

Frederik Pio

## Om Grue-Sørensen og begrebet 'opdragende undervisning' (Kant, Herbart) som almenpædagogisk kategori – med henblik på spørgsmålet om aktuel relevans

### Abstract

[English title: On Grue-Sørensen and the concept of 'educational teaching' (Kant, Herbart) as a general educational category. With reference to the question of current relevance]

Grue-Sørensen's concept of 'educational teaching' is traced back to an original influence from Herbart and Kant. On this background the article attempts to interpret, how one can understand a concept of educational teaching today. With that, the concept is shown to have its root in a tradition of general education and Grue-Sørensen is shown to be a Danish representative of this. However, in research programs as well as educational programs this tradition has generally been under increasing pressure the last approximately 30 years. Grue-Sørensen and his possible relevance today is discussed in connection with a potential revitalization of a general educational thinking in our current postmodern epoche of higher education.

### Keywords

Educational teaching, Grue-Sørensen, Kant, Herbart

Artiklen indkredser Grue-Sørensens position med særlig henblik på hans almenpædagogiske forståelse af opdragelse og undervisning. Ud fra en fortolkning heraf vurderes Grue-Sørensens aktuelle relevans i forhold til de pædagogiske udfordringer, universiteterne står med i dag.

## A. Undervisning og opdragelse: Grue-Sørensens arv fra Kant og Herbart

### I.

I Indledningen til *Opdragelsens historie*, bd. 3 opridser Grue-Sørensen i 1966 en distinktion mellem på den ene side (i) "Den praktiske pædagogik med tilknytning til en politisk, social, økonomisk og teknisk virkelighed" og på den anden (ii) "den teoretiske pædagogik med tilknytning til den kulturelle udvikling i snævrere forstand, fx den litterære, den religiøse, den filosofiske og videnskabelige, kort sagt hvad man sammenfattende kan betegne som åndslivets udvikling"<sup>1</sup>

---

1 Knud Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie* (København: Gyldendal, 1966), bd. III, 10-11.

---

Frederik Pio, Aarhus Universitet, Danmark  
e-mail: [frpi@edu.au.dk](mailto:frpi@edu.au.dk)

---

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

---

Årgang 7 | Nr. 1 | 2018 | side 99-114

---

Grue-Sørensen udpeger her en distinktion, som de aktuelle kampe i det pædagogiske forskningsfelt stadig tager farve af i dag. Den aktuelle pædagogiske forskning kan med andre ord dårligt siges, at have gjort sig færdig med det grundlagsproblem som Grue-Sørensen påpeger. Nedenstående skema er et rids af, hvorledes typer af uddannelsesforskning i dag kan grupperes ud fra en distinktion mellem henholdsvis en praksisnær og en mere grundlagsteoretisk orientering:

Samfund	Livsverden
Sociologisk professionsforskning	Åndsvidenskabelig-filosofisk forskning
Kvantitativ, empirisk vidensudvikling	Teoretiske grundlagsproblemer
Datadrevet (indsamling, systematisering af data)	Begrebs-orienteret
Kvalificering af udd.-politisk policy (myndighedsbetjening)	Grundforskning (autonom kundskab)
Stærk på metode-anvendelse (deskriptiv)	Stærk på pædagogikkens "hvad"- og "hvorfor"-spørgsmål (normativ)
Modus: Besvarende	Modus: Spørgende

Figur 1: To forskellige evidens-begreber.

Grue-Sørensen hævder, at en deskriptiv forskningstilgang er relevant, når pædagogiske fænomener foreligger i verden, og der organiseres en neutral viden om disse. En normativ forskningstilgang siges at være relevant, når pædagogikken tager form af en opgave, der skal løses i praksis.<sup>2</sup>

Dette rejser spørgsmålet, om pædagogiske handlingsanvisninger bør bero på:

- (1) en deskriptiv akkumulering af information om måder, hvorpå pædagogisk praksis hidtil er blevet realiseret (*best practice*). Metodisk-empirisk organiserer man her faktisk viden om det, 'der er', ud fra en iagttagelse af policy-dagsordner af *samfundsmæssig-politisk* karakter.
- (2) normative, teoretisk og begrebsligt underbyggede visioner om muligheder, der på sigt burde eller kunne realiseres. Sådanne visioner influeres også af den levede omgang med en *livsverden* i bredeste forstand.

Mulighed (1) og (2) kunne siges at være udtryk for to væsensforskellige evidensbegreber, der henholdsvis orienterer sig på et samfundsmæssigt-policy niveau (kvantitativ *evidens*) og på et livsverdens-niveau (fænomenologisk *evidentia*).

Pædagogikken står overordnet på to ben: teori og praksis. Og herunder gør sig gældende: a) en deskriptiv-metodisk vidensform samt b) en normativ teorividen, samt c) situationerede og mere praksisnære vidensformer (professionsviden, praksisviden og tavs viden).

Grue Sørensens pointe er at fastholde pædagogikkens normative, kulturgenskabende refleksionsrum. For som han siger:

<sup>2</sup> Knud Grue-Sørensen, "Om pædagogikken som selvstændig videnskab," in *Pædagogik mellem videnskab og filosofi* (København: Gyldendal 1965), 17.

"En pædagogik, der overhovedet kun interesserer sig for facts, for midlerne og metoderne i opdragelse og undervisning, er ikke den hele pædagogik. Den kræver til sin fuldstændiggørelse en anden del, som handler om mål og retning; ellers er den blind og risikerer at komme ind i en tomgang af minutøse undersøgelser af minimal interesse i kulturlivet som helhed".<sup>3</sup>

Grue-Sørensen tilkender altså pædagogikkens begrundelsesspørgsmål væsentlig betydning. Betoningen af "mål og midler" indebærer, at pædagogikken må identificere de centrale betydningsbærende fænomener, og at dette bør ske med henblik på at kunne udarbejde de rigtige spørgsmål i et studium, hvor

*"Pædagogik er studiet af den pædagogiske fænomenverden og den pædagogiske problemverden".<sup>4</sup>*

## II.

Med Grue-Sørensen knyttes forbindelsen tilbage til nogle traditionsbehæftede forestillinger af almenpædagogisk karakter, som gennem de sidste 30-40 år herhjemme synes at være blevet mere utydelige. For at forstå den historiske baggrund må vi gå en kort omvej.

Filosoffen Immanuel Kant (1724-1804) videretænkte den ny-humanistiske indsigt, at det er gennem opdragelsen, at mennesket udvikler det menneskelige i sig. Den rå, dyriske og impulsive natur i barnet bør forædles gennem opdragelsen, således at der sker en kultivering af fornuften. Det er denne kultivering, der gør mennesket til et ansvarligt og myndigt individ. Barnet bliver altså ikke født som menneske, men gennem opdragelsen sker der en fornuftsprægning, der gradvis kultiverer det som menneske og dermed som myndigt individ. I forlængelse heraf taler den tyske pædagog Joh. Friedrich Herbart (1776-1841) om 'opdragende undervisning'. Hos både Kant, Herbart og senere Grue-Sørensen ses begrebet opdragelse som et af pædagogikkens kernebegreber, og pædagogikken tilkendes med andre ord en helt central funktion i det samfund, der vokser ud af oplysningstiden. Det er opdragelsen, der sikrer reproduktionen af en fornuftsbaseret humanitet. En direkte konsekvens af disse tanker var, at pædagogikken i starten af 1800-tallet måtte udvikles til en videnskab, for at bringe opdragelsen ind på sikker grund, så den i sin kerne kunne ses som en sammenhængende og gennemtænkt proces, der ikke er baseret på tilfældig viden. Kant, og især Herbart, står dermed for eftertiden som faderfigurer til en moderne pædagogik funderet på videnskabelig grund.<sup>5</sup> Herbart systematiserede så at sige Kants pædagogiske program.

Men hvad indebærer det, at undervisning ifølge Herbart skal være opdragende?

Hvis undervisning og opdragelse adskilles bliver undervisning efter Herbarts opfattelse reduceret til en ren teknisk færdighed, der blot er rettet mod en nyttestyret og erhvervs-

3 Torstein Harbo, Anders Lysne & Lawrence Stenhouse, *Pædagogisk perspektiv: Knud Grue-Sørensen* (Oslo: Aschehoug, 1974), 93-94.

4 Op. cit., s. 58.

5 Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie*, 82ff.

mæssig dygtiggørelse af den studerende. Undervisning uden en opdragende dimension er, ifølge Herbart, med andre ord mere teknik end det er pædagogik.<sup>6</sup>

Omvendt er opdragelse uden undervisning også en blindgyde. Opdragelse og undervisning hører sammen. Undervisning er, ifølge Herbart, det vigtigste middel i opdragelsen. Den herbart'ske pointe er, at undervisningen i særlig grad er med til at give den studerendes forestillinger form og indhold. Dermed bidrager en undervisning med en opdragende dimension til etisk og kulturel formning af den studerendes personlighed, dvs. til en pædagogisk dannelsesproces. Grue-Sørensen citerer Herbart for følgende udsagn:

"Hvilke ... færdigheder et ungt menneske lærer for den rene fordels skyld ... det er for opdrageren lige så uvæsentligt som hvilken farve, han vælger til sit tøj. Men hvordan han [opdrageren] bestemmer elevens tankekreds, det er for opdrageren alt. Thi af tankerne bliver der følelser og indstillinger og deraf igen grundsætninger og handlemåder".<sup>7</sup>

Undervisningens evne til at indvirke på den studerendes forestillinger gør undervisning til det vigtigste opdragelsesmiddel. Og undervisningens dimension af faglig oplæring forankres dermed i en bredere dannelsesproces. Det herbart'ske begreb om opdragelse sammenkæder dermed faglig oplæring med menneskeformning (dannelse). Hvis denne sammenkædning mellem undervisning og opdragelse ikke sker, så bliver, ifølge Grue-Sørensen,

"... pædagogik ensbetydende med en slags teknologi ... / [dette er] ikke tilstrækkeligt til at konstituere et acceptabelt begreb om, hvad opdragelse er, og altså heller ikke hvad pædagogik er".<sup>8</sup>

Grue-Sørensens inspiration fra Herbart er tydelig i hans interesse for, at følge temaet omkring den opdragende undervisning som en koblet kategori:

"... der mangler en dybtgående analyse af hvad opdragelse og ... undervisning er ...".<sup>9</sup>

Opdragelse definerer Grue-Sørensen således:

"Påvirkning af børn og unge til det formål at danne og præge dem på en bestemt måde, bibringe dem en vis opførsel, visse karaktertræk ... kundskaber, færdigheder, indstillinger og vurderinger, sindelag og livsholdning, kort sagt alle de egenskaber, som anses for nødvendige og ønskelige for det liv de skal leve".<sup>10</sup>

6 Grue-Sørensen, *Om pædagogikken som selvstændig videnskab*, 15.

7 Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie*, 93.

8 Harbo, Lysne & Stenhouse, *Pædagogisk perspektiv*, 107.

9 Op. cit., 108.

10 Knud Grue-Sørensen, *Almen pædagogik* (Viborg: Gjellerup, 1975), 245.

Opdragelsen bestemmes af Grue-Sørensen som pædagogikkens grundlæggende begreb og dens primære genstandsfelt.<sup>11</sup> Opdragelse er for Grue-Sørensen nærmere bestemt et begreb, der sammenknytter undervisning med læring og dannelse:

"Undervisningen vil først og fremmest danne tankekredsen, opdragelsen [danner] derimod karakteren. Men den sidste er ikke noget uden den første ..."<sup>12</sup>

Dannelsen vedrører karakteren; læringen vedrører tankekredsen.

### III.

Arven fra Herbart, Kant og Grue-Sørensen er levende blandt dem der i dag taler om, at skoleelevens opdrag ikke kan udtømmes blot i 'læring'. Der er mere på spil. Et bud kan her være at, eleven bør:

- Indføres i et kulturelt fællesskab => (socialisering)
- Kultivere sin personlighed og gradvist forme sin karakter og sine holdninger => (dannelse)
- Tilegne sig såvel teoretisk som praktisk faglighed => (læring)

Der er en inspiration her fra Kant. Kant bruger andre begreber (end socialisering, læring og dannelse), men bestemmer imidlertid opdragelsen som en totalitet af tre dimensioner:

- (i) Pleje (forplejning, underhold)
- (ii) Disciplin (tugt)
- (iii) Undervisning (dannelse).<sup>13</sup>

De to første punkter (i) 'pleje' og (ii) 'disciplin' er elementer der skal tilvejebringe muligheden for, at det tredje punkt (iii) en 'undervisning' kan komme i stand og herved gennem kundskabsformidling igangsætte dannelsesprocesser. (i) 'Pleje' og (ii) 'disciplin' vedrører dermed den basale 'tæmning af vildskaben' hos barnet og udgør opdragelsens tøjlede omgang med – og håndtering af – menneskets animalske behovsdimension. (i) og (ii) er dermed preparerende foranstaltninger. Dannelsen som det *egentlige anliggende* igangsættes gennem (iii) 'undervisningens' indvirkning og opfordring. Her anser Kant nærmere bestemt a) kultivering; b) civilisering og c) moralisering for at være den grundlæggende triade i sin pædagogiske tænkning omkring opdragelse af individet til menneskelighed. Det er en pointe at punkt (iii) 'undervisning' dermed i udgangspunktet hos Kant *nødvendigvis må være defineret som opdragende*. 'Undervisning' bliver dermed den væsentlige, opdragende indvirkningsform:

- (a) 'Kultivering' handler om tilegnelse af snilde, dygtighed og håndelag. Dette har at gøre med indlæring af faglige færdigheder der er kulturbærende (eks. *Lesen*

11 Harbo, Lysne & Stenhouse, *Pædagogisk perspektiv*, 86.

12 Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie*, 100.

13 Immanuel Kant, "Über Pädagogik," in *Werkausgabe* (IKW), bd. XII (Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1968), 697.

*und Schreiben, Musik*). Dvs. så man bliver kulturelt skikket (i en *Geschicklichkeit*) gennem en form for kulturel færdighedstilegnelse (læring).<sup>14</sup>

- (b) '*Civilisering*' handler om manerer, opmærksomhed, kløgt og smag. Således at individet "in die menschliche Gesellschaft passe".<sup>15</sup> Det man måske i dag lidt indsnævrende vil kalde for 'sociale kompetencer', i form af en generel formåen til at omgås og håndtere de omstændigheder man nu måtte befinde sig i (socialisering).
- (c) '*Moralisering*' vedrører en sindethed (*Gesinnung*), der sætter mennesket i stand til at vælge gode mål fremad i livet. Mål der er fornuftsborne og dermed udtryk for det alment gode. Dette handler om menneskets formning af sig selv fremad i tid i dannelsesprocesser. Om menneskets forvaltning af sin frihed under et moralsk ansvar (dannelse).<sup>16</sup>

I lyset af et begreb om 'opdragende undervisning' som Grue-Sørensen forfægter (altså med afsæt i Kant og Herbart), kan skolens opgave i dag fortolkes som værende udspændt i tre sådanne dimensioner. Disse tre dimensioner (socialisering, dannelse og læring) kan realiseres i følgende tre aktivitetsformer:

Læring (kultivering) => *undervisning* i klassen.

Socialisering (civilisering) => *samvær* og social-integration i skolen (og udenfor).

Dannelse (moralisering) => *vejledning* i samtale (i og uden for skolen).

Spændingen mellem 'læring' og 'dannelse' handler hos Kant om læreren som 'Informator' og som 'Hofmeister'. Undervisningen meddeler viden og sigter på indlæring. Som sådan er læreren primært en 'Informator'. Men det eleven har lært skal også ledes og føres i vej som en opdragelsesmæssig omsætning til livsmæssig meningsfuldhed for den enkelte. For børn skal først og fremmest opdrages med henblik på fremtiden.<sup>17</sup> Elevens udøvelse af det han har lært, kalder dermed på vejledning. Så hvor 'Informatoren' underviser for skolen, der vejleder 'Hofmeisteren' for livet.<sup>18</sup>

#### IV.

Hvis man på basis af det ovenstående fokuser den samlede opgave for skolen i forhold til en opdragende undervisning, så fremkommer følgende figur, der anskueliggør hvorledes, undervisning for mig at se kan bestemmes som opdragende:

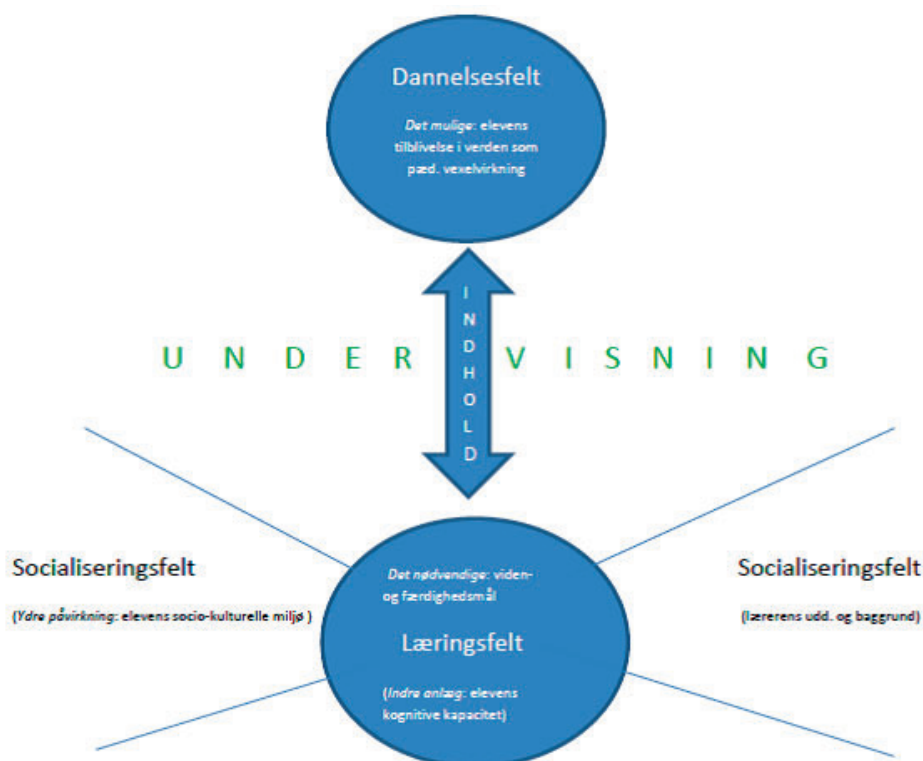
14 Op. cit., 706.

15 Ibid.

16 Op. cit., 706-707.

17 Op. cit., 704.

18 Op. cit., 709.



Figur 2: Opdragende undervisning.

Det her figurerede undervisnings-begreb forankrer sig i Grue-Sørensens arv fra Kant og Herbart, ved at insistere på distinktionen mellem socialisering, læring og dannelse som et konstruktivt spændingsforhold.

*Læring:* Undervisning bestemmes dermed som en systematisk tilrettelagt proces, der er baseret på intentionen om, at en elev skal lære noget bestemt. Undervisningen intenderer en læring, som antages ikke at ville have fundet sted, hvis ikke undervisningen havde fundet sted.

*Socialisering* er derimod den udvikling, opdragelse og generelle sociale modning og samfundsmæssige indvielse, der formodes at ske af sig selv, som noget der forløber i uformelle fællesskaber blandt venner, familie og i andre lokale sammenhænge og kontekster. Dette forløber i den tilrettelagte lærings kontekst. Altså i skoleundervisningens margin. Dvs. som en processuel tilegnelse der forløber *uden* undervisningens systematisk tilrettelagte lærings-stimulering.

Når undervisningstænkning i dag ofte tematiserer et socialiseringsfelt, kan der hentes belæg hos Herbart. Han taler bl.a. om fordelene i undervisningen ved 'den lette tilknytning til dagligdagen'<sup>19</sup> og om 'fordelagtige tilknytningspunkter til børnenes erfaringsverden'.<sup>20</sup> Med andre ord:

19 Johan Friedrich Herbart, *Pædagogiske forelæsninger i omrids* (København: Nyt nordisk forlag, 1980), § 103.

20 Op. cit., § 102.

”Noget må være lært på uformel måde, før en undervisning i det hele taget kan gives, og enhver mangel i det uformelt lærte vil betyde et tab for undervisningen”.<sup>21</sup>

Dvs. skolen kan kvalificere sit undervisningsarbejde gennem refleksionen af sit omverdensforhold. Dette i form af didaktisk medtænkning af elevens socialisering uden for skolen. Hvis kun socialiseringsfeltet var tilgængeligt for den unge, ville han eller hun givetvis lære om verden. Men det ville gå så langsomt at først sent i livet ville den enkeltes kundskab nærme sig en helhedsform. Dette ville tage lang tid, ikke mindst fordi det ville være temmelig randomiseret hvilken viden om verden som det sociale liv alene ville bringe frem for den enkelte unge i sin livsbane. I læringsfeltet arbejdes der med denne proces på en systematisk tilrettelagt måde som målrettet læring der forløber hurtigere og mere kondenseret.<sup>22</sup>

Det er spændingen mellem læringsfelt og socialiseringsfelt der skaber drivkraft til dannelsesprocesser. Det er spændingen mellem en indlært viden og en social erfaring, der afsætter grænser af ikke-viden. En ikke-viden der skaber et begær i individet efter fremtidige transformationsmuligheder i sin livsverden. Og denne spænding bliver en afgørende drivkraft i individets dannelsesproces.

*Dannelse:* Dannelsesfeltet løfter potentielt eleven ud af det skoleorienterede læringsfelt og ind i dannelsesfeltets ambition om, at påbegynde en transformation af elevrollen, ved at pege frem mod de potentielle muligheder den enkelte har for at gøre fyldest i et fremtidigt, samfundsmæssigt fællesskab. Det er det Herbart benævner som ”frit stigende forestillinger”.<sup>23</sup>

Der kan afledes flere pædagogiske og didaktiske problemstillinger fra en model for ’opdragende undervisning’ som figur 2. Denne er som nævnt båret af Herbart og Grue-Sørensens forfægtning af begrebet ’opdragende undervisning’.

En konsekvens (ift. professionsuddannelser) er, at den pædagogisk-professionelle bør dannes (og ikke bare indlære kompetencer). Det betyder, at pædagogen og læreren skal udvikle sin faglige identitet som en syntese af det faglige og det personlige. Uddannelser af lærere og pædagoger kan derfor med fordel betænke følgende tre dimensioner:

- (i) *Professions-læring:* Tilegnelse af faglige og pædagogiske kompetencer
- (ii) *Professions-socialisering:* Udvikling af fortrolighed med livet som lærer gennem praktikken
- (iii) *Professions-dannelse:* Udvikling af personlig stil som underviser og af autencitet i forhold til den tradition og de værdier, der har formet skolen historisk.

Figur 2 tematiserer dermed indirekte en professionstænkning, der både tilsigter en didaktisk-pædagogisk kompetence og en personbåret menneskelig ekspertise – en takt. Eller anderledes udtrykt: Modellen lægger op til såvel en didaktisk analyse som til udvikling af en praktisk menneskelig takt. Det der samler denne professionsrettede dannelse, er det

21 Op. cit., s. 62.

22 Alexander von Oettingen, *Almen didaktik*, (København: Hans Reitzel, 2016), 42.

23 Herbart, *Pædagogiske forelæsninger i omrids*, 73.



eksempel som samlende kulturfigur læreren udlever i praksis. Underviseren inkarnerer en viden, en væremåde, en fond af erfaringer.

Når den pædagogisk professionelle opfordrer eleven eller den studerende til selvvirksomhed, dvs. til at blive aktiv og til at se sig selv som involveret i et bestemt indhold, og når pædagogen behandler barnet som noget, det endnu ikke er – ud fra en forventning om, hvad det kan udvikle sig til – så kræver dette altså ikke alene teoretisk, pædagogisk viden, men tillige menneskelig takt.<sup>24</sup>

Også den didaktiske undervisningsopgave ligger indbagt i modellen. Den fremgår af spørgsmålet om, hvordan eleven med afsæt i sin socialisering kan gøres aktiv og virksom i forhold til stoffet og kundskabstitlegnelsen. Hvordan tilrettelægges undervisningen, således at eleven anspores og motiveres til at engagere sig i skolens tilrettelagte aktiviteter, så disse kan bidrage til elevens læring og dannelse? Didaktikkens opgave kan dermed anskues ud fra den almene pædagogiks kategorier. Pædagogik og didaktik er med andre ord forbundne kar.

## B. Den almene pædagogiks forfald og undervisningens teknificering

### I.

Her vil jeg vise, at det ovenfor drøftede begreb om 'opdragende undervisning' beror på en almenpædagogisk tradition. Men at en sådan i dag er under pres.

Modellen for 'opdragende undervisning' (figur 2) ovenfor er en illustration af Grue-Sørensens distinktion mellem det, han kalder *nativisme* (troen på det medfødtes dominans) og *empirisme* (troen på de ydre påvirkningers dominans) i den menneskelige udvikling.<sup>25</sup> Vi omtaler i dag denne problemstilling som forholdet mellem arv og miljø.

På figur 2 er miljøets indvirkning markeret af socialiseringsfeltet (den ydre påvirkning). Og det, der vedrører de arvelige indre anlæg (de kognitive kapaciteter), er markeret som læringsforudsætninger i læringsfeltet.

Grue-Sørensens pointe er, at den pædagogiske opgave ikke kan reduceres til de effekter, der kan udledes fra elevens (a) psykologisk-genetiske anlæg (arv) eller fra elevens (b) sociologisk-samfundsmæssige påvirkninger (miljø).<sup>26</sup> Den pædagogiske opdragelsesopgave ses dermed af Grue-Sørensen som en specifik og *afgrænset* opgave i forhold til psykologien og sociologien. Denne opgave knytter sig til det, at et menneskes tankekreds, anskuelser og karakter potentielt kan formes i en pædagogisk vekselvirkning. Dvs. der kan ske en samhandling, hvori den pædagogiske relation virker for afklaring af de muligheder og rammer

24 Alexander von Oettingen, *Det pædagogiske paradoks* (Århus: Klim, 2003), 91, 129-130. Begrebet *takt* hos Herbart er et begreb der tydeligt sætter den etiske dimension ind i pædagogikken. Det kan undre, at Grue-Sørensen, så vidt jeg kan se, ikke direkte omtaler dette begreb i sine henvisninger til Herbart, især da han generelt er præget af Herbarts begreb om *Bildsamkeit*, og dermed det etiske spørgsmål der melder sig, når målet for opdragelsesprocessen er barnets (endnu ikke realiserede) moralske selvstændighed (myndighed).

25 Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie*, 87.

26 Oettingen, *Det pædagogiske paradoks*, 104.

der er givet for et personligt valg. Her er det interessante ikke hvad man hidtil 'er blevet gjort til' (af arv og miljø), men hvad der fremtidsrettet består af mulige og ansvarlige veje i livet:

"Det er nærliggende at sætte grænsen mellem opdragelse og ikke-opdragelse et ganske bestemt sted, nemlig mellem de indflydelser, vi administrerer med en dannende og formende hensigt, og de indflydelser der ad alle mulige andre veje øver deres indflydelse".<sup>27</sup>

Fokuseringen af den pædagogiske opgaves egenart kommer dermed til at ligge i arbejdet med det enkelte menneskes forsøg på, at lægge sig efter en meningsfuld livsbane, hvor det kan gøre fyldest.<sup>28</sup> Det handler ikke om arv som en indre udvikling af intelligensmæssige læringsforudsætninger (som noget nedarvet eller genetisk). Heller ikke om samfundets ydre påvirkning (socialiseringsfeltets reproduktive påvirkninger). Det handler derimod om at lade den almen-menneskelige tilstand komme til udtryk (i en pædagogisk vekselvirkning) på en særegen og individuel og ikke på forhånd fastlagt måde. Det er Herbarts begreb *Bildsamkeit*, dvs. 'elevens formbarhed eller mulighed for at lade sig danne', der er det pædagogiske arnested for denne indsigt.

Den specifikt pædagogiske opgave retter sig mod denne delvist åbne bestemmelse af selvet som en menneskelig potentialitet, der i et vist omfang er formbar. Det er her, at interaktionen mellem lærer og elev kan blive specifik pædagogisk - og ikke psykologisk-pædagogisk (læring) eller sociologisk-pædagogisk (socialisering). Og dermed peges der også på undervisningens mulighed for at skabe dén syntese mellem socialiseringsfeltet og læringsfeltet, der i figur 2 ovenfor benævnes som dannelsesfeltet.

## II.

I anden halvdel af det 20. århundrede bliver den pædagogiske forskning imidlertid præget af nye metodisk-empiriske vinde, der anfægter en sådan almenpædagogisk dannelsesestænkning. I 1954 hedder det hos Grue-Sørensen:

"Pædagogik er i højere grad end tidligere blevet en empirisk-psykologisk disciplin, data-ind-samlende og data-behandlende, statistisk disciplin, hvor man er tilbøjelig til at springe de initiale målsætnings- og værdiproblemer over, og gå direkte løs på de konkrete sager".<sup>29</sup>

Denne realistiske vending i pædagogikken operationaliseres gennem et *social-psykologisk paradigme*, der sætter sig igennem i den pædagogiske forskning. Med den stigende dominans fra psykologi og sociologi i den pædagogiske forskning nedbrydes det Herbart'ske ideal om en opdragende undervisning, og ideen om opdragelsens samlende formål og

27 Harbo, Lysne & Stenhouse, *Pædagogisk perspektiv*, 59.

28 I fremkomsten af et moderne samfund på Herbarts tid (i første tredjedel af 1800-tallet) kan Barnets *Bildsamkeit* – dets formbarhed – ikke være en reproduktiv kategori, men må være båret af en ikke-teleologisk åbenhed.

29 Grue-Sørensen, *Om pædagogikken som selvstændig videnskab*, 27.

helhed sættes ud af kraft.<sup>30</sup> Det pædagogiske projekts rettethed mod anskuelsen af det hele menneske er ikke længere en selvfølge, og opdragelsen anses ikke længere nødvendigvis for at være pædagogikkens indlysende kernebegreb. I en sådan optik betragtes opdragelses-begrebet nu overvejende som et normativt og forældet projekt.

På netop dette punkt kommer Grue-Sørensen i 1960erne og 70erne i modstrid med denne realistiske vending i pædagogikken, som bliver tidens tendens – også i Danmark. Pædagogikkens genstandsfelt vedbliver for Grue-Sørensen at være opdragelsen som alment filosofisk begreb. Nærmere bestemt er den pædagogiske opdragelsesopgave for ham knyttet sammen med forestillingen om mennesket som sat i en kulturel (historisk, åndelig, geografisk, poetisk, etisk, politisk) verden. Også her støder Grue-Sørensen mod det nye social-psykologiske paradigme. Psykologien og sociologien atomiserer nemlig denne antagelse om en menneskelig helhed, der af Grue-Sørensen antages at være immanent til stede i begrebet opdragelse. Helheden i barnets *Bildsamkeit* (formbarhed) opsplittes dermed af den realistiske vending i en lærings-dualisme: arv (kognitiv læring) og miljø (ufornet læring). Dannelsesopgaven fortoner sig dermed, i takt med at sociologisk og psykologisk læring vinder frem.

Almenpædagogikken fortaber sig, idet man nu enten er inde i subjektets mentale konstruktioner, identitet, motivation og behov (psykologi), eller også er man ude i samfundet for at optælle objektivt determinerende forhold (sociologi). Opdragelsens sensitivitet for det almene i pædagogikken, – dvs. den måde hvorpå pædagogikken genskabende indoptager en hel kulturel verden i sig – forsvinder dermed til dels.<sup>31</sup> Konsekvensen af denne udvikling har været, at:

”Pædagogik derved er blevet reduceret til en gren af den anvendte ... social- og ... personlighedspsykologi ... Konsekvensen af denne udvikling har ... været pædagogikkens endeligt ... som en selvstændig videnskabelig disciplin med egne problemstillinger og metoder ... ”<sup>32</sup>

### III.

Den naturvidenskabelige psykologi og de sociologiske reduktioner taber med andre ord den menneskelige helhed af syne.<sup>33</sup> Derfor er Grue-Sørensen på dette punkt også kritisk overfor Herbarts (sin mesters) forsøg på at bestemme pædagogikken på psykologiens grund:

” ... tænker vi nærmere over denne sag [dvs. pædagogikkens afhængighed af psykologien], kan vi få en uhyggelig mistanke om, at netop den betragtning, hvormed Herbart ville grund-

30 Oettingen, *Det pædagogiske paradoks*, 132.

31 Oettingen, *Det pædagogiske paradoks*, 110, 132.

32 Harbo, Lysne & Stenhouse, *Pedagogisk perspektiv*, 106.

33 Grue-Sørensen er kritisk overfor Herbarts pædagogiske bestemmelse af psykologien, jf. Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie*, 100.

lægge pædagogikken som videnskab, snarere måtte virke i retning af at opløse den, i hvert fald dens enhed ... ”.<sup>34</sup>

En sådan type ”opløst” pædagogik kalder Grue-Sørensen for *teknisk* pædagogik. Den kendes ifølge ham som anvendt psykologi, der ultimativt som adfærdsvidenskab kan risikere at ende i manipulation:

”Videnskaben giver ... ikke i sig selv forskrifter, men kan alligevel danne grundlaget for en vis type forskrifter, som man kan kalde tekniske / ... de[t] kan udtrykkes sådan: Hvordan får vi menneskene derhen hvor vi vil have dem? Hvordan kan vi få dem til at handle som vi vil? ... Deraf ængstelsen og undertiden fjendskabet mod psykologiens voksende indflydelse hos konservativt tænkende pædagoger”.<sup>35</sup>

I beskyttelsen af den dimension af mennesket, der vedrører dets pædagogisk formbare frihed, ligger der en specifikt *pædagogisk* opgave. En opgave, som ikke er en delmængde af sociologiens eller psykologiens domæner.

I Grue-Sørensens pædagogikforståelse sættes der en grænse for de reduktionistiske tilgange (biologi, psykologi og sociologi). Mennesket som tilblivende og genskabende kulturvæsen passer ikke ind i de social-psykologiske videnskabers rent rationalistiske systemer (af determination og kausalitet). I endnu højere grad end Grue-Sørensen gjorde også filosofen Friedrich Nietzsche (1844-1900) opmærksom på, at den *rene videnskabelige rationalisme* hverken har kultur eller sjæl, og at det videnskabelige rationale som fundamentet for et menneskeligt fællesskab på sigt vil fratage dette fællesskab evnen til at bibeholde og reproducere sig selv. Almenpædagogikken er med andre ord civilisatorisk og dens kommunikationsform er opdragende undervisning. Dette i modsætning til de social-psykologiske bindestregs-pædagogikker der ikke har nogen kulturel forankring i en tradition eller åndsvidenskabelig overlevering.

Det dominante modernitetsteoretiske afsæt (sociologer som Giddens, Luhmann, Beck, m. fl. sammen med psykologiske konstruktionister og diverse poststrukturalister) bestrider da også enhver antagelse om en *almen* pædagogik, forstået som et specifikt pædagogisk område. Tendenser i samfundsbeskrivelsen tilsiger således, at pædagogik i dag kun kan eksistere som specialiserede bindestregs-discipliner, der er konstituerede gennem andre pædagogikstjerne fagområder. En sådan konsensus vil imidlertid før eller siden skabe et *fornyet behov* for et blik på det almene og fundamentale i pædagogikken, på det specifikt pædagogiske.

Det er her vi i dag kan bruge Grue-Sørensen. Han forsvare et specifikt begreb om menneskelighed. Denne refleksion vedrører fx spørgsmålet om, hvad det er for et menneske, skolen skal skabe.<sup>36</sup> Eller sagt på en anden måde: den social-psykologiske videnskabelig-

34 Grue-Sørensen, *Om pædagogikken som selvstændig videnskab*, 11.

35 Harbo, Lysne & Stenhouse, *Pædagogisk perspektiv*, 88-89.

36 Harbo, Lysne & Stenhouse, *Pædagogisk perspektiv*, 91-92.

gørelse af pædagogikken som ideal i pædagogikken kan ikke bremse behovet for værtdi-klarering og behovet for refleksion af normer.<sup>37</sup> Sociologien og psykologien er små 100-150 år gamle og har som discipliner slet ikke samme idehistoriske tyngde som pædagogikken, der rækker helt tilbage til den græsk-antikke epoke (paideia-begrebet). Den almene pædagogik bliver, set i dette lys og ud af respekt for sin egen historik, nødt til at afgrænse et selvstændigt, almenpædagogisk felt (selvfølgelig med tråde til andre discipliner).

Den logik der anfægter en sådan almen pædagogikforståelse er igen af social-psykologisk karakter. Denne social-psykologiske logik tilsiger:

- At pædagogik som videnskab skal være objektiv analyse (af den samfundsmæssige virkelighed).
- Værdi-spørgsmål bliver dermed uvidenskabelige og sorterer dermed på den anden side af hegnet som subjektivt-private følelser eller ideologiske holdninger (det psykologiske subjekt).

Men hvad er det der bliver væk her i denne psykologisk-sociologiske dualisme? Det der bliver væk her er, vigtigheden af at forskning, teori og systematisk refleksion løbende medvirker til at afklare:

- Specifikke værdiers pædagogiske relevans, pædagogiske betydning og pædagogiske konsekvenser,
- Dette således at praktikere kvalificeres til at bringe en løbende værdirefleksion ud i deres praksis til afgørelse der.<sup>38</sup>

Med det social-psykologiske paradigmes opsplittning falder den pædagogiske opgave tendentielt fra hinanden i to halvdele: de indre, rent psykologiske, private holdninger over for sociologiens ydre, optællelige, samfundsmæssige professionsvirkelighed. Dermed overses det at modsætningen til normativ pædagogik ikke er objektiv pædagogik – men derimod en pædagogisk kundskab der teoretisk reflekterer sit værdigrundlag og arbejder antinomisk med spændingen mellem tradering (traditionsoverlevering) og transformation (fremtidsrettet tilblivelse).

Det er denne problemstilling, der hos Grue-Sørensen fører til spørgsmålet i 1966 om, hvorvidt den almene pædagogik stadig er et selvstændigt kundskabsområde i forhold til psykologi og sociologi. Grue-Sørensen stiller følgende spørgsmål:

"Er pædagogik ... i det hele taget noget som helst uden for psykologien? Har den en egen selvstændig eksistens? Det er slet ikke overflødig at stille dette spørgsmål; for det har været en meget udbredt opfattelse i nutiden ... at pædagogik ret beset ikke er andet end psykologi".<sup>39</sup>

37 Op. cit., 93.

38 Grue-Sørensen, *Om pædagogikken som selvstændig videnskab*, 22.

39 Harbo, Lysne & Stenhouse, *Pedagogisk perspektiv*, 57.

Grue-Sørensens forfatterskab kan i sin helhed ses som et forsøg på at afgrænse et selvstændiggjort rum for pædagogikken. Med endnu en reference til Herbart konkluderer han, at

” ... pædagogikken ... er selvstændig, for såvidt den har sit bestemte område, som er dens alene: opdragelsen. Men den er ikke selvstændig, for så vidt som den relevante erkendelse oftest må hentes fra andre discipliner ... ”<sup>40</sup>

I forlængelse af den kritik, som Grue-Sørensen anfører, kan den almene pædagogik beskrives som et sammensat fagområde bestående af elementer som konstitueret på et nødvendigt miks bestående af:

- Meta-teori (filosofi, videnskabsteori)
- Pædagogisk fagteori (læring, didaktik, curriculum, m.m.)
- Forskningsmetodik
- Empirisk information

Disse elementer udgør tilsammen et hele. Dette udgør (a) den *akademiske dimension* af den almene pædagogik. Denne udspringer bevægelsen fra det deskriptivt-empiriske over til teoretiske grundlagsdiskussioner af normativ karakter. Dertil kommer (b) den *praksisbaserede dimension* af almen pædagogisk kundskab. Denne kan kultiveres i deskriptiv retning (reduceret til ’empiri’) eller i normativ retning (siteret praksisviden, tavs gennemførelsesviden). Den overordnede opgave som alle disse vidensformer tjener, er at sikre en civilisatorisk fyldestgørende og til enhver tid ansvarlig genskabelse af det fælles samliv vi har med hinanden på dette europæisk-skandinaviske sted i verden.

### C. Konsekvenser for studerende på pædagogisk rettede, videregående uddannelser

Har det almenpædagogiske begreb om ’opdragende undervisning’ nogen uddannelsesmæssig relevans i dag?

Der er næppe nogen grund til at antage, at man i dag fx på videregående, pædagogisk rettede uddannelser på en eller anden måde skulle være fritaget for refleksion af de ovennævnte perspektiver. Grue-Sørensens tilgang til værdispørgsmålet handler i et sådan perspektiv om, at pædagogisk forskning, hvis den overvejende begrænser sig til at levere optællelige svar på problemer, der allerede i udgangspunktet er overskuelige og afgrænsede, da omdefineres uddannelse i retning af målrettet *employability* og nytte, hvorved den studerendes dannelsesopgave amputeres. Hvis ikke den studerende betragter studiet som en personlig dannelsesrejse og tillige giver sig i lag med denne opgave, da forbliver den studerende i egentlig forstand u-kultiveret.

<sup>40</sup> Grue-Sørensen, *Om pædagogikken som selvstændig videnskab*, 24-25.

Med de studerendes adgang til videregående pædagogiske uddannelsesinstitutioner gives de mulighed for at kvalificere sig til fagbestemte karrieremuligheder. Men hinsides denne faglige oplæring er der noget *mere*, hvis vi følger Grue-Sørensens drøftelse af undervisningsopgaven som opdragende (og dermed som knyttet til læring, socialisering såvel som til dannelse). Den almenpædagogiske dannelse må bl.a. handle om de studerendes adgang til det frie, akademiske liv, som universitetet som institution er sat til at værne om.

Dette liv er til en vis grad sat under pres af den målrationelle universitetskultur, som politikerne kræver, at der administreres efter i disse år. Men hinsides pensum og karriere handler universitetslivet stadig om en underliggende, almenpædagogisk dannelsesproces. Som studerende på en pædagogisk kandidatuddannelse har den studerende i Danmark blot to års studier til at realisere denne dannelse og finde den personlige kode dertil. Og hvis ikke denne dannelsesopgave lykkes, kan den studerende måske se frem til at ende som læringsfunktionær uden at få udviklet sansen for de menneskelige udviklingsmuligheder, som et videre opdragelses- og uddannelsesmæssigt udsyn bidrager til. Det er de uløselige grundspørgsmål om mennesket og det gode liv, der knytter os til hinanden. Den almene pædagogiks opgave er på tværs af generationer at bidrage til genskabelsen af det samliv i civilsamfundet, der knytter os til hinanden.

En sådan opgave konfronteres i dag med spørgsmål som: Hvad skal vi med det? Hvad kan det bruges til? Til hvilken nytte tjener dette? Hvordan kan det måles? *Dette* er en form for åndløshed, der kendes ved, at fantasien, forestillingsevnen, det imaginære kun i ringe grad øver indflydelse på den samfundsmæssige virkelighed. Pædagogik, opdragelse og undervisning bliver i disse år henvist til mere og mere teknisk specialiserede fagmiljøer, hvor hensynet til helheden risikerer at tabes af syne. Som påpeget af Grue-Sørensen har

” ... en stærk specialisering ... sine farer. Specialister som ikke har kendskab til den større sammenhæng, inden for hvilken de dyrker deres specialitet, kan meget let løbe ind i ufrugtbare spor. Måske ved de nok hvordan dette eller hint specielle spørgsmål ... løses, men om det i anden henseende har nogen pædagogisk betydning at få det løst, det kræver til sin afgørelse et bredere udsyn i pædagogikkens hele område”.<sup>41</sup>

Når Grue-Sørensen citerer Nietzsche<sup>42</sup> er det for en stor dels vedkommende tænkt som en påmindelse om, som vi så ovenfor, at pædagogikken må være værdibærende for at kunne bearbejde mening og betydning. Nietzsche anskuede værdispørgsmålet ud fra en erkendelse af, at det moderne menneske har mistet sin livsbekræftende evne til at værdisætte og rangordne. Ægte værdier er for Nietzsche ikke ægte, fordi de er sande eller korrekte. Værdier er ægte i det omfang, de virker kulturskabende, ved at fremme og højne en specifik måde at leve livet på et bestemt sted i verden. Værdier er livsformende og skabende. Det betyder, at værdier gør det muligt for det specifikke menneskelige at blive til. Ingen rationel

41 Grue-Sørensen citeret i Oettingen, *Det pædagogiske paradoks*, 113.

42 Harbo, Lysne & Stenhouse, *Pedagogisk perspektiv*, 67.

argumentation kan fordre gyldighed for de højeste værdier i livet. Ikke desto mindre er kulturelle tilblivelsesprocesser afhængige af en løbende værdirefleksion for at forstå konsekvenser og betydninger af givne værdier. En sådan refleksion er påkrævet i ethvert universitets- og uddannelsesmiljø.

Nietzsche leverede i 1872 i forelæsningsrækken *Om vore dannelsesanstalters fremtid* en kritik af det tyske universitetsliv, i hvilken han søgte at rehabilitere kunstens betydning. Men universitetets krise blev ikke tilendebragt hermed. Selve universitetets opdrag er fortsat under re-definition i disse årtier. Hvis universitetet skal vedblive at være kulturskabende, som det har været i århundreder, tilbagestår genskabelse af et studiemiljø, hvor læring, socialisering og dannelse spiller sammen. Og den specifikt pædagogiske del af en sådan opgave må tage afsæt i det, som Grue-Sørensen insisterede på: nemlig at se en kulturel verden i bredeste forstand genskabt gennem det pædagogiske forhold. Karakteren af dette forhold beskrev han selv med dette vers af Nietzsche:

"Bliv ikke på den flade mark. (Denne bemærkning er til eleverne)

Stig ikke for højt op. (Dette er en påmindelse til lærerne)

Skønnest ser verden ud fra halv højde".<sup>43</sup>

Dette er et billede på tilnærmelsen eller mødet mellem lærer og elev. Dette handler om det pædagogiske forholds potentielle mulighed for syntese og vekselvirkning. Og dermed om dette samværs mulighed for at påminde os om den fælles verden vi lever i og som kalder på inter-generational genskabelse i undervisning og opdragelse.

## D. Konklusion

Grue-Sørensens begreb om 'opdragende undervisning' føres tilbage til forudsætninger hos Herbart og Kant. På den baggrund udvikler artiklen en fortolkende model for hvordan man kan forstå begrebet om 'opdragende undervisning' i dag. Herunder med fokus på hvad begrebet kan siges at indbefatte. Derved fremvises også begrebets rod ned i en almenpædagogisk tradition. Og der redegøres for denne med afsæt i Grue-Sørensen som eksponent herfor. Dette er en tradition der (inden for både forskningsprogrammer og uddannelsesprogrammer) har været under pres de sidste 40-50 år. Dermed fremkommer også en måde for Grue-Sørensen at blive relevant på. Som figur drøftes han som en anledning til at genoverveje almenpædagogikkens mulige genkomst og opgaver i vor postmoderne epoke.

<sup>43</sup> Harbo, Lysne & Stenhouse, *Pædagogisk perspektiv*, 67.