

Sven Erik Nordenbo

## “Querelle d'école sur l'enseignement de la philosophie?”

- i anledning af Arno Victor Nielsen og Peter Kemp:  
“Hvad blev det?”

I 1990 udsendte tidsskriftet *Slagmark* i sin “Skyttegravsserie” *Sokrates på skolebænken?* - en debatbog om skole og filosofi, der under redaktion af Finn Frandsen og Ole Morsing rummer en række oplysende og interessante praksis-beretninger og synspunkter om filosofiundervisningen i folkeskole, gymnasium, HF og voksenundervisning.

Et bidrag heri adskiller sig dog fra de øvrige, nemlig Arno Victor Nielsen & Peter Kems indlæg med den puerperale titel: “Hvad blev det?” (1).

Nielsen & Kems (i det følgende: N & K) indledende spørgsmål er det ikke helt let at svare på. I en aggressiv og overstyret ordstrøm serveres her ikke alene en række af de to's velkendte, idiosynkratiske angreb på “dansk universitetsfilosofi” - med bogen *Filosofi i gymnasiet - en fagdidaktisk undersøgelse* som anledning (2) - men det gøres samtidig på en sådan måde, at man - helt uafhængigt af, “hvad det blev” - kan vide sig sikker på, at den publicerede baby snarere repræsenterer en *graviditas imaginata* end en jomfrufødsel.

Hvad er det da for en *querelle* (ordstrid), N & K indbyder til? - Det vil vise sig i det følgende, for i modsætning til de to agter jeg først at gengive *deres* argumenter og måden, de præsenterer dem på - at *analysere* deres påstande - før jeg går over til at smide med kålhoveder.

Hovedtemaet i N & Ks indlæg vedrører vor mulighed for at undervise i filosofi på gymnasieniveau. Diskussionen følger to linier.

Der er for det første det *historiske* spørgsmål: Hvorfor blev faget filosofi indført som valgfag med gymnasireformen i 1988? - Hvis “skyld” var det?

Det viser sig hurtigt, at det er den sidste formulering, som interesserer N & K, dog i en lidt fordrejet udgave: Hvem eller hvad har forårsaget, at faget først *nu* er blevet indført? - Hvem eller hvad har forhindret den “store” eller “ægte” filosofis udbredelse i Danmark? - Svaret er, som man måske allerede har gættet, “den danske universitetsfilosofi”.

Den anden hovedlinie i indlægget drejer sig om det *pædagogiske* problem: Kan man overhovedet undervise i filosofi på gymnasieniveau?

Dette spørgsmål præsenteres bl. a. i forbindelse med omtalen af Kants, Hegels og Derridas opfattelser heraf. N & Ks svar er her, at man godt kan undervise i filosofi, hvis man vel at mærke ikke indretter filosofiundervisningen efter gymnasiet, men gymnasieundervisningen efter "filosofien".

Inden jeg går direkte ind på deres argumentation for disse påstande, bør det konstateres, at N & K kuriøst nok tror, at de i egenskab af *filosoffer* besidder særlige forudsætninger for at tage stilling til disse spørgsmål. De tror med andre ord, at de *historiske og pædagogiske* spørgsmål er *filosofiske* spørgsmål (jf. s. 119). Det absurde i denne opfattelse kan let illustreres. Havde spørgsmålene ikke drejet sig om filosofiundervisning, men om kemiundervisning, medfører denne tankegang, at problemer knyttet til introduktion af kemiundervisning i danske skoler og muligheden for at undervise i kemi altså skulle være *kemiske* spørgsmål!

Dette forhold får fatal betydning for N & Ks argumentation. Mens historiske spørgsmål naturligvis kræver historiske argumenter og pædagogiske spørgsmål pædagogiske argumenter, bekymrer N & K sig blot om at konstatere, om de personer, der beskæftiger sig med filosofiundervisningens problemer, bekender sig til den "store" eller "ægte" filosofi, eller tværtimod - hvad de på forhånd frygter - lider af filosofiske "vrangforestillinger". Er det første tilfældet, er de fremsatte synspunkter "sande", ellers ikke.

Forekomsten af dette argumentationsmønster viser sig desværre ved nærmere granskning mere at være normen end undtagelsen i N & Ks indlæg, der grundlæggende støtter sig til et autoritært tankemønster af formen: NN - betydningsfuld person - siger, at P er sand. Ergo: P er sand!

Men nu til en nærmere omtale af de to hovedlinier i N & Ks indlæg.

### **1. Det historiske spørgsmål - Hvis "skyld"?**

N & Ks indlæg indledes med et bevis for, at det ikke er "filosofferne", der har æren for den gymnasiale filosofiundervisnings indførelse i Danmark. Her er beviset *in extenso*, der samtidig udgør indlæggets allerførste afsnit:

"Den kom som en tyv om natten. Pludselig skulle filosofien være et selvstændigt fag i gymnasiet, et rigtigt fag med bekendtgørelse, læseplan, eksamensbestemmelser, fagsinspektører og en filosofilærerforening. Nu kan filosofierne så skændes om grundene til at filosofi omsider blev et gymnasiefag. Forældreretten til barnet kan de i hvert fald ikke gøre krav på.

Set i et længere historisk perspektiv kan filosofiens indtog i gymnasiet tolkes som en simpel effekt af den almindelige sækulariseringsproces, som en bivirkning af religionskritikken så at sige, hvilket jo også er hørt før. Religionsundervisningen i

gymnasiet har jo i tidens løb gennemgået en udvikling fra kristendomsforkyndelse til nøgtern kundskab om verdensreligioner og livsanskuelser. Også i religionstimerne måtte præsten efterhånden vige pladsen for videnskabsmanden. Derfor kunne man da også til sidst lægge filosofien ind under religionen uden af den grund at fremprovokere den gamle modsætning mellem tro og viden. I 1971 blev det således bestemt, at religionsfaget i gymnasiet for ca. en tredjedels vedkommende skulle bestå af filosofi, herunder marxisme.

Fastholder vi for en stund det lange historiske blik på sagen, kan filosofiens selvstændiggørelse i gymnasiet også betragtes som et udslag af den almindelige specialiseringstendens. Almendannelsen har længe været trængt tilbage af kravet om udviklede specialfunktioner. Det er baggrunden for grendelingen af gymnasiet i først og fremmest en humanistisk og en naturvidenskabelig gren. Siden er andre grene skudt ud, og i dag står vi med et veritabelt supermarked, hvor eleverne kan vælge sig en uddannelse à la carte. De ansvarlige for den nye gymnasiereform vil sikkert kalde denne fremstilling ikke så lidt af en overdrivelse og understrege at gymnasieeleverne stadig får serveret dagens ret. Forskellen fra tidligere er blot den, at eleverne nu kan få lov til selv at krydre hovedretten. Det er som et sådant krydderi filosofi bliver udbudt i konkurrence med film, dramatik, billedkunst. For det moderne menneske er frihed jo ensbetydende med om muligt ubegrænsede valgmuligheder. Tidligere var frihed jo at kunne udvikle sig i overensstemmelse med sin natur og sit væsen. Men hvis filosofien er sin egen tid, begrebet i tanken, lader den ikke dette frihedsbegreb hvile i fred. Spørgsmålet er så blot om filosofien som skolefag forbliver så meget filosofi, at den kan gå op imod tidsånden.

Vi kan altså slå fast som en historisk kendsgerning, at filosofien i 1988 blev lukket ind i gymnasiet som selvstændigt fag, ganske vist kun som såkaldt "valgfag", samt at det skete uden filosofernes aktive medvirken" (s. 115-116).

I det første afsnit fremsættes det synspunkt, at det ikke skyldes "filosofferne", at filosofi blev et gymnasiefag, men i stedet - jf. de to følgende afsnit - "den almindelige sækulariseringsproces" og "den almindelige specialiseringstendens". Heraf lader N & K det følge "som en historisk kendsgerning [...] at det skete uden filosofernes aktive medvirken".

Vi præsenteres altså for en historisk hypotese, to præmisser for den, samt en konklusion - "Vi kan altså slå fast..." -, der hævdes at følge med nødvendighed.

Det første spørgsmål er: Er der nogle filosoffer, der hævder, at filosofiundervisningen i gymnasiet "skyldes" dem? - Mig bekendt ikke. Men hvorfor så overhovedet besvare sig med at "bevise", at de ikke kan tage æren for dens indførelse? - En mulig forklaring herpå vil fremgå nedenfor.

Det andet spørgsmål er: Hvis vi nu antager, at N & K fremsætter en interessant historisk hypotese om "filosoffernes manglende "skyld" for introduktionen af den

gymnasiale filosofiundervisning”, fører de to anførte præmisser så til den hævdede konklusion?

N & K anfører, at “sæklariseringsprocessen” og “specialiseringstendensen” - hver for sig eller tilsammen? - har forårsaget, at filosofi blev dansk gymnasiefag. Det svage punkt ved de to præmisser er ikke, at meget almene fænomener tillægges en overraskende specifik virkning, men at præmisserne slet ikke betegner historiske årsager. De to udtryk anvendes da også sædvanligvis som en *sammenfattende beskrivelse* af en række enkeltstående historiske kendsgerninger, altså som en historisk *tolkning*. Den danske gymnasiale filosofiundervisning kan naturligvis indføres i begge mønstre og muligvis dermed bestyrke *beskrivelsen* af det historiske forløb i Danmark som et udtryk for “sæklarisering” og “specialisering”. Men derved *forklares* filosofiundervisningens indførelse naturligvis ikke. Kendsgerningen “gymnasiefilosofiens indførelse” falder blot på plads som endnu en mulig brik i det store mønster - og kan derfor ikke være *forårsaget* af dette mønster. N & K gør sig med andre ord skyldig i den kategorifejltagelse at antage en generaliserende beskrivelse for en historisk årsag - eller formuleret anderledes: For N & K er “sæklariseringsprocessen” og “specialiseringstendensen” nogle uafhængigt eksisterende entiteter, der forårsager den danske filosofiundervisning. Man skal vist besidde mere end almindelig metafysisk fantasi, hvis man skal tro på, at dette Loch Ness uhyre har “skubbet” filosofien ind i det danske gymnasium.

Falder præmisserne, har N & K ikke bevist, at filosofferne ikke er “skyldige” i filosofiundervisningens indførelse. Hele N & Ks indledende “bevis” forekommer på denne baggrund uden mening. Problemet er jo som nævnt heller ikke, at der er “nogle filosoffer”, der ønsker at tage æren for faget filosofis introduktion i det danske gymnasium. Snarere tværtimod! - Og dette forhold er da også *i virkeligheden* N & Ks anliggende: N & K havde meget gerne set, ja, ligefrem ønsket sig, at det *havde* været filosofferne, der havde udvirket fagets indførelse! - Hvad de beklager sig over er med andre ord, at filosofferne ikke langt tidligere udviste den rette fag-imperialistiske ånd og på chauvinistisk vis satte sig på dette gymnasiale curriculum-flæsk. Alene denne tolkning gør nemlig N & Ks videre diskussion af den danske universitetsfilosofis “skyld” forståelig.

Det indledende spørgsmål om “filosofferne” som ophavsmændene til gymnasiefilosofien omformes nemlig nu til det “interessante” spørgsmål om, hvorfor “de danske universitetsfilosoffer” ikke *kunne* have forårsaget gymnasiefilosofiens indførelse. N & Ks svar herpå er, at det kunne de ikke, for de repræsenterede en forvrænget filosofisk opfattelse! - Hvordan kan man forvise sig herom? Jo, se blot på, hvorledes det i sin tid gik “filosofikum”! - Den døde, hævder N & K, fordi den filosofi, som blev bedrevet på universiteternes filosofiske institutter til et godt stykke ind i halvfjerdserne, hverken “appellerede [...] til skolefolk eller til befolkningen i

almindelighed. Den reduktionistiske og metodefetichistiske opfattelse af filosofien, som prægede filosofikumundervisningen [...], gav utvivlsomt mange, der havde været tvangsinlagt til denne såkaldte filosofi, en sådan afsmag for faget, at de aldrig kunne drømme om at bringe dette misfoster ind i gymnasiet" (s. 116).

Dette er endnu en prøve på N & K som historikere. Ved hjælp af en klippeteknik, velkendt fra historieforfalskende fotos, fjernes "upassende kendsgerninger", og to fænomener, som ikke i virkelighedens verden står hinanden nær, gnider sig nu behændigt op ad hinanden. Her: det filosofiske "misfoster" og "filosofikums afskaffelse".

Lad os i første omgang se bort fra det filosofiske "misfoster" og i stedet høre historikeren Kristian Hvidts fremstilling af same sag (3):

"Ved at følge udviklingen i efterkrigstiden for denne fine gamle filosofiske basisuddannelse får man et klart indtryk af, hvordan ikke alene de praktiske omstændigheder, men også den almindelige ideologiske udvikling uden for faget filosofi havde overhalet filosofikum længe før 1971. Fagets lærere kæmpede en håbløs kamp for at bevare denne prøve inden for deres egne faggrænser og havde tilsyneladende svært ved at få øje på de nye strømninger blandt de studerende, som i løbet af 1960'erne skyllede meget gammelt og udueligt traditionsliv ud af universitetet. Strømmen var al for stærk, da filosofi-professoren i Odense, David Favrholt, i 1968 udgav den lille udmærkede bog "Filosofi og Samfund", hvori han påtog sig at vise, at filosofi netop var "samfundsrelevant", et af studenteroprørets letfattede kampråb. Han foreslog at flytte filosofikum til et senere stadium i studierne og ændre undervisningen til små studiekredse på 20 studenter. Men de studerende var i tankerne langt hinsides, hvad nogen af fagets professorer tænkte: Filosofi var ifølge dem (og Karl Marx) samfundsskadelig, fordi den var teoretisk. I tidsskriftet "Kritik" fra 1971 hedder det i en kommentar [forfattet af Jørgen K. Bukdahl, s. 135f.] i forbindelse med ophævelsen af filosofikum: "Videnskab skal øves som et led i og som et middel for opløsningen af tvangssammenhænge og umyndighedsstrukturer". Kravet om en eller anden form for mere generel fællesundervisning i de første studieår dukkede først op igen i 1980erne. I de første ti år efter 1971 blev de studerende i stedet for sendt på fagpolitisk introduktionskursus i marxisme på lejrskoler og kursuscentre langt fra universiteterne."

Se, det er jo en anden historie. Ifølge Hvidt var det ikke det særlige, filosofiske "misfoster", men *al* filosofi, der skulle fjernes ifølge studenteroprørets håndgangne mænd. Så N & K har sikkert ret, når de nævner - hvad de betegner som en "*Lügen-Legende*" - at filosofikums bortfald heller ikke skyldtes "en enkelt filosofilærers pop-undervisning" (s. 117). Det er nemlig blevet "aflivet af selveste Helge Larsen, der som undervisningsminister i 1971 havde ansvaret for afskaffelsen"

(ibid.) - Han siger det selv!

I bogen *Filosofi i gymnasiet* nævnes det noget forsigtigere, at universiteternes ekspansion i 1960'erne formentlig var en afgørende faktor i filosofikum-ordningens nedbrydning, et forhold Hvidt opfatter som godtgjort. Når N & K derfor uden videre hævder, at "forklaringen" på afskaffelsen skal søges i filosofikum-undervisningens filosofiske "indhold" - hvad Helge Larsen ikke udtaler sig om; han siger alene, at det ikke skyldes en enkelt filosofikum-lærers pop-undervisning - og ikke i den - i historieteoretisk sammenhæng - materialistiske forklaring om økonomisk ekspansion og effektivisering i uddannelsessektoren - kommer N & K i betænkelig grad til *selv* at skabe en ny "*Lügen-Legende*": - Det var "indholdet"! (4).

Her afslører sig endnu et lag i N & Ks hensigt med indlægget. For, advarer de, det skulle nødtig gå filosofien i gymnasiet, som det gik filosofikum: "at filosofien af lutter metafysikforskrækkelse reducerer sig selv til intetsigende og uvedkommende metodelære i form af argumentationsfilosofi og sprogbrugsanalyse - med det uundgåelige resultat at ingen fomuftig gymnasieelev vil vælge faget, der derfor vil forsvinde lige så brat som det kom" (s. 117f.). Med andre ord ser N & K den egentlige fare for faget filosofi i gymnasiet for at være, at faget får et indhold, som ikke er i overensstemmelse med deres egen filosofiske opfattelse. For, som de åbenhjertigt bekender, for *dem* er det ikke afgørende, *hvordan* deres synspunkter begrundes, om de hænger sammen, eller *hvad* der følger af dem, altså ikke af "hvordan der tænkes" (s. 118), for N & K er det afgørende, "hvad der tænkes" (ibid.). Sig mig, hvad du tænker, men ikke hvorfor! - Med denne enkle regel deler verden sig op i venner og fjender. Bekend de rette tanker, og spekuler ikke på, hvorfor tankerne er "rette"! - Portalen til det autoritære univers er rejst.

Men inden vi helt forlader N & Ks "sakrosante historiske sandhed", må vi dvæle lidt ved deres påstand om, at "filosofikum" *i almindelighed* gav afsmag for filosofi. Som det allerede fremgår af Kristian Hvidt-citatet, deler han ikke dette syn. I samme artikels indledning siger han: "Vi er endnu en ganske anelig bunke midaldrende, som har passeret dette første nåleøje i universitetsforløbet og stadig vil fastholde, at filosofikum ikke var spor "samfundsskadelig", men gav de studerende en hel god lille basisuddannelse, som - omend i en anden skikkelse - burde have været bevaret som obligatorisk prøve for førsteårs studerende". - Noget tyder på, at påstandene om "afsmag" og "misfoster" med baggrund i "i" er en ny "*Lügen-Legende*".

Hvad skal denne "historieskrivning" så bruges til? - Ja netop, til at skelne "venner" fra "fjender". Til at identificere, hvem der er de sande og dybe profeter, og hvem der er de falske og flade, til at skelne mellem de dialektiske tusindkunstnere og de "prædialektiske" værktøjsmagere, mellem dem, der bekender sig til en filosofi, der som "al stor filosofi kendes på sin bestræbelse for at tænke ånden i dens uafhængighed" (s. 118f), og dem, der udøver en "filosofi, hvis rødder er et miskmask af logisk positivisme og analytisk filosofi" (s. 118), og derved repræsenterer et filosofi-

og videnskabsbegreb, der "har været underkastet sønderlemmende kritik gennem det meste af dette århundrede" (s. 119), og som Horkheimer selv siger, er forkert! (jf. s. 121). "Det er argumentationsniveauet!" (s. 126). Set gennem N & Ks dialektiske briller består den hjemlige filosofiske verden af "two Nations" (s. 129): den formalistiske og den humanistiske, hvor den første dominerer, mens den anden er overladt til "teologer, litterater og andre amatører" (ibid.). Derfor "degenererer en humanistiske tendens let til livsanskuelseslære" (s. 130), et forhold *Filosofi i gymnasiet* da også peger på, men N & K "dialektisk" både forsvarer og - som vi ser - beklager.

Denne to-lejr-stemning, hvor den ene lejr føler sig truet på brødet, præger grundlæggende tonen i N & Ks indlæg. Nok er bogen *Filosofi i gymnasiet* indlæggets ydre anledning, men i virkeligheden er den blot et dække for endnu engang at bombardere udøverne af "videnskabsfilosofi og analytisk filosofi" med - ikke argumenter! - men skældsord. Det verbale herbarium, som kan samles ved en vandring gennem teksten, taler for sig selv. Jeg har gengivet sproglomsterne med kursiv:

Filosofikumundervisningen var en *så kaldt filosofi*, et *misfoster*, der led af metafysikforskrækkelse og derved *reducerede sig selv til intetsigende og uvedkommende metodelære*.

Forfatteren til *Filosofi i gymnasiet* har begået den formastelighed *uopfordret* at skrive en bog, der *i betænkelig grad ligner en betænkning* med et *tilforladeligt ydre*, som han prøver *at sælge eller prakke gymnasiet på*. Når forfatteren på trods af sin *dogmatiske slummer* ved hjælp af *snedige skemaer* når frem til den for ham *passende konklusion*, og derved når frem til samme indsigt som Hegel - Han siger det selv! - sker det naturligvis *uforvarende* og *ganske ufrivilligt*. På baggrund af den *suveræne foragt* forfatteren viser for andre, kan det ikke undre, at bogen er *det skinbarlige nonsens*, der ved *hjælp af en række små forglemmelser og forskydninger får gjort drøm til skinbarlig virkelighed*, idet forfatteren ser *sit snit* til at forklæde *sin metafysik-fobi*, så han *på kynisk vis kan drage fordel af de forsømmelser, som universitetsfilosofien her i landet har gjort sig skyldig i*.

Som vi har set, fremfører N & K ingen argumenter for de danske universitetsfilosofers "historiske skyld". Tonen, skældsordene, *er argumenterne!* - I en verden af DE og VI er DE naturligvis *per definitionem* dumme, frække, feje, snu og listige. Argumenterne er overflødige - man behøver blot at pege dem ud - Se, dér er DE FORKERTE!

**2. Det pædagogiske problem - Filosofiundervisning i gymnasiet**  
I modsætning til det historiske spørgsmål om universitetsfilosoffernes skyld, der principielt er et *historisk* anliggende, er det pædagogiske problem om gymnasial filo-

sofiondervisning langt mere sammensat og kompliceret. Det er sammensat, fordi forskelligartede discipliner må inddrages til belysning af de pædagogiske aspekter, og det er kompliceret, fordi vi - i mangel af tilstrækkelig indsigt - mange gange er ude af stand til at give fyldestgørende svar på de rejste problemer.

I bogen *Filosofi i gymnasiet* er denne sammensatte og komplicerede problemstilling bl.a. markeret med undertitlen - *en fagdidaktisk undersøgelse*, der - udover bogens faktiske indhold - vel til de fleste læsere må signalere, at bogen er konciperet som en *pædagogisk* undersøgelse, og ikke som filosofisk afhandling, hvad N & K tilsyneladende tror (5). Bogen, der ingelunde behandler alle, men kun nogle af de relevante aspekter, er bygget op på følgende måde:

*Første* kapitel behandler spørgsmålet, om man ud fra den almene læreplansteori kan afgøre, hvilke fag der bør indgå i gymnasiet, og specielt, om man kan begrunde filosofi som fag i gymnasiet ud fra gymnasielovens formålsformulering om "almen-dannelse" og "studieforberedelse". Kapitlet beskæftiger sig altså med en problemstilling inden for den *normative curriculumteori*. Der er kapitlets konklusion, at man *ikke* med sikkerhed kan bestemme gymnasiets fagrække ud fra disse curriculære formålsformuleringer. I stedet understreges det, at gymnasiets fagrække overvejende er et politisk anliggende. N & K fejllæser ganske dette kapitel, idet de tror, at kapitlet rummer et filosofisk forsvar for "videnskabsfilosofi" som det gymnasiale filosoffags indhold.

*Andet* kapitel beskriver først den historiske baggrund for, at filosofiundervisning i gymnasiet herhjemme er blevet fremsat som et politisk krav. Denne del beskæftiger sig altså med et *uddannelseshistorisk* spørgsmål. Dernæst diskuteres rimeligheden af de frem til 1986 fremsatte forslag om, hvorledes dette krav bør realiseres - bogen blev udsendt januar 1987 - og det konkluderes, at de indtil da foreslåede ønsker om, hvilket indhold en filosofiundervisning bør have, ikke kunne forsvares ud fra den faglige udformning, faget havde på vore universiteter. Der er altså tale om et *deskriptivt curriculumteoretisk* spørgsmål. Kapitlet afsluttes med en redegørelse for, hvilke træk ved faget filosofi der taler for at gøre det til et *selvstændigt* gymnasiefag - det var på affattelsestidspunktet endnu et åbent politisk spørgsmål: stærke kræfter arbejdede på at slå religion og filosofi sammen til et fag. Denne redegørelse forudsætter naturligvis en bestemt filosofiopfattelse - mere herom nedenfor.

*Tredie* kapitel giver en række faktuelle oplysninger om filosofiundervisning i gymnasiet i Norden og de øvrige vesteuropæiske lande. Kapitlet afsluttes med en oversigt over de forskellige formål, som denne undervisning har i andre lande (6). Der er tale om en *udlandspædagogisk* og *komparativ pædagogisk* redegørelse.

*Fjerde* kapitel omtaler sider ved filosofiundervisningens tilrettelæggelse og gennemførelse med udgangspunkt i det arbejde, som professor i filosofididaktik ved Hamborgs Universitet *Ekkehard Martens* har gennemført. Der er tale om specifikt *fagcurriculære* overvejelser.



*Femte* kapitel drager ud fra de forrige kapitlers resultater nogle konklusioner med hensyn til filosofifagets situation og muligheder i Danmark, bl.a. fremsættes en skitse til et curriculum-udviklingsarbejde for filosofi som selvstændigt fag i den danske gymnasieskole - et forslag, der altså blev fremsat *før* det politisk var besluttet at gøre filosofi til et gymnasialt valgfag.

Endelig gøres der i en Afslutning nogle få bemærkninger om forholdet mellem normative og deskriptive curriculære problemstillinger, specielt omtales den rolle, pædagogikvidenskabelige overvejelser kan spille i den uddannelsespolitiske proces. Der er altså tale om *metodologiske* og *videnskabsteoretiske* overvejelser i tilknytning til faget pædagogik som en videnskabelig disciplin.

Bogen behandler derimod ikke relevante psykologiske overvejelser, såsom indlærings-, udviklings- og motivationspsykologiske problemstillinger, ligesom den - af gode grunde - heller ikke støtter sig til empiriske undersøgelser som f. eks. klasserumsobservationer af dansk, gymnasial filosofiundervisning.

Det er denne sammensatte og komplicerede mængde af spørgsmål, som N & K tror, at man kan håndtere med en diskussion af Kants, Hegels og Derridas opfattelser af gymnasial filosofiundervisning, således som de tre filosoffer ser problemerne ud fra deres respektive samtidige og nationale forudsætninger. Af denne diskussion fører N & K to spørgsmål på bane:

For det første nævnes i tilknytning til Kant problemet om karakteren af den indlæring, som en filosofiundervisning kan medføre, nemlig om den fører til udenadslæren af ufordøjede filosofiske brokker eller til færdigheden at filosofere, altså til "en fri brug af fornuften" (jf. s. 120). Denne problemstilling er både vigtig og alment kendt som central i alle skoleformers kundskabsfag: Fører undervisningen til overfladisk afliren af "lektion" eller skaber den ved hjælp af grundlæggende begreber, teorier og arbejdsmåder indsigt i det virkelighedsområde, faget omhandler. I dansk pædagogisk sammenhæng er det mest kendte eksempel på et opgør med den "overfladiske afliren" Kresten Kolds afvisning af biskop Balles kateketiske metode i religionsundervisningen, der i stedet burde gennemføres ved hjælp af Kolds egen "fortællemetode". Udover at nævne problemstillingen giver N & K intet forslag til, hvorledes en filosofiundervisning, der tilstræber indsigt og ikke udenadslæren, kunne tænkes tilrettelagt.

For det andet diskuteres i tilknytning til Hegel påstanden om, at faget filosofi "af natur" er en så vanskelig materie, at gymnasieelever endnu ikke kan forstå det, fordi de ikke udviklingsmæssigt befinder sig på et stadium, hvor filosofiundervisningen kan føre til sand indsigt. Også denne problemstilling er både vigtig og alment kendt som central i alle skoleformers kundskabsfag: Tager undervisningen behørigt hensyn til elevernes forudsætninger? - På det filosofididaktiske område er problemet næsten lige så gammelt som den vesteuropæiske filosofi, jf. Platons pædagogiske tanker i dialogen *Staten*, ifølge hvilke man både skal være særligt udvalgt og fyldt 50

år for at kunne få lov til at tage del i filosofioplæringen. N & K lader Hegels påstand, at gymnasiaster ikke kan undervises i den egentlige filosofi, blive "dekonstrueret" af Derrida, der derved afslører, at Hegels egentlige hensigt - som vel Platons - er at monopolisere sin egen filosofiske opfattelse (jf. s. 123).

De to spørgsmål - om indsigt og udviklingstrin - kan meget vel kombineres, så forklaringen på den manglende indsigt kunne hævdes at være, at en utilstrækkelig sjælelig eller kognitiv udvikling forklarer den manglende indsigt. N & K generaliserer imidlertid denne problemstilling: "Hvis filosofien kommer ind i gymnasiet som filosofi, vil det få uoverskuelige følger for gymnasiets øvrige fag, for faggrænserne, ja, for gymnasiets hele idégrundlag [...]. Derfor vil filosofien i gymnasiet blive et fremmedlegeme og alene af den grund truet af udstødning" (s. 124f). Den egentlige fare består i, at filosofien "vil blive pædagogiseret ihjel, når den indlemmes i gymnasiet" (s. 121). Det vil dog ikke ske, trøster N & K os med, for det "er imod filosofiens natur at lade sig indpasse eller opluge [af gymnasiets formål]" (s. 125). Med andre ord hævder N & K, at filosofifaget i gymnasiet skal indføres for filosofiens skyld og ikke for gymnasieelevernes skyld! Tåbeligheden i denne megalomane forestilling kan let indses: Det ville svare til at hævde, at vi har fysikundervisning i gymnasiet for fysikkens og ikke for gymnasieelevernes skyld. Hvis dét var tilfældet, ville det naturligvis være helt overflødigt at opretholde fysiske forskningsinstitutioner som f. eks. Niels Bohr instituttet, ligesom det må forekomme overraskende, at så få gymnasieelever senere bliver fysikere. Svaret er naturligvis, at vi har gymnasial fysikundervisning for at bidrage til den almene gymnasiale uddannelse. Hele formålet med en gymnasial filosofiundervisning er naturligvis tilsvarende at bidrage til den almene gymnasieuddannelse. Kun mennesker med fagsektoreriske opfattelser kan tro, at omfattende uddannelsespolitiske beslutninger alene bør træffes med udgangspunkt i deres egen lille skæve Hassan.

Måske er det sådanne overvejelser, der synes at så en vis tvivl i N & Ks sind. På den ene side understreger de stærkt, at filosofiundervisning skal være "populær" og "spiselig" - N & K ynder gastronomiske, orale metaforer - i den almindelige befolkning: et "krydderi", der "kan tilfredsstille vor tids kræsne ungdom", ellers vil det give "afsmag", så "ingen fornuftig gymnasieelev vil vælge faget". På den anden side slår de forsigtigt på forestillingen om, at filosofien alene forandrer sig i den dialektiske strid mellem filosofiske skoler - og erkender derved det rimelige i *Filosofi i gymnasiets* betoning af, at faget filosofi ingen resultater har, hvorom der ikke hersker faglig strid.

Alligevel er det grundlæggende set den hegelianske position, som N & K indtager: Gymnasieskolen og dens elever må indrette sig på "filosofien", ikke "filosofien" på gymnasieskolen. Det puerperale spørgsmål om, "hvad det blev", besvarer de to jordemødre derfor ganske klart. Efter deres opfattelse er faget filosofi i gymnasiet en *skifting*: det blev et troldebarn! - Med dette svar demonstrerer de på en og samme tid

en grusom foragt for gymnasiets elever og dets lærere og en pæn naivitet over for de samfunds kræfter og -behov, der bestemmer vore uddannelsesinstitutioners indretning.

### 3. Konklusion

Den omfattende *querelle* om gymnasial filosofiundervisning, som N & K tilsyneladende indbyder til i deres oplæg, viser sig således reelt at løbe ud i følgende to spørgsmål:

- (1) Skal "filosofien" dominere gymnasiet eller skal filosofiundervisningen bidrage til den almindelige gymnasieundervisning? og
- (2) Skal den "filosofiforståelse", som en gymnasial filosofiundervisning bør gennemføres ud fra, hentes fra den ene eller den anden lejr - fra de "dialektiske tusindkunstneres" lejr eller de "prædialektiske værktøjsmageres" lejr?

Som det fremgår, er N & Ks svar på disse spørgsmål megalomant og autoritært: Gymnasiets filosofiundervisning bør indrettes efter N & Ks filosofiske opfattelse - hvis det ikke sker, bør gymnasial filosofiundervisning slet ikke finde sted.

Som det ligeledes fremgår, findes der i N & Ks artikel ingen *argumenter*, der taler for at ændre den i *Filosofi i gymnasiet* fremsatte opfattelse, at filosofiundervisning bør ses i sammenhæng med gymnasiets almindelige studieforberedende funktion og i øvrigt ikke bindes til en bestemt "skole"-filosofi.

Med det svar, som N & K giver på de to spørgsmål, er det vanskeligt at se, at det er en "ordstrid" om *filosofiundervisning*, N & K deltager i. Der er vist bare tale om det sædvanlige skråleri mod "universitetsfilosofien".

## Noter

1. Jf. Arno Victor Nielsen & Peter Kemp: "Hvad blev det?", i: Finn Frandsen & Ole Morsing (red.): *Sokrates på skolebænken - en debatbog om skole og filosofi*. Århus: Slagmarks Skyttegravsserie, 1990, s. 115-130. Sideangivelserne i teksten henviser til denne artikel.
2. Jf. Sven Erik Nordenbo: *Filosofi i gymnasiet - en fagdidaktisk undersøgelse*. København: Danmarks Pædagogiske Institut, 1987.
3. Kristian Hvidt: "Filosofikum. Dansk dannelse mellem Madvig og Marx", *Uddannelseshistorie*, 25. årg., 1991, s. 109-117. Her citeret fra s. 116.
4. Havde en enkelt lærers pop-optræden faktisk kunne udrydde filosofien, ville den være forsvundet fra jordens overflade lige så mange gange, den havde stukket hovedet frem!
5. I en triviell forstand kan ethvert fagvidenskabeligt arbejde naturligvis siges at rumme "en filosofi", idet man gennem analyse og tolkning kan afdække, at arbejdet forudsætter udtalte erkendelsesteoretiske, metafysiske og etiske præmisser. Ud fra denne tankegang rummer - for at blive i det tidligere billede - også en kemisk undersøgelse "en filosofi". Det fremgår af N & Ks indlæg, at de opfatter bogen *Filosofi i gymnasiet* som et *eksplicit* - omend dårligt - filosofisk arbejde. Dette forhold forklarer måske mange af deres misforståelser.
6. Bogen Sven Erik Nordenbo: *The Teaching of Philosophy in Upper Secondary Schools in Western Europe - a Survey*. Copenhagen: The Danish Institute for Educational Research, som udkom i 1989, er en stærkt udvidet og opdateret version af dette kapitel. I bogen *Filosofi i gymnasiet* fra 1987 anføres fejlagtigt på s. 50-51 den svenske læseplan fra 1971 og ikke den nugældende fra 1979. Dette er rettet i *The Teaching of Philosophy*, ligesom det bør noteres, at siden denne sidste bogs udsendelse i 1989 er den østrigske læseplan blevet revideret (sommeren 1991), og at den tyske delstat Hamburg netop har indført en ny - spændende - læseplan fra efteråret 1991.