

DEN ANTIPÆDAGOGISKE UDFORDRING

Sven Erik Nordenbo
 Institut for Pædagogik, Københavns Universitet

Artiklen behandler spørgsmålet om, hvad det er, den tyske »anti-pædagogiske bevægelse«, der opstod i studenteroprørets kølvand, men stadig lever i bedste velgående, egentlig erindre os om? – Hvad er denne retnings »rationelle kerne«?

Det gøres ved først at omtale den inspiration, som »antipædagogik-ken« fik fra »antipsykiatrien«, dernæst vise, hvorledes en antipædagog vil analysere en typisk pædagogisk situation. Herudfra præciseres, hvilke træk ved pædagogikken antipædagogerne anser for utålelige, og som motiverer dem til at kræve opdragelse afskaffet. Undervejs noteres det, at udviklingspsykologiens dominerende indflydelse i vort århundrede har sløret vor indsigt i opdragelsens tvangsmæssige og værdimæssige karakter.

Artiklen konkluderer, at antipædagogikken rejser et problem for den almindelige opfattelse af pædagogikkens virken, nemlig: Hvorledes begrundes vi opdragelsens indgreb og tvang, når vi i dag ikke længere kan undskylde os ved at henvise til den pædagogiske relations »naturlige asymmetri«, »udviklingstanken«, »absolutte værdier« eller »troen på fremtidens forudsigelighed«? – Dette fremhæver antipædagogikken og heri består dens udfordring.

1. Indledning

Det er målet i det følgende at fremdrage den rationelle kerne i den aktuelle tyske, pædagogiske retning, der går under navnet »anti-pædagogik« eller den »antipædagogiske bevægelse«. Næret af flere kilder – amerikansk menneskeretsbevægelse, fransk psykoanalyse og britisk antipsykiatri – skød den hastigt frem i studenteroprørets kølvand for tilsyneladende allerede ved 80'ernes begyndelse at blive trampet ned af det pædagogiske etablisment. Alligevel eksisterer interessen for »antipædagogikken« her i 90'erne ikke alene fortsat, den er endog taget til op gennem det sidste årti, hvad et stadigt stigende oplag af retningsens paradigmatisk skrifter vidner om.

Dette kan tages som et indicium på, at skønt den »antipædagogiske bevægelse« kan klassificeres som en typisk repræsentant for pædagogiske retninger, bygger den trods alt på indsigter eller værdier, som det endnu ikke har været muligt at gøre sig færdige med. Spørgsmålet er derfor: Hvilke indsigter eller værdier minder den antipædagogiske bevægelse os om? – Det er artiklens emne.

Den følgende fremstilling er disponeret således: Først omtales kort den inspiration, som »antipsykiatrien« har været for »antipædagogikken«. Dernæst fremdrages et eksempel på en typisk pædagogisk situation og tre tolkninger af den: en »traditionel« pædagogisk analyse af denne situation repræsenteret ved W. Klafki; en analyse, der lægger vægt på situationens moralske implikationer; samt en »antipædagogisk« analyse af den samme situation. Derefter præciseres, hvilke træk og værdier antipædagogerne i al almindelighed vender sig imod i opdragelse og pædagogik og deres forklaring på, at disse træk forekommer i pædagogikken, samt deres forslag til, hvorledes disse træk kan undgås ved at opgive opdragelsesopgaven og i stedet etablere en anden måde at omgås børn på. Antipædagogernes synspunkter har affødt nogle replikker fra den pædagogiske videnskabs etablerement, hvoraf nogle få vil blive berørt. På denne baggrund søges den »rationelle kerne« i antipædagogikken vurderet med henblik på, om den giver anledning til en afgørende ændring af vor almindelige forståelse af pædagogikkens virke. Der argumenteres specielt for det synspunkt, at den udviklingspsykologiske tankeforms stigende indflydelse i dette århundrede har sløret vort blik for forståelsen af pædagogikken, idet det konkluderes, at antipædagogikken formulerer en alvorlig anklage mod pædagogikkens virke i dag, hvor dens tvangskarakter ikke længere kan begrundes ved hjælp af de traditionelle pædagogiske værdier. Heri består dens udfordring.

2. »Antipædagogik« og »antipsykiatri«

Som andre pædagogiske retninger er også »antipædagogikken« – som navnet åbentlyst proklamerer – kritisk over for den etablerede pædagogik. Dens navn kan føres tilbage til Heinrich Kupffer's artikel fra 1974 *Antipsychiatrie und Antipädagogik. Erziehungsprobleme in der 'totalen Institution'*.¹ Navnet er således et lån fra en af 1960'ernes velkendte protestbevægelser inden for adfærdsvidenskaberne, »antipsykiatrien«.²

Til indledning kan det være hensigtsmæssigt at omtale nogle af de træk ved antipsykiatrien, som inspirerede til udtrykket »antipædagogik« – ikke som vi i dag vil opfattede disse træk, men sådan som de første antipædagoger så dem.

I artiklen fremhæver Kupffer, at antipsykiatrien kritiserer den etablerede psykiatri på to måder, dels ud fra et immanent perspektiv dels ud fra et samfundsmæssigt perspektiv. Den immanente kritik hudfletter sindssygestaltnernes påståede dårlige behandling, ydmygelse, udnyttelse og afsondring af de sindssyge fra det øvrige samfund, mens den samfundsmæssige kritik tager udgangspunkt i påstanden, at behandlingen af de sindssyge sker ud fra en udbredt grundindstilling, hvori en traditionel sygdomsopfattelse, som ser sygdomme som faste, afgrænselige størrelser, der har bestemte årsager og kan bekæmpes med passende midler, spiller en afgørende rolle.

Antipsykiatrien fremhæver i stedet, at den traditionelle skelnen mellem et handlende subjekt og et behandlet objekt må overvindes. Spørgsmålet om, hvem der med rette kan tildeles rollen at være »læge«, henholdsvis »patient«, bør ikke opfattes som noget, der kan bestemmes af det »sunde« samfunds repræsentanter uden videre. Begge grupper – patienter og behandlere – tilhører et og samme samfund, men er i forskellig grad påvirket af dette samfunds sygdomsfremkaldende faktorer. Det er ikke på forhånd givet, at »lægen« er mere »normal« end »patienten«. Faktisk mener antipsykiaterne, at den »sindsyge« reaktion må opfattes som mere »sund« end den, der får os til at tilpasse os det »syge« samfund. For antipsykiateren er den »gale overlæge« ikke blot en komisk skikkelse, men en tragisk kendsgerning. Derfor kan samfundets fastlæggelse af rollerne patient/læge ikke umiddelbart accepteres. »Sygdom« og »sundhed«, »normal« og »(sinds)syg« er samfundsrelaterede – og relative – størrelser. Det er på denne baggrund antipsykiatrien bestræber sig på at nedbryde anstaltens hierarki og de foreliggende, fastlåste roller. I stedet vil man lade patienterne være aktive i behandlingen og på denne måde muliggøre en reversibel kommunikation. – »Kan patienter 'behandle' andre patienter, og kan de endog behandle behandlerne?«, foreslår antipsykiateren David Cooper.³

Kupffer mener, at den antipsykiatriske bevægelse har stor betydning for pædagogikken på trods af, at psykiatrien – formelt set – beskæftiger sig med »syge« mennesker og pædagogikken med »normale« unge mennesker. For det første er der strukturelle fællestræk mellem behandlingsinstitutioner og opdragelsesinstitutioner, jf. Goffman's begreb om »totale institutioner«, hvis relevans især er blevet fremhævet af den franske psykiater og kriminolog Maud Mannoni for de institutioners vedkommende, der modtager børn med prædikatet »*éducation impossible*«. ⁴ Der er også indholdsmæssige ligheder: Behandlingsinstitutionerne bygger på det tingsliggjorte sygdomsbegreb, de pædagogiske institutioner på et ligeså tingsliggjort opdragelsesbegreb. Dette opdragelsesbegreb har sygdomsbegrebets tre karakteristika: det stempler en bestemt gruppe børn og unge som »opdragelseskrævende« (jf. »behandlingskrævende«), en gruppe, der sættes i modsætning til voksengruppen (jf. de »normale«) og overfor hvilke, de voksne sætter ind med de opdragelsesmidler, de anser for mest virkningsfulde med hensyn til at tilpasse – disciplinere – børn og unge til samfundet (jf. effektivt »behandle« eller »medicinere« til reintegration i samfundet).

Når et barn eller et ungt menneske altså kan tilskrives egenskaber, der – som en patient – nødvendiggør særlige foranstaltninger, bliver dermed også forholdet mellem opdrager og den opdragede fastlagt som et over- og underordningsforhold, som en subjekt-objekt-konstellation. Heri ligger begrundelsen for både opdragerens magtposition over for den opdragede og de pædagogiske institutioners kustodiale (opbevarings-)funktion. Til sammen forklarer disse forhold, at også pædagogiske institutioner – som de psykiatriske iflg. antipsykiaterne – bør betegnes som tvangsinstitutioner.

Altså – for at oversætte til »dansk« – at vuggestuer, børnehaver, skoler, gymnasier, osv. er pædagogiske tvangsanstalter, iflg. Kupffer.

Hvor er det da, den traditionelle opdragelsesforståelse fejler? – I sin fastlåste opfattelse af opdragelsesbegrebet med den deraf flydende »pædagogiske indstilling«. ⁵ Det er herudfra den pædagogiske edderkop spinder sit net.

3. »En lektion i orden«

Hvori består den »pædagogiske indstilling«? – Det kan vi få et indtryk af ved at se på et eksempel på en analyse af en almindelig pædagogisk situation.

1. I sin klassiske artikel fra 1954 om den pædagogiske tænkemådes 4 trin⁶ tager Wolfgang Klafki udgangspunkt i en skildring af en konkret pædagogisk situation:

En treårig leger med klodser på gulvet i et værelse. Da han opdager, at hans mor gør sig klar til at gå ud, efterlader han klodserne på gulvet, løber hen til sin mor og råber: »Må jeg ikke få lov til at gå med?« – »Joda«, lyder svaret, »men først skal du lægge klodserne tilbage i kassen sammen med det andet legetøj«. ⁷

Ifølge Klafki foreligger der her et eksempel på den umiddelbare pædagogiske tankegang i sin mest oprindelige form. Moren reagerer »pædagogisk« på den pludseligt opståede situation, der omsættes til en belæring om, at »man må holde orden i sine ting«. Situationen eksemplificerer den pædagogiske tænknings 1. trin. Går vi over til teoretisk at overveje, hvad der mere ligger i denne – med Klafkis udtryk – »*pædagogiske fundamentalform*«, er vi på vej op på den pædagogiske tænkemådes 2. trin. Med en smule eftertanke indser vi, at den foreliggende situation bygger på tre udtalte forudsætninger:

1. at indholdet af det pædagogiske krav, som moren vil gøre gældende (i vort tilfælde, »orden«), må anses for at være meningsfuldt og gyldigt, dvs. værdifuldt for mennesker;
2. at kravet også i den foreliggende situation er meningsfuldt og gyldigt for dette barn;
3. at den form, som morens krav har, »taler til« barnet, så hendes pædagogiske mål vil blive nået. ⁸

Jeg vil i første omgang kommentere Klafkis eksempel på en pædagogisk situation og dens tre forudsætninger. Først derefter ser vi på, hvorledes en antipædagogisk analyserer den samme situation.

2. Den her skildrede pædagogiske situation er velkendt i ethvert dansk hjem og skole. Lejligheden byder sig til, og opdrageren griber chancen for at komme igennem med et pædagogisk budskab. Så ser man bort fra, at Klafkis eksempel kan fremtræde lidt altmodisch i dag, er der ikke noget i vejen for at betegne det som opdragelsesmæssigt eksemplarisk – som en »pædagogisk fundamentalform«.

Selvom opdrageren ikke på den pædagogiske tankegangs 1. trin umiddelbart gør sig klart, hvad sagen drejer sig om – det er netop dette trins distingverende træk – er det endvidere for Klafki som nævnt åbenbart, at den pædagogiske handling bygger på de tre forudsætninger.

Hvis vi i første omgang betragter Klafkis tre »uudtalte forudsætninger« lidt nøjere, hvad udtrykker de så? – At de alle tre rummer en eller anden form for retfærdiggørelse af den pædagogiske handling, som moren udfører. I den første forudsætning fremsættes en generel værdidom om, at »orden er et gode for mennesker«. Det hævdes altså, at opdragelsesmålet kan retfærdiggøres. I den næste forudsætning præciseres det, at denne generelle værdidom også kan gøres gældende over for den treårige i den foreliggende situation. Det hævdes altså, at barnet besidder de nødvendige psykologiske forudsætninger, fx udviklingsmæssigt, for at forstå det rejste krav. I den tredje forudsætning noteres det, at det anvendte pædagogiske middel er legitimt, fordi det faktisk medfører, at også den treårige vil komme til at anerkende den foreliggende værdidom. Disse tre »uudtalte forudsætninger« – mål, psykologisk forudsætning, middel – danner altså tilsammen ikke alene et svar på spørgsmålet til moren om – »Hvorfor gjorde du som du gjorde?« – det subjektive handlingsperspektiv – men også et svar på det almene spørgsmål – »Er det overhovedet en rigtig/forsvarlig handlemåde?« – det objektive handlingsperspektiv. Men hvorfor skal vi – »på vejen op på den pædagogiske tankegangs næste trin« – overhovedet føle os forpligtet til at producere begrundelser eller undskyldninger for vore handlinger? – Det skal vi, fordi den pædagogiske handling har moralske implikationer. De tre »uudtalte forudsætninger« drejer sig om at godtgøre, at den pædagogiske handling er moralsk forsvarlig, både med hensyn til mål, forudsætninger og middel. Og da det omtalte eksempel var udtryk for en »pædagogisk fundamentalform«, synes dette at antyde, at pædagogiske handlinger *som sådanne* har behov for at blive retfærdiggjort moralsk. Dette er ikke Klafkis konklusion, men min på baggrund af Klafkis eksempel.

3. Vender vi os nu til den antipædagogiske analyse af den samme pædagogiske situation, accepterer man også her, at man kan tænke pædagogisk på flere niveauer. Hvor Klafki afdækker de antagelser, som den pædagogiske fundamentalform bygger på, opfatter antipædagogerne ligeledes denne

fundamentalform som et udtryk for den »pædagogiske indstilling«. Men i modsætning til Klafki forskydes interessen her fra opdragerens synspunkt til den opdragedes synspunkt, altså til en analyse af den funktionelle indlæring, som faktisk foregår i situationen. For antipædagogen Ekkehard von Braunmühl rummer den pædagogiske indstilling, som den manifesterer sig i den foreliggende situation nemlig langt mere fordækte, uudtalte forudsætninger end de af Klafki nævnte. Hvad er det da ud fra det funktionelle synspunkt, at den treårige i virkeligheden i denne situation lærer ifl. von Braunmühl? –

1. Han lærer, at moren udøver magt;
2. han lærer at betragte afpresning som noget selvfølgeligt;
3. han lærer, at moren værdsætter orden højere end sit barns spontane ønsker;
4. han lærer, at moren ikke selv tror på værdien af orden, ellers ville hun mene, at denne værdi kunne gøre sig gældende uden hendes hjælp;
5. han lærer, at moren nærer mistillid til ham, antager ham for at være uordentlig og mener, at han uden hendes afpresning ikke ville lære at sætte pris på orden;
6. han lærer, at moren antager, at han er korrump. Hans eftergivenhed viser ham, at hun har ret; og
7. han lærer den almene lektie, at børn er til for at blive ydmyget.⁹

Til dette »skjulte curriculum« tilføjer von Braunmühl en række yderligere bemærkninger, som er velkendte i den antipædagogiske bevægelse. Bemærkningerne drejer sig om, hvilke andre ting barnet også lærer at sætte pris på i forbindelse med den foreliggende pædagogiske handling: Da barnet ser moren udøve magt, bliver magtudøvelse noget efterstræbelsesværdigt for barnet, specielt lærer det, at afpresning betaler sig – en indsigt, som moren senere vil komme til at undgælde for! Da orden for moren er vigtigere end barnets egne ønsker, vil det medføre, at barnet vil komme til at hade orden, og senere (hvis moren fortsætter på samme måde) blive enten sjusket eller en tvangspræget ordensfanatiker (eller begge dele samtidigt). Hvis moren overhovedet har ladet barnet beholde nogen selvfølelse, vil den, hævder von Braunmühl, blive yderligere ødelagt. Og sidst, men ikke mindst: barnet vil selv senere ydmyge *sine* børn – hvis ikke noget forhindrer det, fx viden om antipædagogik!

4. Den pædagogiske indstilling og den pædagogiske ambition

Ser vi på von Braunmühls yderligere kommentarer, fremgår det, at han fremhæver to forskellige aspekter, som i bred almindelighed indgår i den »antipædagogiske bevægelses« opfattelse af det »pædagogiske projekt«.

For det første konstaterer han, at man i den »pædagogiske fundamentalform« udsætter barnet for en behandling, der ikke er et menneske værdigt. Moren udøver magt og afpresning og betragter noget dødt (»orden«) som mere værdifuldt end sit barns ønsker. Desuden betragter hun barnet som et både kognitivt og moralsk mindreværdigt væsen, der for det første ikke kan indse det samme som hun selv – eller ikke *vil* indse det – og for det andet som én, der kan korrumpes. Det er disse opfattelser, som von Braunmühl mener ligger til grund for vor tro på, at vi har ret til at ydmyge børn i den sags tjeneste, vi tror, vi tjener, nemlig opdragelsens.

For det andet konstaterer han, at de pædagogiske foranstaltninger, som moren på denne baggrund tror sig berettiget til at sætte i værk, *faktisk* ikke vil føre til det ønskede mål. Barnet vil ikke senere komme til at værdsætte »orden« som en værdi, men vil blive mere eller mindre forstyrret personlighedsmæssigt – det vil reagere på en måde, der medfører det modsatte af det erklærede pædagogiske mål, evt. ved at blive psykisk syg. Formuleret med antipædagogiske slagord: Den »pædagogiske fundamentalform« viser,

- at opdragere begår »små mord«, idet de søger at tage livet af børns personlighed,¹⁰
- at opdragere omdanner pædagogiske institutioner til »opdragelsesbordeller«, idet de tvinger børn til at underkaste sig deres egen »opdragelseslyster«,¹¹
- at opdragere udsætter børn for raffineret tortur, der som de moderne efterretningsvæseners »hvide tortur« ikke efterlader fysiske, kun psykiske skader,¹² og
- at opdragerne selv bliver offer for den »pædagogiske kontra-effekt« (*der pädagogische Gegenteileffekt*), idet deres bestræbelser altid fører til det modsatte af det intenderede.¹³

Disse opfattelser fremgår af antipædagogikkens hovedværk Ekkehard von Braunmühl's *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. (Weinheim & Basel: Beltz: 1975). I et senere samleværk har von Braunmühl i en lang retorisk svada sammenfattet det komplekse sæt af opfattelser, der efter hans opfattelse i det hele motiverer den »pædagogiske tænkning« – som bør afskaffes! – på følgende måde:

Vi, de voksne, opdragerne, må vise den kommende generation – eller det os »betroede barn« – vejen og målet, må føre børn ud af hjælpeløsheden til myndighed, fra lystprincip til realitetsprincip, fra umodenhed til modenhed, vi må »socialisere« dem, dvs. bringe dem fra en egoistisk til en selvopofrende og fællesskabsorienteret indstilling, »kultivere« dem, dvs. civilisere dem fra rå naturtilstand til kulturvæsen. Sammenfattende: Vi, de voksne, opdragerne, må gøre børnene til »rigtige« mennesker. [...]

Sammenfattende bygger den pædagogiske tænkning på den forudsætning, at de voksne gør krav på retten til at bestemme, hvilke mål deres børn skal nå, og at de til dette formål har ret til, ja pligt til, at bruge alle de midler, som forekommer dem anvendelige. For den pædagogiske tænkning foreligger der altid en opdragelsessucces, når børn gør, hvad de voksne har planlagt for dem. Derudover betyder vellykket opdragelse, at børnene også bibringes de karakteregenskaber, holdninger, tænkemåder, og – hvis det er muligt – politiske og religiøse overbevisninger, som deres opdragere opstiller for dem.¹⁴

Det centrale er altså, at alle pædagogiske bestræbelser iflg. antipædagogerne indebærer et angreb på barnets personlighed, altså indebærer en – mere eller mindre – raffineret tvang. Det er denne forestilling om retten til at udøve tvang mod et andet individ, der manifesterer opdragelsens – og pædagogikkens som opdragelsens teori – moralske angribelighed.

Én ting er imidlertid, at den pædagogiske indstilling og den pædagogiske tankegang iflg. antipædagogerne giver udtryk for en moralsk forkastelig holdning til børn, noget andet er, at vi ikke alene har denne indstilling men også overvældes af en ubændig trang til at realisere denne indstilling: Vi besidder en »pædagogisk ambition« eller en »opdragerdrift«. Det er påstanden om den »pædagogiske ambition« og dens oprindelse i den voksnes egne erfaringer med selv at blive opdraget, der synes at have givet størst genlyd i offentligheden. Iflg. psykoanalytikeren Alice Miller¹⁵ er vi af psyko-dynamiske grunde nødt til at afreagere det raseri, som vore opdragere har skabt i os, da vi selv blev opdraget. Dette sker ved, at vi udnytter vor egen magtposition som voksne, når vi møder børn, vi kan komme til at »opdrage« – mest nærliggende er naturligvis vore egne børn. Selvom de fleste antipædagoger deler Alice Millers synspunkt på opdragelsens skadelige virkninger og følgevirkninger i form af »opdragerdrift«, der kun kan tilfredsstilles gennem »opdragelsesraseriet«, deler ikke alle hendes deterministiske opfattelse af, at »opdrageriet« nødvendigvis må fortsættes som en nedarvet synd. Jeg skal i det følgende iøvrigt ikke gå videre ind på denne side af den »antipædagogiske bevægelse«.

Hermed er nogle af antipædagogikkens forholdsvis enkle, kritiske påstande og positioner blevet præsenteret. Konsekvenserne af disse synspunkter er ligeså enkle. Da antipædagogerne anser hele det »pædagogisk-økonomiske kompleks/magtapparat« for ikke blot umoralsk men også direkte

skadeligt, følger det med logisk konsekvens, at de også opfordrer til, at al »opdrageri« afskaffes, og at alle lønopdragere »omskoles«. I stedet opfordres vi til at leve i »venskab med børn« (*Freundschaft mit Kindern*), et projekt der er beskrevet af Hubertus von Schoenebech i bogen *Unterstützen statt erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung* (München: Kösel, 1982). Dette emne vil jeg ligeledes lade ligge.

5. Reaktionen på antipædagogikken

Hvad har nu reaktionerne været på disse udsagn? – Mange, hvoraf tre bøger i særlig grad bør fremhæves: Andreas Flitner (1982): *Konrad, sprach die Frau Mama...: Über Erziehung und Nicht-Erziehung*. Berlin: Siedler Verlag, Michael Winkler (1982): *Stichworte zur Antipädagogik. Elemente einer historisch-systematischen Kritik*. Stuttgart: Klett-Cotta, og Jürgen Oelkers/Thomas Lehmann (1990): *Antipädagogik: Herausforderung und Kritik*. Weinheim & Basel: Beltz. Jeg skal kort omtale nogle punkter hos Flitner og Oelkers & Lehmann.

Flitner ser antipædagogikken som forårsaget af to forhold. For det første opfatter han antipædagogikken som anden fase i den antiautoritære pædagogik. Tilsyneladende skuffet over den antiautoritære pædagogiks resultater, forkaster antipædagogerne al pædagogik, samtidig med at de – med romantikerne – tror på eksistensen af en *oprindelig* menneskelig natur, der blot skal have mulighed for at udfolde sig – og som må mødes med venlighed.

For det andet føler antipædagogerne lede ved den nuværende civilisation og dens problemer. Derfor afviser de samfundet og ikke mindst dét, der synes at være en af forudsætningerne for samfundet: opdragelsen. Tilsammen udgør henvisningen til de skuffende pædagogiske erfaringer og civilisationskritikken, Flitners forklaring på antipædagogikken som en pædagogisk retning.

Flitner ser antipædagogernes centrale anliggende som en omtydning af den »pædagogiske relation« mellem børn og opdrager til en »retslig relation«. Den pædagogiske relations asymmetri og skæve magtfordeling skal gøres symmetrisk og ligelig. Ligesom samfundet består af individer, der er ligeberettiget, skønt ikke lige kloge, således bør pædagogiske sammenhænge også opfattes som udspillende sig i en »polis«, en græsk bystat, hvor alle er ligeberettigede deltagere i samfundets liv, børn som voksne. Derfor bør man eksplicit opstille »rettigheder for børn«, der ikke adskiller sig fra de rettigheder, der gælder for voksne, således som det også faktisk er forsøgt af den tyske ungdomsdommer Helmut Ostermeyer.¹⁶ Således foreslås det fx, at et barn ikke må nægtes, hvad der ikke nægtes en voksen (fx alkohol). Skønt Flitner tillægger det betydning at gennemgå børns rettigheder kritisk, finder han, at rettighederne bør udformes på et sådan måde, at de beskytter børn både i deres »barnlige« tilstand og resten af deres liv. Bør børn ikke, spørger han retorisk, beskyttes mod at blive udnyttet?

Oelkers & Lehmann fæstner sig også ved antipædagogikken primært som en pædagogisk retning, der manifesterer sig i en almindelig opdragelsesfjendtlig stemning hos en række forfattere, der udgiver beretninger om de overgreb, som de er blevet udsat for i deres egen barndom – herhjemme eksemplificeret ved hit-listeforfatteren Synnøve Søe's bog *Fars*. Antipædagogikken kan derfor ses som et udtryk for »tidsånden« ved overgangen til det 21. århundrede i et samfund, hvor »pædagogiseringen« af stadig flere sektorer finder sted. Antipædagogikken udtrykker ungdomsgenerationens modvilje mod forældregenerationens indgreb i individets eget liv og stiller spørgsmåltegn ved den ældre generations ret og evne til at formulere et gyldigt livsgrundlag.

Også Oelkers & Lehmann betragter spørgsmålet om den pædagogiske relations asymmetriske natur – i lighed med Flitner – som et af antipædagogernes *argumenter*, men fremhæver yderligere tre: For det første opdragelsens *tidsdimension*: i opdragelsen træder opdrageren stedforstrædende ind i barnets liv med henblik på at forudsige, hvad der er godt for det i fremtiden. Antipædagogerne konstaterer her overfor, at ingen i dag kan forudsige fremtiden. For det andet: *uforudsigeligheden af de pædagogiske indgreb*. Oelkers & Lehmann medgiver, at opdragelsesprocesser i dag udspiller sig i et så kompliceret univers, at vi ikke har mulighed for at styre dem. Men dette forhold kan også vendes mod antipædagogerne, der vanskeligt vil kunne opretholde påstanden om, at al opdragelse nødvendigvis har dårlige virkninger – det kan vi ikke vide. For det tredje: *værdirelativismen*. Indbygget i opdragelsesbegrebet er forestillingen om, at opdragelsen vil forbedre barnet. Men ingen har i dag patent på at afgøre, hvori en »forbedring« består.

Disse reaktioner på antipædagogernes argumenter medgiver altså, at de på mange områder påpeger forhold, det er værd at være opmærksomme på. På den anden side mener man, at en tilstand – således som antipædagogerne forestiller sig – hvor man forsøger at undlade at opdrage de kommende generationer, er utænkelig. Selvom vi kan være usikre på fremtiden og de værdier, vi skal opdrage til, er vi nødt til at opdrage – eller snarere, vi kan ikke undgå det. Ironisk kan man sige, at denne konstaterer i en vis forstand giver Alice Miller ret i hendes syn på opdragelsens onde cirkel, uden at det derfor accepteres, at opdragelsen indebærer en hævnakt. Så det er altså ikke i dette forhold, at den antipædagogiske udfordring primært skal ses. Hvor da?

6. Den antipædagogiske udfordrings rationelle kerne

Jeg tror, Oelkers & Lehmann har set ret, når de søger at udfolde den egentlige antipædagogiske udfordring ved at inddrage Immanuel Kants etik og pædagogik. Lidt firkantet kan man nemlig sige: Hvis Kant's etik også gælder for børn, er opdragelse umulig! For i en af Kants formuleringer

af det kategoriske imperativ hedder det: »Handl således, at menneskeheden i din person såvel som i enhver anden person altid tillige behandles som mål og aldrig kun som middel«. ¹⁷ Samtidig hævder Kant i sin *Über Pädagogik*, at børn skal opdrages til at blive mennesker, dvs. at børn skal udvikle potentialer for at blive »myndige« eller »autonome«. ¹⁸ Det betyder, at for Kant er børn ikke mål i sig selv, men midler til at blive mennesker. Opdragelsen er den bevidst formende proces, der udvirker myndighed. Kant har derfor set, hvori opdragelsens svære opgave består: på en gang at knægte friheden for at udvikle friheden. Hermed påpeges det grundlæggende pædagogiske problem: Hvorledes kan der være opdragelse til frihed, når opdragelse er et tvangsforhold? – Grundlæggende i dette syn er Kants antropologi: Det er en afgørende forudsætning for den menneskelige handling, at mennesket har udviklet en »moralisk karakter«. Denne udvikles ved at lære barnet pligtens idé, hvad der indebærer, at barnet lærer at tvinge sig selv til at gøre sin pligt. Kun gennem selvtvang bliver man fri.

Dette syn genfindes også på andre områder i den pædagogiske verden. I sin berømte tiltrædelsesforelæsning »Education as Initiation« beskæftiger R.S. Peters sig med en analyse af begrebet »education« og opstiller bl.a. som kriterium på, at en dannelse har fundet sted, at barnet tilegner sig og værdsætter kulturens frembringelser. Problemet er imidlertid, at denne opgave ikke umiddelbart appellerer til »børn og barbarer«. For dem vil kulturens frembringelser alene virke tiltrækkende i den udstrækning, de kan anvendes til at løse umiddelbare praktiske problemer. Kulturens frembringelser som »i sig selv værdifulde« vil de ingen sans have for. Men, mener Peters som et argument for at opdrage:

Hvad vil menneskene [...] lave, hvordan vil de tænke, hvad vil de værdsætte, når livsforholdene er tilfredsstillende? Er disse hårdhjertede mennesker indifferente over for alt, hvad der har at gøre med kulturen?

Børn er det, til en vis grænse. De er i begyndelsen i samme situation som barbaren uden for byportene. Problemet er at få dem inden for kulturens ringmur, så de, når de kommer ind, vil forstå og elske det, de ser. Det nytter ikke at skjule den kendsgerning, at de beskæftigelser og måder at tænke og handle på, der definerer en civiliseret livsform, er vanskelige at lære at beherske. Derfor har læreren et hårdt job, som ikke tillader smutveje. ¹⁹

Det er for Peters med andre ord også klart, at opdragelse og dannelse ikke sker med det gode, omend nok med list. Fornuft og moral er ikke noget barnet bare besidder fra naturens hånd, kun opdragelsens indgreb – og tvang – kan bibringe barnet disse kvaliteter. Men accepterer vi samtidig, hvad de fleste i dag synes at gøre, at ingen har patent på at sige, hvad der er »fornuftigt« og »værdifuldt« – for om disse sager er der mange meninger – så kan vi *ikke* begrunde opdragelsens indgreb ved at henvise til, hvad alle mener er gode begrundelser for at opdrage.

Jeg ser altså den rationelle kerne i antipædagogikken i to forhold: For det første får den os til at blive mindet om en gammel sandhed – at opdragelse indebærer en form for indgreb/tvang – og at indgreb over for mennesker for at være legitime, skal være velbegrundede. Det er antipædagogikkens henvisning til en grundlæggende værdi. For det andet insisterer den på en sociologisk kendsgerning, som vi alle må acceptere, nemlig at samfundsforandringerne i dag sker så hurtigt, at kulturanthropologen Margaret Mead's præfigurative samfund²⁰ allerede er indtrådt i den vestlige verden. Det betyder, at kommende generationer ikke kan lære af de nuværende – ikke kan forberedes til et voksenliv af de allerede voksne – for i vor tid er erfaringsviden ikke bundet til stigende alder. Det bedste pædagogiske tegn på denne udvikling er etableringen af voksenpædagogikken eller den livslange undervisning, i disse år næsten symbolsk formuleret med kravet om, at de overflødige folkeskoler i vore kommuner i stedet skal omdannes til voksenpædagogiske institutioner.

Hvordan er det gået til, at vi har kunnet overse opdragelsens tvangskarakter? – Jeg tror, at det er nødvendigt at henvise til udviklingspsykologiens tilslørende funktion i vort århundrede.²¹ Udviklingspsykologien er som almen disciplin i løbet af dette århundrede vokset frem som *den* teoretiske ramme for forståelse af opdragelsesproblemer. Ikke alene kan den hjælpe med at redegøre for de enkelte individers udviklingstrin, den kan også i følge sin selvforståelse angive, hvori den pædagogiske opgave består: Opdrageren skal først og fremmest *støtte* og *fremme* det enkelte individ, så det udvikler sig bedst muligt. Heri ligger dels en forestilling om, at individets udvikling i vort samfund ikke »naturligt« ville finde sted i det tempo og til det niveau, der er ønskeligt, uden pædagogens indsats, men også, at udviklingens endemål i sig selv udgør opdragelsens mening eller værdi. Derved giver udviklingspsykologiens tankeform to tilslørende gevinster: udvikling kan ikke opfattes som en tvang – for det er naturens egen mening, at vi skal udvikle os – og opdrageren behøver ikke at bekymre sig om at begrunde opdragelsesmålet – for naturen udpeger selv målet.

I praksis har der naturligvis aldrig været tale om, at opdragere ikke var klare over, at opdragelse indebærer indgreb, og at formålet hermed kunne anfægtes – men henvisningen til nødvendigheden af »at støtte en naturlig udvikling« kunne tilsyneladende få enhver distraherende tanke herom til at forstumme.

Antipædagogikken løser ikke vore pædagogiske problemer – for den mener, at der slet ikke bør eksistere pædagogiske problemer. Finder man dette svar utilfredsstillende – og det gør jeg, fordi deres forslag til en alternativ omgang med børn indebærer en række, nye problemer – så rejser antipædagogikken til gengæld et meget alvorligt problem for den almindelige opfattelse af pædagogikkens virke: Hvorledes begrunder vi opdragelsens indgreb og tvang, nu vi ikke længere kan støtte os til den pædagogiske relations »naturlige asymmetri«, »udviklingstanken«, »absolutte værdier«

eller »troen på fremtidens forudsigelighed«? – Heri består den antipædagogiske udfordring.

NOTER

1. KUPFFER, Heinrich (1974): »Antipsychie und Antipädagogik. Erziehungsprobleme in der 'totalen Institution'«, *Die Deutsche Schule*, Nr. 9 (1974), s. 591-604. Jf. også WINKLER, Michael (1983): »Erfolgsgeschichte der Antipädagogik«, *Westermanns Pädagogische Beiträge*, Nr. 11, s. 532-537, der rummer en oversigt over antipædagogikkens korte historie.
2. Udtrykket »antipsykiatri« blev lanceret i COOPER, David (1967): *Psychiatry and Anti-psychiatry*. London: Tavistock, men selve bevægelsen har en længere forhistorie, jf. HANSEN, Villy (1977): *Debatten om antipsykiatri*. København: Speciale i klinisk psykologi, Københavns Universitet, juni 1977, 175 s. Vejen fra udtrykket »antipsykiatri« til udtrykket »antipædagogik« er dog ikke helt entydig, idet det er tænkeligt, at en fransk oversættelsestradition kan have spillet ind. I REBOUL, Olivier (1981): *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, s. 82, gengives titlen på Paul GOODMAN's velkendte amerikanske bog fra 1964: *Compulsory Mis-education*, (New York: Vintage books), med »L'anti-enseignement obligatoire«. Derved er det faktisk muligt at øjne en sproglig forbindelse mellem den engelsksprogede »afskolingsbevægelse« og den tyske »antipædagogik«, skønt de indholdsmæssigt bør holdes ude fra hinanden.
3. jf. COOPER, David (1967): *op.cit.*, s. 92.
4. MANNONI, Maud (1973): *Éducation impossible*. Paris: Éditions du Seuil.
5. Antipædagogen VON SCHOENEBECH, Hubertus (1985): *Antipädagogik im Dialog. Eine Einführung in antipädagogisches Denken*. Weinheim & Basel: Beltz, s. 19-23, betoner især den antropologiske opfattelse og den paternalistiske holdnings betydning for pædagogikken. Det giver dog ikke noget grundlag for, jf. nedenfor, at se en modsætning mellem antipædagogen von Braunmühls og von Schoenebecks positioner, idet antropologi og paternalisme tvangfrit kan opfattes som præmisser for den »pædagogiske indstilling«.
6. Artiklen citeres her efter sin omarbejdede udgave, jf. KLAFKI, Wolfgang (1967): »Die Stufen des pädagogischen Denkens«, i: RÖHRS, Hermann (Hrsg.) (1967): *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Frankfurt/M: Akademische Verlagsgesellschaft, s. 146-176.
7. *ibid.*, s. 148.
8. *ibid.*, s. 149f.
9. jf. VON BRAUNMÜHL, Ekkehard (1975): *Antipädagogik. Studien zur Abschaffung der Erziehung*. Weinheim & Basel: Beltz, s. 87f.
10. jf. VON BRAUNMÜHL (1975): *op.cit.*, s. 83.
11. jf. *ibid.*, s. 123.
12. jf. VON BRAUNMÜHL, Ekkehard (1986): *Der heimliche Generationenvertrag. Jenseits von Pädagogik und Antipädagogik*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, s. 65-90.
13. jf. VON BRAUNMÜHL (1975): *op.cit.*, s. 73-95.
14. VON BRAUNMÜHL, Ekkehard, Heinrich KUPFFER & Helmut OSTERMEYER (1976): *Die Gleichberechtigung des Kindes*. Frankfurt/M: Fischer, s. 13-14.
15. jf. fx MILLER, Alice (1984): *I begyndelsen var opdragelsen*. København: Hans Reitzels forlag.
16. jf. BRAUNMÜHL, KUPFFER & OSTERMEYER (1978): *op.cit.*, s. 111-169 & 173-185.

17. KANT, Immanuel (1956): »Grundlegung zur Metaphysik der Sitten«, i: *Werke in sechs Bänden IV*, (Hrsg.) W. Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, s. 91.
18. I KANT, Immanuel (1964): »Über Pädagogik«, i: *Werke in sechs Bänden VI*, (Hrsg.) W. Weischedel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, s. 699, hedder det: »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht«.
19. PETERS, R.S. (1980): *Uddannelsens filosofi. Udvalgte artikler*, ved Sven Erik Nordenbo. København: NNF, s. 77.
20. jf. MEAD, Margaret (1978): *Culture and Commitment. The New Relationships Between the Generations in the 1970s*. New York: Anchor Books.
21. Lignende tanker er blevet fremsat af MCCLELLAN, J.E. (1976): *Philosophy of Education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, s. 159; og PETERS, R.S. (1978): »Den teoretiske pædagogiks uregerlighed«, *Pædagogik*, 7. årg., nr. 3, s. 33f.

Om McClellans opfattelse skrev jeg i 1976: »McClellan hævder [...], at udviklingspsykologiens »rå kendsgerninger« i virkeligheden har til formål at legitimere, at vi ikke udstrækker vore almindelige moralske fordringer til at gælde omgang med børn. I stedet opfinder vi »teorier om moraludvikling, der viser, at børn er ude af stand til at blive behandlet som mennesker. På den måde prøver vi at retfærdiggøre vor måde at behandle dem på, så vi personligt kan tolerere det, skønt den klart og umiskendelig er utilbørlig« (*ibid.*, s. 159).« Og jeg fortsatte: »De fleste vil formentlig have vanskeligt ved at følge McClellan i denne tankegang. At udviklingspsykologiske teories væsentligste formål skulle være at fungere som ideologisk dække for børnemishandling, er et synspunkt, som næppe mange vil kunne skrive under på«, jf. NORDENBO, S.E. (1976): »Nye tendenser i moralundervisningens didaktik«, *Pædagogik*, 6. årg., nr. 4, s. 77f. Som det fremgår, føler jeg ikke denne vanskelighed så stor i dag.