

# Henrik Vase Frandsen

## Det pædagogiske paradoks – mellem Delfi og Sinai

### Abstract

[English title: *The educational paradox – between Delphi and Sinai*]

The essay discusses the educational paradox, primarily in light of Dietrich Benner's work *Allgemeine Pädagogik* (General Pedagogics). The essay claims that the educational paradox is rooted in a concept of freedom that in Benner is not sufficiently determined, and in an idea of authenticity that ends up in the isolated Self. As a consequence, the status of the 'encouragement' becomes unclear. My following suggestion is to study the phenomenon of the Appeal in order to encircle an idea of freedom that does not exclude all exterior influence on the Self.

### Keywords

The educational paradox – freedom – encouragement – appeal – Dietrich Benner

Artiklen vil diskutere det pædagogiske paradoks primært ud fra Dietrich Benners værk *Allgemeine Pädagogik*. Artiklen hævder, at det pædagogiske paradoks hviler på en forståelse af frihed, der hos Benner er underbelyst, og en idé om autenticitet, der ender i det isolerede Selv. Som følge heraf fremstår 'opfordringens' status uklar. Jeg foreslår her over for at studere appellens fænomen m.h.p. at indkredse en idé om frihed, der ikke udelukker enhver ydre indflydelse.

I Danmark har begrebet om *det pædagogiske paradoks* de seneste to årtier fyldt en del i den teoretiske pædagogik og i pædagogisk filosofi takket være Alexander von Oettingens bog af samme navn, som udkom første gang i 2001.<sup>1</sup> Når begrebet slog igennem og stadig bliver hyppigt anvendt, skyldes det for mit skøn det forhold, at begrebet udpeger en problematik, der kan forstås som genuin pædagogisk, og dermed giver løfte om at forstå 'det pædagogiske' som et forholdsvist selvstændigt område i forhold til andre videnskabelige områder. Spørger man, hvad pædagogikkens videnskabelige status er, så blev det med Oettingen muligt at svare på dette spørgsmål ved at pege på en bestemt problematik, som indefra definerer pædagogikken, og derved selvstændiggør den i forhold til teoretiske tilgange som psykologi, sociologi, antropologi, filosofi, økonomi, teologi osv. For at formulere det lidt

---

1 Alexander von Oettingen, *Det pædagogiske paradoks – et grundstudie i almen pædagogik* (Aarhus: Klim, 2001).

---

Henrik Vase Frandsen, Aarhus Universitet, Danmark  
e-mail: hvf@edu.au.dk

---

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

---

Årgang 8 | Nr. 2 | 2019 | side 44-57

---

slagfærdigt: Hvis de øvrige videnskaber vil sige noget om pædagogik, så må de i en eller anden form acceptere den særlige problematik, der kendetegner og definerer den pædagogiske praksis, nemlig det pædagogiske paradoks.

Oettingens fornemme indsats viser tilbage til Dietrich Benners grundstudie *Allgemeine Pädagogik*,<sup>2</sup> som jeg i det følgende vil referere til, idet jeg samtidig medgiver, at det er Oettingen, der viste mig vejen til Benners værk.

## Paradokset

Selve paradokset, der skulle kendetegne pædagogikken, kan i kort form beskrives som en vedvarende spænding mellem et ideal og en nødvendighed. Idealet handler om det frie menneske, nødvendigheden handler om, at mennesket fra dets fødsel ikke er i stand til at leve uden hjælp, og paradokset består da i, at menneske kun kan blive (tilnærmelsesvist) frit og (nogenlunde) sig selv, idet det får assistance fra en anden. Oettingen lokaliserer forskellige formuleringer af paradokset, bl.a. en spidsformulering hos L. Nelson: "Hvordan kan man gennem ydre indvirkning bringe et menneske til ikke at lade sig bestemme af ydre indvirkning?"<sup>3</sup> Hos Benner er paradokset indlejret i den bestemmelse af pædagogisk praksis, han giver. Benner skriver:

"Die ... Grundparadoxie pädagogischen Denkens und Handelns, den Zu-Erziehenden zu etwas aufzufordern, das er noch nicht kann, und ihn als jemanden zu achten, der er noch nicht ist, kennzeichnet eine Besonderheit der pädagogischen Praxis, durch die sich diese von allen anderen Praxen unterscheidet".<sup>4</sup>

//

"... grundparadokset i pædagogisk tænkning og handling – at opfordre den der skal opdrages til noget, som han endnu ikke kan, og at agte ham som en, han endnu ikke er – er et særligt kendetegn ved den pædagogiske praksis, hvorigennem den adskiller sig fra alle andre praksisser" (min overs.).

Muligheden for at komme overens med dette paradoks eller denne uoverkommelighed ligger for Benner i, hvad han betegner som to 'konstitutive' principper for pædagogikken,

2 Dietrich Benner, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*, (8., überarbeitete Aufl., Weinheim: Beltz Juventa, 2015 (1. udg 1987)).

3 Leonard Nelson, "Die sokratische Methode" (1922) i *Gesammelte Schriften*, (Hamburg: Felix Meiner, 1970) vol I, p. 349. For henvisninger til andre formuleringer se Oettingen, *Paradoks*, p. 9 note 2.

4 Benner, *Allgemeine*, p. 94. Se også p. 87, hvor han stiller opgaven at afklare, "... wie etwas, das noch nicht gelernt worden ist, so erlernt werden kann, dass der Lernprozess weder fremdbestimmt noch dem Belieben des Lernenden anheimgestellt wird." // "... hvordan noget, der endnu ikke er blevet lært, kan læres på en sådan måde, at læreprocessen hverken bliver fremmedbestemt eller overladt til den lærerendes forgodtbefindende" (min overs.). Benner peger her på opfordringen og *Bildsamkeit* som centrale begreber.

nemlig princippet om menneskets *Bildsamkeit* og princippet om *opfordring til fri selvvirksomhed* (Selbsttätigkeit).<sup>5</sup>

Dermed er jeg ved at nærme mig mit emne: Det jeg gerne vil vise er, at disse to principper, og dermed forståelsen af mennesket, dvs. den implicite filosofiske antropologi, er båret af en forståelse af frihed, der hverken hos Benner eller hos Oettingen bliver tematiseret. Det pædagogiske paradoks er nemlig en variant af en klassisk frihedsproblematik, der kan formuleres i spørgsmålet: Hvordan kan min frihed være et resultat af ufrihed? Eller alternativt formuleret: Hvordan kan den egne frihed være et resultat af fremmed frihed? Benner – såvel som Oettingen – er ganske klar over, at når dette paradoks kan siges at bestemme pædagogikken *i dag*, er det på baggrund af en historisk udvikling, hvori friheds- og lighedsspørgsmålene overtager rollen som dominerende orienteringspunkter, og dermed sætter en tidligere forståelse af forholdet mellem individ og samfund til side. Det er med J.-J. Rousseau, I. Kant, J.G. Fichte og J.F. Herbart, at frihedsspørgsmålet og dermed paradokset kommer til at dominere opdragelsestænkningen og får dets forskellige formuleringer og begrebslige fikseringer, men baggrunden er en samfundsmæssig-historisk udvikling, der ganske kort kan beskrives som et skifte fra et feudal- og stændersamfund, hvori menneskets plads var givet, til et mere åbent og ubestemt samfund, der lige som individet først skal formes.<sup>6</sup> Paradokset er således et udtryk for en *moderne* bestemmelse af, hvad pædagogik er.<sup>7</sup>

Min interesse i det følgende er primært at indkredse den subjektivitetsteoretiske konception, der impliceres af det pædagogiske paradoks, for på den baggrund at klarlægge paradoksets forudsatte filosofiske antropologi og de antagelser af metafysisk art vedrørende menneskets væsen, som denne antropologi fører med sig. Paradokset er nemlig en bekræftelse af to centrale antagelser, der kendetegner det moderne: At friheden har prioritet over ufriheden, og at selvet har prioritet over den anden eller den fremmede. Her over for vil jeg senere i artiklen fremhæve en fænomenologisk beskrivelse af appellen, som jeg vil hævde afslører grundstrukturen i den *opfordring*, som er helt central i Benners bestem-

5 Disse princippers *konstitutive* status ligger i, at de definerer de aspekter, hvori pædagogikken kan begribe dens eget eller selvstændige handlingsområde (praksisfelt). De skal hos Benner forstås i samspil med to *regulative* principper for pædagogikken, der bestemmer, hvordan pædagogik relaterer til det øvrige samfund, nemlig dels princippet om transformation af samfundsmæssig indflydelse til en pædagogisk legitim indflydelse (se p. 108 ff., kriteriet synes for Benner her at handle om, hvorvidt samfundsmæssige fordringer til pædagogikken anerkender de to pædagogiske konstitutive principper, jf. p. 118) og dels princippet om en ikke-hierarkisk ordning af de menneskelige praksisfelter (jf. p. 118 ff.) hvoraf Benner opregner seks: Arbejde / økonomi, pædagogik, etik, politik, kunst og religion (jf. p. 25, p. 35 f.)

6 Benner skriver f.eks, *Allgemeine*, p. 73: "Die Bestimmung des Menschen ist nicht anlagendeterminiert, denn seine Imperfektheit beruht gerade darauf, dass er seine Bestimmung selbst hervorbringen kann und muss. Sie ist auch nicht umweltdeterminiert, denn die dem Menschen gegebene Welt ist nicht eine ihm umgebende Umwelt, sondern eine von ihm erfahrene, interpretierte und mitgestaltete Welt." // "Menneskets bestemmelse er ikke determineret af dets anlæg, for menneskets uperfekthed beror netop på, at det selv kan og må frembringe sin egen bestemmelse. Den er heller ikke determineret af omverden, for den verden, der er givet menneskene, er ikke en omverden der omgiver dem, men derimod en verden der er erfaret, fortolket og medformet af dem" (min overs.).

7 Se hertil også Benner, *Allgemeine*, p. 65.

melse af den pædagogiske praksis. Appellen afslører, hvad det egentlige paradoks er, og via appellens fænomen bliver det også muligt at forstå frihedsbegrebet i en anden horisont end den, der indkredses af 'den frie selvvirksomhed'.

## Opfordring til fri selvvirksomhed

Den antydede sammenhæng mellem selvets prioritet over 'det fremmede' og frihedens prioritet over 'ufriheden' kan formentlig findes i den tyske idealisme generelt. Kants bestemmelse af autonomibegrebet er et oplagt eksempel herpå. J.G. Fichtes (1762-1864) 'slagord' om opdragelsen er imidlertid eksemplarisk for mit formål, og, som Benner selv gør opmærksom på, så findes princippet om 'opfordring til fri selvvirksomhed' allerede hos Fichte (mens det er Benner, der tolker dette princips status som 'konstitutiv'). Fichtes slagord lyder i al korthed: "Die Aufforderung zur freien Selbsttätigkeit ist das, was man Erziehung nennt." // "Opfordringen til fri selvvirksomhed er det, man kalder opdragelse" (min overs.).<sup>8</sup> Slagordet kan siges at spidsformulere det ideal for pædagogisk virken, som Fichte formulerer på Oplysningens og den nye tids vegne. Benner har naturligvis ret i, at der her er tale om et brud med tidligere opfattelser af, hvad *sigtet* med pædagogisk virken handlede om. Kort resumeret: Den traditionelle forståelse gik i retning af, at barnet skulle *overtage* de holdninger, værdier og dyder, som allerede fandtes i omgivelserne. Det er dét, man noget forkortet plejer at omtale som 'kald og stand'. Tankegangen er, at når barnet overtager de eksisterende holdninger og dyder, så bliver det ført ind i traditionen og samfundets orden. Fichtes slagord er eksemplarisk for det brud med traditionen, som oplysningen promoverer. Sigtet eller idealet for opdragelsen bliver nu ikke at bevare det bestående samfund. Sigtet for opdragelsen bliver derimod at opdage et helt nyt samfund, der baserer sig på individernes frihed, og dertil også at opdage et helt nyt individ, der handler frit. Fri handling, eller som Fichte siger, fri "selvvirksomhed", er netop en handling, der har sin årsag og sin kilde i det frie 'selv', i det frie subjekt. Tænk selv, vurder selv, handl selv!

Denne prioritering af selvets frihed medfører imidlertid et problem, nemlig dette at friheden ikke kan udstedes som et påbud: Man kan ikke kommandere – eller determinere – mennesker til at være frie. Frihed kan ikke beordres eller påbydes, og dermed havner den moderne pædagogik i paradokset, der består i, at den enkeltes frihed forudsætter en fremmed myndighed, eller mere brutalt formuleret, at man forsøger at tvinge til frihed. Problemet er kort sagt: Hvordan kan man nå til frihed gennem tvang? Og som nævnt er dette paradoks også en variant af et temmelig klassisk filosofisk problem: Nemlig spørgsmålet om hvordan min frihed kan være et resultat af en fremmed frihed?

Benner og Fichte løser dette problem, eller kommer overens med det, ved at fremhæve *opfordringens* særlige pædagogiske status. Man kan ganske vist ikke beordre friheden frem hos individet, men man kan *opfordre* individet til at realisere sin frihed. Opfordringen bliver

8 J.G. Fichte, *Grundlagen des Naturrechts* (1796) i *Johann Gottlieb Fichte's sämtliche Werke*, redigeret af I. H. Fichte (Hamburg: Felix Meiner, 1979) vol. 3 p. 39.

dermed en pædagogisk handleform. Læreren eller opdrageren kommanderer ikke og tvinger ikke, men opfordrer: 'Kom nu, du kan godt!'

Opfordringen medfører imidlertid, at et andet problem kommer inden for synsfeltet, nemlig at den frihed og spontanitet, som individet er udset til at realisere – altså den "frie selvvirksomhed" – forudsætter en art passivitet. Eleven eller individet må være i stand til at *modtage* noget, altså modtage opfordringen. Der må forudsættes en eller anden form for modtagelighed, ellers vil opfordringen 'prelle af'. Som Fichte skriver: "Die gesetzte Ursache der Aufforderung außer dem Subjekte muss demnach wenigstens die Möglichkeit voraussetzen, dass das letztere verstehen und begreifen könne, außerdem hat seine Aufforderung gar keinen Zweck." // "Den antagede årsag til opfordringen uden for subjektet må således i det mindste forudsætte den mulighed, at den sidstnævnte er i stand til at forstå og begribe, ellers vil opfordringen overhovedet ikke have noget formål" (min overs.).<sup>9</sup>

Det er på dette sted, Benner indfører begrebet *Bildsamkeit*, et begreb han primært henter hos J.F. Herbart,<sup>10</sup> og som af Benner reinterpreteres til "... Bestimmtheit des Menschen zur Mitwirkung an der Gesamtpraxis und mithin als Bildsamkeit zu rezeptiver und spontaner Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprache menschlicher Praxis ..." // "... menneskets væren bestemt til medvirken i den samlede praksis og dermed som *Bildsamkeit* til den menneskelige praksis' receptive og spontane kropslighed, frihed, historie og sprog ...".<sup>11</sup> Begrebet *Bildsamkeit* skal netop indfange den modtagelighed, der ligger i, at mennesket er kendetegnet ved en dannelsesmæssig åbenhed. Men dette begreb understreger dermed også det problem, som vi løber ind i, nemlig at individets eller subjektets *suverænitet* (vi kan sige: dets frihed) ikke lader sig tænke, uden at vi samtidig medtænker en modtagelighed. Og: Denne modtagelighed peger netop ikke på *suverænitet*; modtagelighed peger tvært om på afhængighed og passivitet.

Situationen ser altså ud som følger: Den 'frie selvvirksomhed' som Benner i forlængelse af Fichte taler om, betegner idealet om en individuel spontanitet og en indre *suverænitet*. Men denne 'frie selvvirksomhed' begynder på baggrund af en 'opfordring', som jeg skal være i stand til at høre. Dette at jeg kan 'høre' opfordringen er min dannelsesmæssige åbenhed, min *Bildsamkeit*. Denne 'åbenhed' er imidlertid ikke mulig, uden at den i vidt omfang implicerer påvirkelighed og modtagelighed, og det vil igen sige: Det er en afhængighed og en passivitet, der spiller ind. Kort sagt: Den indre *suverænitet* forudsætter en ydre afhængighed. Det *aktive*, eller Benners og Fichtes 'virksomhed', forudsætter det *passive*. Frihed forudsætter en speciel slags bundethed. Og vi kan gå videre: For 'selvet' – det 'selv' der antydes i begrebet om den 'frie selv-virksomhed' – forudsætter en andethed, og det er denne 'andethed' der ligger inde med den *første* 'handling', den *første* 'virksomhed', det første initiativ, altså opfordringen der kommer til mig andet steds fra. Og på den måde

9 Benner, *Allgemeine*, p. 82-82; Fichte, *Grundlagen*, p. 36.

10 Benner, *Allgemeine*, p. 74; J.F. Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835 / 1841)* i J.F. Herbart, *Pädagogische Schriften*. Hrsg. W. Asmus (Düsseldorf/München, 1965) vol. 3, p. 165.

11 Benner, *Allgemeine*, p. 74.

løber man med Benners konstitutive principper ind i nogle problemer. "Opfordringen til den frie selvvirksomhed er det, man kalder opdragelse" hedder det. Jeg spørger nu: *Hvem* opfordrer? Altså, hvilken *andethed* er på færde? Og det andet spørgsmål: Hvilken instans retter opfordringen sig *til*? Hvem er den egentlige *modtager* af opfordringen? Og det hele snører sig sammen om opfordringen. Hvad er egentlig en opfordring?

## Opfordring og heteronomi

Min tanke er nu, at den opfordring, som bl.a. Benner sætter i spil, blot er eet eksempel på en figur, som vi mere generaliseret kan kalde appellens figur. Og når vi indser, at det er appellens mere grundliggende figur, der er på spil, så stiller det også den idé om frihed, som Benner og Fichte fremfører, i et andet lys.

Vi kender andre betydningsfulde opfordringer, som har haft betydning for vor kulturkreds. I den nærmeste omegn til Fichtes opfordring til den frie selvvirksomhed, da finder vi Kants opfordring i skriftet om *Oplysning*: Træd ud af den selvforskyldte umyndighed; "Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! // Hav mod til at benytte dig af din egen forstand!"<sup>12</sup> Dette er en opfordring der, ligesom Fichtes opfordring, trækker *selvet* helt frem i forgrunden, og tager sit udgangspunkt i forestillingen om dette 'selv' og dets spontanitet. Aktiviteten skal komme indefra, altså fra dette 'selv', ellers er der ikke tale om frihed. Denne prioritering af det indre selv eller 'det indre menneske' ser i større perspektiv ud til at være et dominerende karakteristikum ved den vestlige tankes lange historie, men det er bemærkelsesværdigt, at det indre menneske ofte kendes som en splittelse, også hos Kant hvor det er splittelsen mellem skullen og villen. Andre vigtige stationer er det cartesiske *cogito*, der ganske vist finder sig selv som vished, men ikke ved, hvad det er det tænker; videre kan man pege på 'hjertets lønkammer' og erfaringen af den indre konflikt hos Augustin,<sup>13</sup> og før Augustin hos Paulus (Rom. 7.15). Samtidig med at selvet opdages som frihedens, autenticitetens og suverænitets sted (*liberum arbitrium*), erfares dette selv som splittelse, som imperfektion, som uro. Det er derfor slående, når Oraklet i Delfi siger "γνώθι σεαυτόν! // Kend dig selv!" Ved vor kulturkreds' og den vestlige tankes begyndelse fremhæves således *selvet*, ligesom Fichte fremhæver selvet, og det er især slående, at der *tales til* dette selv. Oraklet *opfordrer* netop. Her har vi den pædagogiske handleform – altså opfordringen – måske i dens allerførste skikkelse, indgraveret i sten ved indgangen til Apollontemplet; og den der *tales til*: Et menneske, der endnu ikke helt kender sig selv, men kaldes til at gøre det.

For at sætte denne *opfordring til selvet* i perspektiv, vil jeg nu forlade Delfi og Grækenland (og Fichte og Benner), og søge til en anden del af Middelhavet, til Jerusalem, eller

12 I. Kant: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* (1783) i *Werke in sechs Bänden*, hg. W. Weischedel, (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2005 (Insel Verlag, 1954)), vol. VI p. 53 // A 481.

13 Augustin, *Confessiones*. Bog 8, kap. 8 (Migne, PL XXXII, 757, <http://patristica.net/latina/#t032>): "Tum in illa grandis rixa interioris domus mea, quam fortiter exitaveram cum anima mea in cubiculo nostro corde meo ...". // "Under denne voldsomme kamp, som jeg havde taget op imod min sjæl i dens egen bolig, i mit hjertes lønkammer ..." *Augustins bekendelser* (Sankt Ansgars Forlag, 1991), p. 149.

rettere til Sinai bjerg, og dermed til Lovens eller Toraens åbenbaring, og dvs. til den form for appel, der ikke er en opfordring, men har karakter af et imperativ, og mere præcist et forbud. Nemlig det femte bud. Fra oraklet i Delphi lyder opfordringen "Kend dig selv!". Fra Sinai bjerg lyder buddet "Du må ikke slå ihjel!" Anderledes sagt så forlader jeg det perspektiv, som *selvets frihed* stiller, og vender mig til Emmanuel Levinas og til det perspektiv, som *den anden* og *alteriteten* stiller. For det er den anden, jeg ikke må slå ihjel; og Ansigtet, som Levinas taler om, er et sådant Sinai, der åbenbarer en sådan lov, eller som udtrykker dette forbud. Det er Ansigtets første ord, dets første betydning, dets første *belæring* – og det er en belæring, netop fordi ansigtet siger noget, jeg ikke kan sige mig selv. Der er tale om en uformidlet byden. Buddet "Du må ikke slå ihjel!" er ikke formidlet af forestillingen om selvets frihed, sådan som Fichtes opfordring er det. Tvært om: Levinas skildrer den etiske erfaring som en heteronomi, hvor buddet ikke står i kontinuitet med selvet, men derimod afbryder selvet, bryder ind i selvets verden, og decentrerer subjektet. I modsætning til 'opfordringen', der promoverer selvets frihed, undersøger Levinas buddet, der konfronterer mig med den fremmede, med 'enken og den faderløse', som han stiliserer det, dvs. med den anden i hans eller hendes sårbarhed og fattigdom, men dermed også med den anden i hans eller hendes højde, hendes krav på retfærdighed som jeg ikke kan undslå mig for. Jeg kan ikke undslå mig for dette ansvar for den nødlidende, og på den måde afbrydes selvet, eller subjektet decentrerer.

Levinas betjener sig af forskellige begreber for at beskrive denne erfaring af decentring. For en pædagogisk-filosofisk sammenhæng er det oplagt at fremhæve en passage, hvor 'Lærerens' eksterioritet markeres i forhold til bevidstheden og subjektiviteten. Jeg tillader mig et lidt længere citat:

"La thématization comme œuvre du langage, comme une *action* exercée par le Maître sur moi, n'est pas une mystérieuse information, mais l'appel adressé à mon attention. L'attention et la pensée explicite qu'elle rend possible sont la conscience même et non point un affinement de la conscience. Mais l'attention éminemment souveraine en moi, est ce qui *essentiellement* répond à un appel. L'attention est attention à quelque chose, parce qu'elle est attention à quelqu'un. L'extériorité de son point de départ lui est essentielle, à elle, qui est la tension même du moi. L'école, sans laquelle aucune pensée n'est explicite, conditionne la science. C'est là que s'affirme l'extériorité qui accomplit la liberté au lieu de la blesser: l'extériorité du Maître".

//

"Tematiseringen forstået som sprogets værk, som Lærerens *handling* i forhold til mig, er ikke en mystisk information, men en appel, der er rettet imod min opmærksomhed. Opmærksomheden og den eksplicitte tanke, som opmærksomheden gør mulig, er selve bevidstheden og ikke en forædling af bevidstheden. Men den eminent suveræne opmærksomhed, der findes i mig, er netop det, som *essentielt* besvarer en appel. Opmærksomheden er en opmærksomhed mod noget, fordi den er en opmærksomhed mod nogen. Exterioriteten, der kendetegner dens udgangspunkt, er essentiel, netop fordi opmærksomheden er selve jeg's spændthed. Hvis der ikke var nogen skole, ville der ikke være nogen eksplicit tanke,

hvorfor skolen er videnskabens betingelse. *Dér bekræftes den exterioritet, der fuldender friheden i stedet for at krænke den: Lærerens exterioritet*.<sup>14</sup>

Levinas er primært kendt for sin fremhævelse af den etiske erfaring som en erfaring af heteronomi. Som citatet her viser, er 'Læreren' (og andre steder 'undervisningen') imidlertid også for ham en figur for erfaring af heteronomi og andethed. Jeg mener dog, man skal være påpasselig med at foretage en én-til-én overførsel af Levinas' begrebslighed til den institutionelle skolesammenhæng, hvor læreren har et professionelt hverv i forhold til eleverne.<sup>15</sup> Holder vi os imidlertid i første omgang til den moralske erfaring af heteronom ansvarlighed, virker hans beskrivelse plausibel: Den anden *vækker min opmærksomhed*, ved at trænge sig på i en absolut forstand. Ansvar er her ikke noget, der løber tilbage til den subjektive frihed. Hvis den subjektive frihed har prioritet og betinger den moralske værdi af enhver handling, som et menneske kan udøve over et andet menneske, da bliver denne prioritet netop udfordret af den moralske erfaring. Ansvar sætter spørgsmålstegn ved den subjektive frihed. Den andens nød anklager min frihed. Ansvar erfares som noget, der kommer ude fra, og som pålægges mig om jeg vil eller ej, og over for dette ansvar-for-den-anden må det frie subjekt retfærdiggøre sig. Der kommer altså en anden 'højde' ind, end den højde, der indkredses i frihedens idé. Der er noget, der erfares som 'højere' end selvets frihed. Anderledes sagt: Det hører til erfaringen af ansvar, at man ikke 'vælger' ansvar, man bliver ikke spurgt, om man nu er enig og kan acceptere dette ansvar. Levinas bruger begrebet 'udvælgelse' om denne situation. Man bliver udvalgt af ansvar; og denne udvælgelse er et Sinai, et exil, en adskillelse fra det vante og fra det familiære. Konfrontationen med den nødlidende, udvælgelsen, buddets uformidlethed, er den ørken, man pludselig kan befinde sig i, om det så er i storbyens metro.

Denne erfaring af en heteronom ansvarlighed, som Levinas beskriver, bryder helt ud af den måde at tænke på, som kendetegner Fichtes 'selv' og hans 'opfordring til den frie selv-virkomhed'. Udvælgelsen gør noget andet. Det er ikke sådan, at der *først* findes et selv eller en subjektivitet, som så *derefter* kan vælge at tage et ansvar på sig eller lade være. Udvælgelsen betyder nærmere det modsatte: Ansvar kommer 'først', idet det udvælger 'selvet'. Selvet eller subjektet opstår *som* det ansvarlige subjekt. Det er på forhånd brudt op eller 'åbnet op' af det ansvar, der melder sig. Hvis man taler i Fichtes og Benners sprogbrug, kan man sige, at opfordringen til selvet handler om at forlade sig selv, træde ud af sig selv, og det

14 E. Levinas, *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité* (Paris: Poche, 1992 (1. udg. 1961)), p. 102. Da. overs. Manni Crone (modificeret) i E. Levinas: *Totalitet og uendelighed. Et essay om exterioriteten* (København: Hans Reitzels Forlag, 1996), p. 93-94.

15 Dette forbehold mener jeg især bør gælde de begreber, Levinas anvender til at beskrive ansvarlighedens subjekt i hans senere hovedværk *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (Paris: Poche, 1990 (1. éd. Martinus Nijhof 1974)), f.eks. begreber som 'anklage', 'jeg'et i 'akkusativ' og 'besættelse'. Hermed distancerer jeg mig til Jan-Olav Henriksen "Emmanuel Lévinas: Den andre gør meg til den jeg er" i *Pedagogikkens mange ansikter*, red. Kjetil Steinholt og Lars Løvlie (Oslo: Universitetsforlaget, 2004), p. 528ff. Jeg har undersøgt Levinas' brug af undervisningsbegrebet i Henrik Vase Frandsen: "L'enseignement et le soi" i *Cahier de philosophie de l'Université de Caen*, No. 49: *Levinas: au-delà du visible. Études sur les inédits de Levinas des Carnets de captivité à Totalité et infini*, redigeret af Emmanuel Housset et Rodolphe Calin (Caen: Presses universitaires de Caen, 2012) p. 303ff.



kan man ikke. Og det er netop en pointe hos Levinas: Ansvar for den anden erfares som en fordring, der er uoverkommelig.

## Appellens fænomenologi

Den *opfordring* som Fichte taler om, løber som sagt ind i det dilemma, der ofte omtales som det pædagogiske paradoks: Hvordan gå fra bundethed til frihed? Men den *udvælgelse*, som Levinas taler om, løber også ind i et paradoks, som man kan formulere som et spørgsmål om, hvordan man kan gå fra frihed til bundethed? Hvor det første paradoks handler om, hvordan jeg kan blive mig selv, når den anden fører mig, handler det andet paradoks om, hvordan jeg kan nå frem til den anden, når jeg – uanset hvad jeg stiller op – hele tiden og netop er mig selv?

Min tanke er nu, at begge paradokser er varianter af det, jeg vil kalde appellens paradoks. For at forklare hvad jeg mener med det, bliver jeg nødt til at karakterisere appellens fænomen; og det er især to træk, der her er vigtige: For det første at appellen udtales i en andens navn, og at den prætenderer at være oprigtig i denne henvisning til 'den anden'. Og for det andet at appellen først høres i det svar, jeg giver den; det er først fra det øjeblik, hvor jeg giver appellen et svar, at jeg bliver i stand til at høre appellen. Det er dette sidste træk, der er appellens paradoks.

1/ Det første træk er, at *appellen henvender sig til mig i en andens navn*. Appellen består ikke primært i en eller anden ny information om verden; jeg får ikke nødvendigvis noget nyt at vide. Appellen er først og fremmest en henvendelse og en påvirkning. Men *kilden* for denne henvendelse, eller den første årsag til appellen, dét unddrager sig mit kendskab; appellens 'første årsag' viser sig ikke for mig. Hvis man tænker på en organisation – som Røde Kors eller Læger uden grænser – som lancerer en appel om støtte til fordel for nogle nødlidende mennesker, (f.eks. ofre for en naturkatastrofe eller en krig), så er kampagnen som oftest understøttet af TV-spots og reklamer. De viser mig ansigter på mennesker, som jeg ikke kender, og *som det heller ikke er nødvendigt at kende*. Det er tilstrækkeligt, at jeg bliver konfronteret med nøden og fattigdommen. Det væsentlige er, at Røde Kors appellerer til mig under henvisning til disse fremmede. Det vil sige: Appellen henvender sig til mig *i en andens navn*, appellen tjener en anden, end den person eller den organisation, der faktisk udtaler appellen. Og med denne implicite reference til 'den anden' eller 'den fremmede' da følger også prætentionen om 'at tale oprigtigt'. Appellen fremføres 'i en andens navn', og det er 'oprigtigt', at den tjener denne anden og ukendte person. Hvis ikke der var denne 'oprigtighed i henvendelsen', så ville appellen slet ikke kunne høres. Eller rettere sagt: Hvis ikke *jeg hører oprigtigheden* i appellen, når den prætenderer at tjene 'en anden', så hører jeg slet ikke en appel. Så hører jeg måske blot endnu en reklame, eller et forsøg på at manipulere med mig. Mistanken til oprigtigheden annullerer appellen. Men kort sagt: Det

hører til appellen, at den fremføres i en andens navn, og at den er oprigtig i denne henvisning til den anden.<sup>16</sup>

Dette træk gentager sig, hvis vi varierer appellen til den situation, hvor vi møder en konkret person der er i nød, og han eller hun appellerer til mig om at gribe ind. Denne konkrete anden person er ikke i sig selv appellens sidste kilde og årsag. Den anden konkrete person i nød kan muligvis nok henvende sig direkte til mig, og formodentlig ønsker han eller hun min hjælp, men det karakteristiske er, at denne henvendelse ikke kun sker i hans eget navn, men også – tavst eller udtalt – i andre navne, f.eks. i retfærdighedens navn, i Guds navn, i livets navn, i menneskehedens navn osv. Enhver appel indebærer en sådan implicit reference til et andet og i sidste ende ukendt navn, der indtager positionen som appellens egentlige og sidste kilde. Det vil alt sammen sige, at appellen i sidste ende henvender sig, men samtidig er den *anonym* i dens henvendelse. Den sidste underskriver, den der i sidste instans 'udsender' appellen, det er en navnløs og ukendt instans. Således kan vi sige, at appellen bevarer sin anonymitet, samtidig med at den tilnærmer sig. Omvendt gælder det også, at hvis man kender kilden, altså hvis man kender appellens 'hvem kalder?' eller hvis man kender dens sidste navn, så glider man ud af positionen som den, der er ramt af appellen. Forudsætningen for at høre appellen er, at man 'låner den øre', at man begiver sig ind under dens oprigtighed i henvisningen til 'det andet navn' – men uden at dette 'andet navn' er kendt eller fremstår for bevidstheden.

2/ Dertil kommer det andet træk, nemlig at *appellen høres i det svar, jeg giver den*. For at appellen kan manifestere sig, er det nødvendigt, at der er en *modtager* af appellen; men modtageren af appellen træder først ind i sin rolle *som* modtager fra det øjeblik, han eller hun *besvarer* appellen. Man må her være opmærksom på, at appellen ikke er et objekt-fænomen; den manifesterer sig ikke 'ude i verden'; appellen er ikke en genstand, som man kan 'vide' noget om, ej heller kan den demonstrativt udpeges. Appellen er derimod en slags intentionalitet, den er en 'villen', og det vil sige en villen, der påvirker mig. Denne 'stemme' vil mig noget, og jeg kender således kun appellen samtidig med, at den udøver en påvirkning over mig. Hvis ikke jeg påvirkes, så hører jeg netop ikke appellen, så er den forsvundet, eller rettere: Så har den aldrig vist sig for mig. At kende appellens betydning eller at kende dens 'villen', falder derfor sammen med, at subjektet overtager appellen netop ved at *besvare* den; og at besvare den vil sige, at man selv udtaler den. Dette træk understreger, at appellen i sidste ende altid er knyttet til den singulære erfaring: Den eneste der kender appellens betydning, er den, der begiver sig ind under appellen ved at besvare den, og dermed selv

16 Vi har måske to 'urbilleder' på appellen: Oraklets "Kend dig selv!", og det femte bud ved Sinai bjerg, "Du må ikke slå ihjel!". Men vi kender andre appeller: Den religiøse "Du skal elske Herren din gud af hele dit hjerte, af hele din sjæl og af hele din styrke", Deut. 6,5; Mark. 12, 29-30. Eller den erotiske appel, kærlighedens bønfoldelse, det 'poetiske imperativ' som Ricœur kalder det i en diskussion af Levinas og Rosenzweig: "Du, elsk mig!" (Paul Ricœur, *Soi-même comme un autre* (Paris: Seuil, 1990) p. 405. Se også André LaCoque & P. Ricœur, *Penser la bible* (Paris: Seuil, 1998) p. 169. Men der er flere, f.eks. den præsidentielle appel, hvor J.F. Kennedy lever et prægnant eksempel "Spørg ikke hvad dit land kan gøre for dig; men spørg hvad du kan gøre for dit land!" (tiltrædelsestale, 20. januar 1963).

udtaler den. Ingen hører appellen ens, ingen besvarer den ens. Den er ikke et fælles fænomen. Man kan ikke udpege appellen som et fænomen, der er bredt ud for vore øjne ved siden af andre fænomener, og som vi ville kunne betragte og undersøge. Men den person, der besvarer appellen, *bevidner* appellen. Det er heri, det viser sig, at der er en højde på spil, et 'over mig'. Appellen åbner mod det ophøjedes dimension: Og dvs. den åbner mod dét, som jeg *ikke* har adgang til ved at udforske og undersøge; jeg kan nemlig – endnu en gang – ikke vide noget om appellen. Jeg kender ikke til den som et 'objekt', men som en villen og en henvendelse. Appellen har jeg kun adgang til ved at begive mig ind under dens højde, eller igen: under dens oprigtighed. I appellen har vi at gøre med alteritet og heteronomi. Appellen er en villen, der er fremmed, men den kan forvandles til en form for autonomi, hvis jeg gør 'dens' villen til 'min' villen. Og dét sker, idet jeg selv *udtaler* appellen og på den måde besvarer den.

Det er således mit *svaret på* appellen, der *fremviser* appellen: Appellen manifesterer sig i *den respons, jeg giver den*. Den manifesterer sig i min egen mund, mens jeg taler. Idet jeg svarer på appellen, da skriver jeg under på den med mit eget navn. Appellens anonymitet åbner for, at jeg kan overtage den; ikke som en ejendom, men jeg kan overtage den som dét, jeg bevidner og giver mit eget navn. Eller helt kort sagt: Det er ved svaret på appellen, at subjektet træder ind som modtager af appellen.

Det er akkurat heri, at para-dokset ligger. Para-doks er et sammensat ord: *Doxa* betyder 'mening', og *para* betyder, at det 'løber imod' eller 'løber modsat'. Paradoxet er en modmening, en kontra-mening, eller rettere en intentionalitet, der 'løber imod' mig, kort sagt en kontra-intentionalitet. Appellen er en villen, en intentionalitet, der kommer til mig eller løber hen imod mig. Uforudset, overraskende, overvældende. Med appellen får jeg et nyt syn på verden, en anden orientering, et andet blik, en anden forståelse for hvad der er nødvendigt og vigtigt.<sup>17</sup>

## Tilbage til friheden

Vender vi nu på denne baggrund tilbage til frihedsbegrebet, da ser vi tydeligere, at den opfattelse af frihed, der ligger bag det pædagogiske paradoks, har to kendetegn:

1/ Det ene kendetegn ligger i at friheden synes domineret af en bestemt forestilling om selvets forhold til andre. Jeg vil formulere det på den måde, at det pædagogiske paradoks' status af netop 'paradoks' er båret frem af en forestilling om et selv, der egentlig ikke bør blive berørt af andre. Selvets suverænitæt er tænkt som uberørthed: Det indre menneske må ikke modtage noget fra en anden. Selvets frihed forudsætter en forkastelse af enhver

17 Denne skitserede analyse af appellens fænomen er ikke uden inspiration fra E. Levinas og J.-L. Marion. Hos Levinas optræder appellen forskellige steder, men for et mere tematisk sted, koncentreret om "vidnesbyrdet" (i mit vokalbular: Svaret på appellen) vil jeg henvise til kap. V "Subjectivité et infini" i E. Levinas, *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence* (Paris: Poche, 1990 (1. udg. 1974)), p. 206 ff. Vedrørende Marion henviser jeg til hans *Étant donné. Essai d'une phénoménologie de la donation* (Paris: PUF, 1997), § 28 "L'appel et le répons", p. 390 ff.

ydre indflydelse. Frihed er at være alene. Levinas bemærker et sted, at denne forståelse af frihed allerede bliver promoveret hos Sokrates, i generindringen, i dette at jeg ikke modtager noget fra den anden, som jeg ikke allerede har i mig.<sup>18</sup> Så vidt jeg kan se, er det akkurat denne forståelse af selvets frihed, der medfører, at den pædagogiske handling må betragtes som en paradoksal handling: Thi selvets bestemmelse er at forblive uberørt af den andens indflydelse. Denne opfattelse ser også ud til at være til stede i Benners bestemmelse af pædagogikkens praksis: I modsætning til andre praksisser er den pædagogiske praksis den eneste, der er lagt an på sin egen slutning, og som perverterer, hvis den netop ikke stræber mod sin ende:

” ... pädagogisches Handeln [ist] nur dort erlaubt, wo der Zu-Erziehende der Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit bedarf, und muss Erziehung stets dort an ihr Ende gekommen sein, wo pädagogische Fremdaufforderung zur Selbsttätigkeit in Selbstaufforderung übergehen kann”.<sup>19</sup>

//

”... pædagogisk handling [er] kun tilladt, når den der skal opdrages, har brug for den fremmede opfordring til selvvirksomhed, og opdragelsen bør altid være ophørt, når den pædagogiske fremmedopfordring til selvvirksomhed kan gå over i en selvopfordring” (min overs.).

I det øjeblik selvet overtager opfordringen, og bliver i stand til at *opfordre sig selv*, da må opdrageren trække sig tilbage. Den pædagogiske *fremmed*-opfordring er tænkt som forberedelse til den egentlige eller autentiske *selv*-opfordring. Selvet er ganske vist nødt til at modtage noget udefra, men det er en nødvendighed, der er bestemt som provisorisk, og som med tiden bør overvindes. Dette kendetegn ved den pædagogiske praksis' normative selvforståelse modsvares af det træk ved appellens fænomen, som jeg allerede har fremhævet: At appellen først høres i det svar, som modtageren giver appellen.

2/ Det andet kendetegn ved den opfattelse af frihed, der ligger i det pædagogiske paradoks, knytter sig til erfaringen af spontanitet: Frihed er knyttet til erfaringen af at kunne ændre noget eller at kunne gøre noget nyt. At erfare sig som – delvist – fri er at erfare sig som et væsen, der via handling kan sætte noget – delvist – nyt i værk. Selvets frihed manifesterer sig via handling og virken. Også denne opfattelse af frihed er tydeligt tilstede i Benners bestemmelse af pædagogik, og kommer klart til udtryk i det centrale begreb om *Selbsttätigkeit* / selvvirksomhed. Den pædagogiske praksis består i til stadighed at medtænke dette aspekt af barnets eller elevens *med*-virken. Benner skriver således:

18 Levinas, *Totalité et infini*, p. 34: "Cette primauté du Même fut la leçon de Socrate. Ne rien recevoir d'Autrui sinon ce qui est en moi, comme si, de toute éternité, je possédais ce qui me vient du dehors. Ne rien recevoir ou être libre". // Da. overs. p. 34: "Det var Sokrates, der lærte os om det Sammes primat. At jeg ikke skal tage imod noget fra den Anden bortset fra det, som allerede findes i mig – som om jeg i al evighed allerede var i besiddelse af det, som kommer udefra. At jeg ikke skal tage imod noget – at jeg skal være fri".

19 Benner, *Allgemeine*, p. 95.

”Das Prinzip der *Bildsamkeit* ist (...) eine Verhältnisbestimmung der pädagogischen Interaktion selbst und bezieht sich auf die Möglichkeit der Mitwirkung der Zu-erziehenden an der pädagogischen Interaktion. (...) jemanden seine *Bildsamkeit* absprechen, hieß ihm sein Recht zur Mitwirkung an der Praxis und damit seine Menschlichkeit aberkennen”.<sup>20</sup>

//

”Princippet om *Bildsamkeit* er (...) en forholdsbestemmelse af selve den pædagogiske interaktion, og det vedrører den opdragnes mulighed for at medvirke i den pædagogiske interaktion. (...) at nægte én hans *Bildsamkeit* vil sige at frakende ham hans ret til medvirken i praksissen og dermed at frakende ham hans menneskelighed” (min overs.).

Uden denne *med-virken* i dannelsen af ’sig selv’ bliver barnet netop aldrig ’sig selv’. Men denne ’virken’ peger akkurat tilbage på en frihed, der er opfattet inden for horisonten af den frie og spontane handling. Det er anderledes sagt ved at handle på et initiativ, der udspringer af selvets indre, at selvets frihed manifesteres i verden. Frihed er her handlingens indre spontanitet, idet selvet sætter ydre determinerende faktorer til side.

Dette kendetegn ved den pædagogiske praksis’ selvforståelse modsvarer også af appellens fænomen, og dog stilles den spontane handling her i et andet lys: Idet jeg hører appellen og besvarer den ved at udsige den, da bekræfter jeg nemlig ikke blot ’mig selv’, men attesterer også min forsinkelse i forhold til appellen. Denne forsinkelse er imidlertid ikke ufrihed, men en *nøden* jeg anerkender *idet* jeg handler ifølge appellens intentionalitet. Appellen nøder mig til at gøre noget, til at begynde, til at sætte noget nyt i værk. På den måde kan man – via appellens fænomen – tematisere en frihed, der ikke munder ud i det isolerede selv; en frihed, der netop manifesteres i handling og virksomhed, men som samtidig er bundet til eller inspireret af et forhold til det andet menneske. Med Benners vokabular: ’Opfordringen’ kommer til mig udefra, og bekræfter dermed, at jeg står i forhold til noget, der ikke er mig, en højde. Her er friheden ikke udtryk for at være alene og uberørt, men udtryk for, at jeg er berørt af en højde, af en intentionalitet jeg har modtaget og som jeg er bundet af idet jeg besvarer den og bevidner den i en handling, som jeg selv udfører og selv må stå inde for.

## Et spørgsmål om horisont

Efter denne hurtige og – det er indlysende: inkomplette – skitse vil jeg igen vende tilbage til den i mere afgrænsede forstand pædagogiske praksis: Jeg stillede i starten af artiklen spørgsmålene om hvilken instans der opfordrer, og hvilken instans der modtager opfordringen. For Benner er opfordringen indlysende nok en form-bestemmelse af den handling eller aktivitet, som læreren udsætter eleven for eller som opdrageren udsætter barnet for. Opfordringen skal derfor forstås inden for rammerne af den bestemmelse af pædagogiske handling som Benner giver, nemlig at opfordre eleven til noget, hun endnu ikke kan, og at

<sup>20</sup> Benner, *Allgemeine*, p. 81.

agte eleven som noget, han endnu ikke er. Der er for mit blik ingen tvivl om, at Benner her giver en stærk formal bestemmelse af den pædagogiske virken, der forsøger at fastholder et åbent Oplysningssigte, og som det er vanskeligt at være uenig i. Videre er det for mig at se indlysende, at der ikke kan gå en ubrudt linje fra en Levinask inspireret analyse af appellens fænomen til en bestemmelse af den pædagogiske praksis' form. Den primære grund herfor er, at der er stor forskel på den basale udgangserfaring som konstant er tilstede hos Levinas, nemlig mødet med den nødlidende og erfaringen af ansvarets indbrud i selvets verden, og den pædagogiske praksis, hvor opdrageren har et bestemt *hverv* i forhold til den, der skal opdrages. Imidlertid: Som jeg har fremhævet, er Benners orientering af pædagogikken ledet af en horisont, hvor selvets frihed udgør det centrale pejlemærke. Dette kommer til udtryk i Benners gentagne fremhævelse af, at eleven skal have mulighed for *med*-virken. Denne *med*-virken opløser opdragelsens karakter af tvang, og attesterer opdragelsens sigte på et frit individ, en frihed der fuldendes i en selvstændig og spontan tænken og gøren. Det er nu akkurat denne pædagogikkens yderste horisont i selvets isolerede frihed, som fremhævelsen af appellens og opfordringens *eksterioritet* er egnet til at klargøre. Selvets frihed udgør således den horisont, uden hvilken den pædagogiske praksis ikke kan tænkes på en moralsk forsvarlig måde. Den der opfordres eller appelleres *til*, er netop det frie individ. Men dette at der netop *opfordres* til det frie individ, viser, at denne frihed ikke står alene som pædagogikkens yderste horisont. At selvet er i stand til at modtage en opfordring, udtrykker ikke et fald ned i ufrihed, men udtrykker en frihed, der først får mulighed for at blive kvalificeret og uddybet, idet selvet bliver opmærksom på og vækket af en eksterioritet, af noget der kommer til det udefra, af en villen der kommer fra 'den anden bred'.<sup>21</sup>

---

21 Jeg vil gerne takke Jørgen Huggler og to anonyme fagfæller for kommentarer, der har bidraget til at skærpe manuskriptet.