

Thyge Winther-Jensen

Den senere Grue-Sørensen

En erindringskitse

Abstract

[English title: *The later Grue-Sørensen: Memory Notes*]

In 1955 the first Danish chair in education was set up at the University of Copenhagen and Knud Grue-Sørensen – Doctor of Philosophy – became appointed as holder of the chair. In 1965 the chair had an institute, Institute of Educational Theory, connected to it.

The following deals with the nineteen years (1955-74) in which Grue-Sørensen worked as a professor of education at the university. The assumption upon which the essay rests is that his main ambition during these years was to lay the scientific foundations of educational theory as an autonomous discipline in its own right next to neighbouring disciplines like, say, psychology and sociology. Although well acquainted with those disciplines he nevertheless consequently subjected their research results to critical examination of their relevance to the solution of educational problems. Influenced in general by a strong interest in language matters and by English philosophers (e.g. George Moore and Gilbert Ryle) in particular he practiced a method of ordinary language analysis and applied it to bring to light important language nuances often overlooked in empirical research. Convincingly, he demonstrated this method in his analysis of the concept of learning.

Nøgleord

Dagligsprogsfilosofi, Durkheim, E., Herbart, J.F., Laborantøvelser, Lærebegrebet, Mål-middel-skema, Piaget J., Pædagogisk dannelse, Pædagogiske hovedværker, Sprog som erkendelsesmiddel

I 1955 blev der oprettet et professorat i pædagogik ved Københavns Universitet, som Grue-Sørensen blev kaldet til at varetage. Efter en spæd begyndelse fik det i 1969 et eget institut knyttet til sig, der fik navnet *Institut for teoretisk pædagogik*. Skønt professoratet altså var et ordinært professorat i pædagogik, fik instituttet ikke desto mindre ordet 'teoretisk' føjet ind i navnet for – efter hans eget udsagn – at tilkendegive, at en egentlig praktik ikke indgik i studiet.

Fra årene, hvor jeg arbejdede sammen med Grue-Sørensen på instituttet, lærte jeg ham at kende som en person med en udstrakt viden, der rakte langt videre end til det blot faglige. Det var måske den brede baggrund, der kunne give anledning til bemærkningen om, "at det undertiden var vigtigere, hvad man læste uden for faget end i faget". Ud over at være særdeles velbevandret i filosofien, var han også godt hjemme i litteraturen. Enhver, der læser ham, kan næppe undgå at bemærke, hvordan såvel den faglige som den litterære baggrund ofte spiller sammen i hans pædagogiske forfatterskab. Dertil kommer, at han var

Thyge Winther-Jensen, Aarhus Universitet, Danmark
e-mail: twj@edu.au.dk

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

Årgang 7 | Nr. 1 | 2018 | side 2-12

nem at omgås, uprætentios, bestemt ikke uden selvironi og blottet for selvhøjtidelighed, men i den offentlige debat kunne han være særdeles skarp.¹

I årene 1971-78 udsendte instituttet tidsskriftet *Pædagogik*, der med lektor K.D. Wagner som redaktør, udkom med fire temanumre årligt. Tidsskriftet bidrog i betydeligt omfang til åbning af den hjemlige diskussion i forhold til den pædagogiske verden uden for landets grænser – både den kontinentale og – måske især – den angelsaksiske.

Den åbningsartikel, som Grue-Sørensen skrev til det første temanummer af tidsskriftet, *Adgangen til højere uddannelse*, gav han titlen "Orden i begreberne". Den slagordsagtige vending kom efterfølgende næsten til at stå som overskrift for hele hans pædagogiske forfatterskab. I artiklen analyserede han begrebet lighed i uddannelsesspørgsmål, ledsaget af kritiske betragtninger over kravet om såkaldt "proportional lighed" som svar på den skæve rekruttering til de højere uddannelser. Det var ikke mindst titlen, der blev hængende i læserens bevidsthed, men den sproglige pleje af begreberne kom også til at præge det monumentale alderdomsværk *Almen pædagogik*, der fik undertitlen *En håndbog i de pædagogiske grundbegreber*.²

Filosoffen og pædagogen

Med overskriften på dette bidrag, "Den senere Grue-Sørensen", henvises der til tiden efter overtagelsen af professoratet i pædagogik, dvs. til pædagogen Grue-Sørensen i modsætning til tiden før, hvor det giver mere mening at tale om filosofen Grue-Sørensen. Men skellet mellem den tidlige og den sene Grue-Sørensen, mellem filosofen og pædagogen, afføder naturligt spørgsmålet: Hvor meget tog filosofen Grue-Sørensen med sig fra filosofien over i de 19 år han kom til at virke som professor i pædagogik?³

Et hurtigt svar vil være: På den ene side lidt og på den anden side ganske meget.

Det, der i første omgang gør det fristende at svare med et "lidt", er, at det ikke var meget han beskæftigede sig med egentlig filosofi efter udnævnelsen til professor i pædagogik. Hertil kommer tillige, at der er en verden til forskel mellem den skrivestil, der prægede disputatsen *Studier i refleksivitet* (1950) og den essayistiske skrivestil, han udviklede i det pædagogiske forfatterskab, og som skaffede ham en stor læserkreds. Det kunne se ud, som om han efter udnævnelsen i 1955 skiftede helt kurs og udelukkende så sig selv som professor i pædagogik, næppe engang som professor i pædagogisk filosofi. Så vidt jeg husker, omtalte han aldrig direkte sine filosofiske arbejder i selve undervisningen. Hvis man skal tale om indflydelse fra filosofien, viste den sig snarere indirekte ved en gennemgående kritisk forholden sig til den pædagogiske problem- og fænomenverden. Det var ikke mindst

1 Se fx artiklerne "Pædagogisk modellflyvning" og "Et notat til tidens pædagogik – da notater nu er så moderne" i Harbo, T., Lysne, A. og Stenhouse, L., *Knud Grue-Sørensen* (Oslo: Aschehoug, 1974).

2 K. Grue-Sørensen, *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber* (København: Gjøellerup, 1974).

3 Den filosofiske side af hans virksomhed er behandlet i kapitlet "Knud Grue-Sørensen" i C.H. Koch, *Dansk filosofi i positivismens tidsalder 1880-1950* (København: Gyldendal, 2004), s. 437-450.

denne kritiske indstilling, der på mange måder også bragte ham i opposition til en samtid, der var præget af overdreven optimistisk tro på, hvad der kunne opnås ad pædagogisk vej. Heri lå fra hans side på ingen måde en underkendelse af værdien af faget pædagogik; men i stedet for at lade det fremstå som et universalmiddel til løsning af samfundets problemer ville fagets udøvere, som han så det, stå sig ved at begrænse sig til en så vidt mulig realistisk erkendelse af, hvad det overhovedet var muligt at opnå ad pædagogisk vej. Det var den samme beskedne holdning på fagets vegne, der kunne få ham til at udbryde, at "jeg kan beskyldes for at save den gren over, jeg selv sidder på". Sandsynligvis udsprang holdningen af en kombination af skepsis og stor faglig indsigt.

Den faglige indsigt rakte da også videre end til filosofien, selv om denne naturligt nok indtager en væsentlig plads, idet han først var uddannet som magister i filosofi med pædagogisk filosofi som hovedområde og senere blev doktor i filosofi.

Ved siden af filosofien havde han også en både praktisk og teoretisk baggrund i psykologien, der fik stor betydning for hans pædagogiske forfatterskab. Interessen for psykologien, der utvivlsomt stod hans hjerte nær, afspejlede sig allerede i magisterafhandlingen *I hvilken Udstrækning kan og bør en pædagogisk Indgriben i den individuelle Udvikling finde Sted?*⁴ Svaret på spørgsmålet måtte kræve inddragelse af psykologien. Så tidligt som i 1932 introducerede han tillige i et foredrag i Haderslev en dansk offentlighed for Piaget.⁵ Et yderligere og måske vigtigere eksempel var den livslange interesse for lærebegrebet.

Hans store interesse for psykologiske emner og begreber – men altid med en kritisk tilgang – kan aflæses i hele det pædagogiske forfatterskab. I magisterstudiets første studieordning, som han selv var ophavsmand til, hedder det, at pædagogisk psykologi ikke skulle opfattes som pædagogisk psykologi i snæver forstand, men "som al den psykologi, der måtte være af betydning for behandlingen af pædagogiske problemer, dvs. almen psykologi, såvel som mere specielle discipliner som udviklingspsykologi og personlighedspsykologi samt læreprocessens psykologi, begavelsesforskning, testpsykologi osv.". Det kan derfor ikke undre, at de psykologiske laborantøvelser på Psykologisk Laboratorium, der bestod af øvelser over to semestre, også kom til at indgå som obligatorisk del af magisterstudiet i pædagogik.⁶ For en nærmere belysning af hans forhold til psykologien i øvrigt henvises der til Hans Vejleskovs artikel i dette nummer af *Studier i Pædagogisk Filosofi*.

Interessen for sociologi lå ham nok noget fjernere, men han havde afgjort en faible for en sociolog som Emile Durkheim. Han inddrog ham allerede i guldmedaljeafhandlingen *Begrebet Pligt etisk og sociologisk belyst*" (1929)⁷ og vendte senere tilbage til ham i artiklen

4 Utrykt manuskript 1932. Ikke tilgængeligt.

5 "Træk af den barnlige verdensopfattelse". Oprindeligt trykt i *Vor Ungdom* 1934. Senere optaget i essaysamlingen K. Grue-Sørensen, *Pædagogik mellem videnskab og filosofi* (København: Gyldendal, 1965).

6 Bestod af ca. 20 tyve eksperimenter over indlæring, perception hukommelse osv. De skulle udføres med instrumenter og derefter beskrives i forsøgsrapporter.

7 Utrykt manuskript 1929.

"Teorier om disciplin" (1956),⁸ hvor der skelnes mellem teorier "fra neden" og "fra oven". Størstedelen af artiklen er en kommenteret fremstilling af Durkheims teori om disciplin som eksempel på en teori "fra oven". Desuden henvises der til Durkheim flere steder i *Almen Pædagogik* (1974).

Den brede faglige baggrund, der naturligvis også – og især – omfattede filosofien, var en væsentlig forudsætning for at kunne stå i spidsen for et så sammensat fag som pædagogik. Og det var en væsentlig baggrund for at kunne forholde sig til det spørgsmål, som han fra første færd utvivlsomt så som sin primære opgave at give et svar på: Er det muligt på trods af sammensatheden at skabe et grundlag for pædagogik som et selvstændigt, autonomt og videnskabeligt område? Det er dette projekt, som det efterfølgende vil kredse om. Hvad karakteriserede det? Hvilken indflydelse fik det på forståelsen af faget i form af indhold og metode? Og lykkedes projektet?

Til udviklingen af et holdbart grundlag krævedes der efter hans opfattelse først og fremmest en fremstilling af områdets historie, primært dets idéhistorie. Og her gjorde indflydelsen fra filosofien sig tydeligvis gældende. I ovennævnte Studieordning hedder det fx, at "kandidaten må have et sådant overblik over filosofiens historie, at han er i stand til at forstå de pædagogiske værkers stilling i tænkningens historie". I anden sammenhæng taler han ligefrem om en "personalunion"⁹ mellem filosofi og pædagogik, idet de store navne i filosofiens historie i mange tilfælde også optræder som navne i pædagogikkens historie. Udsagnet bør dog modificeres derhen, at det omvendte også kan være tilfældet. Fx betragtes Dewey i dag nok som et større navn i pædagogikkens historie end i filosofiens, men det rækker selvfølgelig ikke ved forestillingen om en personalunion mellem de to fag.

Kravet om en idéhistorie udmøntedes i trebindsværket *Opdragelsens historie*, der udkom i årene 1956-59. Idéhistorien kom naturligt nok også til spille en væsentlig rolle i hans undervisning, som i hovedsagen var baseret på læsning af uforkortede klassiske værker – eller hovedværker, som de også kaldtes – af fx Johan Amos Comenius (*Grosse Didaktik*), John Locke (*Some Thoughts Concerning Education*), Jean-Jacques Rousseau (*Emile*), Friedrich Herbart (*Umriss pädagogischer Vorlesungen*), Herbert Spencer (*On Education*) og John Dewey (*Democracy and Education*). Forslag til egentlige filosofiske tekster stillede han sig ret afvisende overfor med begrundelsen, at vi ikke skulle uddannes til små filosoffer. Som studerende skulle vi kvalificere os i pædagogik gennem et studium, der var tilrettelagt med dette formål for øje. Nu var selve undervisningen en forholdsvis lille del af magisterstudiet. Størstedelen bestod i selvstudier, og der forventedes en bred, selvstændig læsning, som det også fremgik af Studieordningens formuleringer.

Den velskrevne *Opdragelsens historie* er måske årsagen til, at han i dag mest huskes som pædagogisk idéhistoriker; og der kan være det rigtige i det, at han utvivlsomt betragtede

8 Oprindeligt trykt i *Pædagogisk forskning* i 1956 som "Durkheim's teori om disciplinen". Senere optaget med tilføjelser i essaysamlingen K. Grue-Sørensen, *Pædagogik mellem videnskab og filosofi* (København: Gyldendal, 1965).

9 K. Grue-Sørensen, "Pædagogik og moderne filosofi" i *Pædagogik mellem videnskab og filosofi En samling essays*" (København: Gyldendal, 1965), s. 26.

idéhistorien som det fremmeste middel til at få indblik i et områdes særegne karakter. Bedre end nogen definition illustrerede den, hvad der forstås og kan forstås ved faget.

Nu var det ikke alle, der var lige begejstrede for den stærke betoning af idéhistorien, fx var pædagogikumkandidaterne stærkt kritiske. De forlangte det, han kalder en "brugspædagogik". I artiklen "Om den mulige nytte af teoretisk pædagogik" (1966), der var et svar på kritikken, er han ganske vist lydhør over for tanken om, at historien kan skygge for noget andet. Helt sløjfe den vil han dog ikke,

"men den kunne i højere grad koncentreres om nogle enkelte hovedskikkelser og hovedtemaer. Jeg har undertiden haft den idé, om man ikke kunne operere med begrebet pædagogisk dannelse som et sidestykke til f. eks. den litterære dannelse. Og ligesom der ville være et hul i denne sidste, hvis man ikke kendte noget til f. eks. *Shakespeare*, til *Goethe* og *Schiller*, til *den romantiske bevægelse* eller til *Ibsen* og *Strindberg*, således ville være der være et hul i den pædagogiske dannelse, hvis man ikke kendte noget til *Comenius*, til *Rousseau*, til *flantropismen* og *ny-humanismen* og til *Herbart*, *Herbert Spencer* og *Dewey*".¹⁰

Dette gælder så meget desto mere, som han ser lærervirksomhed "som en kulturel virksomhed, der kræver noget mere end beherskelse af instrumentaliteterne"... "lærere har brug for en pædagogisk orientering, der lader opdragelsen fremtræde som en kulturopgave, selv om denne orientering ikke i meget direkte og teknisk forstand er en brugspædagogik. Jeg mener ikke dermed, at denne sidste skal forsømmes, men den må ikke blive enerådende".¹¹

Citaterne illustrerer en grundlæggende opfattelse hos ham, der indebar, at pædagogik ikke kan eller bør reduceres til ren metodelære. Citaterne illustrerer tillige, at han i overvejende grad betragtede pædagogik som et humanistisk fag, der hører hjemme i rækken af kultur- og dannelsesfag, og at det i kraft af sin egenart formår at bringe studerende i kontakt med en særlig side ved kulturen, der vedrører opdragelsesspørgsmål i videste forstand.

Men selv om idéhistorien kan ses som et egnet middel til at formidle faglig enhed og identitet midt i al sammensathed, så måtte spørgsmålet, om det så er nok til at gøre pædagogikken til en videnskab alligevel melde sig hos ham.

Pædagogik som videnskab

Netop spørgsmålet, om pædagogik er en videnskab, er et emne, han kredsede om flere gange, fx når han skriver: "Den traditionelle opfattelse går ud fra Herbarts gamle, men efterhånden noget tyndslidte formulering, at "pædagogik som videnskab afhænger af etik og psykologi, den første viser os målet, den anden viser os vejen, midlerne og forhindrin-

¹⁰ "Om den mulige nytte af teoretisk pædagogik". Foredrag holdt i Gymnasieskolernes Lærerforening oktober 1966. Senere trykt i *Gymnasieskolen* 1966, nr. 21 og i Torstein Harbo, Anders Lysne & Lawrence Stenhouse, *Knud Grue-Sørensen*. (Oslo: H. Aschehoug & Co, 1974), s. 50-67. Citatet er fra s. 66.

¹¹ *Ibid.*, s. 67.

gerne". En behageligt enkel og overskuelig problemstilling, der under den senere udvikling dog er blevet korrigeret på den måde, at etik ikke er og ikke kan være videnskab, og at følgelig den ene halvdel af programmet falder bort... Det er ud fra denne enkle opfattelse, at pædagogisk sagkundskab er blevet sat lig med psykologisk sagkundskab".¹² Eller lig med sociologisk sagkundskab kunne han have føjet til.

Konsekvensen af denne udvikling beskrev han som tosidig, idet den på den ene side betød pædagogikkens *endeligt* som selvstændig videnskabelig disciplin, på den anden side gav anledning til en *blomstring*, der dog mere fik karakter af "diffus geskæftighed"¹³ end af at føre "væsentlige spørgsmål nærmere deres løsning. Måske er der da noget galt ved selve problemstillingen. Det som karakteriserer denne er, at man opfatter pædagogik efter et mål-middel skema".¹⁴

Herbarts forestilling om at kunne presse pædagogikken sammen i et mål-middel skema, måtte naturligvis få de røde lamper til at blinke hos en person, der overvejende anskuede pædagogik som en kulturel virksomhed, som en kulturopgave, der rakte videre end til en teknisk og brugspædagogisk beherskelse af "instrumentaliteterne". Måske har han haft et lønligt håb om, at den irrationelle del i Herbarts formel, etikken, måtte vise sig at være "ikke helt så u- eller a-videnskabelig som ofte påstået, men at den snarere er anderledes videnskabelig".¹⁵ Ad denne vej kunne man da gøre sig håb om at restituere "den læderede halvdel af pædagogikkens ansigt".¹⁶ Udsagnet leder uvægerligt tanken hen på prisopgaven *Vor tids moralskepticisme. Om muligheden af en objektiv moral* (1937),¹⁷ der, som titlen antyder, søgte at afstikke grænserne og mulighederne for en objektiv, dvs. videnskabeligt begrundet etik.

Det er muligt, at det var forestillingen om en sådan "anderledes videnskabelig" etik, der også ansporede ham til udvikling af en videnskabelig, ikke-empirisk metode. Mere sandsynligt er det dog, at den væsentligste inspiration hertil udsprang af hans interesse for en anden del af filosofien.

Metode

I artiklen "Pædagogik og moderne filosofi" (1964),¹⁸ taler han om "den nyere filosofis delvise forvandling til sprog- og begrebsanalyse", om forskydningen fra "problem" til "sprog" i moderne filosofi.

12 K. Grue-Sørensen, "Videnskabsteoretiske problemer inden for den pædagogiske forskning". Foredrag ved Nordisk symposium i Jyväskylä i september 1973. Her fra Harbo, Lysne & Stenhouse, *opus cit.*, 106.

13 Ibid 106.

14 Ibid. s. 106-107.

15 Ibid. s. 110.

16 Ibid. s. 110.

17 K. Grue-Sørensen, *Vor tids moralskepticisme* (København: Hagerup, 1937).

18 K. Grue-Sørensen "Pædagogik og moderne filosofi" i K. Grue-Sørensen, *Pædagogik mellem videnskab og filosofi En samling essays* (København: Gyldendal, 1965), s. 26-39.

”Før hed det”, siger han, ”etikken og moralens *problemer*, nu etikken og moralens *sprog*; før filosofiens og videnskaberens *problemer*, nu filosofiens eller endda videnskabens *sprog*. Kort sagt: før problemerne, nu sproget”.¹⁹ Men hvad er så konsekvenserne heraf for pædagogikken, især dens filosofiske eller etiske problemer, som empiriske og eksperimentelle metoder ikke er i stand til at anvise løsningen på? Efter hans opfattelse kunne bestræbelsen på at beskæftige sig med etikken sprog i stedet for dens problemer også få konsekvenser for pædagogikken, ”vel ikke i den forstand at man nu fik nye og bedre muligheder for at fastsætte og motivere opdragelsens mål, men i den forstand at man nu fik en bedre indsigt i, *hvad man derved gjorde*”.²⁰

De tanker, han giver udtryk for i artiklen, blev grunden vel allerede lagt til i disputatsen 14 år tidligere. I kapitlet om ”Sprogets refleksivitet” inddrager han Wittgenstein og Russell i argumentationen. Skønt han argumenterer mod dem ved at hævde, at sproglige ytringer kan referere til sig selv, er der alligevel al mulig grund til at tro, at det var herfra, at han senere fandt vej ind i den del af den analytiske filosofi, der (med udgangspunkt i navne som fx George Moore (1873-1958) og Gilbert Ryle (1900-1976)) betragtede filosofi som sproglig analyse affattet i et dagligsprog.

Det var gennem inspiration fra dagligsprogsfilosofien, at han kom på sporet af en metode, der både kunne danne grundlag for en selvstændig pædagogisk erkendelse, og samtidig yde et kritisk modspil til de empiriske hjælpevidenskaber, der truede med – mere nu end nogensinde – helt at sætte sig på fagområdet og få det til at fremstå som et usammenhængende og fragmenteret fagområde.

Jeg antager, at det var gennem denne særlige gren af filosofien, at han ikke alene blev bekræftet i sprogets betydning for erkendelsen, men også at han derigennem nåede frem til den konklusion, at sproget, dvs. dagligsproget, har filosoferet for os, længe før vi selv begyndte, og at det derfor alene af den grund rummer en erkendelse i form af nuance-rigdom i begrebernes betydning, som det gjaldt om at få kastet lys over. Det var denne dagligsprogsanalyse af pædagogiske begreber, som man vist må sige blev hans metodiske varemærke, og som han bragte med sig over i pædagogikken fra filosofien. Det var den, han brugte i sin kritik af såvel overdrevent forenklet videnskabelig sprogbrug som af sløset omgang med faglige begreber generelt.²¹

Når det mere var denne angelsaksisk inspirerede dagligsprogsfilosofi, han tog med sig over i pædagogikken – og mindre den kontinentale, på nær Kant, som han satte stor pris på og ofte henviser til – hænger det måske sammen med, at den faldt godt i tråd med hans store respekt og interesse for sproget. Han arbejdede ikke alene intenst med sproget i sit eget forfatterskab, men også i oversættelsen af andres værker til dansk, som fx

19 Ibid. s. 30.

20 Ibid. s. 31.

21 Andre har set en sammenhæng mellem en anden side af hans filosofi (disputatsens studier over refleksivitet) og pædagogik. Se S.E. Nordenbo, ”Forholdet mellem filosofi og pædagogik i Knud Grue-Sørensens tænkning” i bogen *Bidrag til den danske pædagogiks historie* af samme forfatter (København: Museum Tusulanums Forlag, 1984), s. 107-31.

Herbarts *Umriss pädagogischer Vorlesungen*.²² Til andre træk ved personligheden hører utvivlsomt også en instinktiv modvilje mod overdreven teoretisering, som han lejlighedsvis kunne finde på at karakterisere med fx en parafrase fra Goethes *Faust*, "Grau ist alle Theorie, schön des Lebens grüner Baum". Denne modvilje blev fulgt op af en lige så stor skepsis over for alle former for pædagogiske mirakelkure og frelserløsninger, der til gengæld kunne blive fulgt på vej med bemærkningen om, at "den pædagogiske teoris væsentligste opgave er at skyde balloner ned". Men måske skal oprindelsen til de her nævnte træk alle findes i en kritisk sans – medfødt eller ej – der også gav sig udslag i, at han som en ejendommelighed ved faget fremhævede, at det kritiske element har en særlig funktion i et fag, der hører til en gruppe af studier, hvor mange modstridende opfattelser gør sig gældende. Det forhindrede ham dog ikke i også at forholde sig kritisk til selve begrebet "kritik". I artiklen "Om opdragelse til kritik. Nogle kritiske betragtninger" minder han om, at kritikken har sine egne iboende normer:

"Dens funktion er vel nok oftest den at afsløre det tvivlsomme og ubegrundede og ikke i sig selv at konstituere det sande; men den skulle nødtigt tabe af syne, at den første opgave helt står i tjeneste hos den sidste. Det er dens første norm. Men netop ved sin særlige funktion har den foruden sine dyder også sine laster. I kritik er der ofte – efter nogles mening altid – et moment af aggression" ... "Af kritik kan udvikle sig både rethaveri og stridbarhed, og disse skal holdes i ave, hvis kritikken skal være ren kritik" ... "Det er derfor vigtigt, at der sammen med kritisk holdning og indstilling, kritisk tænkning og kritisk sans med al deres uomgængelighed for erkendelsens fremskridt også udvikles en sans for de overordnede normer, som kritikken selv er underkastet".²³

Summen af de her nævnte træk – især den kritiske sans – kunne være forklaringen på, at man leder forgæves efter bare tilløb til udvikling af egentlige normative teorier i hans pædagogiske forfatterskab og en tilsvarende uvilje mod deterministiske systemer af enhver art, hvad enten de var af videnskabelig eller politisk oprindelse. Medløberi og flokmentalitet af enhver art var ham inderligt imod. Af samme grund er han faktisk svær at placere i nogen skole eller retning. For ham at se var det den pædagogiske teoris opgave at udfolde sig i respekt for et dagligsprog, der efter metodisk fremdragelse af den erkendelse og nuancerigdom, som allerede var indeholdt i sprogets begreber, forhåbentlig kunne bidrage til højnelse og forædling af den pædagogiske diskussion.

Men bedre end mange ord illustrerer hans analyse af lærebegrebet, hvordan han mente, sagen kunne gribes an.

22 Johann Friedrich Herbart, *Pædagogiske forelæsninger i omrids*. København: Nyt Nordisk forlag, 1980 [opr. tysk udgave 1835].

23 K. Grue-Sørensen, "Om opdragelse til kritik. Nogle kritiske betragtninger", i Harbo, Stenhouse & Stenhouse, s. 49

Lærebegrebet

Interessen for lærebegrebet kan følges gennem hele det pædagogiske forfatterskab. I artiklen "Pædagogik og moderne filosofi" hedder det fx: "Der er foranstaltet et utal af undersøgelser over læreprocesser hos dyr, og når en bog handler om læreprocessens psykologi, er det fortrinsvis derfra man henter sine eksempler og prøver at udlede love".²⁴ Uden helt at ville afvise viden om relevansen af læreprocesser hos dyr, så mente han alligevel, at det var:

"undersøgelse værd, om at lære nu også er at lære i så forskellige sammenhæng. Foreløbig er der noget anstrengt over forsøgene på at finde dyreek eksperimenter så fantastisk værdifulde for menneskelæren på et højere niveau. Antagelig kniber det her ikke blot med begrebsanalysen, men også med realitetsanalysen. Men det er alligevel forbavsende så meget, man har beskæftiget sig med indlæringens psykologi uden at gøre mere ud af selve begrebet *at lære*".²⁵

Det er en sådan undersøgelse af selve begrebet, som han vender tilbage til flere gange i det pædagogiske forfatterskab, men som kulminerer i artiklen "Refleksioner over begrebet 'at lære'".²⁶

Artiklen indledes med at fastslå, at der "kan ikke være tvivl om, at begrebet "at lære" hører til de mest fundamentale i pædagogikken, og dette hvad enten man regner opdragelse, dannelse, undervisning eller uddannelse for at være hovedgenstanden for det, man i pædagogikken skal beskæftige sig med".²⁷ I parentes bemærkes, at man leder forgæves efter ordet "læring" i hans forfatterskab. Det hører en senere tid til og forekommer derfor heller ikke i ældre udgaver af Nudansk Ordbog. Når det lejlighedsvist blev brugt, afvistes det med henvisning til, at det var et norsk ord.

Det er dog først med behaviorismen, "at ordet at lære kom til at indtage en fremtrædende plads, og lære-psykologi blev et stort kapitel i den almene psykologi og et hovedstykke i den pædagogiske psykologi".²⁸

Men det betød samtidig, at ordet blev skåret til efter en behavioristisk grundopfattelse, således at det "at lære" blev ensbetydende med en relativ varig adfærdsændring, der er fremkommet som følge af *forstærkning* af en slags.

Derved gik på den ene side en række nuancer i begrebet tabt, der er indeholdt i dagligsproget, på den anden side førte det til en næsten grænseløs udvidelse af begrebet, der går langt ud over den normale pædagogiske anvendelse af begrebet. Ved at gå sproget efter for betydninger, som tillægges ordet "at lære" nåede han frem til følgende liste, rigeligt belyst gennem sproglige eksempler:

24 "Pædagogik og moderne filosofi" i K. Grue-Sørensen, *Pædagogik mellem videnskab og filosofi En samling essays* (København: Gyldendal, 1965), s. 37.

25 Ibid., s. 38.

26 "Refleksioner over begrebet 'at lære'" i Helge Dahl, Anders Lysne & Per Rand (red.), *Pædagogikkens søkelys*. Festskrift til professor Johs Sandven (Oslo: Universitetsforlaget, 1979), s. 105-117.

27 Ibid., s. 105.

28 Ibid. s. 106.

1. Man har lært noget, når man kan noget, man ikke kunne før.
2. Man har lært noget, når man ved noget, man ikke vidste før.
3. Man har lært noget, når man forstår, indser eller begriber noget, man ikke begreb før.
4. Man har lært noget, når man forholder sig på en måde, man ikke forholdt sig på før.
5. Man har lært noget, når man "ser" eller "hører" noget, man ikke "så" eller "hørte" før.

Ud fra et behavioristisk synspunkt skæres alle fem betydninger over én kam som adfærdsmæssige ændringer. Nuanceforskellene falder med andre ord bort. Ud fra et pædagogisk synspunkt er disse nuanceforskelle imidlertid af væsentlig betydning, da de kan og i mange tilfælde måske bør modsvares af tilsvarende forskelle i den pædagogiske bearbejdning. Omvendt er det langt fra alle fem betydninger, der falder ind under lærebegrebet ifølge normal sprogbrug. Det gør egentlig kun instanserne under punkt 1 og 2, der angår groft sagt færdigheder og kundskaber. Allerede under punkt 3 begynder tvivlen at melde sig, om det egentlig er en læren, der her er tale om. Indsigt og forståelse kan ganske vist erhverves gennem information og erfaring. I så fald falder de ind under lærebegrebet, men de kan også i heldigste fald erhverves uden om al information og erfaring. Og spørgsmålet er da, om dette tilskud af indsigt og forståelse egentlig skal kaldes en læren, eller om det ikke snarere bør betegnes som en form for "opdagelse". Artiklens indhold er velegnet til at illustrere, hvordan forskningsresultater fra en nabovidenskab kan løbe ind i problemer, når de ukritisk søges overført og anvendt på fx det pædagogiske område. I det mindste er det en anledning til at nærmere at undersøge, "om at lære nu også er at lære i så forskellige sammenhæng".²⁹

Konklusion

Som anført ovenfor gik Grue-Sørensens egentlige bestræbelse ud på at få skabt et grundlag for pædagogik som et selvstændigt, autonomt og videnskabeligt område. Som han så det, var det primært et kultur- og dannelsesfag, uden at han dog ønskede "brugspædagogikken" tilsidesat. Et vigtigt redskab i bestræbelsen var idéhistorien, der som træstammen holdt sammen på alle forgreningerne. Et andet redskab var udviklingen af en ikke-empirisk metode, der brugte sproget som kilde til erkendelse og som kritisk redskab i forhold til sproglige forenklinger af komplicerede pædagogiske problemstillinger. Her var det især behaviorismen, der måtte stå for skud.

Det må være rimeligt at spørge, om han lykkedes i sin bestræbelse? Meget synes der ikke at være, der tyder på det. Faget eller måske rettere området forekommer i dag mere splittet og brudstykkeagtig end nogensinde tidligere. Det er som følge heraf tilsyneladende endt i det, han frygtede, og med egne ord betegnede som "diffus geskæftighed" uden egentlig samling og retning.

²⁹ Se s. 9 og note 21.

På den anden side er behovet for at samle sig om faget og dets egenart måske steget i takt med tendenserne til fragmentering af det.³⁰ Grue-Sørensen viste én måde at bevare identiteten på. Tiden vil vise, hvilke andre måder, der kan komme på tale. Men idéhistorie og udvikling af sproglig bevidsthed om fagets grundbegreber må vel stadig være et godt sted at begynde. "Kun når enhver videnskab søger at orientere sig på sin egen måde og tilmed med samme kraft som sine naboer, kan der opstå et gavnligt samkvem mellem dem".³¹

Det er velkendt, at Grue-Sørensens videnskabelige holdning, der byggede på en kombination af kritisk holdning, dagligsprogsanalyser og brug af samme dagligsprog i formidlingen, faldt dårligt i tråd med tidens mainstream. Her var det andre holdninger, der i dansk sammenhæng satte sig igennem, men også holdninger, der i væsentlig grad fremmedgjorde faget både i forhold til sig selv og til almenheden. Man må i dag spørge sig selv, om ikke faget havde været bedre tjent med at give større plads for en humanistisk tradition i dansk pædagogik som den, Grue-Sørensen stod for.

30 Se fx Hans Vejleskov & Thyge Winther-Jensen, *De pædagogiske fags grundlag og anvendelse* (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2017).

31 Citatet indgår i følgende passage: "Es dürfte wohl besser sein, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen und ein selbständiges Denken mehr kultivieren möchte, wodurch sie zum Mittelpunkt eines Forschungskreises würde und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden. Nur wenn sich jede Wissenschaft auf ihre Weise zu orientieren sucht, und zwar mit gleicher Kraft wie ihre Nachbarinnen, kann ein wohlthätiger Verkehr unter allen entstehen". Johann Friedrich Herbart (1806). *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet* (Göttingen: J.H. Röwer, 1806), s. 21. Genoptrykt i Walter Asmus (Herausgeber), *Johann Friedrich Herbart. Pädagogische Schriften*, zweiter Band (Düsseldorf und München: Verlag Helmut Küpper. Vormalig Georg Mundi, 1965).