolle er vokset som næppe tidligere. Institutionaliseringen af børn og unge i vuggestuer, børnehaver, skoler med hobbyklub – en slags heldagskoler – fritidshjem, og i den videregående uddannelse lærerrollens ændring fra forelæser til vejleder har nemlig medført et krav om genetablering af det særlige *pædagogiske* forhold mellem lærer og elev, som i en lang periode ganske har været fraværende². I dag fremtræder denne intime, forpligtende relation mellem den voksne og barnet, mellem lærer og elev, mellem *educator* og *educandus* så at sige i sin rene form – befriet for det biologiske slør, som traditionelt karakteriserer dette forhold i familien. Den professionelle educator skal nu, kræves det, indgå i et intimt, forpligtende forhold til sin *educandus* – for *educandus'* egen skyld. Og netop derfor vokser kravet om at komme til en teoretisk afklaring af de overfor rejste spørgsmål i dag med stigende styrke, for de pædagogiske tiltag kan ikke længere opfattes som noget ”naturligt” i og med de er – eller bør være – resultatet af en ”professionel”, praktisk-pædagogisk refleksion. Derfor fordres der svar på spørgsmålet om, hvad der berettiger det indgreb, som *educator* anbefaler eller påtvinger *educandus* med henvisning til, at det er til gavn for *educandus*? Derfor må der kræves svar på spørgsmålet om, hvad der mere præcist berettiger den formynderrolle, som opdrager og lærer nu skal indtage i forhold til barn og elev, og hvor dens grænser går? Og det må nærmere undersøges, hvor vigtig f.eks. *educators* opfattelse af, hvad der er til barnets eller elevens bedste, er i forhold til, hvad barnet eller eleven selv anser for at være til sit eget bedste? Er der overhovedet noget forførelses-, tvangs- eller lokkemiddel, som det ikke er legitimt af *educator* at anvende for *educandus'* egen skyld? Eller findes der omvendt ingen moralsk begrundelse for, at nogen optræder som formynder og nogen som myndling? Det er dette formynder-myndling problem, som i den nutidige udvikling er blevet påtrængende.

I den eksisterende pædagogiske litteratur er der nok behandlet sider eller aspekter af denne problematik, men endnu ikke givet nogen samlet fremstil-

ling. Forudsætningen for, at en sådan samlet fremstilling kan gives, er, at det nærmere undersøges, hvad der mere præcist er involveret i begrebet og fænomenet om et særligt pædagogisk forhold mellem educator og educandus. Som et bidrag til en belysning af dette forhold er det hensigten i det følgende at optegne nogle af de synspunkter, der allerede inden for pædagogikken er blevet anlagt på denne sag, samt især nærmere at præcisere og identificere det moralske problem i pædagogikken, som det ovenfor er hævdet, er involveret ved det særlige pædagogiske forhold mellem educator og educandus. Som et middel hertil skal i det følgende omtales tre forskellige tilgange til forståelsen af forholdet mellem educator og educandus, nemlig en tilgang fra den hermeneutisk-narratologiske tradition, en tilgang fra den åndsvidenskabelige pædagogik og en tilgang fra den analytiske tradition inden for den praktiske filosofi.

Fra den første tradition, den narratologiske, skal – ved hjælp af nogle illustrationer – fremdrages træk ud fra, hvad der vil blive betegnet den ”pædagogiske grundfortælling”. Fra den anden tradition, den åndsvidenskabelige, skal omtales en analyse af, hvad der i denne tradition betegnes som den ”pædagogiske relation”. Fra den tredje tradition, den analytiske filosofi, skal der fremdrages sider af debatten om ”paternalisme”. Denne debat opstod oprindeligt som en diskussion om forholdet mellem stat og borger med udgangspunkt i spørgsmålet om med hvilken begrundelse statsmagten er berettiget til at begrænse borgernes handlefrihed. Hvis begrundelsen for at gribe begrænsende ind over for borgeren er hensynet til borgerens eget bedste, siger man, at begrundelsen er paternalistisk. Debatten har især beskæftiget sig med *om* – og hvis ja, da under *hvilke betingelser* – en paternalistisk begrundelse er gyldig. Fra den politiske filosofi er denne problemstilling blevet overført til andre hermed beslægtede områder som det pædagogiske med netop problemet om forholdet mellem educator og educandus som det centrale.

Endelig skal der – med udgangspunkt i de tre traditioners behandling af forholdet mellem educator og educandus – i et sidste afsnit forsøges en nærmere identificering af, hvori det moralske problem i pædagogikken, der udspringer af educator-educandus forholdet, består. Det er denne identificering, der er artiklens egentlige formål.

Tre pædagogiske fortællinger

Gennem pædagogikkens historie går en bred strøm af beretninger om pædagoger, der i kraft af deres virke er blevet stærkt knyttet til deres elever, ja endog har måttet ofre sig for deres gerning. Den fortælling, der i en vis forstand starter pædagogikkens historie, har netop dette budskab.

Fattig og ikke velset af det bedre borgerskab vandrer Sokrates om i Athen for på gaderne at vække den i sjælene gemte – men i menneskelivet glemte – viden om de evige former til live. Han udøver den maieutiske kunst. Et selvalgt kald, drevet af en indre dæmon, der mange gange – hvis vi skal tro Platon – ender med, at de også selvalgte elever går bort vrede og fornærmede. Men hvad er Sokrates' hensigt andet end at hjælpe eleverne? At udspørge dem for

at få dem til at indse, at de slet intet ved? Og at gøre det for deres egen skyld?

Sokrates må have opdaget, at opdragelse ikke altid lykkes med det gode. Da han for denne erkendelse må tømme bægeret med skamtydesaft, formulerer han indirekte det ideelle krav, som i århundreder fremover skulle hvile over den pædagogiske gerning – at ofre sig, ja sætte sit liv på spil, for at udføre sin mission for elevens skyld.

To senere fortællinger rummer den samme kraft og det samme budskab som beretningen om Sokrates, dels i inderlighed dels i heroisme. Pestalozzis og Korczaks historier.

For anden gang er Pestalozzis drøm bristet. Tyve år tidligere er han af overanstrengelse, misvækst og udmattelse blevet nødt til at opgive sit vajsenhusprojekt på gården Neuuhof, hvor han – som han selv fortæller – levede "årelangt i kredsen af mere end 50 tiggerbørn, delte i armod [sit] brød med dem, levede selv som tigger for at lære tiggere at leve som mennesker".³ Og så nu igen i Stans. Da de franske tropper i 1798 på den nydannede helvetiske republikks vegne havde nedslagtet 259 mænd, 102 kvinder og 25 børn for at bekæmpe tilhængere af kantonalt selvstyre i Unterwalden, lå området omkring byen Stans hen i yderste nød og mismod. Den helvetiske regering havde brug for at indsamle og sætte skik på de forvildede og forældreløse børn, der strejfede om i området. Pestalozzis tilbud til den nye republik om at oprette en anstalt for fattige børn tages frem på ny. Anstalten skal ligge i Stans, i et endnu ikke færdigbygget nonnekloster.⁴

80 børn sendes til ham. "Mange kom med indgroet fnat, så de næppe kunne gå, mange med sår i hovedet, mange med pjalter, som var oversået med utøj, mange magre, udtærede som skeletter, gustne, med angstfulde øjne og rynker i panden af mistillid og bekymring, nogle med dristig frækhed, vante til tiggeri, hykleri og al slags falskhed; andre fortrykte af elendigheden, tålmodige, men mistroiske, ukærlige og frygtsomme".⁵

Det er den beskrivelse, som Pestalozzi giver af børnene i sit berømte Stanserbrev. I denne pædagogiske grænsesituation, af ydre og indre kaos, sætter han sin pædagogiske drøm på spil. Ene mand, kun med en enkelt kone som hushjælp, må det bære eller bryde. Han er overbevist om, at hans hjerte vil forandre disse "børns tilstand lige så hurtigt som forårsolen forandrer vintrens stivnede jordbund".⁶ Og det ser ud til at skulle lykkes, trods kulde, sygdom, utøj, en modvillig befolkning og en Pestalozzi på sammenbruddets rand af udmattelse.

Men så vender krigslykken. De østrigske tropper jager de franske på flugt. Klosteret må rømmes til krigslazaret. Drømmen varer kun fem måneder, fra januar til juni 1799. Regeringen erkender Pestalozzis nedbrudte tilstand og tilbyder ham et rekreationsophold i Bad Gurnigel. Her – i løbet af de varme sommerdage – skriver han sit brev til en ven om sit ophold i Stans. De første linier lyder: "Freund! Ich erwache abermal aus meinem Traum, sehe abermal mein Werk zernichtet und meine schwindende Kraft unnützlich verschwendet."⁷ Atter et pædagogisk offer – for børnenes skyld. "Alt for andre, for sig selv intet", som man skrev på hans gravsten.⁸

Den tredje historie er fra vor egen tid og handler om polakken Janusz Korczak, der er mere kendt i Øst- end i Vesteuropa. Skønt uddannet som børnelæge, anerkendt som forfatter og med åbne fremtidsmuligheder, valgte han alligevel at bruge sine kræfter på at arbejde som pædagog. Før 1. verdenskrigs udbrud åbnede han i Warszawa i det endnu ufri Polen et børnehjem for forældreløse børn på den sidenhen så berømte adresse Krochmalna 92. Som en anden Pestalozzi opbyggede han her sammen med plejemoderen fru Stefa og nogle få hjælpere en forbilledlig institution, hvor en kærlig og hjemlig stemning herskede.⁹

Som jøde, født Henryk Goldszmit – Janusz Korczak var hans forfatternavn – registrerer han tidligt 30'ernes ændrede politiske klima. Da 2. verdenskrig bryder ud er Warszawa meget hurtigt besat af de tyske styrker. Snart kræves børnehjemmet overflyttet til den nyoprettede jødiske ghetto. I den følgende tid rammes alle af sult, smitsomme sygdomme og den fysiske og psykiske terror. Venner arbejder for, at Korczak skal redde sig ud af landet, men han ønsker at blive i sit land, i sin by, hos sine børn.

Under de urimelige betingelser i ghettoen lykkes det ham stadig at oprettholde børnehjemmet, og han overtager endog ledelsen af et andet i Dzilnagaden, hvor forholdene er gået helt i opløsning. Hans ansøgning herom til ghettoens jødiske myndigheder i februar 1942 er nøgtern og rystende.¹⁰ Men han er klar over, hvor det bærer hen. Tanken om den sandsynlige snarlige død får ham til at lade et skuespil af Rabindranath Tagore – "Posthuset" – sætte i scene. Det opføres den 18. juni 1942 og handler om en dødeligt syg dreng, der længes efter at lege ude i naturen og venter på kongens brev for at blive fri. Og friheden kommer til ham som dødens engel. Teateraftenen er en succes. Efter den tager Korczak stille afsked med de indbudte gæster.

Næsten samtidigt var lejren i Treblinka blevet indrettet til tilintetgørelseslejr for Warszawas jøder. Den stod klar sidst i juni. "Så begyndte den systematiske udryddelse af børnehjemmene i ghettoen et for et – hjemmet i Dzielnagaden, han havde gjort alt for at redde, derefter andre, hvor en mængde jødiske børn, hvis forældre var myrdet, var anbragt.

En af de første dage i august, den 5. eller 6. – den nøjagtige dato er ikke helt sikker – kom turen til Korczaks børnehjem. Børnene fik deres pæneste tøj på, stillede op i rækker, med fru Stefa og de ældste bagest, doktoren med de to mindste snart i hånden, snart på armen. Øjenvidnerne så dem drage ud på den lange march til Umschlagplatz, stedet, hvorfra togene gik til Treblinka.

Den grønne fane, børnehjemmets vartegn, håbets farve, var i spidsen. Hele plejepersonalet, de to hundrede børn, plejemoderen fru Stefa og Korczak selv gik værdigt og roligt, et rystende, uforglemmeligt optog. Denne march var det sidste, øjenvidnerne så til dem. Selv på denne sidste vandring var der efter sigende polske venner, der søgte at få Korczak til at forlade børnene, ligesom det fortælles, at man fra tysk side søgte at redde ham. Men Korczak blev – naturligtvis – hos sine børn, og sammen med det øvrige personale."¹¹

Den pædagogiske grundfortælling

I sin teologiske disputats beskæftiger Svend Bjerg sig med fortællinger eller hi-

historier som identitetsskabende elementer. Ifølge Bjerg får mennesker deres individuelle identitet i kraft af at være forviklet i ganske bestemte historier, deres livshistorier. Det samme gælder et folk, en nation eller en sag. Om de fleste mennesker kan der naturligvis fortælles mange historier, der beretter om separate oplevelser, kortvarige episoder og hændelsesforløb. Men gennem disse *enkeltfortællinger*, hvis betydningsfuldhed kan være større eller mindre, leveres netop byggematerialet til, hvad Bjerg betegner som *grundfortællingen*, der har den særlige egenskab, at den former og begrunder et menneskes, et folks, en nations eller en sags identitet.¹²

Ifølge Bjerg kan forholdet mellem enkeltfortællingerne og grundfortællingen karakteriseres på to måder. For det første eksisterer der et uudligneligt spændingsforhold mellem enkeltfortællingerne og grundfortællingen, idet enkeltfortællingerne ofte rummer en høj grad af konkretthed og dataillierhed, som ikke kommer til deres ret i grundfortællingen, der til gengæld netop i kraft af sin almenhed både udtrykker og sætter manges livserfaringer i bevægelse.¹³ For det andet kan man sige, at enkeltfortællingerne og grundfortællingen står i et vekselvirkningsforhold til hinanden, der kan udtrykkes som et skifte imellem "at blive fortalt" og "selv fortælle". På den ene side betinges enkeltfortællingerne nemlig af grundfortællingen, således som det f.eks. kan ses af de enkeltes livshistorier – inden vi overhovedet er kommet til verden, er der allerede etableret en grundfortælling om vor nation, vort folk, vor familie; vi er allerede forviklet i en grundfortælling. Men på den anden side kan vi igennem vort livs enkeltfortællinger betinge ændringer i denne grundfortælling, ændre dens retning, mening eller eftertryk. Vi fødes nok ind i en grundfortælling, der allerede "er fortalt", men den er foranderlig i kraft af de enkeltfortællinger, som vi selv "fortæller" som følge af vort liv.¹⁴

Tanken om en grundfortælling, der giver en sag identitet, skal her anvendes på det pædagogiske område. Betragter man eksempler på pædagogiske enkeltfortælling, hvoraf tre ovenfor er blevet skitseret – men mange andre kunne være omtalt, f.eks. Raticius, Herbart, Fröbel, Montessori, Freinet, Makarenko, Neill og Freire – forekommer det muligt at identificere, hvad der kunne kaldes en "*pædagogisk grundfortælling*". Bag de enkelte konkrete fortællinger om en lærers forhold til en eller flere elever, aftegner der sig nemlig et alment mønster, der synes at afgrænse det "pædagogiske" forhold fra det "ikke-pædagogiske" eller snarere det "pædagogiske ideelle" forhold fra det "pædagogiske normale".

Den pædagogiske grundfortælling drejer sig om en lærers forhold til en eller flere elever, i sig selv en ganske sædvanlig situation. Men i de enkeltfortællinger, der er med til at etablere den pædagogiske grundfortælling, er dette forholds natur netop usædvanligt. Centrum i fortællingerne er ikke – hvad man skulle vente, da det jo drejer sig om pædagogik – eleven eller barnet, men *læreren* eller opdrageren. Historierne fortæller om, hvordan læreren – drevet af indre trang – bekæmper og overvinder både indre og ydre modstand i en god sags tjeneste: elevens bedste. Sokrates kæmper med sine unge bysbørn for i belærende samtaler at vise, at de intet ved – på trods af en mistroisk eller direkte fjendtlig omverden. Han gør det ikke for sin egen, men for deres skyld, drevet af en guddommelig tilskyndelse. Pestalozzis sociale harme fø-

rer ham til at bringe oplysning ud til samfundets mest uoplyste og elendige – for deres skyld og på trods af en fjendtlig og uforstående omverden. Og mest åbenbart udspiller Korczaks selvopofrende humanisme sig i en djævelsk verden, hvori hans handlinger kun kan forstås ud fra hans indre trang til at gøre det, der under de givne betingelser var bedst for børnene. Noget tyder således på, at den pædagogiske grundfortælling konstitueres af følgende træk:

- (a) et *forhold* mellem lærer og elev(er), der udmærker sig ved, at
- (b) læreren af indre *trang* til
- (c) at gøre det bedste *for elevens skyld*
- (d) søger at overvinde en *indre modstand* hos eleven
- (e) i en atmosfære af *ydre modstand* fra omgivelserne.

Disse historier har som regel en happy ending, men det behøver ikke at være tilfældet i hver enkelt, konkret fortælling, blot demonstration af lærerens gode intention kan være historiens anliggende.

Dermed er det første punkt om forholdet mellem enkeltfortællingerne og grundfortællingen – ”konstitueringen” af den pædagogiske grundfortælling ud fra de pædagogiske enkeltfortællinger – blevet berørt. Det andet punkt – vekselvirkningsforholdet mellem de pædagogiske enkeltfortællinger og grundfortællingen – er heller ikke så vanskeligt at få øje på. To af de herhjemme mest omtalte og markante pædagogiske enkeltfortællinger i det sidste tiår har som en meget central del netop beskæftiget sig med forholdet mellem lærer og elev, og kan derfor med stor rimelighed hævdes at bidrage til vekselvirkningsforholdet. Det gælder det fra Hannoverskolen udsprungne Glocksee-skoleforsøg og den hjemlige Tvindskole. Men de to fortællinger har trukket i ganske forskellige retninger med hensyn til spørgsmålet om hvorledes autoritetsforholdet mellem lærer og elev bør være, henholdsvis i retning af at opløse og at styrke dette forhold. I den udstrækning disse fortællinger har formået at indvirke på vor opfattelse af, hvori det ”pædagogiske ideelle” består, har de influeret på udformningen af den pædagogiske grundfortælling. Det er altså stadig muligt at bidrage til den måde grundfortællingen i dag skal ”fortælles”.

Det skulle nu være godtgjort, at det kan have mening at tale om eksistensen af en pædagogisk grundfortælling, hvori forholdet mellem educator og educandus indgår som et konstituerende træk. På hvilken måde bidrager dette til behandlingen af spørgsmålet om eksistensen af et moralsk problem i pædagogikken? Det kan for det første fremhæves, at den pædagogiske grundfortælling fremdrager den ”iscenesættelse” eller de omstændigheder, der sædvanligvis ledsager det pædagogiske forhold mellem educator og educandus. Dertil kommer for det andet, at den pædagogiske grundfortælling snarere belyser *educators* moralsk-pædagogiske forpligtelser end *educandus*' situation og forpligtelser. Derved understreges det, hvem der ejer det moralske problem. Endelig betoner den pædagogiske grundfortælling, hvor høje moralske krav til educator der kan udløses af det pædagogiske forhold.

Som middel til at belyse det her undersøgte fænomen kan den pædagogiske grundfortælling altså bruges til at fremdrage væsentlige træk, der ikke må overses ved belysningen af forholdet mellem educator og educandus. Men en

præcisere redegørelse for dette forhold formår grundfortællingen ikke at yde. Det har derfor ikke nogen mening her videre at forfølge den narratologiske tradition. I stedet skal den åndsvidenskabelige pædagogiks behandling af dette forhold nærmere omtales.

Den pædagogiske relation

I den pædagogiske grundfortælling illustreres som vist et forhold, der er blevet tillagt en fundamental betydning i den teoretiske pædagogik, nemlig at der i den pædagogiske situation etableres en forbindelse af en særlig forpligtende karakter mellem opdrager og opdragede, mellem lærer og elev, mellem voksen og barn eller mellem educator og educandus. Denne forbindelse betegnes i den teoretiske pædagogik sædvanlig den ”*pædagogiske relation*”. Antydninger og teoretisk-pædagogisk behandling af denne relation ses allerede hos Locke, Rousseau, Pestalozzi, Salzmann og Herbart,¹⁵ men en egentlig udfoldelse af den sker først med den åndsvidenskabelige pædagogik.¹⁶

I sin filosofiske grundlæggelse af den åndsvidenskabelige pædagogik reserverer W. Dilthey en central plads til denne relation, idet han hævder, at ”Die Wissenschaft der Pädagogik . . . kann nur beginnen mit der Deskription des Ersiehers in seinem Verhältnis zum Zögling”.¹⁷ Derved gør han relationen til en teoretisk grundkategori i pædagogikken.

En egentlig systematisk behandling af den pædagogiske relation giver dog først de to Dilthey-elever Herman Nohl og Wilhelm Flitner. I særlig grad gør Nohl den pædagogiske relation ”*der pädagogische Bezug*”¹⁸ til et fundamentalt begreb. Nogle træk ved denne analyse skal omtales.

Det er Nohl’s opfattelse, at den pædagogiske relation er en relation *sui generis* og som sådan grundlaget for al opdragelse. I værket *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie* fra 1935 formuleres det således: ”Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu einem Leben und seiner Form komme.”¹⁹ Wolfgang Klafki bemærker, som en kommentar til Nohl’s analyse, at dette synspunkt forudsætter:

1. at opdragelse opfattes eller forstås intentionelt, d. v. s. som en hændelse, der bevidst sættes i værk af opdrageren i den hensigt at nå et bestemt mål, og
2. at dette mål – opdragelsens indhold – bestemmes ved hjælp af formlen om, at opdragelsen sker ”*um des jungen Menschen willen*”, d. v. s. at den sker for barnets eller den unges skyld.²⁰

Dette kan uddybes på følgende måde. Når Nohl fremhæver, at opdragelsen bør ske for barnets eller den unges skyld, ønsker han at betone, at det har mening at tale om, at det pædagogiske arbejde har en hensigt, der i vor kulturelle verden bør tildeles en selvstændig plads og værdi. Opdrageren bør ikke opfatte sig selv primært som en embedsmand, hvis opgave fastsættes af en eller anden

opdragsgivende myndighed eller sag. Det er nemlig ikke opdragelsens mening, som mange økonomer, politikere og erhvervsledere hævder, at barnet primært skal ses som en fremtidig arbejdskraft eller forbruger. Det er heller ikke opdragelsens mening, som mange ideologer og religionstilhængere hævder, at barnet primært skal ses som en kommende partisan eller missionær for bevægelsens sag. Det er heller ikke opdragelsens mening, som mange forældre tror, at barnet skal opfattes som et redskab til personlig eller familiær selvrealisering eller statusforøgelse. Endelig er det heller ikke opdragelsens mening, som især mange gymnasie- og universitetslærere hævder, at den unge primært skal ses som en kommende forsker i videnskabens tjeneste. Det er ifølge Nohl nemlig slet ikke meningen, at barnets eller den unges opdragelse alene har et mål *ud over sig selv*. Barnet og den unge har en egenret og et egenværd.

Med dette synspunkt formuleres en grundtese i den åndsvidenskabelige pædagogik, nemlig tesen om "pædagogikkens relative autonomi". Dette er *ikke* en videnskabsteoretisk eller meta-teoretisk påstand om, at den pædagogiske teori benytter sig af særegne videnskabelige forskningsmetoder eller metodologier. Det er derimod en objekt-teoretisk påstand om, at det pædagogiske område siden Oplysningstiden har udviklet sig til mere og mere at være et selvstændigt kulturområde med egne spørgsmål og egne svar. Nohl – eller den åndsvidenskabelige pædagogik – hævder naturligvis ikke, at pædagogikken kan udspille sig i et socialt eller økonomisk tomrum, men netop, at pædagogikken *ikke alene* skal ske af hensyn til de nævnte "objektive" magters eller for en ydre sags skyld. Derfor udtrykket om pædagogikkens *relative* autonomi.

Med andre ord er det altså Nohl's påstand, at det egentlig pædagogiske først etableres i en relation mellem et "modent" og et "modnende" menneske, når educators intention med dette forhold er at "beskytte" educandus mod "ydre" magter og i stedet befordre dennes "indre" vækst. Eller anderledes udtrykt: de tiltag, som educator griber til, kan ikke anses for udtryk for pædagogisk ansvarlighed – og kan derfor ikke retfærdiggøres pædagogisk – hvis de ikke i sidste instans motiveres ud fra hensigten om, at de sættes i værk "um des jungen Menschen willen".

Men dette er i høj grad en ren formel bestemmelse, for hvori består educandus' eget bedste? Herpå gives der ifølge Nohl – helt i overensstemmelse med grundlinien i den åndsvidenskabelige pædagogik – kun et historisk specifikt svar.²¹ Hver tidsalder formulerer sine specifikke værdier, som det ud fra tidens tendenser er op til den praktisk arbejdende pædagog at bestemme. Desuden må hver enkelt educandus' særlige forudsætninger og betingelser tages i betragtning. Derfor kan der ikke gives noget alment svar på, hvad der er til en given educandus' eget bedste.²²

Mens grundlaget for etablering af relationen som en *pædagogisk* relation er den motivation, educator har, om at de pædagogiske tiltag sker for educandus' skyld, er relationen også, når den er pædagogisk effektiv, karakteriseret ved andre træk. Først og fremmest betoner Nohl, at forholdet ikke blot består i en ensidig påvirkning fra educator til educandus, men at der er tale om en vekselvirkning, en interaktion. I denne vekselvirkning "vender" educator og educandus sig mod hinanden med to forskellige men hinanden tilpassede indstillinger. Educator med en indstilling, der både rummer omsorg for edu-

candus – man taler undertiden om en særlig ”pædagogisk kærlighed” eller ”pædagogisk eros” – og naturlig autoritet; educandus med en indstilling, der modsvarende rummer tillid og binding til educator. Ligeledes understreger Nohl, at denne ønskværdige indstilling fra educandus’ side ikke kan skabes ved hjælp af list, bedrag eller tvang, men må vokse naturligt frem og ofte bestemmes af irrationelle faktorer, som educandus’ følelse af sym- eller antipati mod educator – en iagttagelse, som også de universitære vejledningserfaringer synes at bekræfte.

Endelig karakteriserer Nohl relationen ud fra to temporale forhold. Det første formuleres således: ”Das pädagogische Verhältnis strebt . . . von beide Seiten dahin, sich überflüssig zu machen und zu lösen”.²³ Det vil sige, at den pædagogiske relation skal undergå en forvandling, der medfører, at educandus bliver selvstændig og myndig. Eller – sagt lidt paradoksalt – er en pædagogisk relation des bedre jo hurtigere den medfører sin egen opløsning. De krav, der under forvandlingen af den pædagogiske relation stilles til educator, er vanskelige at leve op til – en stadig holden fast og given slip, en stadig væren til stede og dog samtidig distanceren sig. Kan educator leve op til denne vanskelige balanceakt, taler Nohl om, at educator besidder ”pædagogisk takt”.²⁴

Men også et andet temporalt forhold karakteriserer educator i den pædagogiske relation. Nohl formulerer det således: ”Das Verhältnis des Erziehers zum Kind ist immer doppelt bestimmt: von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziel, dem Ideal des Kindes, beides aber nun nicht als Getrenntes, sondern als ein Einheitliches”,²⁵ et aspekt, der på den ene side peger tilbage på det ovenfor førstnævnte træk ved en pædagogiske relation – at dens grundlag er educators motivation om at de pædagogiske tiltag sker for educandus’ skyld – og på den anden side fastholder værdien af educandus’ nuværende virkelighed.

Hermed er de væsentligste træk ved den åndsvidenskabelige pædagogiks karakteristisk af den pædagogiske relation blevet berørt. Den kan på forskellige punkter forfines, som Wilhelm Flitner har vist, idet han uden at ændre de immanente strukturelle træk tilføjer en række aspekter, hvorunder relationen kan betragtes: om den er en naturform (f.eks. familien) eller en kunstform (f.eks. skoler og erhvervsuddannelser), vedvarende eller forbigående, total eller partiel.²⁶

Hvorfor omfatter den åndsvidenskabelige pædagogik den pædagogiske relation med så megen omhu og ligefrem gør den – som i Nohl’s og Flitner’s tilfælde – til den grundlæggende pædagogiske kategori? Svaret skal søges i en ganske bestemt opfattelse af det pædagogiske arbejdes betingelser: at det altid må medieres gennem en personlighed. Dette skyldes, med Nohl’s ord, ”der Primat der Persönlichkeit und der personale Gemeinschaft in der Erziehung gegenüber blossen Ideen, einer Formung durch den objektiven Geist und die Macht der Sache”.²⁷ Først når opdragelsen og dannelsen er afsluttet, er personen i stand til umiddelbart at stå i et ”belærende” forhold til virkelighedens og tankens verden.

Siden Nohl’s behandling i 30’erne af begrebet om den pædagogiske relation er begrebet på forskellig måde blevet videreført i den senere pædagogiske diskussion. Man har dels søgt at udvide begrebet til ikke alene at vedrøre den re-

ne *nexus educationis*, men også at omfatte den pædagogiske relations indlejring i en social og samfundsmæssig situation. Man har derfor talt om det ”pædagogiske felt”, dels ligefrem søgt at erstatte begrebet med en ny grundkategori, nemlig med begrebet om den ”pædagogiske situation”.²⁸

På trods af disse forsøg på i nyere tid at ændre det oprindelige begreb om den pædagogiske relation, kan der argumenteres for, at man teoretisk alligevel bør fastholde relationen mellem educator og educandus som en grundkategori i pædagogikken. Man kan nemlig hævde, at selve begrebet om opdragelse *forudsætter* begrebet om den pædagogiske relation. ”Erziehung kann nur dort vollzogen werden, wo ein Mensch gegenüber einem anderen in erzieherischer Absicht tätig wird”, hævder R. Süssmuth²⁹ med rette. Dermed siges det på samme tid, at pædagogikken hverken kan se bort fra, at opdragelse vedrører en relation mellem mennesker, eller se bort fra, at denne relation for opdragelsen har forpligtende karakter.

Og hermed er forbindelsen til den pædagogiske grundfortælling knyttet. Som dér er også her relationen og forpligtelsen grundlæggende træk ved beskrivelsen af det egentlig pædagogiske. Samtidig bidrager den åndsvidenskabelige tradition til en langt mere nuanceret forståelse af disse træk. I forhold til det rejste problem om eksistensen af et moralsk problem i pædagogikken, der udspringer af forholdet mellem educator og educandus, tilbyder den åndsvidenskabelige tradition både et svar og en løsning. Der kan nemlig opstå et moralsk problem i pædagogikken, men det kan også løses under bestemte betingelser. Hvis educators pædagogiske tiltag over for educandus ikke i sidste instans sker for dennes skyld, bliver disse tiltag til moralske problemer. Omvendt, hævdes det, er de pædagogiske foranstaltninger retfærdiggjort i og med de sker for educandus’ skyld.

Det er værd at bemærke, hvor radikalt dette svar adskiller sig fra den pædagogikforståelse, der har været dominerende det sidste tiår herhjemme, hvor funktionalistiske tilgange – mest markant repræsenteret ved kvalifikations-teoretiske analyser af den pædagogiske virkelighed – har opfattet de pædagogiske tiltag som ”svar” på de ”objektive” (polit-økonomiske) magters krav. Selv om den åndsvidenskabelige pædagogik i høj grad anerkender de socio-økonomiske omstændigheder som betingelser for det pædagogiske arbejde,³⁰ så hævdes det samtidigt, at en sådan funktionel analyse, som den kvalifikationssteoretiske, slet ikke beskæftiger sig med et egentlig *pædagogisk* emne. For i denne forståelse savnes ganske henvisningen til, at disse tiltag sker for educandus’ skyld. Omvendt kan det siges, indgår henvisningen til denne bestemte motivation i selve den åndsvidenskabelige definition af pædagogikken. Besidder den pædagogiske relation samtidig de ovenfor nævnte træk, kan der i en vis forstand slet ikke opstå noget moralsk problem i pædagogikken.

Svagheden ved denne bestemmelse er, at der i beskrivelsen ikke foretages nogen opdeling mellem elementer ved den pædagogiske relation, som bedst kan karakteriseres som socialpsykologiske, og elementer, som må karakteriseres som normative. Derved bliver det for det første ikke klart, hvilke træk der er nødvendige, og hvilke træk der er kontingente. For det andet gives der folgelig heller ingen egentlig begrundelse for, at de pædagogiske tiltag – i og med

de motiveres med hensynet til educandus' bedste – derfor er retfærdiggjorte.³¹ Nok påpeges et normativt element i forholdet mellem educator og educandus, men den åndsvidenskabelige tradition giver intet redskab til at diskutere de i indledningen rejste spørgsmål om, hvorfor educator har ret til at optræde som formynder, om der er grænser for educators tiltag, eller om educandus' egen opfattelse af, hvad der er til hans eget bedste, har nogen rolle at spille i forhold til educators opfattelse heraf. Endelig kan det for det tredje se ud til, at den åndsvidenskabelige pædagogik i kraft af sin grundlæggende værdirelativisme bliver offer for en særdeles velkendt, men i denne sammenhæng ganske utilstrækkelig pædagogisk metafor. I og med den åndsvidenskabelige pædagogik afviser, at der kan gives noget alment svar på, hvori educandus' eget bedste består, synes ingen anden mulighed åben end – med Nohl³² – at tale om, at educators opgave består i at educandus "zu seinem Leben und seiner Form komme". Dette forudsætter, at det har mening at tale om, at et givet barn eller elev har sit særlige "liv" og sin særlige "form", der både kan erkendes objektivt og som sådanne er værdifulde at realisere. Denne forestilling svarer i virkeligheden til den velkendte vækst-metafor i pædagogikken, som ser barnet som en plante, der ud af sine anlæg vil udfolde sig bedst muligt, hvis læreren som en gartner blot gøder og vander optimalt. Men denne metafor bryder sammen lige netop på det punkt, hvor den søger at løse problemet om opdragelsens mål. For mennesket er i kraft af sin formbarhed netop ikke forudbestemt til kun at kunne udfolde sig på én måde. Derfor må det fastholdes, at spørgsmålet om, hvad der er til educandus' eget bedste, ikke besvares med den åndsvidenskabelige pædagogiks formel, men tværtimod skærper problemstillingen om det moralske problem, som forholdet mellem educator og educandus rejser.

I forhold til redegørelsen for forholdet mellem educator og educandus i den narratologiske traditions "pædagogiske grundfortælling" betyder den åndsvidenskabelige traditions redegørelse for den "pædagogiske relation" en klar skærpelse af den moralske problemstilling, men giver dog ingen tilfredsstillende behandling af dette spørgsmål. Derimod findes der i den engelsksprogede analytiske filosofi en lang moral- og politisk filosofisk tradition, som i flere henseender behandler det her tematiserede formynder-myndling problem, uden dog specielt at koncentrere sig om dette problems pædagogiske aspekter. Det forekommer derfor et forsøg værd at inddrage denne tradition.

I det følgende skal først omtales nogle hovedtræk i den engelsksprogede diskussion, der sædvanligvis går under navnet "paternalisme/anti-paternalisme debatten". Efter omtalen af denne almene debat skal dens særlige pædagogiske aspekter – således som de er blevet betonet i den tyske tradition – drages frem og omtales under betegnelsen "pædagogisk paternalisme".

Paternalisme

Udtrykket "*paternalisme*" bruges normalt om flere forskellige opfattelser, dels sociologisk beskrivende dels filosofiske, der alle rummer en karakteristisk struktur. I en bredere og løsere forstand refererer udtrykket til den praksis at

behandle individer på samme måde som en far behandler sine børn, altså en pædagogisk sammenhæng.³³ Men i den praktiske filosofi, d. v. s. moral og politisk filosofi, hvor den egentlige diskussion har fundet sted, har udtrykket en mere snæver betydning. "Paternalisme" bruges her til at betegne handlemåder, der begrænser individernes frihed eller rettigheder uden deres samtykke, hvor den indgribende handlemåde retfærdiggøres med, at den enten forebygger, at individerne skader sig selv, eller – stærkere – udvirker, at individerne fremmer deres egen velfærd. Det moralfilosofiske hovedproblem er, om paternalistisk retfærdiggørelse er moralsk acceptabelt. Ifølge det *paternalistiske princip* er indgreb i en persons frihed eller rettigheder berettiget, hvis personen *gennem sine egne handlinger* kunne skade sig selv alvorligt eller kunne gå glip af et afgørende gode. Tilhængerne af dette princip hævder normalt, at det under visse betingelser er velbegrundet, modstanderne derimod enten, at princippet under ingen omstændigheder er et gyldigt moralprincip, eller at det kun kan anvendes i helt ekstraordinære situationer.

Det paternalistiske princip er blot ét blandt flere "friheds-begrænsende" principper, der ofte henvises til i moralske og juridiske sammenhænge. Principperne hævdes at give gyldige grunde for begrænsning af individers eller gruppers frihed. Sådanne principper kan f.eks. forbyde handlinger, der virker anstødelige på andre – som regel i seksuel eller religiøs betydning – "anstødelighedsprincippet"; bestå i påbud om handlinger af hensyn til andres velfærd, f.eks. sundhedslovgivningen – "velfærdsprincippet", eller forbyde handlinger, der forårsager skade hos en anden person eller gruppe, f.eks. vold eller diskrimination – "skadesprincippet". Paternalismeprincippet adskiller sig afgørende fra disse principper ved i sin formulering alene at henvise til handlinger som en person eller gruppe udfører og som bevirker skade eller velfærd for *personen eller gruppen selv*, mens de øvrige principper alle henviser til handlinger, der udvirker skade eller velværd *for andre*.

Mange slags handlinger, regler og love retfærdiggøres almindeligvis ved at appellere til det paternalistiske princip. Eksempler på dette er love, der påbyder brug af sikkerhedssele og styrthjelm; love, der forbyder visse nydelsesmidler – hash, narkotika; love mod visse former for spil – poker, roulette; love der påbyder drikkevand tilsat fluor; regler om tvangsindlæggelse; den praksis at foreslå gravide fostervandsprøver; love om undervisningspligt; den praksis at kræve en bestemt sengetid overholdt; o. s. v.

Man kan kvalificere en paternalistisk position på mange måder. Traditionelt skelnes der mellem *medicinsk paternalisme*, der overvejende beskæftiger sig med læge-patient forholdet, f.eks. en læges ret eller pligt til at undlade at informere en alvorligt syg patient om sygdommens fatale natur; *retslig paternalisme*, der f.eks. har beskæftiget sig med spørgsmålet om det berettigede i ved hjælp af lovgivningen at kriminalisere handlinger, der i almindelighed anses for moralsk forkastelige – f.eks. lovgivning mod børnepornografi;³⁴ og endelig *politisk paternalisme*, der overvejende beskæftiger sig med statsmagtens ret til at begrænse borgernes handlefrihed ved f.eks. gennem skattesystemet at foretage reallokeringer af privat ejendom, påbyde tvungen pensionsopsparing, o. s. v. Endelig skal her tilføjes *pædagogisk paternalisme*, der normalt ikke navngives i litteraturen, som betegnelse for den måske mest grundlæggende

form for paternalisme: forældres og læreres indgreb i børns og unges liv med henvisning til opdragelsens og undervisningens helt afgørende betydning for barnet eller den unge selv.

Ud fra denne kortfattede bestemmelse synes paternalistisk begrundelse og handling at være noget både allestedsnærværende og dagligdags og derfor ret selvfølgelig. I 1859 publicerede den engelske filosof John Stuart Mill imidlertid et essay *On Liberty*, der siden med rette er blevet opfattet som det klassiske udgangspunkt for debatten om paternalismens berettigelse. I dette arbejde sætter Mill sig for at påvise

”en meget simpel Grundsætning, som ubetinget skal regulere Samfundets Indblanding med Tvang eller Kontrol i Individets Anliggender . . . Denne Grundsætning er, at det eneste Øjemed, som kan berettigge Mennesker, enkelte Individuer eller en samling af saadanne, til at blande sig i andres Hand- lefrihed, er Selvforsvar; det eneste Øjemed, i hvilket man med Rette kan bruge Magt mod et hvilket som helst Medlem af et civiliseret Samfund imod vedkommerdes Vilje, er det at forebygge, at andre lider Skade. Om- sorg for hans eget Vel, ligegyldigt om det er det fysiske eller moralske, er ingen tilstrækkelig Grund dertil. Man kan ikke med Rette tvinge ham til at gjøre eller undlade noget, fordi det vilde være bedre for ham, fordi det vil- de gjøre ham lykkeligere, fordi det – efter andres Mening – er fordelagtigt eller endog rigtigt.”³⁵

Hermed formulerer Mill, hvad der senere skulle fremtræde som den *anti-pater- nalistiske* position. Men at der skulle være tale om en ”simpel Grundsætning” som Mill hævder, har diskussionen om den vist ikke er tilfældet. Man har hverken kunnet blive enige om, hvorledes den ”simple Grundsætning” eller dens paternalistiske modsætning skal tolkes, defineres eller retfærdiggøres.

Som Mill her er citeret forekommer han endog at anbringe sig i en selvmod- sigende position. Mill er moralfilosofisk utilitarisk, d. v. s. tilhænger af den op- fattelse, at man ved bestemmelsen af en handlings moralske værdi for det før- ste alene skal se på den samlede sum af (ikke-moralske) værdier,³⁶ som hand- lingen medfører, og for det andet blandt de mulige handlinger skal vælge den, der medfører den største værdimængde, eller anderledes formuleret: man skal værdi-maksimere.³⁷ Nu er begrundelsen for et paternalistisk indgreb ofte lige netop, at det vil være værdi-maksimerende, idet det jo skal forhindre at en person påfører sig selv skade, hvorfor man ud fra en utilitaristisk opfattelse bør udføre netop denne handling – uafhængigt af om den i øvrigt kan karak- teriseres som paternalistisk. Følgen af dette er, at man som utilitarist enten slet ikke har behov for et særlig paternalistisk princip *ved siden af* det utilitaristi- ske princip, der i sig selv kan varetage alle relevante moralske problemstillin- ger, eller at man – hvis man alligevel ønsker at opretholde et særligt pater- nalistisk princip – ikke længere kan opretholde den utilitaristiske position. Mill’s inkonsistens opstår, fordi han forsøger dette sidste.

Der er to interessante måder at tolke Mill på, der i en vis forstand ”redder” ham. Man kan fastholde Mill’s utilitaristiske udgangspunkt, men hævde, at i praksis har det dårlige følger at blande sig i, hvad en person skal gøre, også

selv om man gør det i den bedste mening, for personen vil selv bedst vide, hvad der er til hans eget bedste.³⁸ Denne empirisk funderede argumentation lukker ikke døren helt for, at et paternalistisk indgreb er *tænkeligt*, og kan derfor heller ikke anses for helt tilfredsstillende.

Man kan også lade Mill forlade utilitarismen som eneste moralprincip og yderligere hævde, at en persons frihed til at foretage sine egne valg også er et gode i sig selv uafhængigt af om valget fremmer personens velfærd eller lykke. Man kan sige, at denne opfattelse er rettighedsbaseret, idet det erklæres for en menneskeret at bestemme over sig selv.³⁹ Det er denne opfattelse, der normalt anses for den eksplicit anti-paternalistiske position.⁴⁰ Det et paternalistisk indgreb anfægter er personens frihed eller bredere hans *autonomi*. Når Mill opfattes som anti-paternalist i denne forstand, kan det begrundes med hans forsøg på på en og samme tid at være utilitarist og liberalist.

I den moderne debat om paternalismens berettigelse mødes som oftest opfattelser, der i det store og hele tilslutter sig den anti-paternalistiske position, men dog undertiden modificerer den lidt. Man kan nemlig hævde, at et paternalistisk indgreb ikke i alle tilfælde tilsidesætter personens autonomi.

Ifølge én opfattelse er det tilladt at gribe paternalistisk ind, hvis den handling, som personen står i begreb med at udføre, ikke kan opfattes som frivillig. Befinder personen sig i en omtåget tilstand eller mangler han indsigt i, hvad hans handling vil medføre af konsekvenser, kan et paternalistisk indgreb være berettiget, idet personens autonomi i disse situationer ikke kan komme til udfoldelse og derfor heller ikke anfægtes. Tværtimod kan det hævdes, at det paternalistiske indgreb er med til at genoprette personens autonomi. Man taler om, at det paternalistiske indgreb er velbegrundet, hvis det ville være blevet foretaget af enhver "*rational, upartisk iagttagelse*".⁴¹

Ifølge en anden opfattelse er det tilladt at gribe paternalistisk ind, hvis den person som indgrebet foretages imod senere må formodes at *samtykke* heri.⁴² Man skelner normalt mellem tre former for samtykke. For det første *eksplicit* samtykke, som ikke kræver nogen forklaring – at skrive under på en kontrakt er et eksempel på eksplicit samtykke. For det andet stiltiende eller *implicit* samtykke, som man kan slutte sig til gennem en persons adfærd. Stiger jeg ind i en taxi og nævner en adresse, implicerer min adfærd, at jeg vil betale for køreturen, skønt jeg ikke eksplicit siger det. For det tredje *hypotetisk* samtykke, der foreligger, hvis personen må formodes at ville have samtykket, hvis han havde været i stand til det – hvad han ikke var. Hvis jeg f.eks. gennem ufor-sigtighed er kommet i havsnød, vil jeg blive pålagt at betale for redningsaktionen også selv om jeg ville nægte, at jeg havde samtykket i dens iværksættelse. Myndighederne havde god grund til at forudsætte et samtykke. Det er de to sidste former for samtykke, der her er relevante. Man har f.eks. hævdet, at de pædagogiske tiltag, der griber ind i barnets autonomi, er berettigede, fordi barnet – hvis det var voksent, hvad det *ex hypothesi* ikke er – ville samtykke heri.

Endelig er der blevet argumenteret for, at et berettiget paternalistisk indgreb *altid* vil kunne begrundes ud fra et andet moralprincip end det paternalistiske. Når vi f.eks. forbyder narkotikahandel, skyldes det ikke omsorg for narkotikaofrene, men omsorg for det offentlige økonomi – gennem deres mis-

brug skader ofrene andre, derfor er vi berettiget til at indføre restriktioner. Mere alment hævder dette synspunkt, at paternalismen forudsætter, at det på den ene eller anden måde er muligt at skelne mellem, at en handling kun angår én person eller er relevant for én person, i modsætning til at den også angår andre. Dette kan imidlertid anfægtes, fordi man kan hævde, at det ikke er muligt at afgrænse en handling virkninger til én person alene, da enhver handling så at sige vil efterlade en bølge af virkninger, der på et eller andet tidspunkt nødvendigvis vil have konsekvenser for andre personer. Når et paternalistisk indgreb er berettiget skyldes det i virkeligheden dets følgevirkninger for andre. Begrundelsen sker altså ud fra princippet om, at man ikke unødigt må skade andre. Et svar, der allerede blev foregrebet af Mill på dette sidste problem, skal nævnes.⁴³ Mill hævdede ikke, at en handling virkninger principielt kan afgrænses til kun at berøre én person – personen selv – men derimod at blandt de virkninger, som en persons handlinger kan have på en anden, er der nogle typer af virkninger, som ikke er kvalificerede til betegnelsen ”skadevoldende” for andre. De kan derfor heller ikke danne basis for et berettiget indgreb. Følgelig kan de omvendt heller ikke begrunde et tilsyneladende paternalistisk indgreb. Et eksempel på en sådan virkning er ”følelsen af forargelse”. Ud fra denne betragtning vil det ikke være berettiget at afrette et barn til ”velopdragenhed” blot fordi det ”uopdragne” barn vækker forargelse hos omgivelserne.

En særlig version af denne form for begrundelse, der kun overfladisk betragter et paternalistisk, bør nævnes. Den amerikanske filosof Donald H. Regan har hævdet, at et individ, der udvikler sig, ikke er ”samme person” til to forskellige tidspunkter i udviklingsforløbet. De påvirkninger, som en person udsættes for til tidspunktet t_1 , er medbestemmende for, hvilken type person der foreligger ved et senere tidspunkt t_2 . Et indgreb, der til tidspunktet t_1 tilsyneladende foretages af hensyn til personens eget bedste og derfor almindeligvis opfattes som paternalistisk, kan altså ud fra denne opfattelse begrundes med princippet om, at vi ikke unødigt bør skade andre.⁴⁴ Da der kan være en vis rimelighed i at hævde, at den 2-årige person, der i løbet af 10 år udvikler sig til en 12-årig person, ikke i en række henseender pædagogisk kan opfattes som den ”samme person”, er denne tilsyneladende spidsfindige argumentation ikke uden interesse i den her foreliggende sammenhæng.

Hermed er nogle af de vigtigste almene positioner i debatten om et paternalistisk indgrebs berettigelse blevet omtalt. Som det fremgår, føres diskussionen så at sige på anti-paternalismens præmisser. Det paternalistiske indgreb skal retfærdiggøres netop fordi det er et *indgreb* – og problemet er, om der findes omstændigheder, der berettiger de negative eller moralsk uacceptable virkninger af selve indgrebet. Hvis det er berettiget at opfatte ”pædagogiske tiltag” som ”indgreb”, turde det fremgå, hvorledes der kan opstå et moralsk problem i forbindelse med forholdet mellem educator og educandus. Men før dette uddybes, skal tilføjes et par almene forhold.

For det første har man forsøgt at definere nødvendige og tilstrækkelige betingelser for, at der foreligger en paternalistisk handling. Følgende definition er blevet foreslået:⁴⁵

Lad A og B betegne individer eller grupper. Det skal da gælde, at A handler paternalistisk over for B, hvis og kun hvis A's handling (korrekt) indicerer, at *A mener at*

- (1) hans handling er til B's bedste;
- (2) han er kvalificeret til at handle på B's vegne;
- (3) hans handling medfører (eller vil kræve) at han bryder en moralregel i forhold til B;
- (4) det gode, hans handling medfører for B, retfærdiggør indgrebet uafhængigt af B's tidligere, nuværende eller umiddelbart fremtidige (frie, informerede) samtykke; og
- (5) B mener (måske fejlagtigt), at han (B) i almindelighed selv ved, hvad der er til hans eget bedste.

Ud fra denne definition er det for det andet klart, at den paternalistiske debat kun har interesse, hvis man forudsætter en række forhold, som her kort skal opregnes. For det første forudsætter hele den paternalistiske diskussion, at det overhovedet har mening at tale om, at handlinger kan tillægges kvaliteter som at være "moralisk rigtige/berettigede". Det udelukker en moralnihilistisk position. Dernæst forudsætter debatten, at det har mening at tale om, at én person kontrollerer en anden. En sådan kontrol behøver ikke bare at bestå i fysisk tvang, men kan f.eks. bestå i, at man snyder, lyver, undlader at informere eller på anden måde "tilrettelægger" omgivelserne. Kravet om mulig kontrol udelukker en pan-deterministisk eller fatalistisk position og kendes fra den herbartianske pædagogik som forestillingen om elevens formbarhed. For det tredje forudsætter den paternalistiske debat, at det har mening at tale om, at noget er til en persons "bedste", d.v.s. at der eksisterer positive og negative værdier, og at de i øvrigt kan sammenlignes. Endelig forudsætter paternalisme-debatten, som nævnt ovenfor, at det på den ene eller anden måde er muligt at skelne relevante og irrelevante måder en handling kan anfægte personer på.

Pædagogisk paternalisme

Det er allerede flere gange blevet fremhævet, at pædagogiske forhold eller relationer mellem educator og educandus udgør paradigmatisk eksempler på paternalisme. At tale om specielt *pædagogisk* paternalisme er derfor blot en understregning af, i hvilken del af den samfundsmæssige sfære de paternalistiske handlinger optræder, ikke nødvendigvis at tilføje noget nyt til den grundlæggende paternalistiske problematik. Men er paternalisme da mere acceptabelt på dette område?

Det er den tilsyneladende. For i det eksisterende samfund er der en lang tradition for at behandle voksne på en anden måde end børn. Mens voksnes ret til frit at vælge en lang række aktiviteter ikke anfægtes, d.v.s. at den anti-paternalistiske position på en lang række punkter anerkendes over for voksne, så behandler vi i modsætning hertil børn netop "som børn".

Dette viser sig mest åbenbart dels i hvad vi nægter dem – man taler om *prohibitiv* paternalisme – og dels i hvad vi tvinger dem til – man taler om *præskriptiv* paternalisme. For det første nægtes de ofte ret til at deltage i en række hedonistisk prægede aktiviteter, som at ryge, drikke, spise hvad de vil, se de film de vil, o.s.v. For det andet nægtes de politiske og økonomiske rettigheder, som stemmeret, tale- og religionsfrihed, ret til at indgå kontrakter og indlede retssager. Og for det tredje er de tvunget til at lære nogle bestemte ting, dels gennem den almindelige opdragelse dels i kraft af undervisningspligten.

Sammenholdt med voksne er det altså åbenbart, at børn behandles paternalistisk – og at det accepteres. De bliver derved klassificeret sammen med bestemte grupper voksne, som vi også behandler paternalistisk, nemlig åndssvage, sindssyge og – især tidligere – ”primitive” folkeslag. I modsætning til disse grupper har børn den natur, at de efter 10-20 år normalt forlader deres gruppe – og bliver voksne. Men det kan i sig selv ikke være et argument for at behandle dem anderledes indtil da. Det ville svare til, at det var berettiget at spærre en person inde, når man blot lovede at slippe ham ud igen efter 10 års forløb.

Hvad berettiger da denne forskelsbehandling mellem børn og voksne? Hvad begrunder den pædagogiske paternalisme?

Inden for den analytiske praktiske filosofi, hvor paternalisme-problemet er blevet diskuteret, findes der ingen omfattende behandling af dette problem. Diskussionen har dels samlet sig om to mere specifikke problemstillinger dels støttet sig til den almene paternalisme-debat i forsøget på at begrunde den pædagogiske paternalisme. Det ene problem er spørgsmålet om forældres ret til at bestemme om deres børn.⁴⁶ Det andet problem er spørgsmålet om det berettigede i at pålægge børn obligatorisk undervisning.⁴⁷ Hvis man accepterer at valgfrihed er et gode i sig selv, har den hidtidige debat vist, at det er vanskeligt at finde et velbegrundet svar på, at vi – hvad vi normalt uden en tanke accepterer – har ret til at udøve paternalistisk tiltag i forhold til børn, der befinder sig i en alder, hvor de er i stand til at formulere, hvad de finder er bedst for dem selv.⁴⁸

Svaret på den anti-paternalistiske udfordring har sædvanligvis bevæget sig inden for følgende tre typer. Man har hævdet

– at selv om det er et gode at vælge selv – selv for børn – så er sandsynligheden for, at deres valg fører til, at de skader sig selv, så stor, at den opvejer fordelene ved selvbestemmelsen.

Denne argumentation indeholder nok et afgørende træk, men kan ikke forklare vor måde at skelne mellem børn og voksne. På den ene side er det korrekt, at et barn f.eks. ikke kan forudse de fatale følger af at løbe ud på en trafikeret vej. Men også mange voksne kan ikke overskue deres handlingers konsekvenser uden derfor at blive ofre for paternalistiske indgreb. Voksne drikker sig fra sans og samling, ryger sig ihjel, æder sig en pukkel til, ruinerer sig selv ved kortspil og kontokøb. Men de bevarer retten til at gå i hundene. Hvis vi på den anden side kan vise, at et barn faktisk er i stand til at tage fornuftigt vare

på sig selv, tildeler vi det alligevel ikke de rettigheder, som f.eks. stemmeret, som en voksen besidder.⁴⁹

Den anden hyppigt mødte begrundelse for at foretage paternalistiske indgreb over for børn lyder

– at børns valg mangler nogle komponenter, som voksnes valg besidder, fordi voksne besidder nogle træk – der gør deres valg værdifulde – træk, som børn ikke besidder.

Denne argumentation anerkender på den ene side, at det skal være velbegrundet, hvis en persons autonomi anfægtes, men hævder på den anden side, at børn endnu ikke er autonome i samme forstand som voksne. Denne argumentation svarer altså til en af de under den almene paternalisme-debat nævnte begrundelser. Man har da også forsøgt at knytte forskelbehandlingen mellem børn og voksne til en eller flere af de træk, som tilsyneladende adskiller børn fra voksne, som graden eller evnen til at føle/have selv-respekt, respekt for andre, smerte, viden, fornuft, modenhed, økonomisk selvtilstrækkelighed, o.s.v.⁵⁰

Der er to afgørende vanskeligheder ved denne begrundelse. For det første er alle de træk, som kan være relevante, nogle der kan besiddes i større eller mindre grad. Man kan være mere eller mindre uvidende, fornuftig, økonomisk selvtilstrækkelighed. Der vil derfor være en vis vilkårlighed forbundet med afgørelsen af, om et individ besidder et træk i tilstrækkelig grad til at kunne opfattes som autonomt. For det andet vil denne fremgangsmåde medføre, at den hidtil skarpe grænse mellem børn og voksne ikke vil kunne opetholdes. Nogle børn vil besidde de relevante træk, mens omvendt nogle voksne ikke vil. En sådan fremgangsmåde vil kort og godt medføre, at man ikke kan behandle børn og voksne som grupper, men må undersøge hver enkelt tilfælde for sig.

Endelig bør en tredje begrundelse for at foretage paternalistiske indgreb over for børn nævnes. Den lyder

– at educandus vil senere takke educator for de pædagogiske tiltag, som han i løbet af sin opdragelse/undervisning har været udsat for.

Dette er ikke alene en spekulativ mulighed, men en ofte mødt kendsgerning. Koncertpianisten eller balletdanserinden, der takker deres forældre eller deres skole for, at de blev holdt til ilden trods deres protester som barn, er mere ekstreme eksempler herpå. Men er forventningen om fremtidigt samtykke tilstrækkeligt til at berettiggel nutidige pædagogiske indgreb? I én forstand er de ikke. Hvis samtykket grunder sig i en ren taknemmelighed for, at man i sin tid gjorde bestemte erfaringer, kan dette ikke begrunde de indgreb, som var nødvendige for erfaringerne. En tidligere kz-fange kan muligvis være taknemmelig for sine erfaringer, der – som f.eks. i Viktor E. Frankl's tilfælde⁵¹ – kan have medført erkendelse af nogle grundlæggende psykologiske sandheder, men dette medfører i sig selv ikke en retfærdiggørelse af at indespærre en person i en kz-lejr. Selv om en pædagog er taknemmelig for at have erfaret, hvad tæv kan betyde for et barn, er det ikke en retfærdiggørelse af, at han

blev tævet som barn. Men også en anden vanskelighed spiller ind ved denne begrundelse for paternalistiske indgreb. Skønt barnets samtykke, når det er blevet voksen, består i en billigelse af opdragernes paternalistiske indgreb, ikke bare i en taknemmelighed over at have gjort bestemte erfaringer, så kan dette samtykke være en følge af lige netop den behandling, som barnet har været udsat for. Barnet kan være opdraget på en sådan måde, at det kommer til at anse sådanne indgreb som ret og rimelige. Et sådant senere samtykke kan derfor ikke opfattes som en retfærdiggørelse af de pædagogiske tiltag.^{52 53}

Hermed er nogle af de i debatten mest veletablerede forsøg på at begrunde paternalistiske indgreb i pædagogiske sammenhænge blevet berørt. Som det er fremgået, er pædagogisk paternalisme nok en særdeles veletableret praksis, men dens berettigelse langt mere tvivlsom.

Et moralsk problem i pædagogikken

Fremstillingen er nu bragt frem til det punkt, hvor identificeringen af det moralske problem, der udspringer af educator-educandus forholdet, kan ske. Hvis der er noget moralsk problem i pædagogikken, hvori består det da?

Af den ovenfor givne gennemgang fremgår det, at de tre tilgange til belysning af forholdet mellem educator og educandus fokuserer på forskellige aspekter i dette forhold. I den pædagogiske grundfortælling spiller det pædagogisk-forpligtende krav til *educator* en central rolle, i den åndsvidenskabelige pædagogik betones i særlig grad betingelserne for etableringen af det *relationelle forhold* mellem educator og educandus, mens interessen i den pædagogiske paternalisme samler sig om at formulere de nødvendige betingelser for, at *educandus'* autonomi ikke anfægtes. De tre tilgange belyser altså hver for sig de to relata og den forbindende relation. Men denne belysning er i eminent grad samtidig knyttet til krav eller betingelser, som opstilles til sider ved educators måde at forholde sig på. Og disse krav synes at bringe educator i en paradoksal situation. Ifølge den åndsvidenskabelige pædagogik er en nødvendig betingelse for etableringen af en pædagogisk relation, at educator motiveres af et ønske om, at de pædagogiske tiltag sker for educandus' skyld. Denne grundlæggende betingelse forstærkes endog af den pædagogiske grundfortællings ideelle fordring om, at educator skal ofre sig for sin educandus' skyld. Men lige netop denne betingelse er det, diskussionen om den pædagogiske paternalisme anfægter. For tilsyneladende er det ikke muligt at formulere en overbevisende begrundelse for, at vi med pædagogiske tiltag griber ind i educandus' autonomi. Samtidig er det nødvendigt, at vi foretager de pædagogiske tiltag for educandus' skyld, for overhovedet at optræde som educator. Altså er konklusionen, at *i og med vi etablerer en pædagogisk relation handler vi umoralsk mod educandus*.

I både den engelsksprogede og tysksprogede pædagogik findes tilhængere af dette synspunkt, der dog ikke er tilvejebragt på samme måde som her.⁵⁴ Man har talt om *anti-pædagogik*. Men det er værd ikke at forfalde til denne løsning. Løsningen bør i stedet søges i en nærmere bestemmelse af de betingelser, der afgrænser en velbegrundet paternalistisk handling fra en ikke velbe-

grundet. For næppe mange vil betvivle, at der eksisterer eksempler på velbegrandede paternalistiske indgreb. Men er det tilfældet, bliver problemet i den pædagogiske sammenhæng, hvor den grad af autonomi educandus' besidder til stadighed er under forandring, snarere detaljeret at gøre rede for, *hvornår* et pædagogisk tiltag/et paternalistisk indgreb er berettiget, end helt at afvise at det er berettiget.

Men det er en anden historie.

NOTER

1. I nutiden mest markant den såkaldte Londonerskole se f.eks. P. S. Peters: *Uddannelsens filosofi*, København 1980, kap. 1 & 5.
2. Dette krav rejstes bl.a. af Thomas Ziehe, der afviser den hidtidige, institutionaliserede lærer, der kun kan udvirke identifikation i kraft af "autoritær underkastelseslyst". I stedet ønsker han etableret en "idealiserende identifikation, som . . . er basis for at kunne tåle kritik og få incitament. Den er objektforbindelse og selv-forbindelse, arbejdsfællesskab og mulighed for egen opvurdering.
Dette bør efter vores mening ikke institutionaliseres eller formaliseres, men behøver – i hvert fald i sine væsentligste elementer – en *personlig lærling-mester-relation*. Institutioner er som regel ude af stand til at tilvejebringe dette, de ødelægger muligheden for relationer af denne type". (Thomas Ziehe & Herbert Stubenrauch: *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*, København 1983, s. 130.)
3. Citeret efter K. Grue-Sørensen: *Opdragelsens historie 2*, København 1966, s. 130.
4. Realoplysningerne er hentet fra *Pestalozzi über seine Anstalt in Stans*. Mit einer Interpretation von Wolfgang Klafki, Weinheim und Basel, 1975 (3. Auflage).
5. Citeret efter *Læsestykker til opdragelsens historie 2*. I udvalg ved Georg Christensen, København 1970, s. 142.
6. *ibid.*, s. 144.
7. *Pestalozzi über seine Anstalt in Stans*, s. 7.
8. K. Grue-Sørensen: *op. cit.*, s. 215.
9. Janucz Korczak: *Tekster*. I udvalg ved Kristine Heltberg, København 1979. Realoplysninger er fra Kristine Heltberg's "Forord", s. 7-24.
10. *ibid.*, s. 86-89.
11. *ibid.*, s. 22-23.
12. Svend Bjerg: *Den kristne grundfortælling. Studier over fortælling og teologi*, Århus 1981, s. 54.
13. *ibid.*, s. 56-58.
14. *ibid.*, s. 58-59.
15. Den "pædagogiske relations" historie findes beskrevet i Friedrich W. Kron: *Theorie des erzieherischen Verhältnisses*, Bad Heilbrunn/Obb., 1971, s. 67-111; og Rita Süßmuth: "Erziehungsverhältnis", i Josef Speck (Hrsg.): *Problemgeschichte der neuen Pädagogik III*, Stuttgart 1976, s. 22-39. Et tekstudvalg findes i Friedrich W. Kron (Hrsg.): *Das erzieherische Verhältnis*, Bad Heilbrunn/Obb., 1970.
16. En kortfattet introduktion til den åndsvidenskabelige pædagogik kan findes i min introduktion til Wolfgang Klafki: *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København 1983, s. 9-32.
17. Wilhelm Dilthey: *Gesammelte Schriften IX*, Stuttgart 1960, s. 190.
18. Det tyske udtryk for det, der her er kaldt den "pædagogiske relation", kan ud over udtrykket "der pädagogische Bezug" også mødes under betegnelser som "der pädagogische Verhältnis", "der erzieherische Verhältnis", "Erziehungsverhältnis", "Pädagogische Interaktion", samt indgå som del i mere omfattende sammenhænge, jfr. nedenfor note 28.
19. Hermann Nohl: *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, Frankfurt/M 1970 (1935), s. 134.

20. jfr. Wolfgang Klafki: "Das pädagogische Verhältnis", i Wolfgang Klafki *et al.* (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft 1*, Frankfurt/M 1970, s. 55-65.
21. Hermann Nohl: *op. cit.*, s. 217.
22. Det kan se ud som om der i den åndsvidenskabelige pædagogik er en indre modsigelse mellem følgende to positioner: På den ene side skal educator motivere sine handlinger ud fra, hvad der er værdifuldt for educandus, ikke ud fra hvad de "objektive magter" opfatter som værdifuldt; på den anden side skal educator formulere de specifikke værdier ud fra tidens tendenser – det er vanskeligt at se, hvorfra educator skal hente materiale til denne formulering andet sted fra end fra netop de udviklingstendenser, der viser sig i de "objektive magter" på det konkrete tidspunkt. På en og samme tid afvises og inddrages de "objektive magters" værditendenser.
23. Hermann Nohl: *op. cit.*, s. 137.
24. *ibid.*
25. *ibid.*, s. 135f.
26. Wilhelm Flitner: *Allgemeine Pädagogik*, Stuttgart 1974 (1950), s. 70-86.
27. Hermann Nohl: *op. cit.*, s. 133.
28. Introduktioner til disse tendenser findes hos Klaus Bartels: "Pädagogischer Bezug", i Josef Speck & Gerhard Wehle (Hrsg.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe II*, München 1970, s. 268-287; Rita Süßmuth: *op. cit.*, s. 7-21; Dieter Ulich: *Pädagogische Interaktion*, Weinheim und Basel 1976; og Ben Spiecker: "The Pedagogical Relationship", *Oxford Review of Education*, X (1984), s. 203-209.
29. R. Süßmuth: *op. cit.*, s. 11.
30. Ulrich Herrmann fremhæver med rette, at det er den åndsvidenskabelige pædagogik der har inddraget dette perspektiv i pædagogikken, jfr. Ulrich Herrmann: "Erziehung und Bildung in der Tradition Geisteswissenschaftlicher Pädagogik", i *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft 1*, (Hrsg. D. Lenzen & K. Mollenhauer), Stuttgart 1983, s. 25-41.
31. Dertil kommer, at det er uklart om motivationen er retfærdiggjort blot *intentionen* er den rette, eller om det spiller en rolle om educator foretager en realistisk *forudsigelse* af sine tiltags virkninger, eller om det retfærdiggørende er, at tiltagene faktisk realiserer intentionen. Disse tre forhold behøver i et konkret tilfælde slet ikke at falde sammen.
32. jfr. citatet til note 19.
33. Som metafor er dette forhold diskuteret i N. Fotion: "Paternalism", *Ethics*, LXXXIX (1979), s. 191-198.
34. På dansk findes en kortfattet behandling af sider af disse to former for paternalisme i Peter Rossel: *Medicinsk Etik*, København 1979, s. 105-113, og i Knud Waaben: *Strafferettens specielle del*; København 1983, s. 8-11.
35. Citeret efter *Stuart Mill*, ved Mogens Blegvad, København 1969, s. 196f.
36. Ved ikke-moralske værdier tænkes på ting som lykke, rigdom, godt helbred, skønhed, indsigt, venskab, o. s. v.
37. I Sven Erik Nordenbo: *Moral og samfund*, København 1978, kap. 3 gives en mere udførlig redegørelse for utilitarismen.
38. H. L. A. Hart taler i *Law, Liberty, and Morality*, Stanford, Cal. 1963, s. 31f om, at dette kan være en "perfectly coherent policy".
39. Denne mulighed diskuteres bl.a. i Richard J. Arneson: "Mill versus Paternalism", *Ethics*, XC (1980), s. 470-489, og Jack Livery: "Paternalism", i A. Phillips Griffiths (ed): *Of Liberty*, Cambridge 1983, s. 147-165.
40. Nutidige repræsentanter for denne opfattelse er Robert Nozick: *Anarchy, State, and Utopia*, New York 1974, og Tom L. Beauchamp: "Paternalism and Biobehavioral Control", *The Monist*, LX (1977), s. 62-80.
41. Denne opfattelse hævder John Rawls: *A Theory of Justice*, Cambridge, Mass. 1971, s. 248-251, og muligvis Gerald Dworkin: "Paternalism", i R. A. Wasserstrom (ed): *Morality and the Law*, Belmont, Cal. 1971, s. 107-126.
42. En eller anden version af dette synspunkt kan findes hos Joel Feinberg: "Legal Paternalism", *Canadian Journal of Philosophy*, I (1971); John D. Hodson: "The Principle of Paternalism", *American Philosophical Quarterly*, XIV (1977), s. 61-69; Ro-

- semary Carter: "Justifying Paternalism", *Canadian Journal of Philosophy*, VII (1977), s. 133-145; og Douglas N. Husak: "Paternalism and Autonomy", *Philosophy and Public Affairs*, X (1980), s. 39-46.
43. jfr. C. L. Ten: *Mill on Liberty*, Oxford 1980, s. 14-18.
44. Donald H. Regan: "Justification for Paternalism" i J. Roland Pennock & John W. Chapman (eds): *The Limits of Law*, New York 1974, s. 201-206; og Donald H. Regan: "Paternalism, Freedom, and Commitment" i Rolf Sartorius (ed): *Paternalism*, Minneapolis, Minnesota 1983, s. 113-138.
45. Bernard Gert & Charles M. Culver: "Paternalistic Behavior", *Philosophy and Public Affairs*, VI (1976/77), s. 45-57. De to forfattere har i artiklen "The Justification of Paternalism", *Ethics*, LXXXIX (1979), s. 199, foretaget en revision af definitionens punkt (4), der her er taget hensyn til.
46. Se f.eks. Amy Gutmann: "Children, Paternalism, and Education: A Liberal Argument", *Philosophy and Public Affairs*, IX (1980), s. 338-358; og Patricia White: *Beyond Domination*, London 1983, kap. 5.
47. Se f.eks. John White: *Towards a Compulsory Curriculum*, London 1973; L. I. Krierman: "Compulsory Education: a Moral Critique", i K. A. Strike & K. Egan (eds): *Ethics and Educational Policy*, London 1978, s. 79-102; og Peter Gardner: "Liberty and Compulsory Education" i A. Philips Griffiths (ed): *Of Liberty*, Cambridge 1983, s. 109-129.
- En række artikler, der berører temaer i både note 46 og 47 er samlet i bogen W. Aiken & H. LaFollette (eds): *Whose Child? Children's Rights, Parental Authority, and State Power*. Totowa, N. J. 1980.
48. Som betonet af F. Schrag: "From Childhood to Adulthood: Assigning Rights and Responsibilities", i K. A. Strike & K. Egan (eds): *Ethics and Educational Policy*, London 1978, p. 62-64, har det næppe megen relevans at diskutere spørgsmålet om paternalistiske indgreb i forbindelse med børn under ca. 2 års alderen. I den ovenfor ved note 45 foreslåede definition af "paternalistisk handling" forudsættes det da også, at barnet i almindelighed selv mener at vide, hvad der er til dets eget bedste. Det forudsætter formentlig en evne til at kunne verbalisere.
49. jfr. Francis Schrag: "The Child's Status in the Democratic State", *Political Theory*, III (1975), s. 441-457; Francis Schrag: "The Child in the Moral Order", *Philosophy*, LII (1977), s. 167-177.
50. jfr. E. P. Brandon: "The Key of the Door", *Educational Philosophy and Theory*, XI (1979), s. 23-34; og Julia Rosenak: "Should Children be Subject to Paternalistic Restrictions on their Liberties?", *Journal of Philosophy of Education*, XVI (1982), s. 89-96.
51. Viktor E. Frankl: *Psykologi og eksistens*, København 1982.
52. jfr. Peter Gardner: "Paternalism and Consent in Education, or One Day You'll be Grateful", *Journal of Philosophy of Education*, XVII (1983), s. 57-72.
53. Et yderligere argument kan tilføjes. Daniel Pekarsky fremhæver i "Education and the Mirth of Childhood", *Philosophy of Education 1981*, Normal, III. 1982, s. 148-156, at det slet ikke er givet, at de ofre, man i barndommen gør for voksenlivets goder, kan opveje de barndomsglæder, man mister.
54. Eksempler på engelsksprogede tilhængere af denne position er Carl Bereiter: *Must We Educate?*, Englewood Cliffs, N. J. 1972, og James E. McLellan: *Philosophy of Education*, Englewood Cliffs, N. J. 1976. Den tyske diskussion, hvorfra udtrykket "anti-pædagogik" i denne betydning stammer, er blevet resumeret i Jürgen Oelkers & Thomas Lehmann: *Antipädagogik: Herausforderung und Kritik*, Braunschweig 1983. Den herhjemme bedst kendte repræsentant fra den tysksprogede tradition er psykoanalytikeren Alice Miller.