

Alexander von Oettingen

Et forsvar for teoretisk pædagogik!

– Skrivebordspædagogen Knud Grue-Sørensen

Abstract

[English title: A defence of theoretical pedagogy! – Grue-Sørensen, a theoretical scholar of pedagogy]

The article introduces the pedagogical background and impact of Grue-Sørensen. Knud Grue-Sørensen came to educational science from philosophy and was influenced by Kantian philosopher Leonard Nelson (1882-1927). Grue-Sørensen became the first professor of education at the University of Copenhagen. During an era in which research in the field of education became more and more influenced by empirical research, Grue-Sørensen held on to a theoretically and historically rooted pedagogy. Among other works he authored a three-volume account of the history of education and the encyclopaedia "Almen Pædagogik".

Nøgleord

Pædagogisk videnskab, Teoretisk pædagogik, Bidsamkeit, læring, opdragelse, K. Grue-Sørensen

"Skrivebordspædagog" sådan betegnede nogle unge gymnasielærere deres lærer i pædagogik Knud Grue Sørensen (1904-1992). De var trætte af hans – efter deres mening – gammeldags og filosofiske forelæsninger. De ville hellere have brugbare redskaber og teknikker til at klare deres undervisning med, men fik i stedet historiske fortællinger fra *Opdragelsens historie* i tre bind. Polemikken og striden kan man bl.a. læse om i *Gymnasiebladet* og i *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, hvor de unge lærere går tæt på Grue, som han også blev kaldt.

Og han forsvarede sig bravt ved at gøre dem opmærksomme på, at deres rolle som lærer ikke bestod i at forvalte redskaber, men at de stod over for en kulturel formidlingsopgave: "Det hænger sammen med, at jeg opfatter lærervirksomheden som en kulturel virksomhed, der kræver noget mere end teknisk beherskelse af instrumentaliteter. Ud fra denne opfattelse mener jeg også, at lærere har brug for en pædagogisk orientering, der lader opdragelsen fremtræde som en kulturopgave, selvom denne orientering ikke i meget direkte og teknisk forstand er brugspædagogik."¹

Tak skal du ha'. Den begrundelse ville nok ikke gå i dag og slet ikke i lyset af tidens "empiriske vending" og med dens evidens-tyranni. Vi taler jo netop om "synlig læring", "viden der

1 Knud Grue-Sørensen, "Om den mulige nytte af teoretisk pædagogik", *Gymnasieskolen* nr. 21, (11. november 1966): 1192.

Alexander von Oettingen, UC Syd, Danmark
e-mail: avoe@ucsyd.dk

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

Årgang 7 | Nr. 1 | 2018 | side 23-34

virker" og "læringsmålsstyring" – dvs. brugspædagogik – og slet ikke om lærerens almene kulturopgave.

Grue-Sørensen repræsenterer en pædagogisk-filosofi, der ikke er særlig kendt i en dansk kontekst. Den knytter an til en pædagogisk linje fra Immanuel Kant (1724-1804) over Johann Friedrich Herbart (1776-1841) og til filosofen Leonard Nelson (1882-1927). En teoretisk eller rettere kantiansk pædagogik, der ud over de nævnte også tæller navne som Poul Natorp, Richard Hönigswald, Jonas Cohen og senere Alfred Petzelt, Marian Heitger, Wolfgang Fischer og Wolfgang Sünkel for blot at nævne nogle få.² Det er først og fremmest en tysk pædagogisk filosofi, der har mange forskellige retninger, men som har det til fælles, at de afsøger det principielle ved pædagogik og prøver at begrunde pædagogikken a-priori. Det vanskelige spørgsmål ved pædagogik er, hvordan man kan legitimere den pædagogiske fænomen- og problemverden principielt. Hvad er det pædagogiske ved pædagogikken, hvad er dens begrebsunivers, dens grænser, hvor begynder det pædagogiske ansvar etc.? Et helt centralt spørgsmål i den forbindelse er spørgsmålet om pædagogikkens videnskabelighed og dens videnskabelige karakter. Er pædagogik en videnskab med egen struktur, begreber og et eget genstandsfelt, eller er den opdelt i en række andre videnskabelige discipliner og specialiseringer?

Det var de spørgsmål Grue-Sørensen gennem flere publikationer kredsede om, men som de unge gymnasielærere ikke forstod, og hans fagfæller ikke anerkendte.

På det punkt ligner det vores tid. Vi har allerede bevæget os væk fra *skrivebords-pædagogik* og hen til *brugspædagogik*. Der er fuld fart på forskningen eller rettere på uddannelsesforskningen, uden blik for teoretisk pædagogik. Vi leder ikke efter principielle svar eller grundlæggende strukturer i pædagogikken, men efter effekt og styringsmekanismer. Vi holder ikke teoretisk afstand til den pædagogiske praksis, men går direkte til sagen med såkaldt evidente svar og datagenererede løsninger. Vi reflekterer ikke mere over pædagogiske grundproblemer, men iagttager og registrerer pædagogiske data. Pædagogik forstået som grundforskning anses som spild af tid og forældet.

Men netop her begynder Knud Grue-Sørensens pædagogiske forfatterskab. Han kredsede om de spørgsmål samtiden ikke stillede mere, men som vi har brug for at stille. Han mødte pædagogikken teoretisk ikke praktisk; ikke for at fjerne sig fra den konkrete pædagogiske virkelighed, men for at "se" fænomenerne i deres rette lys. At få greb og begreb om pædagogik.

Tiden og udviklingen har vist, at vi ret beset har brug for begge dele – både "skrivebords-pædagogik" og "brugspædagogik". Men vi har brug for dem i deres egen ret og ikke i en dårlig blanding. Problemet er ikke, at vi mangler teori eller mangler praksis, men at begge katego-

2 Reiner Franz Rau, *Einführung ind die Frage nach pädagogischer Rechtmässigkeit in Theorie und Praxis* (Norderstedt: Books on Demand GmbH, 2011). Herwig Blankertz, *Der Begriff der Pädagogik im Neukantianismus* (Weinheim, Berlin: Verlag Julius Beltz, 1959). Erwin Hufnagel, *Der Wissenschaftscharakter der Pädagogik* (Würzburg: Königshausen & Neumann, 1990). Wolfgang Sünkel, "Voraussetzungen theoretischer Grudforschung in der Pädagogik i *Pädagogische Erkenntnis* udg. af Hans-Walter Leonhard, Eckart Leibau, Michael Winkler (Weinheim und München: Juventa Verlag, 1995), 197-207.

rier er blevet *erstatningsbegreber* for hinanden. "Teorien" oplyser ikke mere teoretisk, men dikterer praktiske løsninger og "praksis" er blevet reduceret til empiri og smarte koncepter.³

Den sidste professor i pædagogik

Knud Grue-Sørensen blev født den 2.1. 1904 i Sønderby som søn af landbrugskonsulent Nils Madsen Sørensen og Mette Kristine Ebbesdatter Grue. I 1922 bliver Knud student fra Ribe Katedralskole og begyndte kort tid efter at studere sammenlignende litteraturhistorie. På grund af fremtidsudsigterne afbrød han dog studiet og læste til lærer ved Tønder Seminarium i stedet for.⁴

Grue-Sørensens store interesse var litteratur, psykologi og filosofi, og i mange år var han ansat som skolepsykolog ved Københavns kommune. Trods lærereksamen og ansættelse fortsatte han ad filosofiens vej og afleverede i 1932 en magisterkonferens med titlen: *I hvilken udstrækning kan og bør en pædagogisk indgriben i den individuelle udvikling finde sted*" Som titlen antyder, handler afhandlingen om *det pædagogiske paradoks* og om frihed og tvang i pædagogikken.⁵ Senere i 1937 beskæftigede Grue-Sørensen sig mere med samtidens etiske relativisme og vandt med afhandlingen *Vor tids moralskepticisme* anden pladsen i en international konkurrence.⁶

Den filosofiske og pædagogiske inspirationen fandt Grue-Sørensen bl.a. hos filosofen og kantianeren Leonard Nelson (1882-1927).⁷ Nelson tilhørte en filosofisk-psykologisk retning, der begrundede menneskets objektive erkendelse med indre erfaringsoplevelser. *Fornuften har selvtillid* var ét af Nelson og især Jacob Friedrich Fries's (1773-1843) filosofiske pointer. Forestillingen om en objektiv sandhed er kantiansk og stod dengang i stærk kontrast til datidens filosofiske takt og tone.⁸

Fornuftens selvtillid giver bl.a. inspiration til Grue-Sørensens doktordisputats *Studier over refleksivitet* (1950).⁹ Her undersøger han refleksiviteten i bevidstheden, sproget og erkendelsen og formulerer en refleksivistisk kritik.

Kriteriet for "sandhed" begrundes af Grue-Sørensen og hele den ny-friesiske skole i menneskets refleksive bevidsthed, hvor subjekt og objektet er én og samme bevægelse. I selvbevidstheden er subjektet fx bevidst om sin egen subjektivitet. I erkendelsen af verden erkender subjektet ikke blot verden udenfor, men også sin erkendelse "af verden". Sproget

3 Alexander von Oettingen, "Pædagogisk forskning mellem teori, empiri og praksis – bidrag til en empirisk dannelsesforskning" i *Empirisk dannelsesforskning*, red. af Alexander von Oettingen (København: Hans Reitzels forlag, 2018), 19-60.

4 Om Grue-Sørensens pædagogiske filosofi se Alexander von Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogikens antinomier – Perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik* (Århus: Klim, 2006).

5 Alexander von Oettingen, *Det pædagogiske paradoks* (Århus: Klim, 2009).

6 Knud Grue-Sørensen, *Vor tids moralskepticisme. Om muligheden af en objektiv etik* (København: H. Hagerup, 1937)

7 Leonard Nelson, *Vom Selbstvertrauen der Vernunft* (Hamburg: Felix Meiner Verlag, 1975).

8 Carl Henrik Koch, *Dansk filosofi i positivismens tidsalder* (København: Gyldendal, 2004), 437-446.

9 Knud Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet* (København: J.H. Schultz Forlag, 1950).

udviser samme refleksivitet, idet vi i sproget kan tale "om sproget". Men *fornuftens selvtillid* ligger også til grund for vores etiske og moralske forhold. Således findes der, ifølge Grue-Sørensen, objektive moralske domme, der ikke bygger på en ydre kausal begrundelse, men er bundet til fornuftens indre evidente og refleksive erfaringer. I refleksive fænomener er subjektet og objektet bundet til hinanden, fordi fænomenerne ikke kun virker på noget, men også virker tilbage på sig selv.

Grue-Sørensen har desværre kun sporadisk koblet refleksiviteten til pædagogikken, selvom det havde været nærliggende. "At lære" er ligeledes et refleksivt fænomen i den forstand, at når subjektet lærer, lærer det ikke blot noget, det ikke vidste eller kunne før, men lærer samtidig også, at det kan lære. Læringen lærer sig selv – så at sige.¹⁰ Vi lærer derfor altid mere, end vi konkret lærer, fordi vi også lærer, at vi kan lære. Refleksivitets-argumentet er også begrundelsen for, hvorfor sprog, erkendelse og læring er tæt forbundet. Når vi netop erkender og lærer ved hjælp af mundtligheden og samtalen, er det fordi sproget og talens refleksivitet klinger sammen med erkendelsens og læringens refleksivitet. Pædagogik eller rettere opdragelsen skaber "genklang og resonans".¹¹ Set ud fra en pædagogisk optik er det derfor ikke forkert at hævde, at *Studier over refleksivitet* ikke blot er et filosofisk bidrag, men også en grundstudie i pædagogisk-filosofi.

Ikke kun hans pædagogik, men også Grue-Sørensens filosofi var dengang helt ved siden af og stod i kontrast til datidens mere marxistiske og social-empiriske filosofiske retninger. Filosofisk troede "man" ikke på objektive moralske domme. Grue-Sørensen kom på kant med datidens markante toneangivende skikkelse, filosofiprofessor Jørgen Jørgensen, og blev bl.a. derfor aldrig professor i filosofi.

I stedet for filosofi, men nok også i erkendelse af pædagogikkens udvikling, blev Knud Grue-Sørensen udnævnt til den første professor i pædagogik ved Københavns Universitet. I indstillingen kan man bl.a. læse, at det "må vel siges at være umuligt i dag at finde nogen anden dansk pædagog, der som dr. Grue-Sørensen er i besiddelse af såvel en omfattende filosofisk-pædagogisk dannelse som et indgående kendskab til pædagogik."¹² Med tiltrædelsen forlod Grue-Sørensen på en måde filosofiens vej og begyndte at beskæftige sig mere indgående med pædagogik og den pædagogiske videnskab. Han benyttede sit professorat til at begrunde pædagogikken historisk og teoretisk. På den ene side ledte han efter pædagogikkens essens ved at belyse opdragelsens historie gennem forskellige epoker og på den anden side dechifrerede han det "almene" i pædagogikken gennem teoretiske begrebsanalyser. Det første ender i hans berømte og helt enestående tre binds værk *Opdragelsens historie*, det andet i hans tematiske værk *Almen pædagogik*.¹³

10 Alexander von Oettingen, *Almen pædagogik* (København: Hans Reitzels forlag, 2012), 21-34.

11 Knud Grue-Sørensen, *Almen pædagogik. En håndbog i pædagogiske grundbegreber* (København: Gjøellerup, 1974), 254.

12 Sven Erik Nordenbo, *Bidrag til den danske pædagogik historie* (København: Museum Tusulanums Forlag, 1984), 86

13 Knud Grue-Sørensen, *Almen pædagogik. En håndbog i pædagogiske grundbegreber* (København: Gjøellerup, 1974); Knud Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie I-III* (København: Gyldendals pædagogiske bibliotek, 1956); Knud

Især analyserne af pædagogiske begreber og kritikken af pædagogikken var berygtet og også befriende. Grue-Sørensen kom bl.a. i strid med fagfæller fra Danmark Lærershøjskole og Danmarks Pædagogiske Institut. I flere bidrag anmelder Grue-Sørensen forskellige forskningspublikationer og kritiserede dem for ikke at have styr på pædagogiske begreber og teoretiske sammenhænge. Hans kritik blev formuleret med en til tider ironisk og polemisk tone. Som fx da han betegnede den pædagogiske udvikling som indianerpædagogik, der medførte smerter i hans "wounded knee".¹⁴ Diskursen var hård og minder om det, man i dag kan møde på de sociale medier eller på fokeskolen.dk.

Men bag Grue-Sørensens kritik lå en bekymring for pædagogisk erkendelse og især brug af pædagogiske begreber. Hans pointe var, at netop det pædagogiske kunne udarte sig til ret vidtløftige idealer og forskningsmæssige blindgyder.

I artiklen "Veje og afveje i pædagogisk teori" går han fx i rette med hele den opblomstrende reformpædagogik. Han kritiserede samtiden for at fjerne sig mere og mere fra filosofien med den konsekvens, at grundlæggende refleksioner over pædagogikkens etiske og erkendelsesteoretiske forudsætninger forsvandt. Det var en bevægelse, der, ifølge Grue-Sørensen, ville ende i "pædagogisk magtfuldkommenhed". Kritiske toner fra professoren i pædagogik. Men Grue-Sørensen tænkte og skrev i den tid, hvor OECD formulerede "life-long learning", og hvor man i Tyskland promoverede "den realistiske vending" i pædagogisk forskning.

Da hans kollega Knud Dirch Wagner i 1971 oprettede tidsskriftet *Pædagogik*, skrev Grue-Sørensen det første indlæg med titlen *Orden i begreberne*.¹⁵ I indledningen præciserede redaktøren, at formålet med tidsskriftet var at formidle pædagogisk videnskab på et forståeligt sprog. Også når der var tale om kompliceret og komplekst stof. Tidsskriftet rummer en del artikler af Grue-Sørensen, der stadig har relevans, og som viser hans enorme sproglige styrke og indsigt i pædagogisk filosofi. Vil man stifte bekendtskab med hans pædagogiske tænkning, gør man klogt i at læse artiklerne som fx "En analyse af lærerbegrebet", "Pædagogik og antropologi", "Om opdragelse til kritik. Nogle kritiske betragtninger", "Refleksioner over voksenpædagogik og Life-long Education".¹⁶ Det er bidrag, der er kritiske mod samtiden, men samtidig oplysende og ordnende.

"Skrivebordspædagog" udtrykker meget præcis det, Grue-Sørensen var – en pædagog, der skrev og tænkte ved sit skrivebord, men som også var i dialog med studerende og sin samtid. Han bedrev ikke empirisk forskning, var ikke ude på skolerne og observerede ikke undervisning etc. Han sad på sit institut og diskuterede med de studerende. Men han sad

Grue-Sørensen, *Pædagogik mellem videnskab og filosofi* (København: Gyldendal pædagogisk bibliotek, 1965).

14 Kritikken er der redegjort for i Alexander von Oettingen, *Det pædagogiske paradoks* (Århus: Klim, 2009), 113-114.

15 Knud Grue-Sørensen, "Orden i begreberne", *Pædagogik*, nr. 1 (1971).

16 Knud Grue-Sørensen, "En analyse af lærerbegrebet", *Pædagogik*, nr. 2 (1972); Knud Grue-Sørensen, "Pædagogik og antropologi", *Pædagogik*, nr. 3 (1971); Knud Grue-Sørensen, "Om opdragelse til kritik. Nogle kritiske betragtninger" *Pædagogik*, nr. 2 (1973); Knud Grue-Sørensen, "Refleksioner over voksenpædagogik og Life-long Education" *Pædagogik*, nr. 2 (1974).

der ikke, fordi han ikke orkede den pædagogiske praksis, men fordi hans virkelighed og praksis var teorien "om pædagogik".

Desværre har eftertiden glemt hans betydning for dansk pædagogisk forskning og udvikling. I den nye fremstilling af *Pædagogikkens idehistorie*, der udkom i 2017, og som trækker centrale pædagogisk linjer frem fra det antikke og til i dag, nævnes Grue-Sørensen kun sporadisk og også kun i perifere sammenhænge.¹⁷ Danmarks første professor i pædagogik er stort set af sine egne fagfæller skrevet ud af pædagogikkens idehistorie. Det er anderledes i filosofiens historie. Selvom han aldrig blev professor i filosofi, så finder man et helt kapitel om Grue-Sørensens betydning for dansk filosofi i Carl Henrik Kochs fine og interessante bidrag om *Dansk filosofi i positivismens tidsalder*.¹⁸ Man skal stadig gå til filosofien for at forstå pædagogikken. Men det var ikke det, Grue-Sørensen ville. Tværtimod satte han pædagogikken på et teoretisk fundament og kom dermed også til at stå i opposition til den herskende pædagogiske takt og tone. Danmarks første professor i pædagogik blev på mange måder også den sidste professor!

Den realistiske vending

Grue-Sørensen blev professor i pædagogik i 1955. Dengang sov pædagogik – nationalt og internationalt – og var stort set ikke noget særligt. Og hvis den var noget, lå den godt gemt i filosofien, åndsvidenskaben, kirkelige kredse, seminarieverdenen, eller hvor den nu var. Der fandtes ikke en decideret stærk teoretisk pædagogik eller pædagogisk forskning.

Det ændredes radikalt i slutningen af 50'erne med Heinrich Roths berømte tiltrædelsesforelæsning: "Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung".¹⁹ Roth, der kom fra den empiriske psykologi, kritiserede den pædagogiske videnskab for ikke at inddrage nye empiriske forskningsmetoder og deres discipliner. I stedet for hele tiden at generere pædagogisk viden via *tekstfortolkning* og *historiske analyser* burde pædagogisk forskning "gå til sagen selv", var Roths pointe. Men den pædagogiske elite "har længe troet at pædagogikkens forskningsgenstand udtømmes i fortolkninger af tekster af store pædagoger" og har ikke interesseret sig for den virkelighed og realitet, som disse tekster handler om. En "realistisk vending" i pædagogikken må derfor handle om at have "mod til at anvende empiriske metoder" for at kontrollere og verificere pædagogiske udsagn. Så vidt Roth for mere end 60 år siden. Man kan vel roligt konkludere, at modet til empiri ikke er et problem længere. I dag skal man være modig, hvis man vil arbejde filosofisk-teoretisk med pædagogik.

Roths kritik var dog ikke rettet mod pædagogisk filosofi eller pædagogisk teori som sådan, men mod det problem, at der mellem teori og empiri ikke var en tættere forsknings-

17 Ove Korsgaard, Jens Erik Kristensen, Hans Siggaard Jensen, *Pædagogikkens Idehistorie* (Aarhus: Aarhus universitetsforlag, 2017).

18 Carl Henrik Koch, *Dansk filosofi i positivismens tidsalder* (København: Gyldendal, 2004), 437-446.

19 Heinrich Roth, "Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung" i *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit* red. af Hermann Röhrs (Frankfurt a. M.: Akademische Verlagsgesellschaft, 1967), 179-191.

dialog. "Mange empiriske, pædagogiske undersøgelser er ikke platte og indholdstomme, fordi de empiriske metoder ikke slår til, men fordi pædagogikken med sin teori ikke indtager empirisk forskning og ikke begrundes den kritisk".²⁰ Pædagogikken taler som om empirien ikke findes eller som om den ikke er værd at lytte til. Med den konsekvens at både pædagogisk teori og pædagogisk empiri kommer til kort, fordi teoriudviklingen, menings-tilskrivelsen og den saglige kritik udebliver. Så vidt Roths kritik.

Teoretisk pædagogik

Det er i disse "nye" toner Grue-Sørensen skulle etablere en helt ny pædagogisk disciplin på universitetet, og hvor han i 1969 bliver leder af *Institut for teoretisk pædagogik*. I åbnings-talen understregede Grue-Sørensen, hvad instituttets formål skulle være. Da pædagogik hører til den gruppe af studier, hvor mange "modstridende opfattelser" gør sig gældende, er det afgørende ikke at løse specielle spørgsmål, "men om at kunne stille gode og væsentlige problemer, at kunne spørge rigtig."²¹ Igen denne særstilling. Pædagogisk teori skal ikke løse alle problemstillinger i verden, men hjælpe med at "spørge rigtigt" til den pædagogiske praksis.

Bevægelsen fra en mere filosofisk og tekstfortolkende forståelse og hen mod en empirisk-metodisk tilgang til pædagogikken kan man aflæse i to centrale tekster. Begge finder man i essay-samlingen *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*, hvor titlen allerede antyder problemstillingen.²²

Den første artikel *Om pædagogikken som selvstændig videnskab* fra 1954 – skrevet før den realistiske vending – knytter an til en mere klassisk diskussion om pædagogikkens videnskabelighed. For Grue-Sørensen er det "læren om opdragelse", der er pædagogikkens genstandsfelt, og som kan opdeles i en *beskrivende* og en *foreskrivende* del:

Beskrivende discipliner: Opdragelsens historie, opdragelsens sociologi og den komparative pædagogik.

Foreskrivende discipliner: a) Mål: opdragelsesfilosofi/ filosofisk pædagogik. b) Midlerne: opdragelsens psykologi, pædagogisk psykologi, psykologisk pædagogik, eksperimentel pædagogik.

Opdelingen viser hele feltets kompleksitet, og at opdragelsen spændes ud mellem forskellige hjælpediscipliner.²³ I 1954 er Grue-Sørensens konklusion derfor dobbelt. Pædagogik er en selvstændig disciplin, fordi dens område er "opdragelse", og den er samtidig ikke selv-

20 Roth, "Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung", 184.

21 Knud Grue-Sørensen, "En indvielse" i *Årbog for Dansk Skolehistorie 1969* (Selskabet for skole- og uddannelseshistorie), 98-102.

22 Knud Grue-Sørensen, *Pædagogik mellem videnskab og filosofi* (København: Gyldendal pædagogiske bibliotek, 1965).

23 Knud Grue-Sørensen, "Om pædagogik som selvstændig videnskab" i *Pædagogik mellem videnskab og filosofi* (København: Gyldendal pædagogiske bibliotek, 1965), 9-25.

stændig, fordi den får sin erkendelse fra andre videnskaber. Pædagogik er både et autonomt og et heteronomt videnskabsfag. Det er en pointe Thyge Winther-Jensen – tidligere studerende hos Grue og senere kollega og ven – og Hans Vejleskov introducerer i deres meget fine bog *De pædagogiske fags grundlag og anvendelse*.²⁴

I artiklen *Pædagogik og moderne filosofi* som er skrevet i 1964 – dvs. efter den realistiske vending og under indtryk af den moderne sprogfilosofi – er det helt tydeligt, at pædagogik nu er blevet en "empirisk-psykologisk, data-indsamlende og data-behandlende statistisk disciplin, hvor man er tilbøjeligt til at springe de initiale målsætnings- og værdiproblemer over og at gå direkte løs på de konkrete sager."²⁵

Grue-Sørensen opdeler nu opdragelsesfænomenet ud fra et analytisk og et sprogligt perspektiv. I artiklen skelnes mellem *teoretisk pædagogik*, der opdeles i en filosofisk-etisk og en sprog-filosofisk del og *empirisk pædagogik*, der er en mere "data-behandlende statistisk disciplin". Artiklen er interessant af flere grunde. For det første fordi Grue-Sørensen forlader den mere systematiske og formelle opdeling af pædagogikken, og for det andet fordi "sproget" nu bliver det afgørende. Sproget i form af hverdags sproget bærer allerede pædagogiske tydninger i sig, og opgaven for en teoretisk pædagogik er at få disse tydninger frem. Dels gennem teoretiske begrebsanalyser, dels ved at underkaste dem et realitets-tjek. Pædagogisk teori er både *begrebs-* og *realitetsanalyse*.²⁶ På den ene side drejer det sig om at se på begrebets sproglige mening og struktur, for så på den anden side at spørge, om det, som begrebet rummer og tillægges, også har bund i realiteterne.

Med begge disse analyser håbede Grue-Sørensen at få lidt mere klarhed og realitetssans ind i pædagogiske idealer og forestillinger. Man kunne måske også sige, at han i artiklen fra 1964 tegnede konturerne af en *teoretisk empiri*. Dvs. en pædagogisk teori, der ikke kun forbliver i teorien og begrebsanalysen, men som samtidig kritisk efterspørger begrebernes empiriske realitet.

Interessant i artiklen er desuden, at Grue-Sørensen ikke kun taler om "opdragelse" som pædagogikkens kernebegreb, men også regner begrebet "at lære" for pædagogikkens grundord. Det sidste manuskript han skrev på, men som han desværre ikke nåede at færdiggøre, handlede om det "at lære".

I essaysamlingen *Pædagogik mellem videnskab og filosofi* får man et fint sammendrag af Grue-Sørensen pædagogiske bidrag. Han kredsede gennem hele sit forfatterskab om pædagogikkens videnskabelige struktur. I det arbejde favoriserede han teorien og analysen frem for konkret praksis og handling. Pædagogik er teoretisk-principielt og kommer til syne i de begreber og problemstillinger, der har med den *pædagogiske fænomen-* og *problemverden* at gøre. En typisk formulering af Grue-Sørensen, der egentlig ikke betyder andet, end

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

25 Knud Grue-Sørensen, "Pædagogik og moderne filosofi" i *Pædagogik mellem videnskab og filosofi* af Knud Grue-Sørensen (København: Gyldendal pædagogiske bibliotek, 1965), 27.

26 Grue-Sørensen, "Pædagogik og moderne filosofi", 38.

at pædagogik handler om pædagogik. Ser man nøje efter, er sætningen dog meget præcis. Pædagogik er den videnskab, der analyserer pædagogiske grundbegreber (teori) med det formål at afklare mulige løsninger af pædagogiske problemstillinger (praksis). Eller formuleret med tilknytning til den almenpædagogiske tradition: Pædagogik er en praksisvidenskab, der både handler *om* pædagogik og er *til for* pædagogik.²⁷

Pædagogikkens duale system

Ved at gøre "opdragelse" og ikke "læring" til det centrale pædagogiske begreb, knyttede Grue-Sørensen an til en kantiansk pædagogisk tradition.²⁸ Det er en tradition, der for alvor blev systematiseret af Johann Friedrich Herbart, og som i dag og med forskellige videnskabelige positioner repræsenteres af fx Wolfgang Klafki, Klaus Prange, Gert Biesta, Michael Uljens eller Dietrich Benner.²⁹

Spørgsmålet om pædagogikkens videnskabelig karakter er en klassiker og ender som oftest i Herbarts berømte formulering: "Pædagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse."³⁰ Formuleringen finder man i *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, der sammenfattede hele Herbarts pædagogiske tænkning og som Grue Sørensen oversatte til dansk.

Herbarts §2 har ført til det, man kunne kalde for *pædagogikkens duale system*, hvor pædagogikkens videnskabelighed opdeles i to positioner, der står uforløst over for hinanden. På den ene side det normative og etiske, og på den anden side det empiriske og praksisnære. To positioner uden egentlig sammenhæng, og som findes i forskellige udgaver som fx normativitet vs. objektivitet, etik vs. psykologi, det foreskrivende vs. det beskrivende, pædagogisk filosofi vs. uddannelsesforskning, teori vs. praksis.

Dualiteten har ført til en enorm videnskabelig eksponering og uddifferentiering. I dag findes et hav af uddannelsesvidenskabelige discipliner og retninger, der ikke kan systematiseres eller ordnes mere. Der forskes på livet løs, uden at det har ført til en større afklaring om pædagogikkens egenart. Vi har en mængde bindestregs-pædagogikker (pædagogisk psykologi, pædagogisk sociologi etc.), et hav af pædagogiske specialiseringer (socialpædagogik eller specialpædagogik etc.) og et utal af alle mulige pædagogiske emner som fx digital

27 Dietrich Benner, *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft* (Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991), 118-123.

28 Knud Grue-Sørensen, *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber* (København: Gjøellerup, 1974), 270.

29 Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (Weinheim und Basel: Beltz, 1994); Klaus Prange, *Die Zeigestruktur der Erziehung* (Paderborn: Schöningh, 2005); Dietrich Benner: *Allgemeine Pädagogik* (Weinheim und Basel: Juventa, 2015); Gert Biesta, *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik* (Århus: Klim, 2014); Michael Uljens, *Allmän pedagogik* (Lund: Studentlitteratur, 1998).

30 Johann Friedrich Herbart, "Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835)" i *J.F. Herbart Sämtliche Werke*, bind X, udg. af Karl Kehrbach (Langensalza: Verlag Hermann Beyer & Söhne, 1887-1912).

dannelse, kreativitet, medborgerskab, inklusion, klasserumsledelse etc. Pædagogik findes stort set i alle formater og udgaver, og "orden i begreberne" er en illusion.

Men spørgsmålet er også, om man i det hele taget kommer "det pædagogiske" nærmere med afsæt i en dual tænkning? Eller om afsættet må tages et andet sted? Grue-Sørensen skelnede anderledes. Han tog – helt i tråd med Kant og Herbart – et empirisk-normativt og ikke et formelt udgangspunkt. I begyndelsen står ikke uddifferentieringen af videnskaben eller professionerne, men en *pædagogisk opgave*, der kræver videnskabelige og professionelle svar.

Grue-Sørensens udgangspunkt – og hele den klassiske pædagogik – bliver tydelig, når man begynder med §1 i Herbarts system og ikke med §2. Paragraf 1 hedder: "Der Grundbegriff der Pædagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings".³¹ Herbart satte en normativ-empirisk *forudsætning* for pædagogikken, som skal medtænkes i alle andre efterfølgende paragraffer. Det vil sige også i den, der beskriver opdelingen i videnskabelige discipliner. Barnets åbne dannelsesmulighed (*Bildsamkeit*) er pædagogikkens grundbegreb, som man ikke må springe over, da man ellers mister hele forståelsen af det pædagogiske. Pædagogikken legitimeres helt konkret ud fra det faktum, at barnet står i en dannelsesopgave. Barnet har en dannelsesmulighed, som kræver en pædagogisk henvendelse – både i form af den konkrete opdragelse og i form af videnskabelig oplysning.

Hербart beskrev *Bildsamkeit* som barnets overgang fra "det ubestemte til det faste" for at understrege pædagogikkens formstruktur.³² Det skal forstås både normativt og empirisk. *Bildsamkeit* er både et fornufts- og naturbegreb. Vi bevæger os både kropsligt, kognitivt og holdningsmæssigt fra "det ubestemte til det faste". Mennesket er ikke en fast størrelse, men dannelsesmæssigt bevægeligt, og netop det må være afsættet for den helt konkrete opdragelse og for pædagogikkens videnskabelighed.

I dag ville vi nok ikke opdele pædagogikken i praktisk filosofi og psykologi. Vi har andre metoder og videnskaber. Men på Herbarts tid var det standarden. Han præciserede dermed, at hvis man vil rumme barnets "Bildsamkeit" har man brug for *praktisk filosofi* for at vise pædagogikkens normative strukturer, og man har brug for empirisk og *psykologisk* indsigt for at tilrettelægge og udvikle konkrete meningsfyldte opdragelse- og dannelsesprocesser.

Forudsætningen om barnets åbne dannelsesmulighed giver opdragelsen, den pædagogiske forskning og den pædagogiske teoriudvikling intention og retning. Pædagogik er derfor ikke lidt praksis her og lidt teori der, men først og fremmest en empirisk-normativ opgave.

Ingen ringere end Kant satte samme præmis for pædagogikken. Første sætning i hans forelæsninger om pædagogik begynder med en normativ-empirisk konstatering: "Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss."³³

31 Herbart, "Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835).

32 Klaus Prange *Pädagogik als Erfahrungsprozess* (Stuttgart: Klett-Cotta, 1978).

33 Kant, "Über Pädagogik", i *Immanuel Kant Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1995).

Mennesket skal opdrages! Det er en pligt og nødvendighed, som retter sig både mod den voksne og barnet. Vi har pligt til at opdrage barnet, og barnet står i pligten til at lade sig opdrage. Og når Kant kræver, at pædagogikken skal blive "judiziøs" – dvs. ordnet efter grundsætninger – så er det i en erkendelse af, at spørgsmålet om "opdragelsen af mennesket" ikke mere kan klares ud fra traditioner eller simple teknologier, men kun teoretisk-refleksivt.

"So muss Pädagogik ein Studium werden, sonst ist nichts von ihr zu hoffen, und ein in der Erziehung Verdorbener erzieht sonst den Andern. Der Mechanismus in der Erziehungskunst muss in Wissenschaft verwandelt werden, sonst wird sie nie ein zusammenhängendes Bestreben werden, und eine Generation möchte niederreißen, was die anderen schon aufgebaut hätten".³⁴

Læg mærke til Kants fine detalje og begrundelse. Det største opdragelsesproblem, vi har, er ikke om børn lærer nok, kan klare sig i konkurrence med andre nationer, eller om de får en lykkelig fremtid; det største pædagogiske problem, et moderne samfund har, er, at en ældre generation opdrager den yngre generation i et dårligere lys. At den ene generation ødelægger det, den anden allerede havde opnået. Dvs. at vi faktisk – generationelt set – gør os selv dummere og dummere gennem pædagogisk teori og praksis.

Kant og Herbart delte ikke pædagogikken op i videnskabelige discipliner, men satte som sagt en normativ-empiriske forudsætning. Springer vi helt frem til vores tid, så finder man hos Dietrich Benner en ordning af den pædagogiske videnskab, der netop tager afsæt i pædagogikkens forudsætning. Benner skelner mellem tre store pædagogiske områder:

- i) *Opdragelses-teori* og det vil sige læren om den rette pædagogiske henvendelse i lyset af barnets *Bildsamkeit*. Det fører os over i det pædagogiske paradoks mellem frihed og tvang.
- ii) *Dannelses-teori*, der beskæftiger sig med den normative ramme om menneskets *Bildsamkeit*. Hvilken "verden" skal præsenteres for det opvoksende og dannende barn? Og hvad er pædagogikkens mål inden for fælles menneskelig praksis etc.
- iii) *Teoretisk pædagogik* – dvs. den refleksive kritik og udvikling af opdragelses- og dannelsesteorien, med henblik på at løfte pædagogikken ud af erfaringen og ind i videnskabelig tænkning. Det vil sige en tilgang, der differentierer mellem teori, empiri og praksis, og som leder efter eksperimentelle transformationsmuligheder mellem teoretiske analyser, empiriske iagttagelser og handlinger i praksis.

Hvad kan Grue-Sørensen i dag?

Set i bagklogskabens klare lys, så har den "realistiske vending" og Roths opdeling i pædagogisk filosofi og pædagogisk empiri gjort mere skade end gavn. Den har opdelt og sprængt

³⁴ Kant, "Über Pädagogik", 33.

pædagogikken i et dualt system, som eftertiden har prøvet at bringe sammen, men som på mange måder ikke mere hænger sammen. Bruddet er sket og er måske irreparabelt.

Det vidste Grue-Sørensen også og begyndt derfor at lede efter pædagogikkens særlige betydning. Han ledte ikke empirisk ved at iagttage fænomenerne ude i praksis, men han ledte teoretisk og principielt. Når pædagogik ikke mere går op i en højere enhed, er spørgsmålet, hvad der så kan holde sammen på det hele? Hvad er pædagogikkens afsæt og omdrejningspunkt? Grue-Sørensen ledte efter ét punkt. Det er typisk for den kantianske pædagogik. Ét princip og ét punkt frem for alle mulige og umulige principper og punkter.

Man kan diskutere, om der findes og skal findes et sådant arkimedisk punkt? En metafysik der ligger under.³⁵ Eller om man kan forstille sig flere og også flere konkurrerende punkter? Også det er et spørgsmål, der ikke kun kender ét svar, men flere og modstridende svar.

Ud af antinomierne kommer pædagogikken tilsyneladende ikke.³⁶ Set ud fra et mere pædagogisk-filosofisk afsæt er pædagogik eller viser pædagogikken sig kun i mere paradoksale og aporetiske former. Der findes ikke den "rene pædagogik", men kun urene former, som forskellige forskere har lanceret.³⁷ Men selvom det for tiden er så progressiv at tale om *Uren pædagogik* må man ikke glemme at også det "urene" må beskrives og kritiseres "rent", for ikke at ende med at blive "ren". Det er paradoksalt, at det urene kræver en ren kritik. Og netop den kritik, er Grue-Sørensens kritik. Han ville bringe "orden i pædagogikken", men ikke for at gøre den skinnende ren, men for at vise pædagogikkens kompleksitet og for at sikre sig, at den ikke forfalder til idealisme, falske toner eller magtfuldkommenhed. Også det urene kan ende i magtfuldkommenhed.

Grue-Sørensens kritik var en reflektiv kritik, der forblev i teorien, fordi den rettede sig mod de begreber, tanker og ideer der ligger forud for konkrete nedslag i praksis. Kritikken går ikke på praksis som sådan, men på teorierne, der altid får nedslag i praksis. Det er en form for teoretisk empiri, der ikke kender svaret på alle mulige problemstillinger, men som stiller væsentlige spørgsmål – prøver at "spørge rigtigt". Man kunne også sige, at Grue-Sørensen brugte teorien for at beskytte den pædagogiske praksis.

Læser man hans pædagogiske artikler og hovedværker med det for øje, er Grue-Sørensens bidrag højaktuelt. I en tid hvor vi forsker og opdrager på livet løs, bliver pædagogisk teori nødvendig. Ikke for at kritisere alt sønder og sammen, men for at sensibilisere og oplyse pædagogisk teori, empirisk forskning og den pædagogiske praksis.

35 Gerhard Funke, "Die Problematik der rein empirisch betriebenen Pädagogik" i *Möglichkeiten und Grenzen des empirisch-positivistischen Ansatzes in der Pädagogik* red. af Marian Heitger (*Wissenschaftliche Pädagogik*, Heft 7, 1968), 62-93

36 Alexander von Oettingen, *Almen pædagogik* (København: Hans Reitzels forlag, 2012).

37 Thomas Aastrup Rømer, Lene Tanggaard og Svend Brinkmann (red.), *Uren pædagogik 3* (Århus: Klim, 2017).