

# Jørgen Huggler

## Erkendelse i undervisningssammenhæng ifølge K. Grue-Sørensen

### Abstract

[English title: K. Grue-Sørensen on Knowledge in an Educational Context]

This paper examines Knud Grue-Sørensen's discussion of knowledge as a basic concept in an educational context. In particular, I explore his notions of clarity, justification and truth, and their implications for a moderate realist position. In addition, I highlight Grue-Sørensen's reflections on the inevitable lack of sufficient evidence in educational communication processes, where, despite personal observation and even proof, remaining the ideal, there are many things both teachers and pupils must accept as a given.

### Keywords

Knud Grue-Sørensen (1904-1992), epistemology, metaphysics, knowledge, truth, realism, testimony, concept formation, philosophy of education, culture.

## 1. Indledning

Grue-Sørensen behandler erkendelsesteoretiske spørgsmål i forskellige kontekster. Mit bidrag her er et forsøg på at diskutere, hvordan han konkretiserer filosofiske spørgsmål vedrørende erkendelse i forhold til pædagogiske problemstillinger. Til belysning heraf vil jeg lejlighedsvis nævne nogle kontraster til hans samtids og til eftertidens erkendelsesteoretiske og videnskabsfilosofiske debatter.

I *Almen Pædagogik* fra 1974 – med undertitlen: *En håndbog i de pædagogiske grundbegreber* – formulerer han en række sondringer, der sigter på forhold vedrørende erkendelse specifikt i en undervisningssammenhæng.<sup>1</sup> Hovedartiklen herom bærer overskriften "Erkendelse, viden, kundskaber o. lign."<sup>2</sup> Det giver ifølge Grue-Sørensen mening at skrive en håndbog i sådanne grundbegreber, fordi pædagogik-ord kan være "tvetydige" og give

---

1 Knud Grue-Sørensen, *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber* (København: Gjøellerup, 1974). Bogen består af 56 forskellige alfabetisk ordnede opslag. En bemærkelsesværdig ting er her, at de alle er skrevet af én og samme forfatter. Til sammenligning består *The SAGE Handbook of Philosophy of Education*, ed. Richard Bailey, Robin Barrow, David Carr & Christine McCarthy (Los Angeles etc.: Sage Publications, 2013 [2010]), der dækker mange af de samme emner, af 34 artikler, skrevet af endnu flere forfattere.

2 Grue-Sørensen, "Erkendelse, viden, kundskaber o. lign.", *Almen pædagogik*, 86-97. [Herefter benævnt som "Erkendelse ..."]

---

Jørgen Huggler, Aarhus Universitet, Danmark  
e-mail: johu@edu.au.dk

---

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

---

Årgang 7 | Nr. 1 | 2018 | side 74-98

---

anledning til uklarheder, misforståelser og til ideologisk værdiladning, hvor tilsyneladende banale truismen i en bestemt kontekst pludselig får en normativ karakter og giver en illusion af at have formuleret noget vigtigt, der nøder til bestemte handlinger.<sup>3</sup> Ved at tematisere pædagogiske grundbegreber har Grue-Sørensen et Herbart-inspireret sigte, nemlig at sikre pædagogikkens selvstændighed som videnskabelig disciplin, men han frabeder sig, på den anden side, at betydningen af pædagogikkens videnskabelighed overvurderes.<sup>4</sup>

Grue-Sørensen var i stand til at opbygge et oplysende og tankevækkende essay. Hans enkelte begrebsopslag kan læses som sådanne essays, der typisk begyndende ved nogle filosofiske eller psykologiske begreber reflekterer over deres betydning, når de bruges som pædagogiske begreber. Der er masser af viden, indfald og skarpsindige tanker. Han vil afklare begreber, han vil påpege, at uklarheder her har en betydning, og at sådanne uklarheder kan forvirre og misbruges. Grue-Sørensen bringer nok ikke de specifikt filosofiske aspekter meget videre i forhold til hvad andre har sagt, men han giver dem en ny, udfordrende kontekst.

De enkelte artiklers retorisk-emnemæssige disposition er tydeligere end den logisk-systematiske. Den essayistiske form slår igennem. Målet er mere at pege på et emnes nuancer, end at fremsætte originale argumenter eller udlede bestemte konklusioner. Hertil kommer, at Grue-Sørensen ikke var flink til at henvise til samtidig debat, og måske især ikke til den filosofiske, mens han mere tydeligt refererer til et rigt udvalg af klassiske pædagogiske, filosofiske og skønlitterære forfattere, og til tidens psykologiske litteratur.<sup>5</sup>

Derfor indebærer en fremstilling af hans opfattelser et rekonstruktionsarbejde. Det gælder også denne artikel, hvis gennemgående spørgsmål handler om Grue-Sørensens forhold til de metafysiske og erkendelsesteoretiske positioner, som vi i dag kalder 'realisme' versus 'konstruktivisme'. Realismen antager, at et udsagns sandhed bygger på dets overensstemmelse med en ydre, uafhængig virkelighed. Konstruktivisme er en upræcis og modepræget betegnelse for et modstykke til realismen. Siden Jean Piaget<sup>6</sup> er termen kon-

3 Grue-Sørensen, "Pædagogisk filosofi", *Almen pædagogik*, 296. Se endvidere samme, s. 8. Jf. Knud Grue-Sørensen, "Pædagogik og moderne filosofi", i hans: *Pædagogik mellem videnskab og filosofi. En samling essays* (København: Gyldendal, 1965), 38.

4 Grue-Sørensen, "Pædagogik", *Almen pædagogik*, 274 f. Se endvidere Grue-Sørensen, "Om pædagogikken som selvstændig videnskab", i *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*, 9-25.

5 De eneste bare nogenlunde samtidige filosoffer, der eksplicit nævnes i *Almen pædagogik* er Frithiof Brandt, Franz Brentano, Ernst Cassirer, John Dewey, Wilhelm Dilthey, Ludvig Feilberg, Harald Høffding, Ludwig Klages, Kristian Kroman, Susanne Langer, Paul Natorp, Leonard Nelson, Friedrich Paulsen, Charles S. Peirce, Bertrand Russell, Gilbert Ryle, Herbert Spencer, Alfred N. Whitehead. Prominente navne som Edmund Husserl, Martin Heidegger, Ludwig Wittgenstein, W.V.O. Quine, P.F. Strawson, Hans-Georg Gadamer, Jean-Paul Sartre eller Theodor W. Adorno glimrer ved deres fravær. Af lexica nævnes A. Lalande, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (Paris, 1902-1923) og Dagobert D. Runes, *Dictionary of Philosophy* (Totowa, New Jersey, 1962), mens et større værk som P. Edwards, *The Encyclopedia of Philosophy* I-VIII (New York & London, 1967) ikke nævnes. Dette giver endnu et belæg for, at Grue-Sørensens interesse i bogen fra 1974 ikke mere primært var filosofisk, jf. Thyge Winther-Jensens artikel i dette nummer af *Studier i Pædagogisk Filosofi*. Det kan undre, at Grue-Sørensen ikke refererer til datidens pædagogiske filosoffer i snævrere forstand, fx P.H. Hirst og R.S. Peters., som han både kendte og respekterede.

6 Se Oliver Kauffmann, "Om realisme og konstruktivisme i Piagets læringsteori og genetiske epistemologi", *Studier i Pædagogisk Filosofi*. Årg. 2, nr. 2 (2013): 53-77, <http://dx.doi.org/10.7146/spf.v2i2.15577>. Kauffmann diskuterer og kri-

struktivismen med tiden blevet udbredt inden for dele af pædagogisk forskning, hvor der lægges vægt på samfundsmæssige, opdragelsesmæssige, sproglige og konventionsprægede betingelser for erfaring. Det kan gøres mere eller mindre subjektivistisk. Konstruktivismen i en moderat betydning hævder (erkendelsesteoretisk), at vore begreber og klassifikationer er afgørende for, hvordan vi opfatter verden. Konstruktivismen i en mere radikal betydning benægter (metafysisk), at det giver mening at tale om en bevidsthedsuafhængig virkelighed.

'Konstruktivismen' er imidlertid en betegnelse, som Grue-Sørensen formentlig ikke kendte. Lejlighedsvis bruger han i stedet betegnelsen "idealisme".<sup>7</sup> Ligeledes identificerer han til en vis grad 'realisme' med "materialisme"<sup>8</sup>, så sprogbrugen i min redegørelse, 'realisme' over for 'konstruktivismen', må stå for min egen regning. Mit sigte er at vise, at Grue-Sørensens overvejelser i *Almen pædagogiks* hovedartikel om "Erkendelse..." og i de relaterede opslag: "Begreber og begrebsdannelse" og "Forståelse", på et mere generelt plan kan ses som omhyggeligt formulerede forsøg på at fastholde en reflekteret (ikke-reduktionistisk) form for filosofisk 'realisme' over for en meget indbydende, men på den anden side filosofisk problematisk 'konstruktivismen'.

Selv om det således måske er et terminologisk fejlgreb at bruge 'konstruktivismen' som betegnelse for det, Grue-Sørensen opponerer imod, er det, hvad sagen angår, dog ikke grebet helt ud af luften. Herom vidner, at det synes at have været et hovedanliggende for Grue-Sørensens filosofiske doktordisputats fra 1950 at kritisere, hvad man måske kunne kalde en naturalisering af erkendelsesteorien, for så vidt en sociologisme, en historisme, en psykologisme, en biologisme eller en fysikalisme, gør vor erkendelse afhængig af årsager, der er indifferente over for modsætninger som sandt og falsk, rigtigt og forkert.<sup>9</sup> Tilmed synes også teorier som pragmatisme, instrumentalisme og fiktionalisme alle at umuliggøre en diskussion af erkendelsens gyldighed, skønt de i deres sandhedsopfattelser (fx den biologiske pragmatisme/instrumentalisme, der taler om 'nytte') i det skjulte gør brug af korrespondensteorien for sandhed, der forklarer sandhed som en overensstemmelse mellem et udsagn og forhold i virkeligheden.<sup>10</sup>

---

tiserer Ernst von Glasersfelds udlægning af Piaget som en radikal konstruktivist, og forklarer tilsyneladende modsigelser hos Piaget.

7 Grue-Sørensen, "Pædagogisk filosofi", *Almen pædagogik*, 295 og 299.

8 Ibid.

9 K. Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet. En filosofisk afhandling* (København: J. H. Schultz Forlag, 1950), 126-163. Ved ægte refleksive fænomener, som fx bevidsthed og erkendelse, forstår Grue-Sørensen i denne bog fænomener, der har en dobbelthed, der er sådan beskaffen, at hvis aspekterne adskilles, vil en redegørelse for deres indbyrdes forhold føre til en uendelig regres, mens omvendt denne regres "standses" i det øjeblik, man i stedet betragter aspekterne som tilhørende et og samme refleksive fænomen. Ibid., 138. Om professor Jørgen Jørgensens undsigelse af refleksive fænomeners eksistens i indirekte kritik af Grue-Sørensens disputats, se Carl Henrik Koch, *Dansk filosofi i positivismens tidsalder 1880-1950 [Den danske filosofis historie, bd. 5]* (København: Gyldendal, 2004), 437-450.

10 Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*, 181 ff. og 196 f.

## 2. Om 'ord' og deres betydninger

Grue-Sørensen's artikel i *Almen Pædagogik* om "Erkendelse, viden, kundskaber o. lign." er et essay, der – i hovedsagen – bevæger sig fra dagligsproglige overvejelser støttet af simple erkendelsesteoretiske sondringer til en diskussion af det forhold, at i en undervisningssituation har hverken lærere eller elever *fyldestgørende grunde* til at "tro på rigtigheden" af det, som eleverne belæres om. Hvad gør man så? Det er vel hans artikels pointe, formentlig den vigtigste, om end ikke den eneste.

Det er et almenmenneskeligt vilkår at være afhængig af at modtage og tro på viden, der meddeles af andre. Dette vilkår bliver særligt tydeligt, når det drejer sig om undervisning. Sprog, begreberhvervelse og kommunikation indgår, i den pædagogiske kontekst, med stor vægt i Grue-Sørensen's diskussion af erkendelse i *Almen pædagogik*.<sup>11</sup> Denne kommunikations forpligtethed over for saglighed og sandhed er et tungtvejende, om end ikke naivt håndgribeligt mål. Mange af emnerne har for Grue-Sørensen både en psykologisk og en logisk side.<sup>12</sup> Det er her især den psykologiske og genetiske tilgang, der gør en konstruktivisme nærliggende, mens den logiske og gyldighedsmæssige tilgang ('logisk' taget i en meget bred forstand) fører til at søge efter mere komplicerede realistiske svar. Han har her stræbt efter at finde en afbalanceret stillingtagen.

Grue-Sørensen påpeger ofte, at vi allerede tænker i og gennem dagligsproget, og at sproget, idet det er formet af virkelighedens beskaffenhed, på en måde har tænkt før os, dvs. før vi begynder vore forsøg på at nå til tankemæssig klarhed. Således indleder han i *Almen pædagogik* artiklen om "Erkendelse" med overvejelser over betydningen af dagligsprogets differentiering mellem ord som iagttagelse (sansning, perception), samtale, læsning, studium, undervisning, øvelse, eftertanke (refleksion, meditation), der udtrykker virksomheder eller udtrykker resultater af sådanne virksomheder, såsom kundskaber, viden, erkendelse, indsigt, forståelse, formodninger, overbevisninger, færdigheder, indstillinger, holdninger.

En sproglig opdeling i forskellige ordklasser kan have en vis afklarende effekt, men fører ikke vidt, finder han, da de fleste af de nævnte ord kan have både verbale og substantiviske, ja tillige adjektiviske eller adverbielle former. Således skriver Grue-Sørensen i en anden artikel i *Almen pædagogik*:

"Ord alene gør det dog ikke, for ordene averterer ikke selv deres betydning. Men ordene udpeger gennem de sammenhæng, hvori de optræder, de træk, de mønstre, de strukturer m.v., som er at forefinde i verden, eller for at bruge en endnu rummeligere betegnelse: i tilværelsen".<sup>13</sup>

11 Også i disputatsen regnes det for et "fundamentalt udgangspunkt for erkendelseslære og filosofi – måske endda det fundamentaleste –", at man nødvendigvis må acceptere det, som er "en forudsætning for aandelig eller intellektuel kommunikation", Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*, 173.

12 Grue-Sørensen, "Begreber og begrebsdannelse", *Almen pædagogik*, 37 f. og "Tænkning", *ibid.* 388 f. Se også Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*, fx 131, 154, 159.

13 Grue-Sørensen, "Begreber og begrebsdannelse", *Almen pædagogik*, 37 f.

Citatet er ikke fri for tvetydighed. Menes der med "de sammenhæng", at ordene optræder i sammenhæng med andre ord, eller omvendt, at ordenes betydning skyldes træk, der forefindes i verden? Jeg læser det her således: at verden allerede har strukturer, og det er betingelsen for at ordene kan udpege disse; ikke omvendt, at det er i kraft af udpegningen gennem ord, at vi tillægger verden strukturer. Dermed er den realistiske synsvinkel antydet som grundlæggende, om end ikke helt klart, hvis citatet skal tale for sig selv. Denne uklarhed vil jeg vende tilbage til i forbindelse med andre citater.

### 3. Standardanalysen af erkendelse

Den såkaldte standardanalyse af erkendelse taler om overbevisning, begrundelse og sandhed som definerende krav til erkendelse (i betydningen viden). På grund af disse krav, på engelsk benævnt "justified true belief", der antages at være enkeltvis nødvendige og i forening tilstrækkelige betingelser for at noget er viden, omtales den somme tider som JTB-analysen. Den kendes fra angelsaksisk filosofisk erkendelsesteori i det 20. århundrede, og har, omend unævnt, formentlig givet Grue-Sørensen et udgangspunkt for hans artikel om erkendelse, især med JTB-kravet om, at viden skal være "begrundet". Det fremgår ikke, hvorfra Grue-Sørensen har sit kendskab til denne standardanalyse.<sup>14</sup>

En af hans pædagogisk-filosofiske hovedpointer er nu, at denne tredelte analyse af betingelser for viden stiller krav, der måske nok er ideelle, men at de kan ikke realiseres, når man kommer til undervisning, hvor både elever og lærere må tage mange oplysninger for givet, og skal lære fornuftige måder at håndtere deres egen uvidenhed. Det kunne give anledning til erkendelsesteoretiske indvendinger mod, at begrundelse virkelig kan gøres gældende som et godt krav til erkendelse, men det er ikke Grue-Sørensens ærinde. Langt snarere handler det for ham om forskellen mellem de ideelle krav til videnskabelig viden og realiteterne i en undervisningssituation.

På den ene side står altså hos Grue-Sørensen den *videnskabelige* erkendelse, og det vi ved om den, og det vi må kræve af den, herunder videnskabshistoriske, videnskabsfilosofiske og erkendelsesteoretiske fakta, kriterier og spørgsmål. På den anden side findes *lærerens* og *elevens* erkendelse: vilkårene for dem som undervisende og som lærende, og i sidste ende hele menneskelivets situation. Dermed rykker også spørgsmål om forståelse og begrebsdannelse, lærematerialer, opdragelse versus undervisning, didaktik, læreprocesser og læreruddannelse ind i omkredsen af problemstillinger vedrørende erkendelse. Erkendelsesteoretiske, videnskabsfilosofiske og videnskabshistoriske pointer kan bruges til at kaste

14 Han kender Platons dialog *Menon*, men henviser mig bekendt ikke til Platons nuancerede diskussion af erkendelse i dialogen *Theaitetos*. En mulig kilde til JTB-teori kunne være Roderick M. Chisholm, *Theory of Knowledge* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1966), der siden 1970'ernes begyndelse blev brugt som lærebog ved filosofistudiet ved Københavns Universitet. Ifølge Thyge Winther-Jensen er kilden imidlertid Israel Scheffler, *The Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education* (Chicago, Illinois: Scott, Foresman, 1965), 21. Grue-Sørensen oversatte Schefflers *The Language of Education* (Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, 1960), til dansk under titlen *Pædagogikkens sprog* (København: Gjøellerup, 1971).

et lys over nogle af de pædagogiske problemstillinger, som de filosofiske overvejelser på den anden side også udfordres af. For hvad tales der om her?<sup>15</sup>

#### 4. Videnskabsfilosofiske og erkendelsesteoretiske aspekter

Blandt det, "som man erhverver sig gennem menneskelig udvikling", nævner Grue-Sørensen meninger, forståelse, overbevisninger, og, som han siger, "hvis det kom særlig højt – visdom".<sup>16</sup> Hermed er temaet: forholdet mellem intellektuel udvikling og erkendelse (både på det personlige og på det historiske, menneskeslægtsrelaterede plan), slået an på en måde, der gør det nærliggende at inddrage en erkendelsesteoretisk analyse. For Grue-Sørensen indebærer det, primært, en undersøgelse af den *videnskabelige* erkendelses natur, og af, hvad det vil sige, at en videnskabelig erkendelse er sand. Videnskabshistorien peger på, at tilsyneladende etablerede videnskabelige opfattelser senere har vist sig at være falske. Dette fører til videnskabsfilosofiske overvejelser om sandhed og fallibilitet (den videnskabsteoretiske position *fallibilisme* går ud på, at en videnskabelig opfattelse, i kraft af dens mulige fejlbarlighed, skal lade sig udsætte for efterprøvelse). Grue-Sørensen udtrykker sig ikke så præcist, fx bruger han ikke det videnskabsfilosofiske begreb 'fallibilitet', eller de beslægtede betegnelser, fejl og fejlbarlighed, men han finder – på baggrund af et videnskabshistorisk eksempel, nemlig at det ptolemæiske verdensbilledes måtte vige for det kopernikanske, der selv måtte vige for Keplers – at det er prekært, om man overhovedet kan nå til "en definitiv viden".<sup>17</sup>

Dette historiske eksempel viser, at en viden, der på et tidspunkt antages at være sand og velbegrunder, alligevel ikke var det; den var derfor ret beset slet ikke en viden, men bare en antagelse, en – som det viste sig – uholdbar hypotese. Grue-Sørensen reflekterer her ikke eksplicit videnskabsfilosofisk over, om videnskabelig viden så at sige ifølge sit væsen metodisk arbejder på at blive bedre gennem kritik og empirisk afprøvning. Han refererer således ikke til den samtidige Karl Popper og dennes (på tidspunktet hvor *Almen pædagogik* udkom) meget kendte og vigtige forsøg på at drage et skel – en "demarkation" – mellem videnskab og pseudovidenskab. Ifølge Popper er kriteriet på en teoris videnskabelighed, at den kan tænkes og gøres falsificerbar ved at indeholde prægnante påstande,

15 Udgangspunktet er her et andet end i disputatsen, der især handler om, hvilken forskel det gør for erkendelsesteoretiske spørgsmål, om erkendelse forstås som et reflektivt fænomen. Grue-Sørensen satte der især spørgsmålet om erkendelsens gyldighed, dvs. om hvad han kalder evidens, i fokus. Se Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*, 140. Han diskuterer i den forbindelse datidens angelsaksiske distinktion mellem sandhed som korrespondens vs. kohærens, og især den kontinentale pendant til denne, nemlig såkaldte adækvationsteorier vs. evidenssteorier, *ibid.*, 143. Grue-Sørensen afviser korrespondens- / adækvationsteori ud fra den betragtning, at vi "savner ethvert middel til nogensinde at konstatere" en "overensstemmelse mellem virkeligheden og de forestillinger, vi gør os om den, mellem kendsgerningerne og de domme, vi fælder", *ibid.*, 144. Det begrundes han i, at "vor eneste vej til denne virkelighed netop er den perception og tænkning, der resulterer i vore forestillinger og domme", *ibid.* Kun erkendelse kan korrigere erkendelse. Det er illusorisk "at søge erkendelsesgarantier uden for erkendelsen selv", *ibid.*, 158. Derfor bliver hans løsning, at "kendetegnet paa, at korrespondens eller sandhed foreligger, er evidens", *ibid.*, 150. Det, der berigtiger erkendelsen, kan kun være en stærkere evidens, *ibid.*, 155-157.

16 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 87.

17 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 88 f.

der kan komme i konflikt med mulige empiriske iagttagelser. I øvrigt bygger Popper på, at videnskaben – ikke gennem induktion ud fra enkelttilfælde – men gennem dristige gæt, i hypoteseform skal formulere universelle lovmæssigheder, beslægtet med Kants tanke om sammenhæng mellem natur og lovmæssighed, men uden denne sammenhængs uomstødelighed.<sup>18</sup> Popper, kunne man indskyde, fremlægger faktisk en tankegang, der går imod JTB-teoriernes krav om fyldestgørende begrundelse. Ikke bare elever og skolelærere, men også videnskabsmænd og -kvinder, mangler, når de udkaster hypoteser, fyldestgørende begrundelse – om end på forskellig måde og i forskelligt omfang. Deres uddannelse (basal formidlingsviden versus videnskab og forskning) gør her en forskel.

Grue-Sørensen holder sig altså her til den historiske lektie. Han afstår fra selv videnskabsfilosofisk at sige, hvad der definerer en videnskab. Derimod peger han på videnskabshistorien og også videnskabsfilosofisk på den videnskabelige erkendelses uafsluttedhed. Her står han i gæld til traditionen fra Harald Høffding<sup>19</sup> – og i gennem denne til tankegods, der går tilbage til Leibniz.<sup>20</sup> Grue-Sørensen vil ikke binde sig til et bestemt syn på, hvad videnskabelighed består i. Senere diskussioner har da også påpeget en række problemer ved fx Poppers afgrænsning, bl.a. den, at Popper synes at mangle at medtænke, at nogle pseudovidenskabelige opfattelser faktisk kan gendrives gennem testning, herunder hans yndlingseksempel, astrologi, og at der på den anden side også findes respektable videnskaber, fx medicinen, som har gjort vigtige opdagelser, bl.a. af penicillinet, på en måde, som dårligt lader sig beskrive ud fra Poppers ret snævre opfattelser af videnskab, der har Albert Einsteins generelle relativitetsteori (tyngdeteorien) som kron eksemp el. Det er tænkeligt, at Grue-Sørensen ville finde Poppers kriterium for simpelt og videnskabelig viden for mangfoldig til at skulle opfylde et ganske bestemt kriterium.

## 5. Grue-Sørensens version af standardanalysen

Selv om Grue-Sørensen må have været opmærksom på den samtidige erkendelsesteoretiske debat om forsøg på at definere begrebet viden, refererer han som nævnt ikke udtrykkeligt til denne debat. Men han drøfter i *Almen pædagogik* umiskendeligt de sædvanlige tre standardkrav til at kalde noget for en (propositionel) viden, nemlig, med hans egne

18 Karl R. Popper, "Videnskaben: Gisninger og gendrivels er" (dansk oversættelse af "Science: Conjectures and Refutations"). I Karl R. Popper: *Kritisk rationalisme. Udvalgte essays om videnskab og samfund*. Oversat af Knud Haakonssen og Niels Chr. Stefansen (København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, 1973), 40-68.

19 Se Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*, 221, hvor der refereres til Høffdings opfattelse af tankens uafsluttedhed i *Den menneskelige Tanke*, 1916, p. 331f. Jf. fx Rubin, Edgar. "L'inachèvement forcé de la connaissance dans la philosophie de Höffding" (1932). Reprint in Edgar Rubin. *Experimenta Psychologica* (København: Ejnar Munksgaard, 1949), 18-28.

20 Imre Lakatos, en af Poppers elever, hævder, at det er et definerende træk ved videnskabelighed, at der pågår en fremadskridende udvidelse af forskningens felt, og dermed, at den videnskabelige viden således ikke kan regnes som uforanderlig over tid. Se Imre Lakatos, "Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes," in *Criticism and the Growth of Knowledge*, ed. By Imre Lakatos & Alan Musgrave (London: Cambridge University Press, 1974 [1970]), 116-132.

ord, de "betingelser", at den er udtrykt i en dom, hvor man "tror, eller er overbevist om, at det forholder sig som i dommen udsagt", og at "det virkelig forholder sig som i dommen udsagt", og at "man må have fyldestgørende grunde til at tro det".<sup>21</sup> Altså eksplicit de tre karakteristika, som standardanalysen benævner som "justified true belief".

Til disse krav (som jeg herefter vil kalde JTB-aspekter) føjer Grue-Sørensen imidlertid som en allerførste betingelse, "at meningen er klar for den, der hævder påstanden",<sup>22</sup> altså et menings og forståelseskrav. "Klarhed" er i almindelighed et udbredt og hæderkronet krav til solidt akademisk arbejde og til anden formidling, idet det angår eksplicit formulering, forståelighed og kommunikation.<sup>23</sup> Men med det krav antydes, at Grue-Sørensen finder standardanalysens værdi som et forsøg på at give en definition af viden begrænset. Dog viser sammenhængen, at der må være nogle *betingelser* for at *forstå*, herunder for at forstå andre, som ikke kun er af sproglig art, da de har at gøre med, hvordan vores verden er indrettet, og hvad den indeholder af genstande og begivenheder.<sup>24</sup> En sådan (realistisk baseret, ville man sige i dag) baggrundsviden forekommer i det hele taget at være en betingelse for at gøre sig forståelig for og at kunne forstå andre, og herunder for at kunne tage stilling til, om de (eller man selv) tager fejl. Grue-Sørensen er skeptisk over for eksplicitte definitioner, der tillægges at kunne sikre en entydig meningsudveksling. Således skriver han, idet han noget vagt taler om "ord", uden at præcisere, om han taler om ord som 'rødt' eller 'sødt', eller om mere tekniske ord som 'parabel' (der dog for mange indgår i dagligsproget):

"hvis der synes at være uoverensstemmelse mellem de betydninger, forskellige personer tillægger et ord, så forsøger man at skaffe den af vejen ved en definition, en såkaldt eksplicit definition. Det må dog erindres, at langt de fleste ord for de almindelige sprogbrugere ikke har fået deres betydning tildelt gennem en sådan definition, men gennem de sammenhæng og situationer, hvori man har mødt dem, såkaldt implicit definition".<sup>25</sup>

JTB-teoriernes forsøg på at give en adækvat definition af viden – der allerede i 1963 blev ramt af drilske indvendinger, de såkaldte "Gettier-eksempler"<sup>26</sup> – er slet ikke Grue-Søren-

21 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 89.

22 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 89.

23 Nogle steder i disputatsen blev "klarhed" imidlertid identificeret med "evidens". Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*, 152 f. & 157, men også med rationalitet og logicitet, *ibid.*, 152 f., cf. 162.

24 Se citatet til note 13 oven for, samt næste citat ved note 25.

25 Grue-Sørensen, "Begreber og begrebsdannelse", *Almen pædagogik*, 33. Endnu en gang bruger han her det tvetydige ord "sammenhæng", dog nu i tilknytning til "situationer". Et sted, hvor denne tvetydighed helt er ryddet af vejen, findes imidlertid i artiklen om "Undervisning", *Almen pædagogik*, 414. Grue-Sørensen skriver her med henvisning til Augustin: "[A]t en given farve kaldes rød, det kunne jeg dog ikke vide, før nogen fortalte mig det. For så vidt rigtigt nok; men for det første lærer jeg derved ikke farven at kende gennem ordet; men jeg lærer ordet at kende ud fra farven". Her er realismen gjort eksplicit.

26 Edmund L. Gettier, "Is Justified True Belief Knowledge?", in *Analysis*, 23,6 (1963): 121-123, <https://doi.org/10.2307/3326922>. Gettier kritiserer i artiklen JTB-opfattelser, som de var blevet fremlagt i Alfred J. Ayer, *The Problem of Knowledge* (London: Macmillan, 1956), 34, og i Roderick M. Chisholm, *Perceiving: a Philosophical Study* (Ithaca, New York: Cornell University Press, 1957), 16, for ikke at angive tilstrækkelige betingelser for viden.

sens anliggende. Han bruger denne analyse af, hvad erkendelse er, til at fastslå de forskellige aspekters sammenhæng og den variation af deres betydning, som følger af de situationer, de bruges i og om. Derfor kan han ikke nøjes med de tre JTB-aspekter, men må som det allerførste nævne "klarhed". Det er i mange artikler i *Almen pædagogik* et iøjnefaldende mønster, at Grue-Sørensen går fra sproglig og begrebslig afklaring til, hvad der særlig er af pædagogisk betydning. Netop ved at tale om klarhed, går Grue-Sørensen fra JTB-teoriernes spørgsmål om hvad og hvornår véd jeg, til at inddrage en interesse for *klarhed i meddelelsen og forståelsen*, hvilket har en særlig pædagogisk relevans.

Idet samtale og forståelse er så vigtig, kommer han naturligtvis til et problem, nemlig, at kommunikationen også kan mislykkes, og at man må skelne mellem forståelse og manglende forståelse. Grue-Sørensen påpeger, at der er tale om at skulle forholde sig til en ganske vanskeligt og svært overskuelig situation – med mange, muligvis vigtige, men også flertydige, konkrete aspekter – hvis man, fx gennem spørgsmål og svar, skal forstå og vurdere en samtalepartner, eller en lærer, eller en lærebog, og her skelne mellem bedre og dårligere forståelser, eller om man vil, mellem mere eller mindre saglige opfattelser.

## 6. Sandhed

Det kan igen hænge sammen med, at Grue-Sørensen i *Almen pædagogik* – i modsætning til behandlingen i *Studier over refleksivitet* – ikke eksplicit stiller udfordrende spørgsmål til den teori, der, (som formuleret af Bertrand Russell) som svar på spørgsmålet: "Hvad er sandhed?", opfatter sandhed som overensstemmelse mellem et *udsagn* – overbevisninger – og en bevidsthedsuafhængig *virkelighed* – kendsgerninger (sandhed som 'korrespondens'). Men implicit opretholdes spørgsmålene, selv om Grue-Sørensen nu kun sjældent bruger betegnelsen *evidens*.<sup>27</sup>

Nogleordet hos Grue-Sørensen bliver her *tilegnelse af viden* – hvilket imidlertid betyder, at spørgsmålet om definitionen af sandhed bliver skubbet videre til et andet spørgsmål, der nok mere drejer sig om *kriterier* for sandhed, og dermed spørgsmålet om verifikation versus falsifikation, (i Russells terminologi): "Hvilke overbevisninger er sande?", og dermed til spørgsmålet, om sandhed skal forstås som begrundet i og sandsynliggjort af sammenhæng mellem *udsagn*, der udtrykker begrundede meninger (sandhed som 'kohærens') – eller, om dette nye sandhedskriterium, nemlig konsistens, stadig forudsætter det stærkere korrespondenskrav, hvis man skal tale om sandhed og ikke bare om modsigelsesfrihed. For hvad er det at have begrundede meninger?<sup>28</sup>

I *Almen pædagogik* er Grue-Sørensen påfaldende u-teknisk og u-eksplicit i forhold til samtidens diskussion af sandhedsbegreber. Jeg har nævnt Russell, men en række andre

27 Ordet indgår fx ikke i bogens sagregister. Et par undtagelse er Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 89 og 91.

28 Jf. Bertrand Russell, *Filosofiens problemer* [*The Problems of Philosophy*, 1912], oversat af Knud Haakonssen (København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck, 1974), 94-111. Se endvidere Chisholm, *Theory of Knowledge*, 103-113.

navne inden for både kontinental og analytisk tradition trænger sig på: Husserl, Heidegger, Gadamer, Tarski, Ramsey, Austin, Davidson etc. De har alle ydet betydelige bidrag om dette emne. En række af de diskussioner, som Grue-Sørensen kunne rekurrere til i disputatsen i 1950, fx hos Franz Brentano og dennes fortolker, Oskar Kraus, har muligvis forekommet ham mindre relevante i 1974. En interesse for systematisering af divergerende sandhedsteorier, som det fx ses hos Susan Haack og mange andre, intensiveredes først senere.<sup>29</sup> Dog modsætter Grue-Sørensen sig eksplicit en pragmatistisk sandhedsopfattelse. At "sandheden består i livstjenlighed" – som hos C.S. Peirce, William James eller John Dewey – er det, siger han, "de færreste der uforbeholdent har sluttet sig til".<sup>30</sup> Han er i det hele taget ikke med på de pragmatistiske filosofiske tankegange, der, ofte overset, så dybt har formet reformpædagogikken inspireret af Dewey, om end reformpædagogikken også har haft andre mødre og fædre, fra Ellen Key og Maria Montessori til Paul Geheeb og A.S. Neill, som det omtales i den ret korte artikel om "fri opdragelse" i *Almen pædagogik*.<sup>31</sup>

Der kan gives gode grunde til, at Grue-Sørensen foretrækker at tale om *saglighed* frem for kendsgerninger. Korrespondenteorien rummer, som han – med støtte i en række forfattere (bl.a. Bertrand Russell, Johannes Rehmke og Leonard Nelson (her kunne også Martin Heideggers analyse af sandhedsbegrebet i hovedværket fra 1927, *Sein und Zeit*, § 44, have været nævnt, men Grue-Sørensen refererer ikke dertil) – bemærkede allerede i disputatsen,<sup>32</sup> efter alt at dømme en fejl som *definition* af sandhed, ved at den lader udsagns sandhed bero på *kendsgerninger*, uden at den kan gøre rede for, hvordan man fastslår, hvad der er en kendsgerning.<sup>33</sup> Idet begrebet *kendsgerning* synes at være uegnet som sandhedskriterium, er korrespondenteorien formentlig for generelt formuleret, selv hvis man kan omformulere den sådan, at den ikke skal forstås som omhandlende en korrespondens eller isomorfi mellem to sagforhold: det ene det hævdede sagforhold, det andet et *virkeligt* bestående sagforhold. På den anden side synes heller ikke *kohærensteorien* at kunne stå alene, på grund af dens manglende relation til erfaringen, hvis den tages som en i egen ret konkurrerende gyldig *definition* af sandhed. Den må formentlig, som allerede Russell antog, snarere betragtes som et supplement til korrespondenteorien.

I pædagogisk henseende er Grue-Sørensens skifte fra sandhed til *kommunikation* let at forstå. Allerede uklarheden, om man taler om en sandhedsdefinition eller om et sandheds-

29 Se fx Susan Haack, *Philosophy of Logics* (Cambridge: Cambridge University Press, 1992 [1978]), 86-134. På dansk behandler Finn Collin og Finn Guldmann i *Sprogfilosofi – en introduktion* (København: Gyldendal, 1998) i to kapitler, 119-181, hhv. sandhedsteorier og Donald Davidsons betydningsteori.

30 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 88.

31 Grue-Sørensen, "Fri opdragelse", *Almen pædagogik*, 128-130.

32 Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*, 158 f.

33 Teorien bliver her redundant (Ramseys indvending), fordi en tanke, der er sand, som det blev hævdet af Gottlob Frege, netop er det, vi kalder en kendsgerning. Jf. Gottlob Frege, "Der Gedanke, Eine logische Untersuchung", i *Beiträge zur Philosophie des deutschen Idealismus I* (1918/1919): 58-77. Der er her Tarskis semantiske sandhedsteori sættet ind, men den er mest af alt en teori om, hvordan man gennem en række skridt kan skaffe en *sætning* i et *formelt* sprog (et objektsprog, fx den logiske kalkule) en mening i et metasprog (fx i dagligsproget), ved at angive dens sandhedsbetingelser.

kriterium, og den videre refleksion, at det ene, uden at kunne reduceres til det andet, alligevel behøver det andet, viser i retning af kommunikation. Den pædagogiske problemstilling accentuerer dette. For at kunne lære noget mere, må eleven allerede have en vis viden at gå ud fra, som hun eller han kan knytte an til, få bedre orden i, og udvide. Grue-Sørensen er i den sammenhæng tæt på Herbart, der ved siden af Dewey er den pædagogisk-filosofiske tænkner, han oftest henviser til i *Almen pædagogik* (og med noget større tilslutning).<sup>34</sup> Grue-Sørensen advarer fx mod, at man for simpelt adskiller tænkning, kreative indfald og kritisk indstilling fra *viden*, hvad man jo kunne gøre, hvis det kommunikative, eller om man vil, at det diskursive aspekt kommer til at fylde for meget. "[K]undskaber og viden er jo det, som man skal have i en vis fylde for i det hele taget at have noget at øse indfaldene af", siger han.<sup>35</sup> Ligesom kritik ikke sigter efter "at afdække fejl og mangler ... som et mål i sig selv, men for at komme til en sand og rigtig opfattelse af tingene".<sup>36</sup> Vi skal nedenfor vende tilbage til Grue-Sørensens skelnen mellem erkendelse, kundskaber og viden. Men vi kan allerede her notere os, at begrebet om *kundskaber* indtager en position, der er forbundet med pædagogiske problemstillinger vedrørende undervisning og læren, og som på den anden side, gennem erfaring, tænkning, forståelse og begrebsdannelse, og gennem indfald eller kritik, kan føre til erkendelse og viden.

## 7. Begrundelse

De erkendelsesteoretiske overvejelser bruges i *Almen pædagogik* især til at udrede pædagogiske indsigter, der på den måde bliver tydeligere. Grue-Sørensen viser, at kombinationen af filosofi og pædagogik er frugtbar for begge discipliner. Han skærper nemlig spørgsmålet om de fyldestgørende grunde ved at stille det på pædagogiske præmisser. Hvilken rolle spiller fallibilitet og uvidenhed i en pædagogisk sammenhæng? Han skriver:

"For hvilke grunde er fyldestgørende? Er det f.eks. fyldestgørende grund for eleverne til at tro noget, at læreren har sagt det? Undervisning er i hvert fald i vid udstrækning baseret derpå. Men har læreren selv fyldestgørende grunde til at tro på rigtigheden af det, han belærer eleverne om? Han har jo næppe selv undersøgt alle de forhold, han udtaler sig om, helt ned til den sidste og ubestridelige evidens. Hans fortrin er, at han har en bredere læsning og f.eks. har haft lejlighed til at møde de samme påstande fra flere forskellige kilder. En viden – i betydning af troet påstand – som man har fået fra andre, hvad enten det er sket ved mundtlig meddelelse eller gennemlæsning, er som viden helt afhængig af hjemmelsmandens pålidelighed og velorienteret. Men den afgørende betingelse for, at det er viden i streng forstand ligger i 'sagen selv'.<sup>37</sup>

34 Grue-Sørensen, "Didaktik og metodik", *Almen pædagogik*, 68.

35 Grue-Sørensen, "Tænkning", *Almen pædagogik*, 392.

36 Grue-Sørensen, "Tænkning", *Almen pædagogik*, 397.

37 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 89 f..

Den afgørende betingelse ligger altså ifølge Grue-Sørensen i, at påstanden er sand, dvs. i hvad man i dag vil kalde en 'realisme'; altså ikke i, hvad jeg eller andre subjektivt regner for fyldestgørende grunde, fx min tillid til andre. Alligevel synes Grue-Sørensens synspunkt mere at handle om begrundelse end om sandhed. Det pædagogiske perspektiv er jo netop at sætte eleverne i stand til selv at bedømme, også i fremtiden, hvad der er troværdigt.<sup>38</sup> Dette involverer, objektivt-sagligt, spørgsmålet, hvorfra man har sin viden? Hvilken troværdighed tillægger man sine kilder? Grue-Sørensen spiller, i det pædagogiske perspektiv, her elevens primære erkendelseskilder – så som elevens egen erfaring – ud mod lærebøger. Er det virkelig sådan, at man slet og ret tillægger *egen erfaring* troværdighed frem for lærebogens tal? Eller er det snarere omvendt, at lærebogens *autoritet* giver den forrang?<sup>39</sup>

Et pædagogisk vigtigt spørgsmål, som Grue-Sørensen også stiller, omhandler, hvilken forskel det kan gøre, om man i stedet for *viden*, taler om "erkendelse" og "kundskaber"? Han foretager her endnu et forsøg på at præcisere dagligdagsordenes betydning gennem en blanding af erkendelsesteoretisk systematik og velvalgte eksempler. I artiklen "Forståelse" i *Almen pædagogik* skriver Grue-Sørensen således, at der er "en stigning fra at kende, være bekendt med eller 'vide' til at erkende, indse og forstå".<sup>40</sup> Forståelse, dvs. forståelse af sammenhænge og helheder, er altså et vigtigere pædagogiske mål end det at opnå isolerede kundskaber. Der hører mere til at forstå noget, end blot at notere sig, "at sådan og sådan forholder det sig i denne konkrete situation".<sup>41</sup> "Jo mere man forstår, jo mindre behøver man i streng forstand at lære og derigennem vide", siger han. For den, der forstår, er en ny situation "ikke en totalt ny situation, som kalder på en ny læreproces".<sup>42</sup>

I forlængelse heraf præciserer han, at når man i pædagogikken taler om sammenhænge mellem læren og forståelse, betones forståelsesmomentet, når man taler om "erkendelse", mens læremomentet betones, når man i stedet betegner resultatet som "kundskaber".<sup>43</sup> I flere sammenhænge betoner Grue-Sørensen, at erhvervelsen af betegnelser og af forståelse er *sprogbåren*, ikke mindst ved at børn lærer de logiske konnektiver, og derigennem får kendskab til logiske relationer, som "udgør et væsentligt ordnende moment" af betydning for deres udvikling af erkendelse og viden.<sup>44</sup> Men naturligvis slutter de erkendelsesmæssige

38 Jf. Emily Robertson, "The Epistemic Aims of Education", *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, ed. Harvey Siegel (Oxford: Oxford University Press, 2009), 17.

39 Grue-Sørensen foregriber her centrale temaer i den såkaldte "epistemology of testimony", om end denne ofte mere generelt end Grue-Sørensens fokus på lærere og elever understreger, at al menneskelig viden i overvældende grad afhænger af andres vidnesbyrd. Se fx John McDowell, "Knowledge by Hearsay" (1993), i hans *Meaning, Knowledge, and Reality* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998), 414-443. Endvidere David Bakhurst, "Learning from Others," *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 47, 2 (2013): 187-203, <https://doi.org/10.1111/1476-9752.12020>.

40 Grue-Sørensen, "Forståelse", *Almen pædagogik*, 117.

41 Grue-Sørensen, "Forståelse", *Almen pædagogik*, 117.

42 Grue-Sørensen, "Forståelse", *Almen pædagogik*, 117 f. Som det påpeges af Emily Robertson i "The Epistemic Aims of Education" er dette imidlertid noget gradvist: "understanding comes in degrees" (op. cit. 20), hvilket understøtter Grue-Sørensens opfattelse: nogle ved bedre end andre, men de sidste skal oplæres til gradvis at vide og forstå bedre.

43 Grue-Sørensen, "Forståelse", *Almen pædagogik*, 122.

44 Grue-Sørensen, "Tænkning", *Almen pædagogik*, 389 (jf. 37, 210 & 415).

gyldighedsspørgsmål ikke ved erhvervelsen af begreber og forståelse. En kritik, der vil "overveje, om det nu også virkelig forholder sig som påstået",

"vil ofte resultere i en bedømmelse og er gennemgående en funktion af det, som kaldes *dømmekraft*, mere end af ren intelligens. Som regel lægges der i dømmekraften mindre vægt på den formelle adræthed i tankemæssige operationer end på sådanne ting som realitetssans og proportionssans, naturligvis noget afhængig af, hvad det er for emner og forhold der er genstand for kritik".<sup>45</sup>

## 8. Termen 'Erkendelse'

Grue-Sørensen siger videre, at "sprogbrugen" har en tendens til "i erkendelse, men ikke i viden, at inkludere ikke blot det i enhver henseende sikrede, men også hypoteser og teorier, som på deres side kan gradueres efter, hvor velunderbyggede de er".<sup>46</sup> Sandhed, begrundelse og overbevisning er ikke blot definitions-mæssigt forskellige; i erkendelsen følges de ikke ad. En person – som fx Tycho Brahe – kan, nævner Grue-Sørensen, klart have erkendt indholdet af en given teori, her den kopernikanske verdensopfattelse, uden at tro på den, idet vedkommende mener at have gode grunde til at betragte den som en hypotese, der nok ikke holder stik, og som han derfor ikke regner med til, hvad han kalder "viden" eller ubetvivlelig "sandhed".

Også på anden måde kan "erkendelse" ifølge Grue-Sørensen betragtes som et bredere begreb end viden og kundskaber, idet erkendelse kan ses som ensbetydende med "kognitivt liv i det hele taget", dvs. som afgrænset fra følelses- og driftslivet. Det kognitive liv består (taget i den mening) ikke alene i viden og kundskaber; det er ikke afgrænset fra iagttagelser, erindringer, gætninger og formodninger, hypoteser og teoridannelser. Fantasier og drømme falder nemlig ikke uden for et kognitivt liv, dog sådan, at man "ved at erkende noget inkluderer, at man sætter det i relation til en virkelighed, som det har mulighed for at stemme overens med; eller hvis det drejer sig om imaginære emner: at det har en indre logisk sammenhæng eller en meningssammenhæng".<sup>47</sup> Igen ser vi her Grue-Sørensens bestræbelse mht. at fastholde nuancerne, nu ikke kun i forhold til en fysisk virkelighed, men også en imaginær virkelighed.

To forskellige grundlæggende sandhedsteorier er altså i spil i det netop refererede, nemlig korrespondens (overensstemmelse) og kohærens (sammenhæng). Grue-Sørensen uddyber ikke denne linje i tankegangen, men nøjes med at konkludere, at "sprogbrugen ikke har draget helt klare grænser for begrebet erkendelse".<sup>48</sup> Han henviser her til, at man så

45 Grue-Sørensen, "Tænkning", *Almen pædagogik*, 397.

46 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 92.

47 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 92.

48 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 92.

kan "være opmærksom på de mulige variationer i betydningen";<sup>49</sup> fx ved at skelne mellem perception (iagttagelse) med et anskueligt forestillingsindhold, og cognition (erkendelse), der foregår i begreber og domme. Også andre steder i *Almen pædagogik* foretager Grue-Sørensen sådanne sondringer, herunder i artiklen om "Begreber og begrebsdannelse", hvor han dels henviser til formuleringer af Frithiof Brandt vedrørende forskellen mellem "sansning" som "en rent kvalitativ oplevelse", og "perception" som "en sansning ledsaget med en bevidsthed om det sansedes art";<sup>50</sup> og dels til George Berkeleys skelnen mellem forestillinger og begreber, hvor sidstnævnte ikke kan forestilles, fordi de er abstrakte og almene.<sup>51</sup> Grue-Sørensen bruger Berkeleys diskussion som en kilde til forståelse, uden hverken at tilslutte sig Berkeleys nominalistiske kritik af abstrakte almenbegreber,<sup>52</sup> eller den immaterialisme, Berkeley i resten af *Principles* bruger sin kritik til at underbygge. Intet tyder på, at Grue-Sørensen er ude på andet end en klargørende begrebslig sondring; han tager derfor ikke stilling til Berkeleys eget (metafysiske) projekt.<sup>53</sup>

Grue-Sørensens overvejelser mht. "erkendelse", er, som han også selv indrømmer, "yderst summariske i forhold til problemets egentlige omfang".<sup>54</sup> Udgangspunktet i "sprogbrugen" bringer ham uden om faldgruber og ensidigheder. Han viger her uden om en mere filosofisk belastet og partisk erkendelsesteoretisk (og måske også metafysisk partisk) analyse, mens dette slet ikke var tilfældet i disputatsen. Han bruger således ofte termen "cognitivt liv" for at minde om dagliglivets uformelle (psykologiske og erfaringsbaserede) og i og for sig logiske og uomgængelige tankeprocesser,<sup>55</sup> men går ikke ind på, i hvilken henseende, man kan tale om en erkendelsesmæssig nødvendighed, der går videre end det aristoteliske kriterium for entydig kommunikation, nemlig logisk modsigelsesfrihed.<sup>56</sup> Til gengæld giver interessen for sproglig nøjagtighed og for konkret sprogbrug – og også spørgsmålet om pædagogisk kontekst – anledning til at sondre mellem erkendelse og en anden term, nemlig "kundskaber".

49 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 92.

50 Grue-Sørensen, "Begreber og begrebsdannelse", *Almen pædagogik*, 34.

51 Grue-Sørensen, "Begreber og begrebsdannelse", *Almen pædagogik*, 34 f.

52 George Berkeley, *Treatise concerning the Principles of Human Knowledge*, Introduction §§ 10-25 [1710]. *The Principles of Human Knowledge With Other Writings*, edited and introduced by G. J. Warnock (Glasgow: William Collins Sons & Co., 1977).

53 Grue-Sørensen, "Begreber og begrebsdannelse", *Almen pædagogik*, 33-39.

54 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 93.

55 Grue-Sørensen, "Begreber og begrebsdannelse", *Almen pædagogik*, 34.

56 Grue-Sørensen ligger langt fra Immanuel Kants konception "transcendental logik" og den derpå byggende skelnen mellem subjektive oplevelser og erfaringens objektive realitet i *Kritik der reinen Vernunft*. Derimod er hans tanker mindre langt fra David Favrholtts direkte, kritiske realisme i *Erkendelsesteori. Problemer - Argumenter - Løsninger*. Revideret udgave. (Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2002), især ikke fra dennes tanker om forholdet mellem dagligsproget og fundamentale begreber, 101-131.

## 9. Termen 'Kundskaber'

Grue-Sørensen finder, at man mht. "kundskaber" lægger vægt på indhold, men mindre på begrundelse, og måske også mindre på klarhed. Skolekundskaber har man som regel "fra en belæring ved en lærer eller en lærebog".<sup>57</sup> "En god lærer og en god lærebog", skriver Grue-Sørensen, "vil altid sørge for, at de væsentlige påstande, som skal indgå i elevernes viden, er forsynet med den evidens eller begrundelse, som underbygger dem, og desuden sikre sig, at meningen er klar".<sup>58</sup> Ikke desto mindre kunne det tænkes, anfører han, at eleverne tog sådanne kundskaber til sig baseret på lærerens autoritet, dvs. overfladisk eller for usammenhængende, nemlig uden egen erkendelse.<sup>59</sup> Præsent viden, altså det vi i dag kalder paratviden, sættes af samme grund i "temmelig lav kurs", anfører han.<sup>60</sup> Den bevidste, personlige tilegnelse er altså af meget stor betydning.<sup>61</sup>

I forlængelse af denne observation fremsætter Grue-Sørensen en række bemærkninger om det at have en kritisk holdning over for *meddelt* erkendelse, altså over for erkendelse på anden hånd. Meddelelse er jo pædagogisk afgørende. Men det er *forskellen* mellem undervisning og tilegnelse, mellem undervisning og elevens læren, *også*. Tilsyneladende i forlængelse af sin doktordisputats fra 1950 om refleksivitet, påpeger Grue-Sørensen, at "vi selv hver for sig [er] øverste instans med hensyn til, om noget meddelt repræsenterer en sand erkendelse".<sup>62</sup> Det er, ifølge artiklen om "Erkendelse ..." i *Almen pædagogik*, op til hver enkelt person at teste en formentlig indsigt mht. dens pålidelighed og troværdighed. Viden, der meddeles os af andre – og bogviden –, kan ikke undværes, selv om man ønsker at prioritere muligheden for førstehåndserkendelse, som det ses hos forfattere som Rousseau, Fröbel og Dewey. Altså: at man skal undersøge tingene selv, ved selvsyn (autopsi), sådan at man bliver mindre afhængig af at skulle fæste lid til andres erfaringer og pålidelighed. Grue-Sørensen opretholder tydeligt et krav om (og personligt ansvar for) sandfærdighed. Han konstaterer imidlertid også, at en *begrænsning* til egen erfaring vil være meget omkostningsfuld.

57 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 91.

58 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 91.

59 "Forståelsen", siges det i anden forbindelse (med henvisning til Augustins skrift *De magistro*, "Om læreren"), "må komme fra eleven selv, i det højeste fremkaldt af en af læreren skabt situation, men ikke frembragt af nogen lærer". Grue-Sørensen, "Undervisning", *Almen pædagogik*, 414. "[V]idenserhvervelse og vidensgrundlag [rummer] en større komponent af hos eleven beroende forudsætninger end umiddelbart antaget. Han er mindre en passiv modtager end en aktiv forarbejder og skaber", hedder det videre, hvorefter begrebserhvervelse og didaktikkens problemer nævnes (415).

60 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 91. Til nuancering, se også artiklen i samme bog om 'Udenadslæren', 400-407.

61 På baggrund af en analyse af Grue-Sørensens *Studier over Refleksivitet* drager Sven Erik Nordenbo en række pædagogiske konsekvenser af, hvad han ser som Grue-Sørensens "teori om bevidsthedens natur" (nemlig at selvbevidsthed og genstandsbevidsthed (refleksivitet og intentionalitet) er to aspekter ved en og samme bevidsthedsakt). Nordenbo fremhæver Grue-Sørensens kritik af behaviorismen, og i det hele taget hans kritik mod en hvilken som helst psykologisk eller pædagogisk teori, der forsøger at give en total forklaring på alle pædagogiske forhold, og som herved overser individets selvstændighed. Se Sven Erik Nordenbo, "Om forholdet mellem filosofi og pædagogik i Knud Grue-Sørensens tænkning", i *Dansk filosofi og psykologi 1926-1976*, Bd. 2, red. Sven Erik Nordenbo & Arne Friemuth Petersen (København: Filosofisk Institut, Københavns Universitet, 1977), 77-106.

62 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 93.

Det, at "erkendelse kan meddeles" eller *kommunikeret* (i betydningen "gøres fælles"), er, som han videre påpeger, "et af menneskehedens store fortrin".<sup>63</sup> Det er, konstaterer han, en helt afgørende forudsætning for at kunne forstå *videnskabens* universalitet, altså, at den ikke beror på dette eller hint bestemte individs forståelse. Derfor må undervisningen, ifølge Grue-Sørensen, også finde en *balance*, eller rettere finde den rette *forbindelse* mellem førstehånds erfaringsviden og sprogligt meddelt viden på anden hånd.<sup>64</sup> Kundskaber er ikke blot et resultat af kommunikativt initierede læreprocesser. De er også begyndelser til videre erkendelse, viden og kunnen. Det springende punkt er her den personlige tilegnelse og forståelse, forbunden med erfaring, tænkning og øvelse.

## 10. Termen 'Kunnen'

En anden iagttagelse hos Grue-Sørensen i artiklen om "Erkendelse ..." går således på forskellen mellem det at "vide" og det at "kunne" – mellem at vide noget og at kunne *anvende* sin viden til at producere bestemte formål. Der kan være lang afstand mellem at *vide*, hvordan noget skal gøres, og det, faktisk *at kunne gøre det*. Grue-Sørensen sigter her ikke så meget til intellektuelle færdigheder, som til en teknisk "know-how" (i modsætning til teoretisk forståelse) med hensyn til situations-specifikt at kunne lave eller tilvejebringe bestemte produkter gennem målrettet handling. "Denne afstand" mellem viden og kunnen, bemærker Grue-Sørensen, "tilbagelægges ved øvelse og træning, men kan forkortes ved belæring, i så fald dog sædvanligvis ikke en teoretisk belæring, men praktisk vejledning".<sup>65</sup> Han negliger således ikke sondringen mellem viden og kunnen, men antager altså heller ikke tesen om en ikke-kommunikerbar, tavs viden. Man kan, siger han andetsteds, "vise" noget, men "[i] realiteten er der dog en glidende overgang fra den enkle metode *at vise* til den mere komplicerede undervisning", der involverer sproglige ytringer.<sup>66</sup> Begge aspekter hører med, de kan ikke reduceres til hinanden. I endnu en anden sammenhæng taler han om "færdigheder" og "færdighedsindlæring", navnlig i forbindelse med en kritik af den behavioristiske psykologis opfattelse af at lære. Over for denne fastholder Grue-Sørensen betydningen af det, han kalder "cognitiv læren" – vort erkendelsesliv beriges; der er ikke blot tale om adfærdsændringer og etablering af nye vaner.<sup>67</sup>

## 11. Metafysik

I *Almen pædagogik* bevæger Grue-Sørensen sig kun meget forsigtigt ind på overvejelser, som kunne drage metafysiske spørgsmål med sig. Ordet metafysik optræder ikke i bogens

63 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 94.

64 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 94.

65 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 95.

66 Grue-Sørensen, "Undervisning", *Almen pædagogik*, 408 ff.

67 Jf. artiklen 'Læren og læreprocesser', i Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, 197-210.

sagregister, men det gør ordet videnskab for den sags skyld nu heller ikke, dog er begge ord nævnt i teksten, om end yderst kortfattet og snævert.<sup>68</sup> Sjæl behandles i artiklen om "Pædagogisk antropologi"; vilje i artiklen om "Karakteropdragelse". At erkendelsesteori og metafysik uundgåeligt hænger sammen, er imidlertid tydeligt i forbindelse med hans antydninger om forståelser af sandhed henholdsvis som korrespondens og som kohærens.<sup>69</sup> Grue-Sørensen indtager som nævnt en realistisk position – sand viden skal ideelt set korrespondere med virkeligheden. På den anden side ville Grue-Sørensen mht. sandhedsbegrebet næppe benægte kohærensopfattelsens implikation, nemlig at forskellige videnskabelige discipliners resultater kan/skal være forenelige, men at en ny viden skal kunne indpasses i den eksisterende videnskabelige viden.

I disputatsen fra 1950 var Grue-Sørensen mindre karrig mht. at bevæge sig ind på metafysiske emner som fx forholdet mellem sjæl og legeme, eller mellem determinisme og frihed. Således afviser han meget pointeret, at man kan forene en undersøgelse af erkendelsens gyldighed med determinisme.<sup>70</sup> Dette, pointeres der, fordi hans opdeling mellem erkendelsens psykologiske og logiske aspekter ville undergrave sidstnævnte, dersom det psykologiske blev forstået som underlagt en determinisme:

"Enhver naturalistisk-deterministisk erkendelsesteori kommer ikke alene til fuldstændig at miskende det logiske aspekt, som alene gør erkendelsen til erkendelse, men kommer tillige til at gøre det hjemløst, fremmed, overflødig – dette til trods for, at det er forudsat under udviklingen af den teori, som gør det overflødig."<sup>71</sup>

Trods denne modstand mod pragmatismen er Grue-Sørensens egne formuleringer om sandhedsbegrebet meget tilbageholdende mht. korrespondenskravet og de uklare, men dog bastante metafysiske implikationer, som dette har om at kunne sammenligne udsagn med en angiveligt bevidsthedsuafhængig virkelighed. Han taler i stedet fortrinsvis om "saglighed" og om "sagen selv": "den afgørende betingelse for [at noget] er viden i streng forstand ligger i 'sagen selv'".<sup>72</sup> Eller "at det i virkeligheden, dvs. i et objektivt univers, der er som det er, uanset hvad jeg tænker og tror derom, forholder sig sådan".<sup>73</sup> Selve begrebet om "et objektivt univers" kunne give kantianske i kombination med husserliansk-fænomenologiske associationer. Grue-Sørensens doktordisputats, *Studier over refleksivitet*, indeholder ligeledes – hvad det emne angår – særdeles forsigtige bemærkninger. Han skriver der om:

"en tvetydighed i ordet viden, idet dette ords betydning enten kan være fastlagt ud fra rent psykologiske kriterier eller ud fra logisk-erkendelsesteoretiske kriterier. Og denne tve-

68 Metafysik, især i artiklen om 'Pædagogisk filosofi', i Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, 299.

69 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 92.

70 Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*, 196 f.

71 Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*, 197, jf. 164 ff.

72 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 90.

73 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 90.

tydighed er på ingen måde tilfældig; den paa sin side har rod i den dobbelte karakter, som de cognitive mentale processer og tilstande frembyder, nemlig paa den ene side, at de bevidsthedsfænomener med den dertil hørende subjektivitet, og paa den anden side, at de har et indhold, der transcenderer bevidstheden for saa vidt som de sagforhold, de angaar, fremtræder som uafhængige af denne bevidsthed og liggende helt uden for dens sfære”.<sup>74</sup>

Netop det subjektive, det, at *jeg véd dét*, *jeg véd*, er jo i 1950 disputatsens fokus mht. refleksivitet i en erkendelsesmæssig kontekst. Også i *Almen pædagogik*s artikel om ”Erkendelse ...” findes et ekko heraf: ”Kundskab og viden, og i hvert fald erkendelse”, skriver Grue-Sørensen her, ”kan siges at være en personlig besiddelse. Hvad *jeg véd*, er noget *jeg véd*”.<sup>75</sup> Men han tilføjer også, hvad der jo er uhyre vigtigt i et pædagogisk forhold: ”Det kan formuleres i et udsagn, en påstand, og derved blive en viden hos andre”.<sup>76</sup> Dog sådan, at en viden ”er én, selv om den skulle forekomme hos mange”.<sup>77</sup>

I *Almen Pædagogik* var det ikke Grue-Sørensens ærinde at gøre de metafysiske forudsætninger for overvejselen over erkendelsen eksplicitte i deres egen ret. Men af de her citerede overvejselser om en ”tvetydighed i ordet viden”, må man antage, at Grue-Sørensen er af den opfattelse, at begrebet om et ’subjekt’ synes meningsløst uden at referere til en persons bevidsthed, mens bevidsthedens viden omvendt ikke lader sig karakterisere som noget privat. Tilsvarende, at begrebet om et ’objekt’ på den ene side synes meningsløst, hvis det ikke refererer til, at noget er genstand for en bevidsthed, mens det på den anden side refererer til, at genstanden, her mindre forpligtende betegnet som ”sagen selv”, er noget andet og mere, end den er for bevidstheden.

Grue-Sørensens opfattelse af dette forhold i bogen *Almen pædagogik* er konkret. Subjektets erkendelse er ikke en statisk størrelse; mennesket lærer og bliver belært, bl.a. gennem opdragelse og undervisning. Men Grue-Sørensen er for forsigtig til at vikle sig ud i mere intrikate, omend formentlig pædagogisk-filosofisk relevante overvejselser over bestemmelsen af et objekt gennem forskellige tilgange og metoder (sådan som det er sædvanligt i den nykantianisme, han var inspireret af som ung), eller over den konkrete subjektivitet som kropsligt situeret – og som tidlig (i sin læreproces), og som historisk og samfundsmæssigt betinget, og hvad dette måtte indebære, sådan som det pointeres både af fænomenologien og i den ældre Frankfurterskoles ”kritisk teori”. Det er på en måde en skam, fordi netop en sådan refleksion kunne have bidraget til at tydeliggøre Grue-Sørensens forståelse af forholdet mellem pædagogik og kulturtradering, og måske også af hans kritiske opfattelse af denne pædagogiske opgave og dens mulighed for at blive gennemført.<sup>78</sup>

<sup>74</sup> Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*, 131.

<sup>75</sup> Grue-Sørensen, ”Erkendelse ...”, *Almen pædagogik*, 95.

<sup>76</sup> Grue-Sørensen, ”Erkendelse ...”, *Almen pædagogik*, 95.

<sup>77</sup> Grue-Sørensen, ”Erkendelse ...”, *Almen pædagogik*, 95.

<sup>78</sup> Tydeligst på dette punkt er formentlig: Grue-Sørensen, ”Opdragelse”, *Almen pædagogik*, 245-255, hvor han, bl.a. under henvisning til Friedrich Schleiermacher, taler om ”generationsskiftet” og ”kulturens forplantningsproces”, og også peger på, ”at eleven skal nå frem til en personlig selvstændighed, der ikke står tilbage for opdragerens egen” (251), og at “[d]et specifikt menneskelige bliver da bl. a. at betegne som fornuftig selvbestemmelse”, og det at ”være et selvbestemmende væsen, dvs. et væsen, som er i stand til at træffe sine beslutninger og handle i relativ

At den menneskelige viden udvikler sig gennem historien er klart formuleret hos ham, og ligeså, at barnet undergår en udvikling, og at det at lære er en tidlig proces, og at det at opdrage og at undervise er en kultur-traderende opgave. Men selv om Grue-Sørensen ser det forviklede forhold mellem subjekt og objekt som underlagt historiske vilkår, går han imidlertid ikke det skridt videre, at han integrerer sine overvejelser i en mere omfattende kulturteori, hvilket hans pædagogikforståelse ellers kunne siges at implicere – eller, hvad der også kunne have været en mulighed, at han forlader erkendelsesteorien og metafysikken til fordel for en samfundsteori, fx af marxistisk art. Grue-Sørensen betragter i disputatsen en sådan tese, der tillægger en samfundsteori at være primær i forhold til erkendelsesteoretiske drøftelser, ikke blot som en *petitio principii*, dvs. som en cirkelslutning der intet forklarer, men netop som et kerneeksempel på en selvrefuterende teori, der forveksler begrundelse med en påstand om årsags-virknings sammenhæng. Hans opfattelse i disputatsen er, at historisering må ses som en trussel mod, at "nogle som helst tænkningsresultater, nogle som helst domme, paastande, meninger o. l. kan have tidløs, objektiv eller absolut gyldighed".<sup>79</sup> Men det udelukker naturligvis ikke den pædagogiske betragtningsmåde, at ting skal læres i en bestemt tid og kontekst, og at det tager tid at forstå. Dette nedtonedes imidlertid i disputatsen, formentlig fordi Grue-Sørensen var bekymret for, om betoningen af *tidslighed* ville reducere forståelsesprocesser til, at erkendelsen opfattes som en (psykologisk) kausal "naturproces", og at selve gyldighedsbegrebet dermed opløses.<sup>80</sup> Sammenhængen og forskellene, der gør, at 'subjekt' og 'objekt' er en art refleksionsbegreber, og at deres betydning – herunder spørgsmålet om forholdet mellem bevidstheden og en bevidsthedsuafhængig virkelighed – kun afdækkes gennem refleksion, gjorde han eksplicit i disputatsen. Det er helt umuligt at skille de to begreber ad. Snarere forekommer de at være komponenter eller momenter i en fælles overgribende struktur. Men *hvad* de er, hver især, metafysisk set, lod han ligge i *Almen pædagogik*, selv om det tydeligt har en pædagogisk relevans. Bestem-

---

uafhængighed af ydre påtryk, tvang, suggestion o. lign."(253). Hvilket giver ham anledning til at komme ind på det af Leonard Nelson formulerede *pædagogiske paradoks* (253), på hvilket Grue-Sørensens eget svar er "*genklang, resonans*" (254), og at "ikke blot er eksemplet et fremragende opdragelsesmiddel, men ret beset det eneste" (255). Denne tankegang er forbundet med et af Grue-Sørensens mange opgør med behaviorismen. Derimod får han i sammenhængen ikke sagt mere om kulturtradering – og dens indhold. Se imidlertid også Grue-Sørensen, "Undervisning", *Almen pædagogik*, 412., hvor det lærte betragtes som et "stof". Det er i denne sammenhæng oplysende at inddrage Grue-Sørensen, "Ny-humanisme", *Almen pædagogik*, 242-244, som måske giver belæg for, at han ikke så indholdsproblemet (eller om man vil: kulturtraderingsproblemet) som særlig væsentligt. Artiklen er ikke en af Grue-Sørensens mere omhyggelige eller venlige, fx omtaler han, uden gyldig grund, filologen F. A. Wolf som "en fanatisk fortæller for det ny-humanistiske dannelsesideal" (242). Det kan være rigtigt, men er en summarisk værdidom uden præmisser, og uden refleksion over, hvilke grunde disse såkaldte nyhumanister havde til at betragte antikken som et særlig væsentligt undervisningsstof. Grue-Sørensens behandling af nyhumanismen og F. A. Wolf i *Opdragelsens historie* er mere indgående, jf. K. Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie*, bd. II (København: Gyldendal, 1966), 225-234. Vedrørende Grue-Sørensen og det pædagogiske paradoks, se Alexander von Oettingen, *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almenpædagogik* (Århus: Klim, 2001), 107-133.

79 Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*, 180.

80 Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*, 164, 175 og især 196 f. Se endvidere Alexander von Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier. Perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik* (Århus: Klim, 2006), 118-126.

melsen "uafhængig af bevidstheden" betegner, som Grue-Sørensen antyder med ordet "transcenderer",<sup>81</sup> en slags filosofisk idé eller fiktion om noget bevidsthedsuafhængigt, med den tilføjelse, at dette kun kan vise sig eller være givet for en bevidsthed gennem bestemte tilgange og i bestemte forståelser. I det citerede er Grue-Sørensen så nøjagtig, at han ikke taler rent abstrakt om ting og bevidsthed (i al almindelighed, hvad dette end måtte være), men netop om "sagforhold", der fremtræder konkret "som uafhængige af *denne* bevidsthed" (min fremhævelse).<sup>82</sup> Heri ligger den vigtige pointe, at den virkelighedsforfladigelse, som Grue-Sørensen ville undgå, var subjektivismen.

## 12. Videnskexplosion og pædagogik?

"Kundskabsmængden", skriver Grue-Sørensen i *Almen pædagogik*, "[kan] siges at være mængden af sande sætninger, som nogen er i stand til at udtale, tænke og handle efter".<sup>83</sup> Man ser heraf, at Grue-Sørensens betoning af det subjektive på ingen måde lader gyldigheden af en viden bero på de personer, der accepterer den, eller at han udelukker en intersubjektiv drøftelse og kritik. I den forstand er Grue-Sørensens videns-opfattelse, og hans opfattelse af ikke-viden, multi-kriteriel, uden at problemstillingen reduceres til noget sociologisk.

Sådanne bemærkninger falder inden for Grue-Sørensens afsluttende bemærkninger i artiklen om "Erkendelse ..." om den såkaldte *kundskabsekspllosion* inden for videnskaberne, med andre ord inden for en systematisk ordnet, særlig velbegrundet og efterprøvet viden, som er meget almen og har en særlig anvendelighed, og som derfor har ændret og ændrer menneskenes livsforhold. Grue-Sørensen er imidlertid ret skeptisk mht., om den stærkt øgede mængde af videnskabelige publikationer som sådan bidrager til den levende kundskabsmasse. Han henviser også til spørgsmålet: om kundskabsforøgelsen skal give anledning til en revision af skolens dannelsesmål fra et fokus på encyklopædisk og almen dannelse til et "som er mindre kundskabspræget og søger sine fortrin i andre retninger"?<sup>84</sup> Han udtrykker her, at man ikke kan ændre meget ved skolens begrænsede muligheder, men selvfølgelig ændrer læreplaner sig med tiden. Imidlertid er dette "ikke fundamentale ændringer, det hører nærmest til det normale stofskifte i en læreplan".<sup>85</sup> Derimod er "Den nytilkomne viden ... oftest i udpræget grad ekspertviden, der erhverves gennem speciel uddannelse".<sup>86</sup> Modsat er det for Grue-Sørensen et vigtigt spørgsmål, at viden i dag meget hurtigt forældes, men han finder det naivt at skifte fokus fra kundskaber til omstillelighed, fleksibilitet, eller hurtigt at kunne lære noget nyt: "Pædagoger, som lover den slags, er enten

81 Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*, 131.

82 Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*, 131.

83 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 95.

84 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 96.

85 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 96.

86 Grue-Sørensen, "Erkendelse ...", *Almen pædagogik*, 96.

i god tro, men i så fald urealistiske inden for deres eget fag, eller de er i mindre god tro, og i så fald beflittede på at skaffe pædagogikken en anseelse, som ikke tilkommer den”.<sup>87</sup>

Det kan, på baggrund af Grue-Sørensens behersket realistiske position, ikke undre, at hans artikel om erkendelse i *Almen pædagogik* afsluttes med en henvisning til to andre artikler i bogen. Den ene af disse handler om “Begreber og begrebsdannelse”, den anden om “Forståelse”. Jeg vil nu behandle den første nogenlunde grundigt, men den anden kun *en passant*. I den sidste forholder Grue-Sørensen sig til Dilthey og til forskelle mellem naturvidenskab og humaniora og til distinktionen mellem at ‘forklare’ og ‘forstå’, men ikke helt når frem til det for hans eget projekt afgørende: hvis man ikke kan nå frem til en bevidsthedsuafhængig realitet, hvad så med objektivitet, gyldighed og sandhed? Her kunne han have fået god hjælp i Gadamers filosofiske hermeneutik, der netop prøver på at besvare dette spørgsmål.<sup>88</sup> Grue-Sørensen synes dog at have mere i ærmet, fx taler han i artiklen “Pædagogik” om hermeneutik, hermeneutisk pædagogik og om forskellen mellem en “kendsgerningsstruktur” og en “meningsstruktur”.<sup>89</sup> Det forekommer ikke dokumenteret, at han kendte til Gadamer, men han kendte til nogle af de hermeneutiske problemstillinger. Men nu om Grue-Sørensens tanker om begreber og begrebsdannelse i *Almen pædagogik*.

### 13. Begreber og begrebsdannelse

Begreber forstår Grue-Sørensen i udgangspunktet som “en mental struktur, et indordningskema e.l.”, en “tilstedeværende forudsætning for at tage stilling til, om et foreliggende emne [fx] er en hest”.<sup>90</sup> Disse formuleringer vil man i filosofisk terminologi kunne kalde ‘konceptualistiske’, da de udtrykker, at man mentalt danner sig nogle koncepter, der kan bruges til at sortere genstande i forskellige grupper. Det er en opfattelse, der går tilbage til visse positioner i middelalderens såkaldte “universalistrid”. Konceptualismen formuleredes i nyere tid stærkt af John Locke, som benægter, at mennesker har adgang til en indre essens (en real-essens) hos tingene, der berettiger til at tale om naturlige klasser. Locke rejser spørgsmålet om forholdet mellem de mentale koncepter, og de ordningshierarkier med stigende generalitet, vi konceptuelt opbygger mellem dem, og på den anden side de navne, hvormed vi betegner koncepterne og meddeler os til hinanden. Locke er her inde på de betydelige muligheder for fejltagelse og gensidig misforståelse, som opstår gennem ikke helt ens sortering og uklare sproglige meddelelser.<sup>91</sup>

Grue-Sørensen fremhæver, at hvis man vil undersøge, “hvordan begreber fremkommer eller opnås”,<sup>92</sup> kan man gå to veje, nemlig enten at undersøge begrebsudviklingen hos børn, eller alternativt “i forsøg med voksne at skabe et kunstigt univers af genstande med mange

87 Grue-Sørensen, “Erkendelse ...”, *Almen pædagogik*, 97.

88 Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode* (Tübingen: J.C.B. Mohr, 1975 [1960]), 250-360.

89 Grue-Sørensen, “Pædagogik”, *Almen pædagogik*, 278 f.

90 Grue-Sørensen, “Begreber og begrebsdannelse”, *Almen pædagogik*, 35.

91 John Locke, *An Essay concerning Human Understanding* (London: Penguin, 1997 [1690]), Book III, ch. iii, 367 ff.

92 Grue-Sørensen, “Begreber og begrebsdannelse”, *Almen pædagogik*, 37.

muligheder for grupperinger efter forskellige kriterier”, hvor deltagerne så skal forsøge at finde frem til de kriterier, efter hvilke forsøgslederen dekreterer at bestemte ting falder under samme klasse.<sup>93</sup> Det sidste svarer helt og fuldt til Lockes konceptualisme: vi kender ingen 'realens', men må tage til takke med at formulere en 'nominalens', som vi selv definerer i form af et koncept. Dette er i konsekvens en konstruktivistisk opfattelse.

Grue-Sørensen er, måske netop derfor, tøvende i forhold til at erklære sig som renlivet konceptualist. Faktisk er han slet ikke konceptualist, og derfor heller ikke konstruktivist. Han skriver, at han kun af nød griber til de ovennævnte "vage vendinger" om en mental struktur, idet fx begrebet 'hest' er "vanskeligt at karakterisere som en psykologisk dannelse".<sup>94</sup> Grue-Sørensen vil formentlig betragte 'hest' som det, der logisk-semantisk kaldes en naturlig klasse, eller skulle man måske sige i en sprogbrug, der ligger gestaltpsykologien og nok også Grue-Sørensen nærmere, at mennesker begynder med at opleve helhed, og først derefter lægger mærke til detaljerne, der i øvrigt kan variere en del, og hvor det kræver en intellektuel anstrengelse at kunne skelne dem fra hverandre. Ethvert barn kan kende en hest fra en ko, mens det derimod, som allerede påpeget af Leibniz, kræver specialiseret viden, hvis man skal kunne skelne mellem hesteracer, såsom nordbagger, belgiere og jyske heste.<sup>95</sup> Grue-Sørensen skriver: "Mange genstande bedømmer vi som en 'sådan og sådan' uden at kende den specielle benævnelse; man kan tænke på en blomst eller et stykke værktøj, som er én velkendt af udseende, men som man ikke kender navnet på".<sup>96</sup> Her igen ligger vægten (ud fra et pædagogisk synspunkt) hos Grue-Sørensen på, hvordan man erhverver sig almenbegreber eller danner et sådant begreb, fx om en art. Han skriver her: "Begrebet 'hest' er dannet på grundlag af det, hvori et udvalg af dyr stemmer overens", dvs. på grundlag af en eller anden form for *lighed*, og hvor man ser bort "fra alt det, som er specielt for de enkelte instanser".<sup>97</sup> Man danner begreber ved at abstrahere eller ved at generalisere.<sup>98</sup>

Dette realistiske synspunkt – realistisk i betydningen, at det holder sig til en real, erfarbar lighed, der ikke er en mental konstruktion, mellem virkelighedens objekter<sup>99</sup> – fører til spørgsmålet om forholdet mellem sprog og begreber i børns udvikling. Det vil her nok være normalt, siger Grue-Sørensen, der skelner mellem psykologiske og logiske aspekter ved tænkning,<sup>100</sup> "at sprogudviklingen og den på egne erfaringer grundede begrebsudvikling går hånd i hånd, undertiden måske med sprogudviklingen som den ledende".<sup>101</sup> Men

93 Grue-Sørensen, "Begreber og begrebsdannelse", *Almen pædagogik*, 37.

94 Grue-Sørensen, "Begreber og begrebsdannelse", *Almen pædagogik*, 35.

95 Gottfried Wilhelm Leibniz, *Nouveaux Essais sur l'Entendement Humain* (Paris: Garnier-Flammarion, 1966), Livre II, ch. xxix & livre III, ch. iii, 217 ff. & 247 ff.

96 Grue-Sørensen, "Begreber og begrebsdannelse", *Almen pædagogik*, 35.

97 Grue-Sørensen, "Begreber og begrebsdannelse", *Almen pædagogik*, 35.

98 Grue-Sørensen, "Begreber og begrebsdannelse", *Almen pædagogik*, 35.

99 Grue-Sørensens inspiration synes her at komme fra Bertrand Russell, jf. disputatsen, s. 25. I nogle senere versioner af "natural kinds semantics" (hos fx Hilary Putnam) er de intuitive dagligdags ligheder kun foreløbige substitutter for de mere præcise kriterier, som videnskaben senere kan udvikle. Opfattelsen beskrives i Collin og Guldman, *Sprogfilosofi – en introduktion*, 107-110.

100 Grue-Sørensen, "Tænkning", *Almen pædagogik*, 388 f.

101 Grue-Sørensen, "Begreber og begrebsdannelse", *Almen pædagogik*, 36.

det er også et faktum, at børn under opvæksten danner begreber uden at have "de korresponderende benævnelser", og [psykologisk] vice versa, "kommer i besiddelse af ord, for hvilke de en tid mangler de tilsvarende begreber".<sup>102</sup>

Den anden mulighed for at forstå begrebsdannelse er empirisk at studere, hvordan børn faktisk kommer i besiddelse af begreber. Dette ligger Grue-Sørensen nærmere end det konceptualistiske forsøg med at studere virkningerne af vilkårlige klassifikationer i forhold til kunstige universer. Er det en læreproces? spørger han. Også her forsøger han at sondre. På den ene side kan man komme "i besiddelse af et allerede hos andre eksisterende begreb".<sup>103</sup> Her lærer man noget sprogligt, en betegnelse, og gennem den lærer man et begreb at kende. På den anden side, kan man selv danne et begreb, og det er noget, man vanskeligt kan opfatte "som en læreproces; den [processen] er, om end oftest i yderst beskedent omfang, en skabende proces".<sup>104</sup> Grue-Sørensen konkluderer heraf, at det, man kan lære, er: "benævnelsen og dens mere eller mindre korrekte anvendelse, derimod ikke selve det, benævnelsen står for; dette sidste opdages".<sup>105</sup> Altså, man opdager et begreb, snarere end man lærer det. Også barnets udviklingsbestemte mulighed for at forstå begreber om mængde, antal, tid og rum etc. bringes på banen, referencen er her Jean Piaget.

En central pointe hos Grue-Sørensen er, at bibringelsen af begreber, er et lige så centralt aspekt ved undervisning som bibringelse af kundskaber og færdigheder, altså det man véd og det man kan. "Begreberne", skriver han,

"repræsenterer i højere grad det, man forstår, indser, netop begriber. Med en sådan formulering må man imidlertid ikke overse, at der i alt det, man kalder kundskaber, viden og i en vis udstrækning også færdigheder, er impliceret begreber, blot mere eller mindre. Begreberne angår i højere grad sammenhængen og den indre fylde i det man véd".<sup>106</sup>

Disse referencer til begrebsdannelse viser Grue-Sørensens tøven med at tilslutte sig en konceptualisme som Lockes. Han var, trods alt, ikke konstruktivist – hvad der ikke kan undre, hans markante opgør med relativismens selvrefuterende refleksivitet *in mente*.

Grue-Sørensen har ikke gjort et systematisk forsøg på at skelne mellem forskellige typer begreber. Han antyder i artiklen om "Begreber og begrebsdannelse", at han der fokuserer på begreber ved overgang fra sansning til perception – artsbegreber, og i samme forbindelse refererer han til en sædvanlig skelnen mellem "percepts" (perceptioner) vs. "concepts" (begreber). Ligeledes refererer han til George Berkeleys modstilling af "forestillinger" vs. "begreber" – og dennes afvisning af "abstract ideas", abstrakte eller almene begreber. Han omtaler abstraktion og generalisation, individualbegreber vs. almenbegreber, og van-

102 Grue-Sørensen, "Begreber og begrebsdannelse", *Almen pædagogik*, 36.

103 Grue-Sørensen, "Begreber og begrebsdannelse", *Almen pædagogik*, 36

104 Grue-Sørensen, "Begreber og begrebsdannelse", *Almen pædagogik*, 36

105 Grue-Sørensen, "Begreber og begrebsdannelse", *Almen pædagogik*, 37.

106 Grue-Sørensen, "Begreber og begrebsdannelse", *Almen pædagogik*, 38.

skeligheden ved at bestemme begrebet "begreb". I forbindelse med "concept attainment" (opnåelse af begreber) vs. "concept formation" (dannelse af begreber), diskuterer han, hvilke begreber børn på et givet alderstrin magter ud fra Piagets undersøgelser af mængde og antal, rum, tid, sandsynlighed, og dennes konklusion, at en beherskelse af disse mere beror på børnenes vækst og udvikling, end på belæring.

#### 14. Afsluttende bemærkninger

Grue-Sørensen har i høj grad fundet det relevant for fagdisciplinen pædagogisk filosofi at forholde sig kritisk over for begreber og brugen af dem. Han kommer således i artiklen om "Pædagogisk filosofi" med en bemærkning, der kan siges at udtrykke essensen af hans arbejde i *Almen pædagogik*, og nok også hans (lidt snævre, i datiden tidstypiske begrebsafklarende) opfattelse af pædagogisk filosofi, med at skrive "En håndbog i de pædagogiske grundbegreber", som undertitlen jo lyder:

"Af erkendelsesteoretisk interesse er også en kritisk analyse af de ord og sætninger, hvori man udtrykker sin pædagogiske erkendelse eller sit standpunkt; f. eks. vil ord som autoritet, frihed, straf, musisk, skabende tit optræde med en flertydighed, som kan forplumre problembehandlingen. Begrebs- og betydningsanalyser er derfor på deres plads over for adskillige ord som en forudsætning for, at man kan have klarhed over, hvad der egentlig er sagt i en given påstand".<sup>107</sup>

Både artiklen om "Erkendelse ..." i *Almen pædagogik* og overvejelserne over "Begreber og begrebsdannelse" og artiklen om "Forståelse" peger på, at Grue-Sørensen ikke havde en naiv realistisk forestilling om en simpel menneskelig tilgang til en bevidsthedsuafhængig virkelighed. En begyndelse hertil ligger måske allerede i det faktum, at han hellere taler om "genstande" og om "sagforhold", end han taler om "ting". Man skelner somme tider mellem (1) begreber for genstande og for kvalitative egenskaber, som kunne bero på naturen, og (2) etiske og politiske ideer som godhed og retfærdighed, som kunne bero på konvention, eller hvis nærmere betydning opfattes på meget varierende vis. Desuden bruges (3) langt mere omfattende begreber som identitet, forskel, del-helhed, substans-accidens, årsag-virkning. Altså begreber, der tilsyneladende har helt centrale funktioner i vor erkendelse, men som hverken beror på konvention eller dannes gennem abstraktion eller generalisation, om end deres nærmere betydning og status diskuteres. Men Grue-Sørensen går ikke ind på sådanne forskelle. Det er her som om han i *Almen pædagogik* (modsat det tidligere forfatterskab) har en form for berøringsangst over for platonisk, eller om man vil, kantiansk, tankegang, der kunne forpligte hans pædagogiske begrebsafklaringer på bestemte filosofiske positioner. Han undviger tillige normative positioner. Ligeledes kan det undre, at han ikke behandler problemet om kulturtrædering, herunder skolens rolle, mere eksplicit, da dette

<sup>107</sup> Grue-Sørensen, "Pædagogisk filosofi", *Almen pædagogik*, 296.

på mange måder må forekomme at være centralt for hans bredspektrede pædagogiske tænkning. Men måske var dette emne ikke meget tydeligt som problem i den tid, Grue-Sørensen forholdt sig til.<sup>108</sup>

---

<sup>108</sup> Tak til en anonym fagfællebedømmer for kommentarer om "epistemology of testimony" og om "natural kinds semantics".