

Studier i Pædagogisk Filosofi

Årg. 7 Nr. 1 2018

Knud Grue-Sørensen

Pædagogisk Filosofisk Forening

Studier i Pædagogisk Filosofi

Studier i pædagogisk filosofi er et elektronisk online, open access og peer-reviewed tidsskrift, der publicerer artikler inden for den pædagogisk filosofiske tradition i bred forstand. Artiklerne spænder fra klassiske filosofiske undersøgelser af fundamentale emner i relation til det pædagogiske felt til detaljerede og kritiske analyser af dannelse, uddannelse, læring, undervisning etc. i et filosofisk perspektiv. *Studier i pædagogisk filosofi* sigter efter at fremme en levende og kritisk dialog mellem forskere på universiteter og læresteder fra hele Norden. Tidsskriftet repræsenterer ikke én filosofisk eller teoretisk skole eller tradition. Tværtimod er tidsskriftets mål at fremme udveksling og samarbejde mellem filosoffer, pædagogiske filosoffer og filosofisk orienterede forskere inden for uddannelse og pædagogik i Norden. Tidsskriftet stræber derfor efter en bred nordisk spredning af artikelforfattere, fagfællebedømmere og redaktion. Tidsskriftet udgiver desuden en serie pædagogisk filosofiske monografier.

Gæsteredaktører for dette nummer

Thyge Winther-Jensen og Sune Frølund

Chefredaktør

Jørgen Huggler, Aarhus Universitet, Danmark

Assisterende chefredaktører

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark,
Torill Strand, Universitetet i Oslo, Norge og
Sune Frølund, Aarhus Universitet, Danmark

Redaktionssekretærer

Mathias Christensen, Aarhus Universitet,
Danmark og Rikke Rosager Sørensen, Aarhus
Universitet, Danmark

Redaktion for fagfællebedømmelse

Torill Strand, Universitetet i Oslo, Norge

Anmeldelsesredaktion

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark
Ingerid S. Straume, Universitetet i Oslo, Norge

Redaktionspanel

Guðmundur Heiðar Frimannsson, Akureyri
Universitet, Island
Hansjörg Hohr, Universitetet i Oslo, Norge
Ari Kivelä, Oulu Universitet, Finland
Søren Harnow Klausen, Syddansk Universitet,
Danmark

Elisabet Langmann, Södertörns högskola,
Sverige

Alexander von Oettingen, University College
Syd, Danmark

Anne-Marie Eggert Olsen, Aarhus Universitet,
Danmark

Torill Strand, Universitetet i Oslo, Norge

Michael Uljens, Aabo Akademi, Finland

Adresse:

Studier i Pædagogisk Filosofi /v. Jørgen Huggler
Aarhus Universitet – DPU
Tuborgvej 164
2400 København NV, Danmark
<https://tidsskrift.dk/spf/index>

Grafisk opsætning og sats:

WERKs Grafiske Hus a|s, www.werk.dk

Kopiering sker inden for rammerne af aftaler
med Copydan.

ISSN-nummer: 2244-9140

© Studier i Pædagogisk Filosofi og forfatterne.

Forord

Artiklerne i dette temanummer af tidsskriftet er alle udløbere af symposiet *Grue-Sørensens tanker om pædagogik – historie, virkning, re-entry?*, der blev afholdt på Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) d. 27. september 2018 på foranledning af Afdelingen for Pædagogisk Filosofi og Generel Pædagogik.

Knud Grue-Sørensen (1904-92) udgav som magister i filosofi *Vor Tids Moralskepticisme* (1937) og i 1950 blev han dr. phil. på afhandlingen *Studier over Refleksivitet*. Som professor i pædagogik ved Københavns Universitet (1955-74) lagde han tillige grunden til et omfattende pædagogisk forfatterskab, der ud over en lang række artikler i fagtidsskrifter og aviser kom til at omfatte værker som *Opdragelsens historie, 1-3* (1956-59) og *Almen pædagogik* (1974). Ikke mindst i sit pædagogiske forfatterskab udviklede han en personlig skrivestil, der skaffede ham mange læsere. Et særkende ved forfatterskabet var respekten for sproget både som kilde til erkendelse og som udtryksmiddel.

Artiklerne har som mål at belyse Grue-Sørensens pædagogiske forfatterskab i krydsfeltet mellem filosofi og psykologi. Begge fagområder havde store interesse og influerede på forfatterskabet i betydelig grad. Men det rejste også spørgsmålet for ham, om der i dette krydsfelt er plads for pædagogik som et selvstændigt, autonomt og videnskabeligt område? Og hvad vil det i bekræftende fald betyde for faget i form af indhold og metode? Spørgsmålene har lige så stor aktualitet i dag som på Grue-Sørensens tid.

Temanummeret forholder sig til disse og andre spørgsmål ud fra forskellige vinkler. Som ramme om dem er sat to bidrag – det første og det sidste – af bl.a. erindringsmæssig karakter. Inden for denne ramme fordeles artiklerne sig i tre grupper: For tre af bidragenes vedkommende er de skrevet af forfattere med overvejende pædagogisk baggrund, et af bidragene belyser Grue-Sørensens forhold til psykologien og tre af bidragene knytter an til forfatterskabet med udgangspunkt i filosofiske overvejelser.

Det er vort håb at temanummeret kan bidrage til opfyldelsen af i det mindste to formål: dels at belyse dybden og mangfoldigheden i Grue-Sørensens pædagogiske forfatterskab, dels at inspirere læseren til på egen hånd at fordybe sig i forfatterskabet og de problemer af teoretisk art, som det rejste.

Vi benytter samtidig lejligheden til at takke fagfællebedømmerne for kyndig og rettidig vurdering af de enkelte artikler.

Redaktørerne

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).

Per Fibæk Laursen

Tre pointer fra Grue-Sørensen til nutidens pædagogik

Abstract

[English title: Three pointers from K. Grue-Sørensen to today's pedagogy]

When K. Grue-Sørensen became a professor of pedagogy at the University of Copenhagen in 1955, he was in line with the dominant historical-hermeneutical approach to humanities. From the late 1960s until retirement in 1974, his approach was challenged by both technical and critical alternatives. Both these alternative have since grown steadily, while the historical-hermeneutical view has been in the defensive. But Grue-Sørensen and the tradition he represented have three significant points for today's pedagogy, whether it is technical or critical: pedagogy can and should not deliver efficiency technology, pedagogy should as far as possible use everyday language, and finally that the educational history can make us wiser.

Nøgleord

K. Grue-Sørensen, teknisk pædagogik, pædagogikkens sprog, pædagogikkens historie

Da K. Grue-Sørensen i 1955 blev professor i pædagogik ved Københavns Universitet, var han i overensstemmelse med det dominerende historisk-hermeneutiske fagsyn. Fra sidst i 1960'erne og frem til pensioneringen i 1974 blev hans fagsyn udfordret både af tekniske og samfundskritiske alternativer. Begge strømninger har siden vokset sig stærke, mens den historisk-hermeneutiske opfattelse har været i defensiven. Men Grue-Sørensen og den tradition, han repræsenterede, har tre væsentlige budskaber til nutidens pædagogik, hvad enten den nu er teknisk eller samfundskritisk: Pædagogikken kan og bør ikke levere effektiviseringsteknologi, pædagogikken bør så vidt muligt formulere sig i dagligsproget, og endelig at den pædagogiske historie kan gøre os klogere.

Den hermeneutisk-filosofiske tradition

Frem til omkring 1970 var de humanistiske fag ved danske universiteter domineret af historisk-hermeneutiske tilgange, selv om der også var konkurrerende paradigmer. Fagene omhandlede hver sit udsnit af kulturen, hvad enten det nu var en kunstart som litteratur, billedkunst eller musik, et sprog eller grundlæggende kulturelle praksisser som at filosofere eller udøve pædagogik. Videnskaben og de tilhørende studier handlede om den historiske udvikling af det pågældende kulturudsnit fra den græske oldtid og frem til nutiden. Selv

*Per Fibæk Laursen, Aarhus Universitet, Danmark
e-mail: pefi@edu.au.dk*

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

Årgang 7 | Nr. 1 | 2018 | side 13-22

om det sjældent blev ekspliciteret eller begrundet, indskrænkede man sig stort set til at beskæftige sig med udviklingen i den vestlige verden.

Det fag, der i dag hedder litteraturvidenskab, hed tidligere litteraturhistorie, og beskæftigede sig primært med analyse af den europæiske litteraturs mest fremtrædende værker fra Iliaden og Odysseen og fremefter. Andre fag som fx pædagogik og filosofi har aldrig haft historiebetegnelsen som en del af fagets navn, men alligevel var den historiske tilgang dominerende, og de historiske dele af fagene de største.

Når Grue-Sørensen skulle udpege pædagogikkens genstandsområde med et enkelt ord, brugte han konsekvent "opdragelse",¹ og det ene af hans to hovedværker hedder da også *Opdragelsens historie*.² Pædagogik var for ham studiet af opdragelse – og jævnligt tilføjede han: undervisning, uddannelse og dannelse³ – i princippet som de udspiller sig som praksis. Reelt var faget dog for ham og hans samtidige i høj grad et studium af de klassiske pædagogiske tænkere fra Platon og fremefter.

Grue-Sørensens tilgang kan næppe betegnes som idehistorisk. Han var ikke primært interesseret i at forstå den historiske udvikling og hvem, der havde påvirket hvem med hvad. Han var optaget af at blive klogere på pædagogikken i sig selv, og de klassiske pædagogiske tænkere spillede primært den rolle at være udgangspunkt for selvstændige refleksioner. Det er tydeligt i hans andet pædagogiske hovedværk, *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber* fra 1974, der indeholder meget af det samme stof som *Opdragelsens historie* blot organiseret tematisk og brugt som inspiration til afklaring af pædagogikkens grundbegreber.

Tekniske og samfundskritiske udfordringer

Der var noget "indirekte" i Grue-Sørensens tilgang til pædagogikken: Man læste Rousseau ikke med det primære mål at blive klogere på hans tænkning, men for at lære noget om pædagogikkens forhold til barnesyn, natursyn og de øvrige temaer, Rousseau behandlede. Det var bl.a. dette indirekte i tilgangen, der blev udsat for kritik fra sidst i 1960'erne. Fra mindst to sider lød det kritiske spørgsmål, om man ikke med fordel kunne gå mere direkte til samtidens udfordringer. Grue-Sørensen oplevede i sine sidste år som professor at blive udfordret fra to forholdsvis nye strømninger i dansk pædagogik, den tekniske og den samfundskritiske.

Den tekniske strømning var optaget af at optimere pædagogiske processer, først og fremmest undervisning. Hvis man kunne få lærere til at tænke mere rationelt og systematisk, kunne man forbedre undervisningen. Sådan var antagelsen i det mindste. Den tekniske strømning kom til Danmark fra USA. Robert F. Magers lille bog *Målsætning i undervisningen*, der var en programmeret indføring i at formulere læringsmål detaljeret og præcist,

1 Fx i K. Grue-Sørensen, *Pædagogik mellem videnskab og filosofi* (København: Gyldendal, 1965), 17.

2 K. Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie*, 1-3 (København: Gyldendal, 1966).

3 Fx i K. Grue-Sørensen, *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber* (København: Gjøellerup, 1974), 275.

udkom i dansk oversættelse i 1966 og blev solgt i flere udgaver og oplag. Det samme skete med Ralph Tylers *Undervisningsplanlægning*, der oprindeligt var fra 1949, men først kom i dansk oversættelse i 1971. Med faget undervisningslære i læreruddannelsesloven fra 1966 fik den nye strømning en stærk placering i læreruddannelsen.

Den samfundskritiske strømning kom til Danmark fra Tyskland, og den kom i to versioner. Den første version var marxistisk og forsøgte sig med at analysere uddannelsessektoren med begreber fra Marx's kritik af kapitalismens politiske økonomi.⁴ Den anden version var inspireret af Frankfurterskolen, særligt Habermas, og manifesterede sig ret hurtigt i danske udgivelser.⁵ Slagordsagtigt formuleret var den samfundskritiske strømning optaget af udvikling af en "alternativ" og "frigørende" pædagogik. Den samfundskritiske strømning blev hurtigt populær blandt studerende både på universiteter og seminarier og fik en form for institutionalisering med oprettelse af RUC i 1972.

Grue-Sørensen blev personligt hårdest angrebet fra den samfundskritiske strømning tilhængere,⁶ men han tog selv først og fremmest til genmæle mod den tekniske tendens, som han tydeligvis følte sig udfordret af. Noget af forklaringen er måske, at der i den tekniske strømning lå en stærk, om end indirekte, kritik af den pædagogikopfattelse, han identificerede sig med. Den samfundskritiske strømning interesserede ham tilsyneladende mindre.

Udviklingen siden 1974

Året 1974 kan betragtes som epokegørende for Grue-Sørensens indflydelse i dansk pædagogik. Hans forskningsmæssige produktion kulminerede dette år med udgivelsen af *Almen pædagogik*, der er hyppigt anvendt som opslagsværk den dag i dag. Samme år gik han på pension og mistede den direkte indflydelse på dansk pædagogik. Siden har både den samfundskritiske og den tekniske strømning haft medvind – i lidt forskellig grad til forskellige tider. Den filosofisk-hermeneutiske tilgang til pædagogik er naturligvis langt fra død i Danmark, fx er dens indflydelse tydelig i *Pædagogikkens idehistorie* fra 2017.⁷ Men ser vi på, hvor meget denne tilgang fylder i læreruddannelsen og diverse universitetsuddannelser i dag sammenlignet med på Grue-Sørensens tid, er der ingen tvivl om, at den er trængt voldsomt tilbage. Det idehistoriske stof er stort set ude af læreruddannelsen og fylder kun meget beskedent i universitetsstudierne i pædagogik, uddannelsesvidenskab og lignende. Ændringen af det dominerende begreb fra at være pædagogik og til at være uddannelsesvidenskab, uddannelsesforskning eller læringsteori er udtryk for denne udvikling.

Men der er stadig vigtige pointer at hente hos Grue-Sørensen og den tradition, har repræsenterede. Jeg vil her kort introducere de tre, der forekommer mig vigtigst, og som

4 M. Masuch, *Uddannelsessektorens politiske økonomi* (København: Rhodos, 1974).

5 Fx B. Nielsen, *Praksis og kritik* (København: Chr. Ejlers', 1973).

6 Se fx A.K. Gjerløff, A. Faye Jakobsen, E. Nørgaard & Chr. Ydesen, *Da skolen blev sin egen. 1920-1970. Dansk Skolehistorie, bd. 4* (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2014), 86.

7 O. Korsgaard, J.E. Kristensen & H. Siggaard Jensen, *Pædagogikkens idehistorie* (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2017).

jeg personligt oplever mig forpligtet af: kritikken af den tekniske pædagogik, kritikken af pædagogikkens nysprog og endelig synet på pædagogikkens historie. Grunden til at disse tre budskaber til nutidens pædagogik er vigtige, er naturligvis, at de tendenser, de angriber, er mindst lige så udbredte i nutidens pædagogik, som de var på Grue-Sørensen's tid: En stærk (over)tro på muligheden for at effektivisere pædagogiske processer er vidt udbredt; mange banale eller uklare budskaber bliver pakket ind og peppet op med et smart og kunstigt sprog; og endelig benægter mange, at vi kan lære noget som helst af historien, fordi nutiden og ikke mindst fremtiden er radikalt forskellig fra fortiden.

Pædagogik kan og bør ikke bruges til teknisk effektivisering

Grue-Sørensen skrev i 1973 en sarkastisk artikel med titlen *Pædagogisk modelflyvning*,⁸ hvor han kritiserede overforbruget af grafiske afbildninger og modeller med kasser, cirkler, pile osv. Ofte er indholdet enten banalt eller så uklart, at den grafiske model er lige så uforståelig som den tilhørende tekst. Som kritik af brugen af kommunikationsmodeller med afsender, modtager og diverse udvekslinger symboliseret med pile, skrev han:

... det, som kræves, er i højere grad *flair* for den konkrete situation end kendskab til det almene "kommunikations-mønster"⁹

Han forestillede sig en situation, hvor læreren har spurgt en elev om, hvad 5 % af 500 kr. er, og eleven har svaret 100 kr. Skal læreren så sige, at det er forkert? Skal han spørge eleven om, hvad 1 % af 500 kr. er? Eller skal han spørge, hvad 5 % svarer til i en brøk? At træffe det rigtige valg kræver snarere *flair* end kendskab til kommunikationsmønstre.

En af Grue-Sørensen's væsentligste indvendinger mod troen på, at indsigt i generelle modeller og mønstre kunne effektivisere pædagogikken, var netop, at kloge pædagogiske handlinger i højere grad udspringer af forståelse for den konkrete situation, herunder ikke mindst eleverne, og en praktisk færdighed i at handle hensigtsmæssigt og adækvat. Det bliver man ikke bedre til ved at kende en model, var hans argument.

Lidt mere generelt lød argumentet, at der ikke er hold i den tekniske tilgangs løfter om, at den kan effektivisere pædagogisk praksis. Denne vurdering kom tydeligt til udtryk i hans kritik af Københavns Universitets initiativer sidst i 1960'erne vedrørende universitetspædagogik. Det, Grue-Sørensen her angreb, kan betragtes som en alliance mellem de to strømninger, der dengang var i vækst, nemlig den samfundskritiske og den tekniske. Studenteroprørernes samfundskritik havde blandt andet angrebet "professorvældet" og universitetsforældede og ineffektive undervisning. Københavns Universitets svar var præget af den tekniske tilgang til pædagogikken: Man oprettede Institut for Anvendt Universitetspædagogik og begyndte at tilbyde universitetets undervisere kurser i universitetspædagogik,

8 K. Grue-Sørensen, "Pædagogisk modelflyvning", *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 9, 1973, 440-446.

9 Grue-Sørensen, "Pædagogisk modelflyvning", 441f.

herunder målsætning, undervisningsformer, læringspsykologi og evaluering. Håbet var, at universitetslærernes undervisning ville blive bedre, frafaldet formindsket m.m.

Dengang som nu var der blandt teknologi-optimisterne stor tiltro til effekten af at formulere klare mål. I 1967 havde Københavns Universitets arbejdsgruppe om universitetspædagogik foreslået, at "opøvelse i måldefineringens teknik"¹⁰ skulle være en del af indholdet i et universitetspædagogisk grundkursus. Men Grue-Sørensen troede simpelthen ikke på, at man kunne blive en bedre universitetslærer ved at gennemgå et kursus i undervisningskunst og teknik:

Der falbydes for mange skind, uden at de tilsvarende bjørne er skudt.¹¹

Blandt hans argumenter var, at årsagerne til dårlig undervisning kan være mange, og at en væsentlig del af dem formodentlig ligger hos de studerende. Og at meget af den teknologi, hvis præstationer der forventes en masse af, overhovedet ikke er reelt eksisterende, men blot programmatisk påstande og abstrakte udledninger. De optimistiske forestillinger om teknologiens potentiale bygger på en urealistisk forestilling om, at der til enhver mangel findes et pædagogisk middel, der kan afhjælpe den.

Grue-Sørensen advarede i det hele taget mod pædagogisk magtfuldkommenhed. Det er begrænset, hvad man kan udrette ad pædagogisk vej, også selv om pædagogikken måtte blive effektiviseret. Fx understregede han om begrebet undervisning, at

jo mere man fordyber sig deri, des mere kommer man til at accentuere modtagerens funktion. Det er modtageren, der ikke alene fremviser undervisningsresultatet, men også bringer det i stand ...¹²

Ikke blot er det begrænset, hvad teknisk effektivisering af pædagogisk virksomhed kan udrette, effektiviseringsbestrebelsene risikerer også at få den utilsigtede bivirkning, at de ødelægger den aktivitet, de gerne vil effektivisere. For universitetsundervisningens vedkommende påpegede Grue-Sørensen, at hvis man pålagde læreren ansvaret for, at den studerende skulle føle sig underholdt og effektivt belært, ville man ændre universitetet til en skole og de studerende til elever. Universitet var for ham primært en institution, hvor man studerede, ikke en institution, hvor man blev undervist og da slet ikke underholdt. For undervisning mere generelt opponerede han mod det teknisk funderede bud om, at man skal definere mål præcist og detaljeret og gøre det i adfærdstermer. Dermed risikerer man at gøre undervisning til en form for betingning¹³ eller mindre diplomatisk udtrykt: manipulation. Han siger med inspiration fra amerikaneren Thomas F. Green, at undervisningens

10 K. Grue-Sørensen, *Kritiske betragtninger over universitetspædagogik* (København: Gyldendal, 1969), 21.

11 Grue-Sørensen, *Kritiske betragtninger*, 23.

12 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, 416.

13 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, 16.

formål ikke er at ændre elevernes adfærd, men at transformere adfærd til handling. En væsentlig forskel mellem adfærd og handling er, at handling er begrundet og normrespekterende – det er adfærd ikke.

I det hele taget betragtede Grue-Sørensen læring og undervisning som noget delvist gådefuldt, der aldrig helt vil kunne gennemlyses og forstås til bunds og da slet ikke beherskes og kontrolleres. Det er fremhævet af to af hans senere fortolkere, Sven Erik Nordenbo¹⁴ og Alexander von Oettingen.¹⁵

Derfor var han nok kritisk mod teknologien, men dog ikke så bange for den:

Faren (ved teknologien, PFL) mindskes dog noget ved, at man ofte tror at have reformeret undervisningen i teknologisk retning, når man blot er begyndt at tale om den i den dertil hørende terminologi og opstille såkaldte modeller for den, uden at der sker stort derudover.¹⁶

Et aktuelt eksempel på en stykke pædagogisk teknologi, der rammes af Grue-Sørensens kritik er Undervisningsministeriets projekt om læringsmålstyret undervisning, der nu heldigvis er i defensiven.¹⁷ Det opstillede en ny model for læringsmålstyret undervisning, det overvurderede indsigten i det skematiske i forhold til flair for den konkrete situation, det overvurderede betydningen af klare mål, og dets påståede forskningsmæssige grundlag er usikkert og omstridt.¹⁸

Sprog

I den allerførste sætning i Grue-Sørensens lille kritiske bog om universitetspædagogik skrev han:

Universitetspædagogik er et ord, der lyder af noget¹⁹

Grue-Sørensen var meget opmærksom på sprogbrugen i pædagogikken, både sin egen og andres. Han havde et særligt kritisk blik for oppustet sprogbrug med videnskabelig og teknisk klang, men med uklart eller banalt indhold. Han skriver fx om brug af ”initialadfærd” og ”terminaladfærd” (elevens adfærd henholdsvis ved starten og slutningen af et undervisningsforløb):

14 Sv.E. Nordenbo, *Bidrag til den danske pædagogiks historie* (København: Museum Tusulanums Forlag, 1984).

15 A. von Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier – perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik* (Aarhus: Klim, 2006).

16 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, 325.

17 Jf. P. Fibæk Laursen (red), *Mål med mening* (København: Hans Reitzel, 2018).

18 Sv. Skovmand, *Uden mål og med* (København: Hans Reitzel 2016).

19 Grue-Sørensen, *Kritiske betragtninger*, 7.

Nærmere beset er det dog kun en oversættelse af noget relativt banalt og let forståeligt til en videnskabeligt klingende dialekt, men uden nogen saglig gevinst.²⁰

Man kunne tilføje: uden nogen saglig gevinst, men med et formidlingsmæssigt tab, fordi de nye ord er ukendte for mange. Hans kritik mod universitetspædagogikken og generelt mod den pædagogiske teknologi handlede i høj grad om, at almindeligheder blev pakket ind i videnskabeligt og teknisk klingende, men reelt forplumrende sprogbrug.

Der ligger en traditionsbåret visdom i dagligsprogets begreber og distinktioner ifølge Grue-Sørensen:

Vi ser verden gennem de kategorier, sproget har lagt til rette for os.²¹

Sproget repræsenterer naturligvis ikke nogen absolut og uforanderlig visdom – derfor kan man have nytte af at betragte andre sprog end det danske og betragte det danske sprog i historisk sammenhæng.

En tilsyneladende nem løsning på problemer med manglende sproglig klarhed kunne være at lægge sig fast på en definition og derefter holde sig til den. Men

Det er ikke den faste og stive betydning, man skal tilstræbe.²²

Man har brug for sprogets vidde og fleksibilitet, og som regel vil en forfatter have svært ved at holde sig strikte til sin egen definition og holde almindelig sprogbrug ude.

Interessen for sproget og for klarhed i begreberne førte hos Grue-Sørensen til, at han åbnede sig for samtidens engelsksprogede begrebsanalytiske filosofi, selv om han var tysk i sin oprindelige filosofiske orientering. Hans beskæftigelse med begrebsanalytisk filosofi førte bl.a. til, at han oversatte amerikaneren Israel Schefflers *Pædagogikkens sprog*.²³ Grue-Sørensens eget syn på pædagogikkens sprog, var tæt på Schefflers.²⁴

Inden for dele af humaniora og samfundsvidenskab talte man allerede på Grue-Sørensens tid om en "sproglig vending": Før hed det filosofiens og videnskabens problemer, nu filosofiens og videnskabens sprog.²⁵ Han hilste den øgede interesse for sproglig klarhed velkommen, men han troede ikke på den opfattelse, han traf hos visse filosofiske forfattere, at sprogterapi kunne opløse alle filosofiske (og pædagogiske) problemer og afsløre dem som skinproblemer. De filosofiske og pædagogiske problemer er reelle.

Grue-Sørensens egen bestræbelse som producent af pædagogisk sprog kommer sikkert til udtryk i nedenstående:

20 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, 324.

21 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, 373.

22 Grue-Sørensen, *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*, 37.

23 I. Scheffler, *Pædagogikkens sprog*, overs. K. Grue-Sørensen (København: Gjøellerup, 1974).

24 A. von Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier*, 150 ff.

25 Grue-Sørensen, *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*, 30.

Et særligt stilistisk ideal, velegnet til at blive generelt, er i en vis forstand det ubemærkede eller så godt som ubemærkede sprog, hvor de fremstillede forhold står ganske klart som set gennem en rude, der ikke selv ses.²⁶

I nutidens pædagogik er der langt fra almindelig tilslutning til dette stilistiske ideal. Post-strukturalister og Bourdieu-inspirerede skribenter betragter det upåfaldende, "almindelige" sprog som udtryk for falske eller forsimplede opfattelser. De foretrækker derfor en sprogbrug, der bryder med dagligsprogets "usynlighed" og får læseren til at reflektere over almindelig sprogbrug. Eksempelvis hævder poststrukturalistiske kønsforskere, at dagligsprogets "han" og "hun" bygger på en forkert opfattelse af køn som biologisk bestemt og binært. Dorte Marie Søndergaard bruger derfor i stedet betegnelserne mandligt og kvindeligt "kropsmærkede" hele vejen gennem en stor bog.²⁷

Idealet om sproget som en rude, man ser igennem, men ikke selv ser, var ikke Grue-Sørensens eneste tilgang til pædagogikkens sprog. Han diskuterede eksplicit mange af pædagogikkens ord og begreber og henlede læsernes eller tilhørernes opmærksomhed på nuancer, bibetydninger, historiske glidninger i sprogbrugen og forskelle og ligheder sammenlignet med andre sprog. Hvis jeg skal blive i metaforikken: Man ser igennem en ren rude uden at lægge mærke til ruden selv, men nogle gange er ruden blevet snavset og skal pudses, og så ser man på den, indtil den er blevet ren igen. Men hvis vinduespudningen bliver til en permanent aktivitet som hos D.M. Søndergaard, fremmer det ikke muligheden for at se gennem ruden. Grue-Sørensen fastholdt, at den sprogterapeutiske rensning ikke er den egentlige pædagogik, men kun et forstadium.²⁸

Historiesyn

Ingen kan nemlig være blind for, at de pædagogiske problemer har vist en overraskende ensartethed gennem tiderne.²⁹

Sådan skriver Grue-Sørensen i indledningen til *Almen pædagogik*. Hvis det er korrekt, bliver vi ikke klogere i historiens løb, men bliver ved med at trækkes med de samme problemer, som vi ikke er i stand til at løse.

Et umiddelbart modsat indtryk af Grue-Sørensens historiesyn får man ved at se på forsiderne af de tre bind af *Opdragelsens historie* i udgaven fra 1966. På forsiden af alle tre bind er en skitse af et menneske, hvis krop er ved at blive fyldt med mursten. De når knap til taljen på bind 1, til brystet på bind 2 og næsten til halsen på forsiden af bind 3. Uden at denne "måling" skal tages højtideligt, ser det ud til, at mennesket vil være fyldt ud om

26 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, 381.

27 D.M. Søndergaard, *Tegnet på kroppen: køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia* (København: Museum Tusulanums Forlag, 1996).

28 K. Grue-Sørensen, *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*, 38.

29 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, 7.

3-400 år. Grue-Sørensen har ikke selv tegnet disse forsider, men sikkert godkendt dem. Forsiderne antyder et historiesyn, hvorefter vi bliver gradvist klogere og måske ligefrem om nogle århundreder når til en slags historiens afslutning. Historiesynet minder dermed umiddelbart om Francis Fukuyama og hans *Historiens afslutning og det sidste menneske*.³⁰

Hvordan skal vi forstå denne tilsyneladende modsætning i Grue-Sørensens syn på historien? På den ene side bliver pædagogikkens problemer ved med at være de samme, fordi vi er ikke i stand til at løse dem. På den anden side opbygger vi gradvist mere og mere viden, næsten som en murer der lægger den ene sten oven på den anden og måske engang ender med en færdig bygning.

Lad mig begynde med en negativ bestemmelse: Grue-Sørensens betragtede tydeligvis ikke pædagogikken som det, Kuhn kaldte en normalvidenskab³¹ og Fjord Jensen en systematisk videnskab,³² hvor forskeren lægger sin lille sten oven på forgængernes hidtidige bygningsværk og bidrager til et kollektivt, harmonisk fremadskridende arbejde. I den forstand er forsiderne på *Opdragelsens historie* misvisende. Grue-Sørensens interesserede sig for fortidens pædagogiske tænkere, fordi man kunne lære af dem – de var ikke kun fortidige bidrag til en udvikling, der for længst var kommet videre. I forhold til et normalvidenskabeligt ideal unddrager pædagogik sig systematik og opsamling af ubetvivlelig viden, som han skriver i forordet til artikelsamlingen *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*.³³

Men hvordan kan han så forestille sig fremskridt, som forsiderne på *Opdragelsens historie* mere end antyder? Den historiske udvikling betyder en form for fremskridt i den forstand, at det materiale, vi har mulighed for at reflektere i forhold til, bliver stadig mere omfattende og stadig mere komplekst. Dermed giver det os mulighed – men langt fra nogen sikkerhed – for at blive klogere. Pædagogikken hører til den gruppe af fag, der ikke viser en klart stigende linje gennem det historiske forløb, men hvor man alligevel kan håbe, at der sker en videreudvikling.³⁴ Det er med pædagogikken som med filosofien: De store tænkere har man ikke lagt definitivt bag sig.

Aktuelt er det ikke overraskende især tilhængerne af ny teknologi, der lancerer et syn på nutiden og fremtiden, der forkaster fortidens erfaringer. "Samfundet og vore livsvilkår forandrer sig med stadigt stigende hast", hedder det i første sætning i bogen *Skole 2.0* af Birgitte Holm Sørensen med flere.³⁵ Udviklingen af teknologi og medier ændrer radikalt vores kommunikation og tvinger skolen til at se på sig selv i et forandringsperspektiv. Derefter følger 250 sider om skole og didaktik uden nogen reference til traditioner, der er mere end nogle få årtier gamle. Holm Sørensen m. fl. og deres *Skole 2.0* er eksempel på, at de tre tendenser, der her er trukket frem som genstande for Grue-Sørensens (og min egen) kritik,

30 F. Fukuyama, *Historiens afslutning og det sidste menneske* (København: Gyldendal, 1993).

31 Th. Kuhn, *Structure of Scientific Revolutions*, 4. Ed. (Chicago: Chicago University Press, 2015).

32 J. Fjord Jensen, *Babel og tomrum: de systematiske videnskaber og humaniora: et essay* (København: Gyldendal, 1996).

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

34 Grue-Sørensen, *Almen pædagogik*, 141.

35 B. Holm Sørensen, L. Audon & K.T. Levinsen, *Skole 2.0* (Aarhus: Klim, 2010).

forenes. Foruden den manglende interesse for historiske erfaringer gør *Skole 2.0* sig også skyldig i en naiv og ureflekteret teknologibegejstring. At it-teknologien forandrer alt, er en præmis, der overhovedet ikke diskuteres. Bogen benytter sig også af en lang række nysproglige og oppustede begreber: "didaktisk design", "remediering og redidaktisering", det "metaboliske rum" og "CSCL – *computer supported collaborative learning*".

Opsummering

Grue-Sørensen havde solidt fodfæste i en humanistisk hermeneutisk-filosofisk tradition, men blev sidst i sin karriere udfordret af fremstormende samfundskritiske og i særlig grad af tekniske tilgange til pædagogikken. Han kritiserede den tekniske tilgang for hovedsageligt at levere programerklæringer og abstrakte modeller. Reel teknisk optimering blev der stort set ikke leveret, og det ville også være umuligt, hævdede Grue-Sørensen. Der er noget gådefuldt over undervisning og læring, og hvis det mod alle odds skulle lykkes læreren at kontrollere elevens læring, ville undervisningen være ændret til manipulation. Måske for at dække over den tekniske inkompetence er mange pædagogiske forfattere tilbøjelig til at betjene sig af en oppustet sprogbrug, der tilslører i stedet for at klargøre. At skabe klarheden i sprogbrugen og orden i begreberne var væsentlige aspekter af Grue-Sørensens virke.

Grundlæggende pædagogiske problemer bliver sjældent endegyldigt løst, og derfor kan vi stadig have udbytte af at læse de klassiske forfattere fra Platon og fremefter. Klassikerne hjælper os til at kvalificere vore refleksioner. Den fortsatte historiske udvikling leverer en stadigt rigere og mere kompleks inspiration, og i den forstand sker der historiske fremskridt, selv om problemerne ikke ryddes af vejen.

Efter min vurdering er der megen inspiration at hente også i de tekniske og samfundskritiske strømning såvel som i den historisk-hermeneutiske. Det ændrer ikke på, at jeg finder Grue-Sørensens kritik af bestemte sider af de to strømninger rammende – mindst lige så meget nu som dengang.

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 reflektive 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 refleksiv 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).

Hans Vejleskov

Grue-Sørensen og psykologien

Abstract

[English title: *Grue-Sørensen and the Field of Psychology*]

As a primary school teacher in Copenhagen, and, simultaneously, as a student of philosophy at The University of Copenhagen, Grue-Sørensen became so well acquainted with contemporary psychology that he, in the years 1941-55, worked as a school psychologist in Copenhagen. Furthermore, from 1934 until 1955, he published 22 articles or chapters about psychological issues. The present contribution presents and characterizes the 22 publications categorized in (1) works about developmental psychology (including very early mentioning of Jean Piaget and Heinz Werner in Danish), and (2) works about central psychological issues – motivation, learning, and cognition. In the last Section, Grue-Sørensen's understanding of the relationships between the fields of education, philosophy and psychology is discussed, especially the question of the importance of psychology to education. Finally, it is concluded that, according to Grue-Sørensen, the value of (educational) philosophy to psychology is not to offer insight into theories of science but, rather, inspiration to use words and concepts in a clear and careful way.

Key words

Child psychology; cognition; educational psychology; Grue-Sørensen; learning; motivation.

Tidligt kendskab til og erfaringer med psykologi

Efter at have taget studentereksamen ved Ribe katedralskole i 1922 læste Grue-Sørensen litteratur og filosofi ved Københavns Universitet, men afbrød hurtigt studierne for – i 1925 – at tage lærereksamen ved Tønder Statsseminarium, hvorefter han i ca. 15 år virkede som lærer i København. Allerede herved har han fået en vis viden om psykologi og tillige en vis praktisk psykologisk erfaring ved at iagttage eleverne og være i samspil med dem, samt ved at møde børn med særlige vanskeligheder og deres behov for specialpædagogisk indsats.

Samtidigt med lærergerningen genoptog han studiet af filosofi, og her mødte han for alvor psykologien, for den gang og frem til o. 1970 var psykologi en af de centrale discipliner i denne uddannelse. Man kunne endog – som fx Alfred Lehmann og Edgar Rubin, de to første professorer i psykologi på Københavns Universitet – have psykologi som hovedfag.¹

1 Der var ved Københavns Universitet en gammel tradition for, at mange af professorerne i filosofi arbejdede med psykologi – bl.a. J.N. Tetens, N. Treschow, F.C. Sibbern, P.M. Møller, H. Høffding, K. Kroman, V. Kuhr, F. Brandt og J. Jørgensen. Høffding, Kroman og Kuhr skrev alle lærebøger i psykologi beregnet til læreruddannelsen; Sibbern, Brandt og Jørgensen skrev større lærebøger. Se fx Hans Vejleskov, *Fra Wolffianisme til Københavnerfænomenologi*:

Hans Vejleskov, Aarhus Universitet, Danmark
e-mail: hans@vejleskov.dk

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

Årgang 7 | Nr. 1 | 2018 | side 35-45

Det havde Grue-Sørensen ikke, men han arbejdede utvivlsomt meget med psykologi og lærte Edgar Rubin og andre ved Psykologisk Laboratorium at kende. Som det ses af bilaget i slutningen af mit bidrag, skrev han da også artikler om psykologiske emner helt tilbage i 1934. I 1932 blev han mag.art. med pædagogisk filosofi som hovedområde efter et par år før at være blevet belønnet med universitetets guldmedalje for afhandlingen "Begrebet Pligt, etisk og socialt belyst". Hans specialeafhandling havde titlen "I hvilken Udstrækning kan og bør en pædagogisk Indgriben i den individuelle Udvikling finde Sted?", et delvist psykologisk spørgsmål.

1941-55 var han ansat som skolepsykolog i Københavns kommune, til allersidst som leder af det skolepsykologiske kontor. Det var han naturligvis ikke blevet, når han nu var uden formel uddannelse i psykologi, hvis ikke han havde udvist indsigt i og praktisk kendskab til psykologien og de redskaber i form af bl.a. intelligensprøver, som man benyttede i skolepsykologien. Sideløbende med disse ansættelser underviste Grue-Sørensen i pædagogik på Zahles Seminarium, en undervisning der utvivlsomt også har omfattet psykologiske emner. 1944-55 underviste han som timelærer på psykologuddannelsen² ved Københavns Universitet, og fra 1950 underviste han tillige på Danmarks Lærerhøjskole.

1946-51 var han formand for Foreningen af Skolepsykologer i Danmark, og 1951-52 var han – sammen med Poul W. Perch – redaktør af *Nordisk Psykologi*, der var den gang nystartede Dansk Psykologforenings tidsskrift.³

Han var en flittig skribent og publicerede både videnskabelige afhandlinger og bredt formidlende kronikker og lign. Af bilaget ses, at i alt otte artikler fra perioden 1934-1952 og ét kapitel fra 1979 samt 13 af de 56 kapitler (opslag) i *Almen pædagogik* fra 1974 er om psykologiske emner. Af disse 22 tekster omtales de fem, der handler om børne- eller udviklingspsykologiske forhold i næste afsnit; de er i bilaget markeret med #. Seks andre tekster, der drejer sig om centrale psykologiske begreber, omtales i et følgende afsnit; de er markeret med *.

Børnepsykologiske emner

Noget af det første, Grue-Sørensen publicerede, var en artikel i *Vor Ungdom* 1934 om nogle af Jean Piagets tidligste undersøgelser, der den gang slet ikke var kendt herhjemme.⁴ De

Danske Universitetspsykologer i ca. 250 år (København: Hans Vejleskov, 2011); Steen Ebbesen & Carl Henrik Koch, *Dansk Filosofis Historie*, bind III-V (København: Gyldendal, 2003-2004).

2 Uddannelsen til cand.psych., der officielt hed psykologisk-pædagogisk embedseksamen, blev først etableret i 1946.

3 Biografiske oplysninger: *Dansk Biografisk Leksikon*, bind 5, 3. udg. red. Svend Cedergreen Bech (København: Gyldendal, 1980), og *KRAK's Blå Bog* 1958 og 1992.

4 Se bilaget nedenfor. Piagets banebrydende arbejde blev først godt kendt herhjemme (og i Norden, Tyskland og USA mv.) fra midten af 1960'erne. De arbejder, artiklen omtaler, fremlagdes i "La Jugement et le Raisonnement chez l'Enfant" (1924), "La Représentation du Monde chez l'Enfant" (1926) og "La Causalité Physique chez l'Enfant" (1927). De behandles nøjere i Hans Vejleskov, *Tænkningens udvikling. En introduktion til Piaget* (København: Dansk Psykologisk Forlag, 1999). Enkelte kapitler findes på dansk i Hans Vejleskov, *Udvalgte Piaget-tekster* (København: Dansk Psykologisk Forlag, 1999).

handlede om, hvordan børn i 4-8-årsalderen opfatter bl.a. naturfænomener af forskellig art, dvs. emner og problemer, som børn ikke bliver undervist i, men som de alligevel kan gøre sig deres tanker om – i hvert fald, når de bliver udspurgt af Piaget og hans medarbejdere. Fx mener mange mindre børn, at solen bevæger sig, for den følger jo dem selv, når de bevæger sig, og hvis de selv står stille, så følger den bare efter en anden. De mener også, at når havet er salt, skyldes det, at så kan skibene sejle hurtigere, og at det tordner for, at luften kan blive friskere. Vi hører altså teleologiske og artificialistiske forklaringer – at naturfænomener er formålsstyrede eller "kunstige" – før børnene når til at give fysiske årsagsforklaringer. Desuden ses animisme: Noget, voksne anser for at være døde ting, mener småbørn har liv og sjæl.

Grue-Sørensen nøjes ikke med at berette om Piagets undersøgelser, men nævner også Heinz Werners arbejder om navnerealisme og om fysiognomiske udtryk. Det første er, at et navn eller en betegnelse opfattes at være mere end en lydforbindelse, der arbitrært er blevet tegn for fx en kniv – for der er noget knivagtigt ved ordet "kniv"! Det andet er, at nogen fx synes, at en selleri burde hedde "porre", for det er et "runt" ord, mens ordet "selleri" passer bedre til den lange porre. Endnu et eksempel er, at man ofte vil skrive fx ordet "rund" med runde bogstaver, ordet "spids" med spidse bogstaver.⁵

Dette berettes der udmærket om, og Grue-Sørensen berører også, hvad der snart blev en almindelig kritik af Piagets tidlige undersøgelser: At de emner og problemer, han talte med børnene om, ikke var dem vedkommende. Langt senere, i 1960'erne, kunne man således høre Franz From sige om Piagets arbejder, at hvis man stiller børn tåbelige spørgsmål, får man også tåbelige svar. Det ser altså ud til, at Grue-Sørensen fandt i hvert fald de tidlige Piaget-arbejder interessante, mens From generelt var afvisende. For mig har det været interessant at se, at Grue-Sørensen 30 år før, at jeg tog fat på dem, beskæftigede sig med to af mine yndlinge i udviklingspsykologien, Jean Piaget og Heinz Werner.

To andre børnepsykologiske temaer behandler Grue-Sørensen i *Almen pædagogik* (1974 s. 33f og 190f), nemlig *begrebsdannelse* og *leg*. Hvad begrebsdannelse angår, mærkes filosofien i de indledende bemærkninger om logisk henholdsvis psykologisk forståelse af "begreb", men i øvrigt gives en fin fremstilling af psykologien om *begrebsdannelse* – bl.a. med henvisning til Piagets arbejder om talbegrebets udvikling hos børn via antals-konservation, dvs. at de forstår, at antallet af elementer i en mængde ikke ændrer sig, hvis elementernes placering ændres. Men også pædagogen markerer sig med tanker om forholdet mellem begreber og sprog og faren for, hvad Piaget kaldte "tom verbalisme", og med bemærkninger om, at man i pædagogikken har fokuseret meget på *færdigheder* (kunnen) og *kundskaber* (viden) på bekostning af *begreber* (forståelse).

5 Om Heinz Werner: Hans Vejleskov, *Om sprog og tænkning i Werner og Kaplans teori* (København: Munksgaard, 1972). Den danske livsfilosof Ludvig Feilberg (*Samlede værker*, (København: Gyldendal 1949), I s.73f., II s. 284 f.) arbejdede også med *fysiognomiske* udtryk og talte fx om, at en slotsruin var et vredt *ansigt*, eller om en truende sky. Feilberg var, skønt amatør, respekteret for sin stræben efter at skabe en "åndelig sundhedslære" eller en "sjælelig naturlære", se Ebbesen & Koch, op. cit. kap. 16, og Ib Kristian Moustgaard & Arne Friemuth Petersen, red.: *Udviklingslinier i dansk psykologi fra Lehmann til i dag* (København: Gyldendal, 1986), 258.

Vedrørende *leg* omtales de klassiske psykologiske synspunkter: Karl Bühlers om, at legen er udtryk for børns funktionslyst, Karl Groos' om, at leg er forøvelser til senere aktiviteter, og Herbert Spencers om, at leg er udtryk for kraftoverskud hos barnet. Desuden siges, at de to fremstående pædagogiske tænkere, Comenius og Fröbel, begge tillagde leg afgørende betydning for børns udvikling og dannelse. En tredje betydelig pædagog, Maria Montessori, var derimod afvisende over for legens betydning, men det tilføjes korrekt, at Montessori specielt havde børns fantasilege i tankerne. Grue-Sørensen nævner ikke Piaget her, skønt han i 1945 havde skrevet om forskellige legeformer og deres sammenhæng med udviklingen i øvrigt.⁶ Men forholdet mellem leg og spil (jf. "play" og "Spiel") omtales, og i den sammenhæng også rolleleg.

I *Vor Ungdom 1939-40* tager Grue-Sørensen et helt andet emne op, nemlig betydningen af *barnets placering i en søskendeflok*. Det er et emne, som ikke har været genstand for megen interesse i de sidste mange år, hvor 1-2 børn pr. familie har været det sædvanlige, men i 1930'erne fandtes talrige mænd og kvinder, der, som Grue-Sørensen selv, var vokset op med mindst fire søskende. Fremstillingen er velformuleret og let forståelig, og de væsentligste teorier og undersøgelser nævnes. Særlig Alfred Adlers arbejder om konflikten mellem at ville gøre sig gældende og at komme til at lide af et mindreværds kompleks debatteres, men også den, på den tid, måske mere aktuelle Cyril Burts arbejder nævnes. Konklusionen er overbevisende: Det er meget små forskelle, der findes, når man sammenligner ældste, yngste og midterste barn, og desuden tager man ikke hensyn til en så evident faktor som aldersforskellen: Der er forskel på at være tre søskende på 3, 5 og 7 år og at være tre på 3, 7 og 12 år!

Det var Grue-Sørensen (1936-37), der tog sig på at skrive mindeord om den betydelige tyske psykolog William Stern, som i sandhed var alsidig. Han er nok mest kendt for sine børnepsykologiske arbejder,⁷ men arbejdede også med personlighedspsykologi og vidnepsykologi. Grue-Sørensen gør også en del ud af, at Stern udformede en særlig verdensanskuelse, *kritisk personalisme*, hvor "person" brugtes meget bredt om de fænomener i livet og naturen, som var karakteriseret ved målrettethed. Endelig nævner han, at Stern for kort tid siden havde måttet forlade Hamburg og drage til USA p.g.a. "de tyske Arierlove".

Alt i alt er disse fremstillinger af børnepsykologiske emner indsigtfulde og velskrevne – eksemplariske som formidling af kompliceret stof til bredere kredse.

Centrale psykologiske emner

Både i *Almen Pædagogik* og andetsteds beskæftigede Grue-Sørensen sig med centrale almen-psykologiske fænomener. Her omtales hans behandling af (1) behov, (2) læring og (3) erkendelse og forståelse.

6 "La Formation du Symbole chez l'Enfant" – på engelsk "Plays, Dreams, and Imitations in Childhood" (1951).

7 "Intelligenz der Kinder und Jugendlichen" (1912), "Psychologie der frühen Kindheit" (1914/1930), "Kindersprache" (1930) og "Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit" (1930).

(1) Med hensyn til *behov* (motiver) er der – med 30 års mellemrum – to kilder, Grue-Sørensen (1943-44 og 1974, s. 235f, jf. Bilag). Den ældste fokuserer på, at *behov* var blevet et modebegreb i psykologien, og at også to danske filosoffer, Jørgen Jørgensen og Asger Langkjær, gjorde meget ud af begrebet, om end på højst forskellig måde.⁸ Langkjær var optaget af salg og reklame, og selv om han først definerede behov som oplevet trang, indførte han også en helt anden form for behov, nemlig at mennesker kan have – eller få – behov for en eller anden vare uden, at de er bevidst derom. Det kaldes ”ekstrospektive behov” eller ”normbehov” – og Grue-Sørensen peger med rette på, at det rummer etiske problemer.

Jørgensen gjorde virkelig meget ud af *behov*.⁹ Det nævnes, at han betragtede behov som en mangeltilstand, der kan fremtræde fænomenologisk som en oplevet trang, fysiologisk som en tilstand i kroppen, og behavioristisk som adfærd, der går ud på at afhjælpe manglen, samt at for Jørgensen var behov et *biologisk* begreb: Det hører levende organismer til, og man kan altså fx ikke sige, at et stakit har behov for maling. Dvs. at ”biologisk” for Jørgensen ikke var det samme som ”fysiologisk” eller ”fysisk” – hvad der i øvrigt desværre er en ret almindelig misforståelse!

Grue-Sørensen kommenterer ikke sidste del af Jørgensens kapitel 13, hvor en lang række behov opstilles, opdelt i ”lokalt prægede” (legemlige) og ”lokalløse” (”højere”) behov. Sligt har mange andre gjort tidligere, bl.a. F.C. Sibbern,¹⁰ og det vil altid være arbitrært. Interessant er det imidlertid, at få år før havde H. A. Murray præsenteret en teori og en omfattende undersøgelse, hvor ”need” er et nøglebegreb.¹¹ Det skyldes formentlig krigsudbruddet i 1939, at hverken Jørgensen eller Grue-Sørensen i 1942-43 nævner dette arbejde, som senere spillede en stor rolle i dansk psykologi.¹² Han slutter med at diskutere, hvad der opnås ved at bruge betegnelsen ”behov” i stedet for ”drift” eller ”trang”. Konklusionen er, at

”Ordene Trang og Drift mere betegner den rent psykologiske Kendsgerning (den fænomenologiske Fremtrædelsesform), mens man med Ordet Behov tillige giver en Art biologisk Fortolkning” – nemlig at det tjener ”Organismens Bestaaen og Velgaaende”. Men i så fald, tilføjer han, er det jo ikke rimeligt at tale om fx destruktionsbehov og selvopholdelsesbehov!

I kapitlet fra 1974 kritiseres først, at man var begyndt at erstatte *motiv* med *motivation*. Det medfører nemlig, ”at der ikke gøres forskel på egentlige handlinger og forholdsvis enkle, automatiske reaktioner og adfærd som fx at trække vejret eller at spise, når man er sulten

8 Jørgen Jørgensen, *Psykologi på biologisk grundlag*, (København: Munksgaard 1942-45); kom først i hæfter, siden i flere samlede udgaver. A. Langkjær, *Salgspsykologi*, (København: Einar Harcks Forlag, 1943). Langkjær søgte i 1949, ligesom Grue-Sørensen, det ledige professorat i filosofi, som Bent Schultz endte med at få, men trak sin disputats tilbage, og blev først dr.phil. i 1961. I 1960'erne underviste han i psykologi på Københavns Kommunale Aftenhøjskole, hvor vi var kolleger.

9 I det 100 sider lange kapitel 13 i *Psykologi på biologisk grundlag* ”om behov og stræben”.

10 Se fx Hans Vejleskov, *Motivation*, (København: Gyldendal, 2009) og Vejleskov 2011 (jf. note 1). Sibbern brugte ikke ordet *behov*, men *drift*.

11 Henry A. Murray, *Explorations in Personality* (Oxford: Oxford University Press, 1938).

12 Se fx Tranekjær Rasmussen, *Dynamisk psykologi og dens grundlag* (København: Munksgaard, 1960).

...". Det, siger Grue-Sørensen med rette, viser, at man vil reducere psykologi til fysiologi, og det er langt fra den traditionelle forståelse af *motiv*, som blev sat "i forbindelse med viljehandlingen og henlagt til den fase, der går forud for og resulterer i beslutning og udførelse".

Derefter ses på den pædagogiske relevans af *motiver* og *motivation* – nemlig at man kan (a) tilstræbe at kultivere elevernes motivationssystem og (b) spille på forskellige motiver for at fremme elevernes læren. Mht. (a) nævnes, at bl.a. Harald Høffding og G.W. Allport, hver for sig, har fremført, at motiver til at foretage sig noget kan ændres eller forskydes – fx fra at eleven læser i historiebogen for at slippe for kritik til, at han læser, fordi historie interesserer ham. Nærmere kommer man så heller ikke til den gang nye opfattelser af motivation som hos D.E. Berlyne (i 1960 om nysgerrighed som "direkte motivation") og A. Maslow (i 1954 om "vækstmotiver" til supplement af "mangelbehov").¹³ Hvad (b) angår, nævnes den klassiske pædagogiske diskussion om "pisk eller gulerod".

(2) Om *læring* foreligger også to tekster, men med kun få års mellemrum – fra 1974 (s. 197) og 1979 – og forskellen er ikke stor. Først skal dog bemærkes, at Grue-Sørensen absolut ikke ville have bifaldet den i de sidste 20 år indførte sprogbrug, hvor *læring* er blevet et pædagogisk hovedbegreb og ikke sjældent erstatter "undervisning"; han siger konsekvent *læren*.

I kapitlet fra 1974 defineres "at lære" eller "læren" (som i 1979) ved at sige, at en person har lært noget, hvis vedkommende *kan, ved, forstår* eller *gør* noget, han ikke kunne, vidste, forstod eller gjorde før, og der tages kraftig afstand fra den den gang ikke ualmindelige definition, at "læreprocesser er miljøafhængige adfærdsændringer", bl.a. fordi den ville tillade, at man fx sagde: "A har lært sin neurose"! Endvidere peges på, at der er stor forskel på, om det lærte gælder *kunnen* og *viden* eller om det gælder *gøren*: Hvis man siger, at lille Ole skal lære at sige "Tak!", betyder det ikke, at han skal gøre noget, han ikke kunne gøre før, for han kan jo godt sige ordet "tak"!

Herefter nævnes de forskellige arter læreproces: Signal- og færdighedsindlæring samt intellektuel indlæring, hvor resultatet kan være indsigt.¹⁴ Desuden berøres spørgsmålet om læren og vanedannelse, der hænger sammen med forholdet mellem *kunnen* og *gøren* og med den grad af automatisering, der forventes af den givne færdighed i forskellige situationer. Endelig diskuteres *at lære at lære*, hvad der for så vidt er meningsløst, da *at lære* normalt er noget, man kan og gør uden videre. Meningen må altså være, at man kan lære *at blive bedre til at lære* – fx ved at tilegne sig en effektiv måde at forholde sig på over for en given type problem. Desuden nævnes en femte form – at lære nogen eller noget *at kende*, hvilket ofte vil dreje sig om *genkendelse*. I teksten fra 1979 føjes en sjette form for læring til: At man har lært noget, når man *oplever eller opfatter* noget på en anden måde end før, og

13 Man kan næppe bebrejde Grue-Sørensen, at han ikke her i 1970'erne kendte disse synspunkter, som i øvrigt først kom frem herhjemme en del senere end i USA.

14 Noget der 10 år før blev grundigt drøftet af Gerhard Nielsen, *Færdighed og indsigt* (København: Munksgaard, 1964).

det diskuteres, om ikke denne læren, ligesom at lære at forstå, begribe eller indse noget på ny måde, snarere er *indsigt* end *læren*.¹⁵

(3) Erkendelse og forståelse behandles i *Almen pædagogik* (side 86 f. og 115 f.), og navnlig fremstillingen af erkendelse, viden og kundskaber er mere "filosofisk" end behandlingen af de øvrige psykologiske emner, idet den i nogen grad domineres af begrebsanalyser. Men *erkendelse* – og ikke mindst spørgsmålet om sand erkendelse – er da også et væsentlig filosofisk anliggende.

Grue-Sørensen tager udgangspunkt i, at de vigtigste resultater af den kognitive eller intellektuelle udvikling er erkendelse, kundskaber, viden og indsigt, men også bl.a. meninger, forståelse, overbevisninger, lærdom og evt. visdom. Af alle disse fænomener vælges i første omgang *erkendelse* som nøglebegreb, fordi det både i filosofi, psykologi og pædagogik spiller en stor rolle, selv om det – ligesom fx indsigt og forståelse – har den uklarhed, at det både kan betegne en *virksomhed* (A erkender, at ...) og et *resultat* af en virksomhed (A nåede til den erkendelse, at ...). Endvidere kan erkendelse både ses som et *middel* til at klare sig i tilværelsen og som et *mål* i sig selv:

"At opnå erkendelse, komme til kundskab om tingene, tilfredsstiller umiddelbart et behov; man har kaldt det videbegær, nogle kalder det nysgerrighed" ... "I almindelighed drejer det sig om, at man søger en erkendelse eller viden for dens egen skyld, ikke fordi man i en bestemt henseende har brug for den. Selv dette kan dog siges at rumme en livstjenlighed af højere orden, både fordi det i øjeblikket uanvendelige ved en senere lejlighed kan blive til nytte, og fordi det kan dreje sig om en almen træning af en funktion, der er biologisk fordelagtig".¹⁶

I den forbindelse berøres spørgsmålet om, hvad det vil sige, at en erkendelse er sand, og to opfattelser nævnes: (a) den pragmatisk at det er et spørgsmål om livs-tjenlighed, hævdet af bl.a. William James og John Dewey, som dog kun få uforbeholdent har tilsluttet sig, og (b) at det ligger i selve erkendelsens begreb, at den er sand; dvs. at hvis man har hævdet, at noget er en erkendelse, og det senere viser sig ikke at holde stik, så var det ikke en erkendelse, men blev fejlagtigt antaget at være det. Problemet tydeliggøres så ved at betragte *viden*: Her ville synspunktet betyde, at man ikke kan vide noget, som er falsk – hvor én konsekvens er, at man i så fald i mange år *ikke* vidste, at jorden var verdens centrum, skønt alle "vidste" det! Herefter siges, at hvis en viden, udtrykt i en klar påstand, skal anses for at være sand, skal fire betingelser være opfyldt:

- ✓ Meningen skal være klar for den, der hævder påstanden.
- ✓ Det skal virkeligt forholde sig som påstået.
- ✓ Vedkommende skal være overbevist om, at det forholder sig sådan.
- ✓ Vedkommende må have fyldestgørende grunde for at tro på det.

15 Herom lidt nærmere i Thyge Winther-Jensen & Signe Holm-Larsen, *Didaktik. Lærerfaglighed, skole og læring* (København: U-Press, 2013), 43 f.

16 Grue-Sørensen, *Almen Pædagogik*, 1974, s. 88.

Ikke mindst den sidste betingelse er væsentlig i pædagogisk henseende: Er det fx en fyldestgørende grund for eleven eller den studerende, at læreren har sagt det? Og har læreren selv fyldestgørende grunde til at tro på rigtigheden af det, han belærer eleverne om? – Disse spørgsmål er ikke mindre vigtige i dag, hvor man henter viden fra ofte anonyme kilder på internettet. Der peges på, at bl.a. Fröbel og Dewey har fremhævet, at personligt erfaret viden er langt mere værdifuld end meddelt viden, samt at det er vigtigt at skelne mellem *at vide*, *at ...* og på den anden side *at vide, hvordan ...* (know-how).

Om *forståelse* hævdes først, at skønt det er vanskeligt at definere dette begreb, har det lige siden John Locke været centralt. Desuden peges på, at forståelse både kan bestemmes ud fra (1) fænomenologiske og ud fra (2) behavioristiske kriterier:

ad (1): "Nogle bestemmer forståelsen ud fra ... en karakteristisk oplevelse, ... som kaldes at forstå. Denne oplevelse kan ... enten anses for at være en primitiv ... oplevelseskvalitet, eller den kan anses for at være tilgængelig for beskrivelse og analyse. Tit bliver dette dog kun til en anførelse af ... udtryk som at indse, at fatte, at begribe eller lignende".

ad (2): "Andre bestemmer forståelsen ved, at man udser sig visse træk ved et individs iagttagelige adfærd og reaktioner, deriblandt også dets sproglige reaktioner, som skal være til stede, for at man vil tale om, at det har forstået den sag, det drejer sig om. En enkelt reaktion er som regel ikke nok. Hvis et barn siger, at kl. 16 er ensbetydende med kl. 4, kunne man tage det som tegn på forståelse ... Men hvis det så begrundes det med, at 4 gange 4 er 16, får man sine tvivl om denne 'forståelse'".¹⁷

Senere peges på, at forståelse ofte har "en stærkere emotionel bitone" end erkendelse eller indsigt. Hvis man fx taler om *musikforståelse* eller om *social forståelse*, kan forståelse ikke erstattes med indsigt. I den forbindelse nævnes den *Verstehende Psychologie*, som Wilhelm Dilthey og Eduard Spranger formulerede, og som står i modsætning til *forklarende psykologi*, der vel fortsat må siges at være mainstream.¹⁸ Under alle omstændigheder er der – i almindelig sprogbrug – klart et element af ikke blot empati, men sympati, hvis man forstår et medmenneske.

Pædagogisk kan man, siger Grue-Sørensen, dels tale om, at opdrageren eller læreren forstår barnet eller eleven, dels at læreren vurderer elevens eller den studerendes forståelse af de emner, der undervises i, enten fordi målet er, at de opnår en vis grad af forståelse (frem for at få lært noget udenad), eller for at vurdere den enkeltes udbytte af sine aktiviteter. Men her er det et spørgsmål, om man kan *lære* at forstå, for forståelse eller indsigt "kommer snarere til én som en åbenbaring" – jf. den klassiske "Aha-Erlebnis" og omtalen af "intellektuel indlæring" ovenfor.

¹⁷ Grue-Sørensen, *Almen pædagogik* s. 115.

¹⁸ Skønt der allerede i midten af 1900-tallet med G.W. Allport og såkaldt "humanistisk psykologi", senere med tendens til overvejende at bruge kvalitative metoder, har været interesse for "forstående psykologi".

Behandlingen af *erkendelse* havde som nævnt nok mere karakter af at være pædagogisk filosofi end psykologi, men i afsnittet om forståelse demonstrerer Grue-Sørensen – som i de øvrige her nævnte tekster – sin beherskelse af psykologiske emner og problemstillinger.

Filosofi, psykologi og pædagogik

Grue-Sørensen har selv gjort rede for sin opfattelse af *forholdet mellem filosofi og pædagogik*,¹⁹ og Sv.E. Nordenbo har siden drøftet den indgående, idet han specielt så på den nære – men ikke altid tydeliggjorte – forbindelse mellem Grue-Sørensens almene tanker om filosofi (refleksivitet) og pædagogik (personlig tilegnelse).²⁰ Om *forholdet mellem filosofi og psykologi* skal her blot siges,

- ✓ at hvis filosofien er alle videnskabers moder, er psykologi et af de sidste børn i søskendeflokken,
- ✓ at der, jf. note 1, her i landet blandt filosoffer har været megen interesse for psykologi, og
- ✓ at der bl.a. med det godt 90 år gamle *Selskabet for filosofi og psykologi* har været holdt liv i denne forbindelse, i hvert fald indtil for ikke mange år siden.

Tilbage er så at afslutte med nogle bemærkninger om, hvad Grue-Sørensen mente om *forholdet mellem psykologi og pædagogik*, sådan som det fremgår af de allerede omtalte tekster, af endnu et par afsnit fra *Almen pædagogik* (s. 301-05 og 363-69) og af artiklen "Psykologien som Kulturfare". Det er indlysende, at de ældste tekster af psykologisk art overvejer og formidler forskellige psykologiske emner, fordi de i sig selv er interessante, ikke fordi de er af særlig pædagogisk relevans. Anderledes er det naturligvis med kapitlerne i *Almen pædagogik*.

Artiklen om psykologi som kulturfare drejer sig om, at den refleksiologiske og behavioristiske psykologi i sin yderste konsekvens kan føre til at mennesker objektiviseres, og det harmonerer ikke med Grue-Sørensens filosofiske og pædagogiske grundantagelser. Samtidigt stiller det ham på linje med de samtidige professorer i psykologi, Franz From og Edgar Tranekjær Rasmussen, der kraftigt tog afstand fra datidens behavioristiske tendenser.²¹ Også med sin interesse for at tage dagligsproget seriøst ligner han From og Tranekjær, og hans "Psykologisk Historieopfattelse" fra 1947 om, at man også kan studere historie ved at iagttage og fortolke menneskers adfærd, fører tanken hen på Froms disputats.²²

Om pædagogisk psykologi hedder det – originalt – i *Almen pædagogik*, at den kan udvikles *fra oven* ved, at man går hele psykologien igennem og ser, hvad dens viden og

19 I *Pædagogik mellem videnskab og filosofi. En samling essays* (København: Gyldendal, 1965).

20 I *Dansk Filosofi og Psykologi 1926-76*, bind II. red. Svend Erik Nordenbo & Arne Friemuth Petersen. (København: Filosofisk Institut, Københavns Universitet, 1977).

21 Så kraftigt, at K.B. Madsen måtte gå til Jørgen Jørgensen for at få sin disputats om motivationspsykologiske teori-dannelser antaget til forsvaret.

22 Franz From, *Om oplevelsen af andres adfærd* (København: Nyt Nordisk Forlag, 1953). (Flere senere udgaver).

indsigt måtte byde på m.h.t. pædagogisk anvendelighed, eller *fra neden* ved, at man tager udgangspunkt i en konkret elev eller et konkret undervisningsproblem og går til psykologien for om muligt at finde hjælp. Det første rummer risiko for, at man fjerner sig for meget fra livet i klasseværelset, det sidste risiko for at den psykologiske indsigt bliver for tilfældig og sporadisk. Senere siges, at næsten *al* psykologi *kan* være af pædagogisk interesse.²³

Kapitlet om specialundervisning og skolepsykologi handler om de psykologer, der, som Grue-Sørensen selv, direkte har anvendt deres psykologiske viden i arbejdet med pædagogiske problemer, idet de

”har til opgave at undersøge og give råd vedrørende de elever, som af forskellige grunde frembyder problemer, der overstiger, hvad den enkelte lærer kan tage sig af ud fra den psykologiske indsigt eller den tid, han råder over”.

Selv om det hedder, at ”psykologisk indsigt er af værdi for løsning af mange af skolens opgaver om ikke dem alle”, og selv om både forskellige former for specialundervisning og forskellig indsats fra skolepsykologers (og kliniske psykologers) side omtales, får man den fornemmelse, at Grue-Sørensen ikke er udelte optimistisk mht. de positive virkninger. Det svarer vel også ganske godt til, at han i al almindelighed er af den opfattelse, at opdrageren eller læreren nok er nyttig, men at det helt afgørende for barnet, eleven eller den studerende er den personlige oplevelse eller indsats.

Hvis man så til allersidst vender sagen om og spørger, hvordan pædagogisk filosofi kan være psykologien til nytte, er det svar, Grue-Sørensen leverer med sine skrifter helt klart: Det er ikke ved at tilbyde videnskabsteoretisk viden, men ved at fremme omhyggelig og klar brug af ord og begreber!

Bilag: Grue-Sørensens publikationer af psykologisk art²⁴

Træk af den barnlige Verdensopfattelse. *Vor Ungdom*, 1934, vol. 55, s. 353-62. Findes også i bogen *Pædagogik mellem videnskab og filosofi*, Gyldendal 1965.#

William Stern 1871-1938. *Vor Ungdom*, 1936-37, vol. 60, s. 220-25.#

Pladsen i Søskendeflokken. *Vor Ungdom*, 1939-40, vol. 61, s. 117-124.#

Psykologien som Kulturfare. *Vor Ungdom*, 1939-40, vol. 61, s. 329-37.

Behov. Et moderne psykologisk Problem. *Vor Ungdom*, 1943-44, vol. 65, s. 210-19. *

Om det skolepsykologiske Arbejde i Danmark. *Norsk Pædagogisk Tidsskrift*, 1947, vol. 31, s. 7-17.

23 Spørgsmålet drøftes også i Hans Vejleskov, & Thyge Winther-Jensen, *De pædagogiske fags grundlag og anvendelse* (Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, 2017) kapitel 5.

24 Kronikker i aviser og lign. ikke medtaget. En oversigt over alle Grue-Sørensens publikationer i perioden 1931-1976 findes i *Dansk Filosofi og Psykologi 1926-76*, bind II. Red. af Svend Erik Nordenbo & Arne Friemuth Petersen (København: Filosofisk Institut, Københavns Universitet, 1977).

Fem bidrag om børne- eller udviklingspsykologiske forhold.

* Seks bidrag om centrale psykologiske begreber.

Psykologisk Historieopfattelse. *Gads Danske Magasin*, 1947, vol. 41, s. 77-87.

Psykologiens betydning for erkendelsesteori og etik. *Nordisk Psykologi*, 1952, vol. 4, s. 166-79.

Refleksioner over begrebet 'at lære'. Kapitel i *Pedagogikkens Søkelys. Festskrift til Johs. Sandven* (Oslo: Universitetsforlaget, 1979). Red. af A. Dahl, A. Lysne & P. Rand.*

Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber (København: Gjøellerup, 1974). 13 af 56 kapitler drejer sig overvejende om psykologiske emner:

Adfærd, s. 9-17. Begreber og begrebsdannelse, s. 33-39 #. Erkendelse, viden, kundskaber o. lign., s. 86-97

*. Forståelse, s. 115-122 *. Gruppe- og socialpsykologi i relation til opdragelsen, s. 131-140. Intelligens og

intelligensprøver, s. 153-158. Leg, s. 190-196 #. Læren og læreprocesser, s. 197-210 *. Motiver og motiva-

tion, s. 235-241 *. Programmeret undervisning, s. 267-269. Pædagogisk psykologi, s. 301-305. Specialun-

dervisning og kolepsykologi, s. 363-369. Udenadslæren, s. 400-407.

Merete Wiberg

Moralsk opdragelse

Pligtens begreb i Grue-Sørensens tænkning

Abstract

[English title: Moral education: The concept of duty in the educational thinking of the Danish philosopher Knud Grue-Sørensen]

The paper explores the concept of duty in the moral philosophy of the Danish educational philosopher Knud Grue-Sørensen. The aim is to discuss how Grue-Sørensen's view on duty might contribute to answering the question of what the content of moral education should be. Grue-Sørensen is inspired by the German philosopher Immanuel Kant, but even though he in his prize dissertation from 1937 addresses the possibility of objective morality, he adopts a more pragmatic approach regarding what it means to do one's duty. In an actual Danish daily life context, the concept of duty has lost its moral meaning and decayed into a matter of domestic duties such as cleaning and dishwashing. Grue-Sørensen's view on duty in an educational context might contribute to revitalizing the concept in a more pragmatic sense, which is useful for teachers, social educators, children, and parents.

Keywords

moral education, duty, Danish philosophy, K. Grue-Sørensen

Indledning

Moralsk opdragelse omfatter ifølge Grue-Sørensen "den side af opdragelsen, som går ud på at udvikle og danne de opvoksende individer i moralsk henseende."¹ Det helt grundlæggende spørgsmål i den sammenhæng er, hvad indholdet af en moralsk opdragelse skal være? Hvad er det, som børn skal kunne mestre, for at de kan betegnes som moralske aktører? Grue-Sørensen peger på, at børn skal udvikle moralske forestillinger og begreber, men at det naturligvis også er vigtigt, hvordan deres moralforståelse viser sig i deres opførelse og handlinger. I opslaget 'Moralsk opdragelse' i bogen *Almen Pædagogik*² fra 1974 indkredser Grue-Sørensen sin forståelse af moralsk opdragelse, mens han i bogen *Vor Tids moralskepticisme*³ fra 1937 argumenterer for en objektiv moral med pligten som omdrejningspunktet for moralen. Det er begrænset, hvor meget han i sidstnævnte bog kommer ind på moralsk

1 Knud Grue-Sørensen, *Almen Pædagogik* (København: Gjøellerup, 1974), 228.

2 Ibid., s. 228-234.

3 Knud Grue-Sørensen, *Vor Tids Moralskepticisme* (København: H. Hagerup, 1937).

Merete Wiberg, Aarhus Universitet, Danmark
e-mail: wiberg@edu.au.dk

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

Årgang 7 | Nr. 1 | 2018 | side 46-54

opdragelse, men i og med det fokus, han har på pligtens begreb, som også er centralt i det senere opslag, danner disse to tekster et vigtigt udgangspunkt for at forstå Grue-Sørensen syn på pligtens rolle i moralsk opdragelse. Tydeligvis er Grue-Sørensen inspireret af den tyske filosof Immanuel Kant og dennes syn på pligtens begreb, men samtidig er Grue-Sørensen klart mere pragmatisk i sit syn på, hvad det vil sige at gøre sin pligt. Artiklens ærinde er på den ene side at undersøge, hvordan Grue-Sørensen forstår og argumenterer for pligtens begreb og på den anden side at diskutere, hvorvidt hans syn på pligtbegrebet kan bidrage til besvarelse af spørgsmålet om, hvad indholdet i moralsk opdragelse skal være. I en aktuell kontekst er det yderst relevant at diskutere, hvorvidt vi har brug for et stærkt pligtbegreb i opdragelse og uddannelse. Pligtbegrebet har i en dansk sammenhæng tilsyneladende mistet sin betydning som moralsk begreb og er henfaldet til at handle om huslige pligter. Men spørgsmålet er, hvordan et pligtbegreb, som det udfoldes af Grue-Sørensen kan aktualiseres i en nutidig opdragelseskontekst, hvor diskussionen ofte blot handler om, hvorvidt det er forældrene eller lærerne og pædagogerne, der skal opdrage. I og med at børn tilbringer en stor del af deres liv i institutioner, så må det vigtige spørgsmål i stedet være, hvad indholdet af opdragelsen skal være. Grue-Sørensen syn på pligtens begreb er et vigtigt bidrag til denne diskussion i krydsfeltet mellem forældres og institutionernes opdragelsesansvar.

Moralskepticismen

Anledningen til bogen *Vor Tids moralskepticisme* var en prisopgave med følgende spørgsmål: 'Kan der i vor Tid opstilles en objektiv Moral, og hvorpaa kan denne i saa Fald grundes?'.⁴ Grue-Sørensen fik en 2. præmie i sit forsøg på at besvare dette ikke helt enkle spørgsmål. Prisopgaven afspejler en tidsperiode, hvor moralskepticisme var udbredt. Inden for moralens område florerede positivistisk inspirerede positioner som emotivisme, hvor blandt andre Ayer i 1936 fremførte, at moralske udsagn blot var et slags følelsesudbrud i og med, at de ikke kunne verificeres.⁵ Også i Danmark var der en diskussion af moralens status i det videnskabelige landskab.

Moralskepticismen har ifølge Grue-Sørensen mange udspring, hvilke han opsummerer i, hvad han betegner som 4 faktorer:

"1. Betydelige Forskeres Autoritet. 2. Udbredelsen af en materialistisk-økonomisk Historieopfattelse, 3. Paastanden om Vurderingers gennemgaaende Subjektivitet, illustreret ved de sanselige og æstetiske Smagsdomme, og 4. Historiens og Sociologiens Vidnesbyrd om Sædernes og de moralske Anskuelsers modstridende Mangfoldighed. Har saa at sige udefra nedbrudt Tiltroen til, at der findes en Moral, som er til at lide paa, at der gives et bestemt System af moralske Domme, der ved deres Sandhed er alle andre overlegne."⁶

4 Ibid. Se også Alexander von Oettingens doktorafhandling, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier – perspektivering af K. Grue-Sørensen Filosofiske Pædagogik* (Århus: Klim, 2006), 73-74.

5 Alfred J. Ayer, *Language Truth and Logic* (New York: Dover Publications, INC., 1952 [1936]), chapt. VI.

6 Knud Grue-Sørensen, *Vor Tids Moralskepticisme* (København: H. Hagerup, 1937), 18.

De 4 punkter, der kan virke som lidt spredt fægtning, tilhører forskellige kategorier, der både dækker magtforhold inden for forskningen samt indflydelsesrige positioner. Grue-Sørensen argumenterer imod disse positioner med især én grundlæggende pointe, at uanset, hvor meget moralskepticisme forfægtes, så undgår de forskellige positioner ikke alligevel at hævde mere universelle principper vedrørende ønskværdige menneskelige vilkår. Eksempelvis har marxismen, ifølge Grue-Sørensen, til trods for sit forsøg på at pege på de materielle og sociale faktoreres betydning for det herskende moralsyn, alligevel standarder, der viser sig ved 'moralsk forargelse'⁷ over ulighed i godernes fordeling. Grue-Sørensens argumentation kan her betegnes som et forsøg på at vise den indre modsigelse i at hævde, at der ikke findes moralske principper og standarder. Men er dette i bund og grund et godt argument mod moralskepticisme? Umiddelbart nej, idet forargelsen ikke i sig selv er en garanti for et grundlæggende princip, men anerkender man, at relativisme kun giver mening, hvis der er noget, der står fast, så har Grue-Sørensen fat i noget væsentligt, der løbende har været argumenteret for gennem filosofihistorien, f.eks. i Platons filosofi. Grue-Sørensens ærinde er gennem sin kritik af de relativistiske positioner at argumentere for, at moralen står på en mere sikker grund. Der må ifølge Grue-Sørensen være noget, som vi med en vis sikkerhed kan sige om moralen og dens indhold. Det er dette 'noget', som han kredser om i bogen, og hvor især pligtbegrebet kommer til at stå centralt.

Et gennemgående træk i hans argumentation er som nævnt, at der påviseligt opstår en modsigelse, når tilsyneladende skepticister trods alt alligevel forfægter et menneskelighedsideal. Et eksempel herpå, som Grue-Sørensen fremhæver, er utilitaristen J.S. Mill, der som bekendt forfægter en position, hvor lykke og nytte sætter standarden for moralen. I og med at nytte er relativ i forhold til hvem og hvad der skal gavnnes, så bliver moralen ifølge Grue-Sørensen det også. Men som Grue-Sørensen påpeger, så gør Mill sig skyldig i en alvorlig fejlslutning, idet man ikke kan slutte, at det alle stræber efter også er eftertragtelsesværdigt.⁸ I det hele taget er der et grundlæggende problem ved at forstå det eftertragtelsesværdige ud fra en skepticistisk position. Går man til Mill selv, så viser det sig, at Mill klart har standarder, idet han i bogen *Utilitarianism* hævder, at menneskers præferencer må være på et andet niveau end dyrs: "Human beings have faculties more elevated than the animal appetites, and when once made conscious of them, do not regard anything as happiness which does not include their gratification".⁹ Således har Grue-Sørensen ret i, at Mill indirekte hævder et ideal om menneskelighed, der ikke blot kan reduceres til nytte. Og det er netop dette ideal om menneskelighed, som er gennemgående i Grue-Sørensens argumentation. Det viser sig umuligt for ham at påvise moralens objektivitet, men samtidig umuligt ikke at antage, at der må være noget universelt menneskeligt, som er grundlag for moralen. Pligtens begreb og menneskets pligtbevidsthed bliver det arkimediske punkt.

7 Ibid., 9.

8 Ibid., 19.

9 John Stuart Mill, *On Liberty, Utilitarianism, and Other Essays* (Oxford: Oxford University Press, 2015), 122.

Grue-Sørensens syn på pligtens begreb

Grue-Sørensen forstår som nævnt pligten som moralens grundbegreb,¹⁰ og han anser pligten som så grundlæggende, at han sammenligner oplevelsen af denne med Kants anskuelserformer: "Pligten er den Form, hvorunder Moral er givet; og dette at opleve Pligt er noget lige saa uafledeligt i den menneskelige Eksistens som at opleve Tingenes rumslige og tidslige Udstrækning".¹¹ Ud over denne tydelige henvisning til Kant, understøtter Grue-Sørensen tillige sit argument med at hævde, at menneskelige handlinger er underlagt værdilove, der viser sig som værdinødvendighed.¹² Der kan her trækkes paralleller til Kants sammenstilling af naturens love med fornuftens love,¹³ men selvom Grue-Sørensen taler om værdilove, så går han ikke ind i Kants analyse og argumentation vedrørende fornuften som kilde til en universel morallov. Derimod gør han brug af eksempler, der peger på menneskets intuitive forståelse og oplevelse af, hvad der bør gøres. Interessant er det, at Grue-Sørensen beskriver menneskets intuitive fornemmelse af 'at skulle' som en moralsk oplevelse: "At skulle er den moralske Oplevelse par excellence, selve Moralens Form. I denne form er det moralske givet paa en lignende fundamental og uafledelig Maade, som Yderverdenen er givet for os i tid og rum".¹⁴ Her nærmer Grue-Sørensen sig en fænomenologisk analyse af den moralske pligt, idet denne, hvis man tager ham på ordet, viser sig som en *oplevelse* af en skullen. Muligvis er det at overfortolke Grue-Sørensen, men det siger også noget om utydeligheden i hans argumentation. På den ene side taler han om værdierkendelse, mens han på den anden side taler om en oplevelse af en skullen.¹⁵ Således demonstrer han både en rationalistisk og en version af en fænomenologisk tilgang til menneskets adgang til den moralske værdilov.¹⁶ Forfølger man en fænomenologisk dimension hos Grue-Sørensen, så kunne man hævde, at han måske i højere grad skulle afdække, hvordan denne 'skullen' viser sig i den menneskelige erfaring og handling.¹⁷

10 Knud Grue-Sørensen, *Vor Tids Moralskepticisme* (København: H. Hagerup, 1937), 124.

11 Ibid., 113.

12 Ibid., 97.

13 "Ein jedes Ding der Natur wirkt nach Gesetzen. Nur ein vernünftiges Wesen hat das Vermögen, nach der Vorstellung der Gesetze, d.i. nach Prinzipien, zu handeln, oder einen Willen. Da zur Ableitung der Handlungen von Gesetzen Vernunft erfordert wird, so ist der Wille nichts anders, als praktische Vernunft. (Immanuel Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (Hamburg: Verlag von Felix Meiner, 1965), 32. Se endvidere Alexander von Oettingens doktorafhandling, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier – perspektivering af K. Grue-Sørensen Filosofiske Pædagogik* (Århus: Klim, 2006), 88.

14 Knud Grue-Sørensen, *Vor Tids Moralskepticisme* (København: H. Hagerup, 1937), 98.

15 Ibid., 99.

16 At operere med oplevelse eller erfaring af moralske værdier ses hos Grue-Sørensens samtidige Nikolai Hartmann (N. Hartmann, *Ethik* (Berlin: Walter De Gruyter & Co, 1949 [1925])), der både var stærkt inspireret af Kants moral filosofi, men også i opposition til denne med sin fænomenologisk inspirerede materiale værdifilosofi.

17 Kant bruger begrebet om agtelse til at håndtere spørgsmålet om, hvordan følelser virker ind på menneskers moralske handlinger, idet han hævder, at agtelse er en særlig slags følelse, der ikke stammer fra noget ydre, men netop fra fornuften. Kants argumentation er omdiskuteret, men den demonstrerer et forklaringsproblem vedrørende følelsernes rolle i menneskers moralske handlinger (Immanuel Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (Hamburg: Verlag von Felix Meiner, 1965), 19-20). Grue-Sørensen sammenstiller menneskets følelse af, at det skal opfylde moralloven med dette at skulle: "Nej, vi føler, at det staar til os at sørge for, at Værdiloven opfyldes. Det er dette, der kaldes at skulle, og deri ligger altsaa to Ting: 1) Erkendelse af en bestemt Handlemaades Værdifortrin frem for

Når det kommer til spørgsmålet om, hvordan pligten er tilstede eller viser sig i mennesket, opererer Grue-Sørensens med fænomenet 'pligtbevidsthed'. Han beskriver denne som, at det er 'Sansen for et Imperativ uden Imperator'.¹⁸ Pligt skal ikke forveksles med lydighed og et menneskes moralitet "maales ikke ved, at det meget ofte handler moralsk, for det beror på Omstændighederne, hvor tit der bliver Anledning dertil; men den beror paa, om Mennesket virkelig er beredt til pligtopfyldelse, når Anledningen er der".¹⁹ Det er i dette udogmatiske og ikke-relativistiske lys, at moralsk opdragelse ifølge Grue-Sørensen skal forstås og praktiseres. Det er også den forbindelse, at Grue-Sørensen selv gør opmærksom på, hvordan hans moraltænkning adskiller sig fra Kant.

Grue-Sørensens pragmatiske moralsyn

Grue-Sørensen er klart inspireret af Kants pligtbegreb, men som nævnt er Grue-Sørensen langt mere pragmatisk i sin forståelse af, hvornår mennesker skal følge pligten. 'Pragmatisk' skal i denne sammenhæng ses i modsætning til altid at handle ifølge et princip. Grue-Sørensen beskriver det selv således, at hans 'korrektur' til Kant handler om anvendelsen af pligtbegrebet: "Den Korrektur, der kan være Tale om at anbringe, gælder ikke saa meget Begrebet selv som dets Anvendelse i den moralske Vurdering".²⁰ Ifølge Grue-Sørensen vil Kant hævde, at alle de handlinger, som ikke følger pligtens begreb eller pligtbevidstheden, er umoralske. Dvs. at mennesket for at være moralsk konstant skal handle af pligt. Men, argumenterer Grue-Sørensen, så er dette ikke en rimelig måde at håndtere pligtbegrebet. Ifølge Grue-Sørensen skal man ikke vurdere mennesker på, hvorvidt de hele tiden handler af pligt, men på, hvorvidt de har en beredvillighed til pligtopfyldelse, når det er relevant:

"Derimod er der naturligvis ikke noget umoralsk i, at man overvejer, om en given Handling nu virkelig er éns Pligt, og derved undertiden kommer til det Resultat, at den ikke er det. Den kan den enkelte kun afgøre med sig selv og under den Forudsætning, at han er fuldt oprigtig over for sig selv. Det er Beredvilligheden til Pligtopfyldelse under alle Omstændigheder, som kræver det, og ikke Hyppigheden af de faktisk udførte Pligthandlinger, der er afgørende."²¹

Hvis man skal pege på det interessante bidrag i Grue-Sørensens moraltænkning, så er det netop dennes pragmatiske transformation af Kants pligtbegreb. Grue-Sørensen beskylder

andre mulige Handlinger, 2) en Oplevelse af, at denne Erkendelse er forbindende for vor Vilje, at man er forpligtet til netop denne Handling. Som Følge heraf kaldes denne Erkendelse ogsaa praktisk Erkendelse." (Knud Grue-Sørensen, *Vor Tids Moralskepticisme* (København: H. Hagerup, 1937), 99. Han omtaler endvidere følelsen af at skulle som en 'Appel til vor vilje' (ibid., 99). Opsamlende kan det siges at både Kant og Grue-Sørensen forsøger at indskrive en følelsesdimension i moralen ved at hævde en særlig slags motiverende følelse, der er knyttet til erkendelsen af moralsk handlen.

18 Knud Grue-Sørensen, *Almen Pædagogik* (København: Gjellerup, 1974), 230.

19 Knud Grue-Sørensen, *Vor Tids Moralskepticisme* (København: H. Hagerup, 1937, 127-128.

20 Ibid., 127.

21 Ibid., 128.

i den sammenhæng Kant for moralisme, og åbner en dør for, at handlinger, der er udført af tilbøjelighed, ikke nødvendigvis er umoralske.²² Man kan naturligvis diskutere, om han egentlig er uenig med Kant i denne åbning, i og med at Kant ikke ville sige, at alle handlinger, der er udført ud fra tilbøjelighed er umoralske, blot er de ikke moralske i og med prøvestenen og kriteriet for moral er fraværet af følelser og tilbøjeligheder som motivation for handling.²³ Men tilsyneladende er Grue-Sørensens budskab, at også handlinger, der er udført ud fra tilbøjeligheder, kan være moralske. Heri viser sig en væsentlig forskel mellem Kant og Grue-Sørensen. Det er også denne transformation, som gør, at Grue-Sørensens pligtforståelse kan vise sig anvendelig i en pædagogisk sammenhæng. For kan man forlange, at børn og unge mennesker hele tiden skal tænke på og handle efter, hvad der er deres pligt? Grue-Sørensens begreb om 'beredvillighed', når omstændighederne kræver det, kan vise sig mere realistisk end den altid potentielt knugende fornemmelse af ikke at opfylde sin pligt. Samtidig risikerer Grue-Sørensen, at hans moralske tænkning bliver mindre markant og konsekvent. Dette viser sig i følgende eksempel, hvor Grue-Sørensen overvejer, hvorvidt det på noget tidspunkt kan være rimeligt at slå et andet menneske ihjel:

"Ser man en samvittighedsløs Forbryder, som staar i Begreb med paa bestialsk Maade at dræbe et eller flere uskyldige Mennesker, og man kun kan hindre ham deri ved at tage hans Liv, er det maalt efter den øverste Morallov Pligt at dræbe ham, da skal man altsaa ihjelslaa."²⁴

At det faktisk kan retfærdiggøres ud fra, hvad Grue-Sørensen kalder den øverste morallov, idet han henviser til 'Lighedsloven',²⁵ viser, hvordan han adskiller sig fra Kants moralfilosofi. Det er naturligvis at sætte tingene på spidsen, men eksemplet er klassisk, og løsningen ville aldrig blive accepteret af en ægte kantianer, idet denne ikke ville acceptere at krænke et menneskeliv, og derfor ikke indskrive det som en mulighed i en moralfilosofi. Således risikerer Grue-Sørensens pragmatisme at vælte det helt grundlæggende principielle i den kantianske moralfilosofi.

Hvad der her kan konstateres er, at Grue-Sørensen i sin moralfilosofi forsøger at forstå pligten både kontekstuel og principielt. Samtidig er det interessant, at han i sin afhandling ikke nævner en filosof som Aristoteles og dennes begreb om *phronesis* eller, at han heller ikke kommer omkring Kants begreb om dømmekraft. I stedet skubber han til Kants pligtbegreb, idet han indfører ideen om beredvillighed samt muligheden for at overskride principfastheden, hvis konteksten byder det.

Samtidig skal Grue-Sørensen krediteres for at gentænke Kants pligtbegreb med henblik på at undgå moralisme. Et yderligere eksempel herpå er hans diskussion af altruisme. Skal mennesket konstant være godt og kun handle til gavn for andre? Svaret på dette spørgs-

22 Ibid., 127.

23 Se f.eks. Immanuel Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (Hamburg: Verlag von Felix Meiner, 1965), 16.

24 Ibid., 154.

25 Ibid., 154.

mål kunne være, at denne type af godhed ville være kriteriet på at være et moralsk godt menneske. Men her korrigerer Grue-Sørensen endnu engang med en række pragmatiske betragtninger. Hvis man f.eks. forestillede sig, at alle mennesker kun var altruistiske, så ville opretholdelsen af det enkelte menneske umuliggøres. Han bringer et eksempel fra filosofen Leonard Nelson, der omhandler en legende om munken Makarius, der sammen med sine klosterbrødre var ved at dø af sult og tørst i ørkenen. En ven sendte munken en vindruer, men fordi alle klosterbrødrene var konsekvent altruistiske, så kunne ingen af dem spise vindruen. Brødrene sendte vindruen rundt og rundt i kredsen, og til sidst endte vindruen med at indtørre og ikke blive spist.²⁶ Igen demonstrerer Grue-Sørensen et pragmatisk udgangspunkt. Det kan ikke lade sig gøre at være menneske, og kun være altruist eller kun hele tiden at være pligttopfyldende. Hvis man er konsekvent altruist, så risikerer man at dø af det og, hvis man hele tiden kun er pligttopfyldende, så ender man med at leve et moralistisk liv. Hertil kan man tilføje, at mennesker også risikerer at leve et overkontrolleret liv, hvilket i dag f.eks. ses blandt de såkaldte 12-tals-drenge og -piger.²⁷ Grue-Sørensen har tydeligvis blik for det levede liv, og for at moralen ikke behøver at spille hovedrollen, men at denne netop skal træde til som beredvillighed i de relevante situationer.

Grue-Sørensens syn på pligtens rolle i en moralsk opdragelsessammenhæng

I *Almen Pædagogik* skriver Grue-Sørensen følgende:

“...bevidstheden om pligt opstår i forbindelse med konkrete opførelseskrav med en særlig motivering, først og fremmest med den motivering, at sådan er det rigtigt at handle, sådan skal man handle, ikke fordi det er det klogeste og i ens egen sande interesse...men fordi det har en egen rigtighed, som gør det umiddelbart påbudt (hvad Kant kaldte *Gebote der Sittlichkeit*, moralske bud).”²⁸

Når det kommer til moralsk opdragelse, så spiller pligten den samme rolle, som den gør i prisopgaven om moralskepticisme. Således har pligtbegrebet en central rolle i forklaringen af, hvad moralsk opdragelse er. Hvis man skal forklare børn, hvad pligten er, så kan man med Grue-Sørensen sige til dem, at pligt er “...det, man skal, hvad enten man har lyst eller ej.”²⁹ Pligten bliver her en skullen, som trænger sig på. Alexander von Oettingen har en god pointe, når han skal forklare, hvordan Grue-Sørensens forstår sammenhængen mellem etik

26 Ibid., 103.

27 Se f.eks. Politiken 20.maj 2015, <https://politiken.dk/indland/uddannelse/art5577077/12-tals-piger-kn%C3%A6kker-p%C3%A5-universitetet> (tilgået oktober 2018).

28 Knud Grue-Sørensen, *Almen Pædagogik* (København: Gjøellerup, 1974), 229.

29 Ibid., 229.

og pædagogik, idet han beskriver det moralske som en "uafviselig opgave"³⁰ for mennesket. Det kræver en fortolkning at finde sammenhængen mellem moral og pædagogik hos Grue-Sørensen, og von Oettingen må da også i sin afhandling anvende forskellige greb, når han skal vise koblingen. Et er disse er at beskrive Grue-Sørensens syn på moral som en livsopgave og et livseksperiment.³¹ I og med, at Grue-Sørensen afviser belæring og moralisering, og i det hele taget tager afstand fra at forstå moral som et spørgsmål om lydighed i forhold til fastsatte bud og regler, så virker det som et rimeligt bud at forstå moralsk opdragelse som netop en opgave, der udmønter sig i eksperimenter, afprøvning og udkast. Von Oettingen beskriver det således:

"Når menneskeheden står over for en "uafviselig Opgave", nemlig at underbygge en etisk gyldighed med grunde, er denne refleksionsproces også et pædagogisk anliggende. En menneskelig opgave eller eksperiment, der i en pædagogisk betydning konkretiseres i menneskets Bildsamkeit; at det produktivt kan forme sin tilværelse. At det således ikke bare *modtager* sin etiske bestemmelse, men at det produktivt i den pædagogiske praksis først lærer at udkaste og konkretisere sin etiske handlen. Først her åbnes op for en forståelse af pædagogik, der normativt ikke skal bekræfte en eller anden ønskelig tilstand af etisk, politisk, religiøs, social eller anden art, men derimod skal udgøre en integreret del af det humane livseksperiment, som Grue-Sørensen i afhandlingen med et kantiansk udtryk benævner som *menneskehed*."³²

Følger man denne fortolkning, så kan man spørge, hvad der sker med pligten? Det er jo netop denne som Grue-Sørensen forsvarer både i prisopgaven og i opslaget om moralsk opdragelse. Hvordan både hævde, at pligten er det helt afgørende omdrejningspunkt, samtidig med at det er umuligt at give den et indhold eller en form, som f.eks. Kants kategoriske imperativ? Kan moralen både have en sikker grund i pligten og pligtbevidstheden samtidig med, at den består i kontekstfølsomme udkast og eksperimenter? Det kan virke svært at få det hele til at hænge sammen, og pligten som den sikre grund forbliver da også et postulat, men måske et nødvendigt postulat. Nødvendige postulater er set før, bl.a. hos Kant, og generelt i videnskabeligt arbejde inden for alle områder, idet udgangspunktet for et argument eller eksperiment ofte må bygge på et postulat.

Opdragelse til moral skal ifølge Grue-Sørensen hverken være belæring eller moralisering, men noget, der læres gennem erfaring og handling. At mennesker fra barn til voksen gennemgår en moralsk udvikling beskrives af Jean Piaget, og Grue-Sørensen henviser da også i sit opslag om moralsk opdragelse til Piaget.³³ Velkendt er det, at Piaget beskriver en udvikling, hvor børn efterhånden får en mere universel forståelse af moral, dvs. at børn efterhånden opnår en forståelse for de mere principielle grunde til f.eks. ikke at måtte lyve

30 Alexander von Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier – perspektivering af K. Grue-Sørensen Filosofiske Pædagogik* (Århus: Klim, 2006), 92.

31 *Ibid.*, 92.

32 *Ibid.*, 94.

33 Knud Grue-Sørensen, *Almen Pædagogik* (København: Gjøellerup, 1974), 230.

eller stjæle. Helt små børn derimod forstår regler og normer meget konkret, og ifølge Piaget alene ud fra deres eget perspektiv. Piagets udgangspunkt er således, at den mere universelle moralforståelse er et spørgsmål om kognitiv udvikling kombineret med erfaring og modning. Piaget, og senere Lawrence Kohlberg³⁴ byggede deres teorier på en kombination af Kants tænkning og egne empiriske undersøgelser. Hvorvidt dette giver moralen og pligtbegrebet en sikker grund er stadig til diskussion.

Det problem, som Grue-Sørensen efterlader sin læser med, er spørgsmålet om, hvordan påstanden om eksistensen af menneskets pligtbevidsthed kan godtgøres. Ingen steder giver Grue-Sørensen overbevisende grunde hertil. Grue-Sørensen gør da også selv opmærksom på, at han har opgivet at bevise, hvorvidt den moralske bevidsthed er et faktum, idet han skriver følgende: "Den moralske Bevidsthed maa tages som et Faktum, hvis Væsen man kan trænge ind i, men som man ikke kan begrunde. Da der ikke er noget tillokkende ved at forsøge paa at besvare Spørgsmaal, som ikke kan besvares, skal problemet ikke forfølges videre".³⁵

Afslutning: Grue-Sørensens bidrag

Hvis man forventede, at Grue-Sørensen i sin afhandling har godtgjort for menneskets moralbevidsthed og argumenteret imod moralskepticisme, så bliver man skuffet. Ser man derimod på, hvordan han bidrager til at koble en forståelse af pligt til moralsk opdragelse, så yder han et interessant og relevant bidrag med sit begreb om beredvillighed når omstændighederne kræver det. Det er ideen om, at det er beredvilligheden til at gøre sin pligt, der er det væsentlige, der står tilbage efter læsningen af Grue-Sørensens bidrag til såvel moralfilosofi som moralsk opdragelse. Således bidrager Grue-Sørensen til et afbalanceret syn på pligt i en pædagogisk sammenhæng. Børn skal ikke tynges til jorden af pligten, men de skal lære, at der er situationer, der kræver at de er beredvillige til at handle af pligt. Hvorvidt pligtbegrebet kan klare sig uden principfasthed eller om det kan klare sig uden et mere udbygget begreb om kritik³⁶ må stå tilbage til en videre diskussion.

34 J. Piaget, *The Moral Judgement of the Child* (New York: Free Press paperbacks, 1997); L. Kohlberg, *The philosophy of Moral Development: Essays on Moral Development*, volume 1 (San Francisco: Harper & Row, 1981)

35 Knud Grue-Sørensen, *Vor Tids Moralskepticisme* (København: H. Hagerup, 1937), 139.

36 Her skal bemærkes at Grue-Sørensen har beskæftiget sig med kritikens funktion i pædagogikken i: K. Grue-Sørensen, Om opdragelse til kritik. Nogle kritiske betragtninger. *Pædagogik*, Årg. 3, nr. 2, 1973: 9-25.

Oliver Kauffmann

Betragtninger over refleksivitet (og pædagogik)

– med afsæt i Grue-Sørensens disputats

Abstract

[English title: *Considerations on reflexivity – with reference to Grue-Sørensen’s doctoral thesis*]

The paper is an investigation of the concept ‘reflexivity’ and its possible relation to consciousness. By taking advantage of Knud Grue-Sørensen’s discussions of ‘reflexivity’ in his treatise *Studier over refleksivitet. En filosofisk afhandling* (1950), I discuss a number of arguments to the effect that there is an intimate connection between reflexivity, consciousness and epistemology. The idea that pedagogy is somehow essentially related to reflexivity is also briefly taken into consideration.

Keywords

Grue-Sørensen; reflexivity; consciousness; epistemology; ordinary language; pedagogy

1. Optakt

Denne artikel udspringer af en bestemt, akademisk begivenhed, og skal derfor til dels forstås som et lejlighedsskrift.¹ Den oprindelige nære kontekst – stilladseringen i form af akademisk meningsudveksling og et levende publikum – er for længst borte. Jeg håber dog, at denne version af indlægget gennem den foretagne omarbejdning fortsat giver mening.

Artiklen omhandler begrebet ‘refleksivitet’ – i særdeleshed antagelsen om bevidsthedens refleksivitet – og dette begrebs mulige forhold til pædagogik. Omdrejningspunktet er den danske pædagogiske tænker Knud Grue-Sørensen’s disputats *Studier over refleksivitet. En filosofisk afhandling* fra 1950,² hvori bevidstheden tildeles en konstitutiv betydning for

1 Baggrunden for nærværende artikel er et mundtligt oplæg, der blev givet ved symposiet ‘Knud Grue-Sørensen’s tanker om pædagogik - historie, virkning, re-entry?’, som fandt sted på Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse den 27. september 2017.

Oplægget havde tilsvarende overskriften ‘Betragtninger over refleksivitet og pædagogik – med afsæt i Grue-Sørensen’s disputats’, men eftersom jeg blot havde en samling stikord og et par citater til min disposition ved foredraget, er følgende artikel dels en rekonstruktion ud fra hukommelsen – dels et udvidet arbejde i forskellige henseender. Jeg har således søgt at præcisere belægget for mit ræsonnement gennem relevante henvisninger til Grue-Sørensen og andre tænkere.

2 Grue-Sørensen, Knud. *Studier over refleksivitet. En filosofisk afhandling*. (København: J.H. Schultz Forlag, 1950). Selve forsvaret af afhandlingen for den filosofiske doktorgrad fandt sted tirsdag den 07. november 1950. På embeds vegne opponerede professorerne, dr. phil. Frithiof Brandt og Jørgen Jørgensen, af tilhørerne professorerne, dr. jur.

Oliver Kauffmann, Aarhus Universitet, Danmark
e-mail: kauffmann@edu.au.dk

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

Årgang 7 | Nr. 1 | 2018 | side 55-73

tænkning, sprog og erkendelse. Denne tanke grunder i alt væsentligt på, at bevidstheden eksemplificerer refleksivitet som et reelt fænomen, og at bevidsthedens refleksive natur er en nødvendig forudsætning for at opnå erkendelse og have sprog i de komplicerede former, vi mennesker eksemplificerer. Bevidsthedens refleksivitet kan endvidere tænkes at have betydning for vores forståelse af pædagogiske forhold såsom dannelse, opdragelse og læring. Denne tanke kan genfindes – eller hævdes at kunne genfindes – hos andre pædagogiske tænkere både før og efter Grue-Sørensen, men som en specifik pædagogisk-filosofisk refleksion nyder den ingen placering eller bevågenhed hos Grue-Sørensen selv, hverken i disputatsen eller i det pædagogisk-filosofiske forfatterskab, der fulgte efter. Dette konkrete forhold er bemærkelsesværdigt, og giver mig anledning til at undersøge det angiveligt så fundamentale træk ved virkeligheden kaldet 'bevidsthedens refleksivitet'. I artiklen behandles dette forhold således i alt væsentligt gennem en drøftelse af spørgsmålet: Hvad er forholdet mellem bevidsthed og refleksivitet?

Besvarelsen af dette spørgsmål sker med eksplicit afsæt i Grue-Sørensens disputats. Ligeledes vil jeg naturligvis tage hensyn til allerede eksisterende fremstillinger og udlægninger af Grue-Sørensens tænkning.³ Nogle af disse udlægninger rummer overvejelser omkring refleksivitet, omkring bevidsthed og refleksivitet, samt om forholdet mellem refleksivitet og pædagogik, der strider mod de synspunkter, jeg fremsætter og argumenterer for her. Jeg finder således ikke noget belæg hos Grue-Sørensen for at hævde eksistensen af en forbindelse mellem refleksivitet og pædagogik, ligesom jeg sluttelig kort skitserer et ræsonnement for, at en sådan forbindelse i almindelighed ikke er plausibel, i det omfang man tænker den ud fra en forestilling om bevidstheden som værende konstitutiv for refleksivitet.

Alf Ross, dr. phil. Louis Hjelmslev, dr. phil. Svend Ranulf, cand. polyt. Erik Carstens og dr. phil. Sigurd Næsgaard. Graden blev meddelt den 11. december 1950, jvnf. *Københavns Universitets årbog 1948-1953*. (København, 1953), 441.

3 De betydeligste fremstillinger og udlægninger er: Svend Erik Nordenbo, 'Om forholdet mellem filosofi og pædagogik i Knud Grue-Sørensens tænkning', i *Bidrag til den danske pædagogiks historie* (Red. Svend Erik Nordenbo, København: Museum Tusulanums Forlag, 1984), 105-131. Der er tale om en revideret version af en artikel med samme titel, der udkom i Svend Erik Nordenbo & Arne Friemuth Petersen (Red.) *Dansk filosofi og psykologi 1926-1976, bind 2* (København: Filosofisk Institut, Københavns Universitet, 1977), 77-106; artiklens systematiske omdrejningspunkt er refleksivitet. En kronologisk fortegnelse over Grue-Sørensens publicerede arbejder, der optræder i den oprindelige artikel fra 1977, er ikke medtaget i 1984-udgaven. Alexander von Oettingen, *Pædagogisk Filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier – perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik* (Aarhus: Klim, 2006), er en disputats, som sætter Grue-Sørensens tanker ind i en pædagogisk-filosofisk kontekst, og som i sin udlægning forlener refleksivitet en væsentlig betydning. Alexander von Oettingen, *Det pædagogiske paradoks – Et grundstudie i almen pædagogik* (Aarhus: Klim, 2001), 107-133, er en veloplagt, kort studie af Grue-Sørensens pædagogisk-filosofiske tænkning, som i kondenseret form rummer en række af von Oettingens disputats' pointer. Carl Henrik Koch, *Dansk Filosofi i positivismens tidsalder 1880-1950* (København: Gyldendal, 2004), 437-450 er en filosofihistorisk opsats, som afdækker mange af Grue-Sørensens inspirationskilder og sætter hans bidrag ind i en universitær-institutionel sammenhæng. Endelig skal det nævnes, at Erich G. Klawonn i sin disputats *Jet'ets ontologi – en afhandling om subjektivitet, bevidsthed og personlig identitet* (Odense: Odense Universitetsforlag, 1991) giver en kort, kritisk fremstilling af Grue-Sørensens drøftelse af bevidsthedens refleksivitet i *Studier over Refleksivitet*, jvnf. *Jeg'et ontologi*, pp. 106 ff. Tak til en anonym bedømmer for at minde mig om dette.

2. Refleksivitet

Når talen falder på bevidsthedens refleksivitet, bør det først afklares, hvad der menes med overbegrebet 'refleksivitet'. Denne opgave er i udgangspunktet enkel. Ved 'refleksivitet' i den filosofiske betydning af ordet, forstås den hævdede egenskab ved teorier, udsagn eller træk ved virkeligheden, at disse omhandler sig selv. Jævnligt ser man også udtrykket 'selvreference' anvendt synonymt med 'refleksivitet', omend 'selvreference' normalt blot bruges om udsagn, der omhandler sig selv. Grue-Sørensen anvender almindeligvis disse to udtryk som synonymmer i disputatsen⁴, ligesom han også anfører udtrykket 'recurrens' som værende endnu et synonym af ældre dato.⁵ I det følgende anvender jeg i overensstemmelse med Grue-Sørensen ligeledes 'refleksivitet' og 'selvreference' som synonymmer.

Diskussionen om refleksivitet er især et filosofisk anliggende. Der er tale om en omfattende diskussion, som pågår inden for såvel semantik, mængdeteori, erkendelsesteori og metafysik. Meget ofte er drøftelsen af refleksivitet forbundet med en række forhold af paradoksal art, idet at referere til sig selv tilsyneladende kan implicere en logisk modsigelse, relativisering eller meningsløs sprogbrug. Nogle af problemerne omkring refleksivitet har været kendt siden antikken. Platons dialoger *Theaitetos* og *Charmides* er til eksempel værker, som rummer indflydelsesrige diskussioner, der enten direkte eller indirekte omhandler refleksivitet. Et af de kendteste og ældste eksempler på refleksivitet, der involverer et paradoks, er 'løgnerens paradoks', som almindeligvis tilskrives Eubulides (300-tallet f. Kr.): "Denne sætning er ikke sand". Hvis den er sand, er den falsk – og hvis den er falsk, er den sand. Det overordnede problem omkring refleksivitet er at finde ud af, hvad der er på spil, når vi formulerer os således. En lang række tænkere har enten som et præskriptiv eller en logisk diagnose (eller både-og) givet udtryk for, at der ikke i sproget må og/eller kan formuleres udsagn, der udsiger noget om sig selv, selv om det dog må synes som om, at dette faktisk finder sted.⁶ Det, vi i virkeligheden implicit gør, er at formulere os i et metasprog, hvorigennem vi refererer til det underliggende objektsprog, lyder en indflydelsesrig, logisk diagnose. Den teori, der her sigtes til, er Bertrand Russell og Alfred North Whiteheads type-teori, hvorigennem en række paradokser angiveligt kan opløses, blandt andet og især indenfor matematik og logik.⁷

4 Opslaget 'selvreferens' i disputatsens sagregister henviser slet og ret til 'refleksivitet'; cf. Grue-Sørensen, 1950, p. 238. Se også f.eks. p. 207.

5 Jvnf. *Op. cit.* pp. 22-23.

6 Jvnf. f.eks. Ludwig Wittgenstein *dictum*: "Kein Satz kann etwas über sich selbst aussagen, weil das Satzzeichen nicht in sich selbst enthalten sein kann, (das ist die ganze "Theory of types")." *Tractatus Logico-Philosophicus*, 3.332. Om Wittgenstein i den efterfølgende paragraf 3.333 faktisk udmønter denne tanke gennem sin egenartede rekonstruktion af det type-teoretiske ræsonnement til opløsning af Russells mængdeparadoks (jvnf. note 7), er omdiskuteret.

7 Mest kendt er mængdeparadokset ('Russells antinomi'), som formuleret af Bertrand Russell. Ud fra præmissen, at mængder kan være medlem af sig selv (f.eks. som mængden af mængder), opstår spørgsmålet, om mængden af mængder, der ikke er medlem af sig selv ('M'), selv er medlem af sig selv. Enten er M medlem af sig selv eller ikke. Hvis M er, er M medlem af mængden af mængder, der ikke er medlem af sig selv, hvorfor M ikke er medlem af sig selv. Hvis derimod M ikke er medlem af sig selv, er M medlem af mængden, der ikke er medlem af sig selv, hvorfor M følgelig er medlem af sig selv. Læseren henvises her til f.eks. Russells egen fremstilling af 'logical types' i *Introduction to Mathematical Philosophy*. London: George Allen & Unwin, Ltd., 1919, p. 53 og pp. 135 ff. En ældre,

Grue-Sørensen har en række interessante overvejelser i disputatsens kapitel V – ‘Om sprogets refleksivitet’ – der grundlæggende går imod den opfattelse, at vi ikke skulle være i stand til i mangfoldige sammenhænge at forstå dagligdags sætninger, som indeholder refleksive elementer, uden at være nødt til at anerkende nødvendigheden af metasprog, for at kunne forstå sådanne sætninger.⁸ Med en formulering af Svend Erik Nordenbo, må en løsning på problemet om sprogets refleksivitet i form af typeteorien ligefrem ‘siges at være desperat’.⁹ Hvorfor det? Nordenbo, der støtter sig til Grue-Sørensen, formulerer det således:

“Den [løsningen i form af type-teorien, RED.] medfører nemlig, at det ikke vil være muligt for os at tale om sprog og bevidsthed, idet begge entiteter rummer refleksivitet som et konstituerende træk – ja, at human- og samfundsvidenskaberne som sådan bliver en umulighed.”¹⁰

Om type-teorien af denne grund fortjener prædikatet ‘desperat’, skal jeg ikke kunne sige. Men det er en dramatisk konsekvens, denne teori angiveligt har, at vi ikke vil være i stand til at tale om sprog og bevidsthed qua det forhold, at de rummer refleksivitet – for ikke at tale om umuliggørelsen af human- og samfundsvidenskab. Anderledes sagt, ligger det i ordene, at Nordenbo opfatter type-teorien som problematisk qua den slutning i form af *modus tollens*,¹¹ han angiveligt øjner: *Hvis type-teorien er sand, så kan vi ikke tale om sproget selv (i selvsamme sprog). Idet vi imidlertid kan tale om sprog og bevidsthed (i selvsamme sprog), bør vi ikke overholde den norm, som type-teorien udstikker som sikkerhed for at undgå paradokser (og forklaring på at de opstår) i vort sprog. Vi bør ikke overholde denne norm, fordi typeteorien er falsk som forklaring på vor mulighed for at tale om et givet sprog. Den underliggende præmis, som retfærdiggør Nordenbos problematisering af type-teorien gennem nævnte modus tollens, er naturligvis, at sprog og bevidsthed de facto rummer refleksivitet som konstituerende træk. Nordenbo henviser til Grue-Sørensen, og det er da også dennes synspunkt, jeg parafraserer. Man bør dog naturligvis altid huske på, at ‘den ene tænkens modus ponens’¹² er den andens modus tollens’, som det hedder. I stedet for en problematisering af type-teorien, er det således muligt, at refleksivitet slet ikke findes hverken inden for sprogets eller bevidsthedens domæne, hvilken mulighed Nordenbo ikke finder det nødvendigt at drøfte. For et ræsonnement imod eksistensen af enhver form*

kortfattet introduktion til problemstillingen, der på anskuelig vis trækker på Gottlob Freges begrebsapparat, gives i von Wright, Georg Henrik *Logik, filosofi och språk. Strömningar och gestalter i modern filosofi*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag, 1957, 75-83.

8 Grue-Sørensen, 1950, pp. 93-125.

9 Nordenbo: “Refleksivitet og pædagogisk teori. Et bidrag til refleksivitetsargumentets typologi.” *Psyke & Logos*, 2, (1982): 211-224.

10 *Op. cit.*, p. 218. Nordenbo henviser efter denne passus til Grue-Sørensens disputats og en række andre tænkere. Det hedder, at Grue-Sørensen har ‘påvist’ dette; se *Op. cit.*, p. 222 note 15. I en engelsk oversættelse af Nordenbos artikel anvendes ligefrem udtrykket ‘proof’ herom; cf. Nordenbo “Reflexivity and educational theory”, *Danish Yearbook of Philosophy*, 22 (1985): 65-79, p. 74, note 15.

11 Modus tollens dækker i sætningslogikken over følgende slutningsregel: Hvis p, så q; q er falsk, ergo er p falsk.

12 Modus ponens dækker i sætningslogikken over slutningsreglen Hvis p så q; p er sand, ergo er q sand.

for refleksivitet, er det i denne sammenhæng særligt relevant at anføre Jørgen Jørgensens artikel "Some Reflections on Reflexivity".¹³ For Nordenbo synes sprogets og bevidsthedens refleksivitet derimod at være kendsgerninger.

I forhold til type-teorien medgiver Grue-Sørensen, at 'det er et åbent spørgsmål' hvor megen vægt der skal lægges på en adskillelse mellem objektsprog og meta-objektsprog,¹⁴ og det ville være interessant at se nærmere på hans konkrete eksempler på refleksive udsagn i dagligsproget, som ganske vist ud fra et type-teoretisk synspunkt skal forklares som udsagn, der ikke repræsenterer refleksiv sprogbrug – fordi refleksiv sprogbrug fra dette perspektiv ikke kan finde sted. Interessant, også i lyset af senere drøftelser af type-teorien¹⁵ – men ikke påkrævet eller passende for mit ærinde. Dette skyldes, at det mere grundlæggende spørgsmål omkring sprogets refleksivitet ligger et andet sted hos Grue-Sørensen: Sprogets refleksivitet hævdes at have sin begrundelse i bevidsthedens refleksivitet. Vi kan således tillade os at forskyde diskussionen om refleksivitet i sproget til en diskussion om refleksivitet i bevidstheden, idet sidstnævnte ifølge Grue-Sørensen er konstituerende for førstnævnte, hvilket Grue-Sørensen da også siger ganske klart:

"Sprogets egentlige refleksivitet har utvivlsomt sin grund i bevidsthedens refleksivitet. Det er som et enestående redskab for bevidstheden, som et medium til at udtrykke al mulig erkendelse og viden, at det parteciperer i bevidsthedens egne grundejendommeligheder, i første række at nævne: intentionalitet og refleksivitet"¹⁶

Lad os derfor se nærmere på Grue-Sørensens overvejelser omkring bevidsthedens refleksivitet i disputatsen.

13 J. Jørgensen "Some Reflections on Reflexivity", *Mind*, 62 (247) (1953): 289-300. Tillad mig at gøre Nordenbos bemærkning herom til min: "Artiklen er bemærkelsesværdig derved, at Jørgensen overhovedet ikke nævner Grue-Sørensen, skønt artiklen slående kan ses at være skrevet på baggrund af kendskab til Grue-Sørensens disputats." Nordenbo, 1984, p. 118, note 23. Ihukom, som nævnt ovenfor, at Jørgensen også havde optrådt som officiel opponent ved Grue-Sørensens forsvar mindre end tre år tidligere.

14 Grue-Sørensen, 1950, p. 118.

15 Efter Saul Kripkes problematisering i "Outline of a Theory of Truth", *The Journal of Philosophy*, 72 (19) (1975): 690-716 af Tarskis model for et hierarki af sprog, der på sin side introduceredes som en løsning på vanskeligheden omkring definitionen af sandhed af samtlige udsagn i et komplekst logisk sprog i selve dette sprog, har diskussionsklimaet for refleksivitet (og sandhed) set anderledes ud. For blot at nævne ét forhold. Én af de 'intuitioner', der i højere grad end tidligere ses som betydningsfuld, er den, at en eksplicit lagdeling à la Tarskis model eller Russell/Whiteheads type-teori simpelthen ikke findes som en eksplicit del af dagligsprogets syntaks, der snarere opererer i 'et fladt univers', hvorfor det synes *ad hoc* at introducere sådanne formalsproglige greb til at opløse paradokser, som selv-referentielle udsagn genererer. Denne 'intuition' er stort set den tanke, Grue-Sørensen udtrykker i kapitel V af disputatsen; se især pp. 101 ff. og hans vittige eksempel med meningsudvekslingen i ligningskommissionen p. 107 f.

16 *Op. cit.*, p. 125.

3. Bevidsthed og refleksivitet

Når man sætter sig for at forstå Grue-Sørensens tanker om bevidsthed, er det værd at gøre sig klart, hvad det er for en tradition, han i almindelighed skriver ud fra og ud af. Hans overordnede filosofiske inspiration er, løseligt formuleret, præget af tysk filosofi fra det 19. og begyndelsen af det 20. århundrede. Dette forhold er der i flere henseender gjort grundigt rede for i von Oettingens og Kochs fremstillinger.¹⁷ Denne tyske inspiration er ikke blot endnu mere markant, når det eksplicit drejer sig om bevidsthedens refleksivitet; der er også tale om en forskydning i inspirationskilder fra prisopgaven *Vor Tids Moralskepticisme. Om Muligheden af en Objektiv Etik* fra 1937 og til disputatsen. Hvor Grue-Sørensen i prisopgaven således især er inspireret af den efterkantianske skole, med Jacob Friedrich Fries og Leonard Nelson som de væsentligste figurer, finder man i disputatsen tretten år senere, at inspirationen fra disse tænkere ganske vist fortsat er tilstede, men nu er trådt i baggrunden og suppleres betydeligt af mange andre tænkere fra tysk filosofi, som på ikke altid ganske transparent vis influerer hans analyse af refleksivitet.¹⁸

Når det handler om bevidsthedens refleksivitet, afslører en omhyggelig læsning dog en særlig vægtig indflydelse fra en ret lille håndfuld tænkere. Udover nykantianeren Henrich Rickert og dagligsprogsfilosoffen George E. Moore, er det især den tyske filosofisk-psykologiske tænker Franz Brentano, samt den i dag lidet læste tyske tænker Johannes Rehmke som spiller væsentlige roller for Grue-Sørensens argumentation for bevidsthedens refleksivitet. Hvad hovedinspiratorerne til tankerne i prisopgaven angår – Fries og Nelson – argumenterer disse imidlertid ikke for eksistensen af refleksivitet. "For denne [refleksiviteten, RED.] havde disse tænkere ikke øje, selv om deres ræsonnementer mundede ud i en løsning, der vel kan karakteriseres saadan", bemærker Grue-Sørensen således.¹⁹ Men deres påpegning af regressionsproblemet i erkendelsesteori og løsningen på dette gennem en form for fundamentalisme, som grunder erkendelsen på evidens, leder imidlertid Grue-Sørensen til at argumentere for en forbindelse mellem evidens og refleksivitet på erkendelsens område, som han ultimativt forsøger at begrunde ud fra bevidsthedens refleksivitet.²⁰ Som det er tilfældet i forhold til sprogets refleksivitet, ser vi således igen, at det ifølge Grue-Sørensen er bevidsthedens refleksivitet, der er den fundamentale form. Hvori består da ifølge Grue-Sørensen denne bevidsthedens refleksivitet – og hvordan kender vi den?

17 Jvnf. henvisningerne ovenfor, note 3.

18 Det forhold, at Grue-Sørensens tanker i værket modnedes over meget lang tid, og at 'konturerne kun langsomt trådte frem i takt med skriveprocessen' (jvnf. von Oettingen, 2006, p. 109, der her refererer til en samtale med Tage Nielsen, gift med Aase Nielsen, Grue-Sørensens ældste datter), har måske haft betydning for, at ikke blot rigtig mange tænkere er kommet til at optræde heri, men også at den systematiske behandling af afhandlingens grundtemaer ikke altid fremstår klart. Det er således egentlig ikke det forhold, at der optræder rigtig mange tænkere, som kredser om refleksivitet i forskellige former – eller kredser om noget, der minder derom – som gør, at afhandlingen visse steder fremtræder uklar. Snarere er det Grue-Sørensens egne jævnlige kredsnings og tilbagevenden til tænkere og temaer, som tidligere er bleven behandlet i værket, uden at man altid kan se en grund til denne bevægelse, der gør, at tankegangen flere steder synes noget uigennemsigtig.

19 Grue-Sørensen, 1950, p. 148.

20 Se *Op. cit.*, pp. 148-163.

Refleksivitet og refleksion

Der er som nævnt forskel mellem de entiteter, som historisk er blevet drøftet som kandidater til at rumme refleksivitet. Mens teorier og påstande formuleres i sproget, og således kan siges at tilhøre, hvad Grue-Sørensen kalder 'symbolsystemer' er det anderledes fat med bevidstheden al den stund, at bevidstheden hører til virkeligheden selv, den 'uden-symbolske virkelighed', som Grue-Sørensen også betegner den.²¹ Og dette naturligvis desuagtet, hvorledes bevidstheden – som hørende til virkeligheden – så i øvrigt bestemmes i metafysisk henseende. I sin indledende afsøgning af om virkeligheden – i første omgang forstået som den rum-tidslige virkelighed – kan opvise eksempler på refleksive forhold, trækker Grue-Sørensen på den association, at det fænomen *at reflektere*, altså at 'kaste noget tilbage' kan have noget med *refleksivitet* at gøre. Dette angiveligt ud fra den betragtning, at *refleksion* (med 't') på en eller anden måde kunne tænkes at indgå som en nødvendig og/eller tilstrækkelig betingelse for *refleksivitet* i genstandsverdenen. Hvis man følger denne 'rent sproglige association',²² er spejlet et rimeligt sted at undersøge for refleksivitet, som også Johann Friedrich Herbart gør det.²³ Grue-Sørensen når dog hurtigt frem til den konklusion, at spejlet ikke besidder refleksivitet, idet det ikke spejler sig selv. Spejlet giver dog også Grue-Sørensen anledning til en betragtning over forholdet 'at spejle sig', idet det refleksive pronomen angiveligt forstærker hans og måske tilmed læserens association. Imidlertid kan blot den entitet, som kan se, spejle sig, og derfor er spejlet ikke en entitet, der har refleksivitet. Selv om spejlet tjener til middel for nogens spejlen og selv kan spejles, kan det ikke spejle sig. Det samme kan siges om øjet, idet øjet kun i metaforisk forstand kan se, men i realiteten blot er et middel for et subjekt til at se. Det er blot en talemåde, at 'øjet ser', som Grue-Sørensen påpeger.²⁴ Med øjet ser vi, og ikke os selv. Ved et spejls mellemkomst kan vi bringes til at se os selv, men øjet er jo ikke identisk med dette selv, der ser. Øjet besidder således lige så lidt refleksivitet som spejlet.²⁵ Som Platon påpegede i dialogen *Charmides*, ville et refleksivt forhold her fordre, at man så sin egen seen. Selv om Grue-Sørensen ikke udelukker, at det er muligt, at man kan se sin seen som proces *qua* en anden legemlig, hovedsagelig neural proces, er der først tale om, hvad han kalder 'ægte refleksivitet'²⁶, når den oprindelige proces (af 1. orden) er genstand for sig selv, hvilket den ikke er, hvis det, der kræves for at være genstand for seen, er en anden proces (altså af 2. orden). Der ville således ikke være tale om at se sin egen seen i den præcise betydning, at seen som en proces *ser*

21 *Op. cit.*, p. 53.

22 *Op. cit.*, p. 54.

23 Cf. Johann Friedrich Herbart, *Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik*, 1824, *Sämtliche Werke* (Hartenstein), bd. V, S. 277 f.

24 *Op. cit.*, p. 55.

25 I behandlingen af spørgsmålet om sprogets refleksivitet (*Studier over Refleksivitet*, kapitel 5) vender Grue-Sørensen tilbage til spejlets umulighed som en materiel lignelse på refleksivitet, men bemærker dertil følgende: "Imidlertid kan man sige, at sproget, der ogsaa fra en vis side set er et materielt system, kan tjene som illustration derpaa [participation i bevidsthedens grundejendommeligheder: intentionalitet og refleksivitet, OK], idet det kan afbilde – om man vil: spejle – alt muligt andet og sig selv og alle sine egne forhold." (p. 125).

26 *Op. cit.*, p. 55.

sig selv ved (og kun ved) sig selv som denne proces. At postulere en yderligere proces (af 3. orden og så fremdeles) ville naturligvis ikke afhjælpe dette problem. *En passant* kan tilføjes, at Grue-Sørensen her kunne have ræsonneret, at der allerede ved det forhold, han just har påpeget – at "et redskab, *in casu* sanseredskab, som formidler opfattelsen af et eller andet, ikke på samme maade kan formidle en opfattelse af sig selv"²⁷ – ligger en afvisning af sådanne processer som værende refleksive. Processer er jo lige fuldt 'redskaber, som formidler opfattelsen af et eller andet', som øjet eller spejlet er det. Det er bemærkelsesværdigt, at Grue-Sørensen anskuer *seen* som en *proces*, der tilmed selv *består af flere processer*, og dertil at han giver en nærmere bestemmelse af disse processer som "*legemlige, hovedsagelig neurale processer*" (min kursivering).²⁸ Hverken Grue-Sørensens bestemmelse af *seen* som en *proces*, selve *forholdet* mellem *seen* som proces og de processer, som denne proces 'består i', eller bestemmelsen af *seen* som *legemlig proces* er her ganske klar. Hvad det sidste angår, kan det for eksempel indvendes, at vi ved 'seen' snarere forstår den *oplevelse* vi har i kraft af at gennemgå disse processer. Mens Grue-Sørensen ganske vist netop tænker oplevelsen som værende et resultat *af* disse legemlige processer, anskuer han selve 'seen' – det at se – som rent legemlig proces. Muligvis er det dette forhold – at 'seen' beskrives som legemlig – der får ham til tilsvarende at anvende verbet 'at opfatte' som led i den mulighed, at *seen*, bestående af synsprocesser, kan ses igennem en yderligere synsproces. En mulighed han, som anført ovenfor, afviser. Men såvel 'seen' som 'opfatten', forstået som begreber om rent legemlige processer, er problematisk. Ganske som det er 'mennesket eller dyret eller i det hele taget det seende og oplevelsesduelige individ, der ser ved øjets formidling',²⁹ er det vel også *individer* som opfatter – og ikke legemlige processer?³⁰ Allerede Aristoteles påpegede, at det at se ikke kan forstås som en proces: Jeg kan sige "jeg har set det", så snart jeg kan sige "jeg ser det",³¹ og det samme kan hævdes om 'at opfatte'. Verberne 'at opfatte' og 'at se' refererer snarere til resultater af bestemte aktiviteter eller processer, end de henviser til selve disse aktiviteter eller processer. 'Opfatten' og 'seen' er således eksempler på, hvad der efter Gilbert Ryle er blevet kaldt 'achievement verbs', og ikke 'task verbs'.³² Man må imidlertid nok her læse Grue-Sørensen sådan, at han blot dialektisk afsøger muligheden af at anskue legemlige processer som refleksive, og til dette formål lader 'opfatte' tænkes med som legemlig og som proces. Han skriver således i forlængelse af overvejelserne af at tænke *seen* som en reflektiv, legemlig proces:

27 *Op. cit.*, p. 54.

28 *Op. cit.*, p. 55.

29 *Ibid.*

30 Denne problematik er udtryk for hvad Gilbert Ryle kaldte 'en kategorifejltagelse', jvnf. Gilbert Ryle, *The Concept of Mind* (London: Hutchinson's University Library, 1949), 16 ff.

31 Aristoteles, *Met.* IX, vi. 7-10.

32 Se Gilbert Ryle, *Dilemmas* (Cambridge: Cambridge University Press, 1964), pp. 93-110. Der er dog muligvis fortsat rum for, at tilsyneladende 'succesverber' (achievement verbs) som 'at se' og 'at opfatte' også kan have en procesuel betydning. Vi anvender til eksempel en formulering som 'længe om at opfatte' sådan, at man er længe om (ufuldstændigt) at opfatte, før man når til resultatet af denne opfatten. Tak til en anonym bedømmer for at pege på denne mulighed.

“Saa er vi endda her gaaet ud fra, at opfattelsen *bestod* i disse processer og ikke blot var tilknyttet til dem eller var et resultat af dem; men det betyder nu mindre, for hvis opfattelsen af visse processer som genstand for opfattelsen fandt sted ved hjælp af disse samme processer selv som formidling af opfattelsen, kunne der ikke være tvivl om, at vi stod over for et særdeles frappant eksempel på refleksivitet.”³³

Grue-Sørensen stiller sig således skeptisk overfor muligheden af eksistensen af refleksivitet gennem legemlige processer, der tilvejebringer opfattelsen af dem selv. Vi forstår i formal forstand, dvs. *in abstracto* hvori en sådan refleksivitet i den materielle virkelighed ville bestå, men kender ikke til eksempler på, at den instantieres, eller på, hvordan den *in concreto* ville kunne dette:

“Imidlertid er det en tanke, der strider mod alt, hvad der er kendt om opfattelsen af genstande, og de processer, der betinger den; og det kan sikkert med det samme erklæres for ørkesløst at søge efter refleksivitet i den her efterspurgte betydning i den materielle sfære, det være sig den organiske eller den uorganiske.”³⁴

Bevidstheden

Grue-Sørensen skrider da til det område af i virkeligheden, som synes at være en mere lovende kandidat til at udvise ægte refleksivitet: det psykiske, det mentale, *bevidstheden*.³⁵ Hvorfor tænker Grue-Sørensen, at bevidstheden er et mere lovende domæne af virkeligheden? Dette har sin rod i det forhold, at et subjekts bevidsthed i og med bevidsthedens intentionalitet, dvs. bevidstheden om en intentionel genstand *x*, samtidig angiveligt også er en bevidsthed for dette subjekt *om* selve denne genstandsbevidsthed – subjektets bevidsthed om (selv) at være bevidst om *x*. Med andre ord en selvbevidsthed. Men hvorledes ved vi dette? Det er fristende at anvende udtrykket ‘fænomenologisk givet’ om den måde hvorpå Grue-Sørensen opfatter, at bevidsthedens refleksivitet manifesterer sig. Han anvender dog ikke selv sådanne eller lignende udtryk om bevidsthedens refleksivitet i de to kapitler af disputatsen, der særligt behandler dette.³⁶ Det er dog værd at minde om, at han mange steder gør en dyd ud af at pointere bevidsthedens refleksivitet som værende et gådefuldt fænomen, der er svært at beskrive – og derfor egentlig også unddrager sig en filosofisk analyse.

33 *Op. cit.*, p. 55. Dertil skal tilføjes, at Grue-Sørensen både i disputatsen og i sit sene hovedværk *Almen Pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber* fra 1974 sonderer mellem et psykologisk, processuelt perspektiv og et logisk, ikke-tidsligt og normativ perspektiv på begreber som tænkning og erkendelse. En sondering, som i det mindste siden Gottlob Freges og Edmund Husserls psykologismekritik omkring begyndelsen af forrige århundredeskifte da også må anses for at være *legio* i erkendelsesteori. Se Knud Grue-Sørensen, *Almen Pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber* (København: Gjøellerup, 1974), p. 33 f., p. 92 og pp. 387 ff. i afsnittene ‘Begreber og begrebsdannelse’, ‘Erkendelse, viden, kundskaber o. lign.’, og ‘Tænkning’. I *Studier over refleksivitet*, p. 39 fremgår det, at Grue-Sørensen var bekendt med Freges skelnen mellem udtryks ‘Sinn’ og ‘Bedeutung’.

34 *Ibid.*

35 *Ibid.* Det er ejendommeligt, at Grue-Sørensen opfatter disse begreber som synonyme. Både ‘psyken’ og ‘det mentale’ ses herimod ofte som overbegreber til ‘bevidsthed’.

36 *Op. cit.*, kapitel III og IV. I kapitel VI, der omhandler erkendelsen og de resultater, som erkendelsens refleksivitet afføder, anvender han imidlertid udtrykket ‘fænomenologi’ om en ‘erkendelsens refleksion på sig selv’ p. 159. Se også p. 153.

Det er gådefuldt, fordi vi tilsyneladende ikke formår at give en begrebsliggørelse af dette forhold, uden at vi betjener os af en bestemt form for tænkning, der ikke indfanger det givne fænomen, og det er vanskeligt at beskrive, fordi det ligger ved roden for vor erkendelses mulighed – og dermed også for beskrivelse og analyse. Dette ser Grue-Sørensen da også som grund til, at refleksivitet er blevet så lidt fremhævet af tidligere tænkere:

“Det drejer sig nemlig om en særdeles gaadefuld og egentlig uforstaaelig ejendommelighed, der byder vor logik imod, vel at mærke vor logik som den er udviklet under vor tankemæssige beskæftigelse med ekstra-mentale genstande, hvorved dog ikke blot skal forstås materielle eller fysiske genstande, men alt hvad der har genstands karakter i forhold til det rent formale subjekt. Vor tænkning er objekt tænkning, vor bevidsthed er objekt bevidsthed. Men hvorfra har vi da, foruden bevidsthed om objekterne, ogsaa bevidsthed om den bevidsthed, for hvilken objekterne er objekter? I det øjeblik vi taler om den og tænker på den, er den jo objekt for vor tænke og talen. Med andre ord, vi kan ikke erkende denne erkendende bevidsthed som subjekt for en given erkendelse, uden at den ikke længere er subjekt, men objekt.”³⁷

En del af Grue-Sørensen arbejde med dette fænomen består slet og ret i med støtte i forskellige tænkere at gen(nem)tænke en række måder, hvorpå man kan *fremstille* ‘denne gådefulde, og egentlig uforståelige ejendommelighed’. Det meste man kan håbe på, skriver han, er, at ‘en fremstilling kan dirigere opfattelsen hen mod en rigtig erkendelse af det i sig selv ufremstillelige’. Forestillingen om spejlet, der spejler andet og sig selv bringes igen frem – som ‘en ikke ringe lignelse’.³⁸ Men dette billede blev dog, som vi så, afvist tidligere i samme kapitel, da muligheden for at finde refleksivitet i den rum-tidslige verden blev afsøgt. Så hvorfor forsøger Grue-Sørensen sig med det igen? Tanken er ikke, at billedet skal forstås konkret (hvorved det ikke ville kunne ligne ‘ægte refleksivitet’, fordi en konkret instans ikke spejler sig selv), men derimod i en abstrakt forstand. Spørgsmålet er, om dette billede bibringer os en indsigt i bevidsthedens refleksive struktur, vi ikke alligevel synes at have fra vores respektive bevidsthedsliv? Med en formulering af Nordenbo, er vi med spejlet, der skulle spejle sin egen spejlen, vist “på grænsen af det forståelige”.³⁹ Sagt anderledes, rummer drøftelsen af spørgsmålet om bevidsthedens refleksivitet en problemstilling i forhold til selve det redskab, den metode, det middel, den erkendelseform, *hvorigennem* vi overhovedet kan håbe på at gøre os klogere på, hvori fænomenet består. Måske er det her rimeligt at anføre, at det egentlig nok så meget er midlet til erkendelse af fænomenet, som det er selve fænomenet, der volder vanskeligheder. Givet Grue-Sørensens påstand om den særlige gådefulde natur, fænomenet har, synes det som om, at vi havner i en version af kriterieproblemet: Før vi kan bestemme, hvad vi ved (på dette område), må vi have et kriterie, der sætter os i stand til at skelne viden fra ikke-viden i forhold til fæno-

37 Grue-Sørensen, 1950, p. 56.

38 *Op. cit.*, p. 57.

39 Nordenbo, 1984, p. 120.

menet. Men før vi kan opnå dette, synes det som om, at vi må kende til de instanser, der vittterlig er instanser af viden.⁴⁰ Og man skal træde forsigtigt her. For det synes som om, at selve dette problem om erkendelsesmidlet truer med at spænde ben for den nærmere og egentlige analyse af bevidstheden – den analyse, der ganske skulle resultere i påvisningen (i en ikke al for streng betydning heraf) af bevidsthedens refleksivitet – som jo hævdes at være grundlaget for ikke blot sprogets refleksivitet, som vi berørte i forrige afsnit, men også for erkendelsen som sådan, som det er blevet antydnet.⁴¹ Bemærk således, at når der spørges til, hvorledes Grue-Sørensen afdækker fænomenet, finder til eksempel Nordenbo, at bevidsthedens karakter af at være intentional og refleksiv fremtræder i selviagttagelsen, hvilket resultat Nordenbo i øvrigt ikke finder, at man kan anfægte.⁴² Ud over, at man hertil kan indvende, at der dog gives den mulighed, at man tager fejl i sin selviagttagelse, skal det bemærkes, at Nordenbo fremfører, at det synes som om, at Grue-Sørensen desforuden fremfører et argument for bevidsthedens refleksivitet 'der næsten gør refleksiviteten til en erkendelsesteoretisk nødvendighed', som det hedder.⁴³ Dette argument er ejendommeligt, al den stund det har følgende konditionale form: Hvis man ikke antager refleksiviteten som grundtræk ved bevidstheden, 'saa synes man at komme til at savne en forklaring paa, at man i det hele taget kan komme til at vide om sin viden, kan komme til erkendelse af sin erkendelse'.⁴⁴ Dette er naturligvis ejendommeligt, al den stund en selvstændig argumentation for bevidsthedens refleksivitet dog er ønskelig *ceteris paribus*, når netop denne refleksivitet hævdes at ligge til grund for vor mulighed for overhovedet at have erkendelse. At Grue-Sørensen mener dette sidste, er hævet over enhver tvivl.⁴⁵ Før det kan afgøres, om der er en konstitutiv forbindelse mellem bevidsthed og erkendelse, må et ræsonnement, der demonstrerer, at bevidsthedens refleksivitet 'kan stå på egne ben', imidlertid leveres. Kunne man se det anførte konditionale ræsonnement som en abduktion fra det forhold, at 'viden implicerer viden' til bevidsthedens refleksivitet som den sandsynlige forklaring herpå? Det kan man godt, men problemet er i så tilfælde, at *explanandum* jo ikke er givet som en art plausibel kendsgerning – f.eks. i form af et iagttageligt forhold – men netop selv er en omdiskuteret erkendelsesteoretisk antagelse. Næmlig antagelsen om, at et subjekts viden implicerer dette subjekts viden om, at det har denne viden: det såkaldte 'kk-postulat'. Dette postulat om, at et subjekts viden om noget implicerer, at dette har viden derom, er

40 Dette er en klassisk problemstilling, som går tilbage til Sextus Empiricus, og som i forskellige forklædninger dukker op hos mange tænkere efterfølgende, som f.eks. Thomas Aquinas, Kant og Hegel. For en indføring i kriterieproblemet, se f.eks. Roderick M. Chisholm, *The Problem of the Criterion* (Milwaukee, WI: Marquette University Press, 1973).

41 Jvnf. Grue-Sørensen, 1950, kapitel VI: 'Erkendelse, viden og tænken i lys af refleksivitetens begreb'; se især pp. 148-163.

42 Nordenbo, 1984, pp. 121-122.

43 *Op.cit.*, p. 122.

44 Jvnf. Nordenbo, 1984, p. 122 og Grue-Sørensen, 1950, p. 139.

45 Tydeligt i Grue-Sørensen, 1950, p. 140 og p. 157. Von Oettingen drøfter dette forhold i von Oettingen 2006, pp. 118-123.

legio i erkendelsesteorien. Også Grue-Sørensen tilslutter sig det,⁴⁶ og langt flere tænkere har gennem tiden forsvaret det – eller implicit antaget dets gyldighed – end det har mødt modstand. Imidlertid har en række tænkere op igennem det 20. århundrede på flere måder problematiseret denne antagelse. Én måde, den er problematiseret på, er ved at pege på de tilsyneladende mangfoldige situationer, hvori vi lærer, handler eller udtaler os meningsfuldt om forhold, uden at vi på bevidst vis er klar over, hvad grundlaget er for, hvad vi har lært, hvorledes vi handler, eller for det, vi udtrykker i sproget.⁴⁷

Grue-Sørensens antagelse om bevidsthedens refleksivitet må stå på egne ben, og spørgsmålet om kk-postulatet som konstitutivt forklaret gennem en sådan refleksivitet kan først stilles efter, at der er vundet uafhængigt belæg for dette postulatet. Det skal dog også bemærkes, at Grue-Sørensen er opmærksom på muligheden af, at der findes instanser af viden, som ikke implicerer et subjekts samtidige bevidste viden. For eksempel når vi som voksne individer ubesværet udtrykker os i sprog under overholdelse af grammatikkens regler.⁴⁸ Grue-Sørensen anerkender også andetsteds end i disputatsen eksistensen af visse former for ikke-bevidste psykologiske fænomener. Således kan vi have behov rettet mod en genstand (for eksempel en vare), uden at vi er bevidste om, at vi har dette behov. Grue-Sørensen betegner sådanne behov for 'ekstrospektive behov'.⁴⁹ Behov (bevidste eller ej) er ikke uden videre udtryk for viden. Men anerkendelsen af ikke-bevidste behov gør det nærliggende at undersøge, hvorvidt mentale fænomener kan være udtryk for viden uden om 'bevidsthedens medviden' – eller i det mindste at levere en analyse, som giver principielle grunde imod en sådan tanke. Desværre optræder der heller ikke i disputatsen en sammenhængende drøftelse af dette spørgsmål.

Selvbevidstheden: Inspirationen fra Fichte, Rehmke og Brentano

Tillader vi os at prøve at se bort fra såvel den problematik, der handler om at præcisere det erkendemiddel, hvorigennem bevidsthedens refleksivitet skulle være givet, som den problematik, der drejer sig om kk-postulatets gyldighed, hvad taler da for, at bevidstheden er et refleksivt fænomen? Grue-Sørensen støtter sig som nævnt til en del tænkere. Én inspiration kommer fra Johann Gottlieb Fichtes bestemmelse af jeg'et som 'Identität des Objekts und Subjekts'.⁵⁰ Grue-Sørensens attitude over for Fichtes tankegang er imidlertid tvetydig.

46 Cf. Grue-Sørensen, 1950, kapitel 6. Grue-Sørensen støtter sig her til bl.a. Johannes Rehmke, Hans Driesch og Johann Gottlieb Fichte.

47 For en meget kort og lettilgængelig fremstilling af problematiseringen af kk-postulatet i erkendelsesteorien, se f.eks. Michael Williams *Problems of Knowledge. A Critical Introduction to Epistemology* (Oxford: Oxford University Press, 2001), p. 31 f.. Michael Polanyis refleksioner over såkaldt 'tavs viden' i blandt andre værkerne *The Tacit Dimension* (Chicago: The University of Chicago Press, 1966) og *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy* (Chicago: The University of Chicago Press, 1958) er et eksempel på en kritik af kk-postulatet, og hans *dictum* 'we know more than we can tell' er emblematiske for de mangfoldige former for im- og eksplicitte opgør i det 20. århundredes tænkning med tankegangen om, at viden implicerer viden om, at vi ved.

48 Grue-Sørensen, 1950, p. 132 f.

49 Jvnf. Hans Vejleskovs bidrag til dette temanummer. Hans Vejleskov henviser til Grue-Sørensens artikel "Behov. Et moderne psykologisk Problem", *Vor Ungdom*, 65 (1943-1944): 210-219.

50 Grue-Sørensen, 1950, pp. 57 ff.

Medens han på den ene side både anerkender Fichtes indsigt i bevidsthedens refleksive natur⁵¹ og nødvendigheden af en oprindelig enhed som forudsætning for genstandsbevidsthed – en enhed i form af 'en umiddelbar og oprindelig bevidsthed, hvori subjektivt og objektivt simpelthen er eet'⁵² – har Grue-Sørensen også vanskeligt ved at acceptere Fichtes begrebsættelse af fundamentet for denne indsigt – og dennes stil. Jeg vil ikke påtale det sidste. I forhold til Fichtes begrebsættelse, er det jeg'et som den centrale kategori for at forstå bevidsthed, der er problemet. Idet Grue-Sørensen slår følge med Herbarts kritik,⁵³ er det Fichtes karakteristik af jeg'et gennem en *almen* bestemmelse, han anser for tvivlsom. I og med en bestemmelse af jeg'et som en identitet mellem subjekt og objekt 'kommt gar keine individuelle Bestimmung vor', hedder det, og Grue-Sørensen læner sig her op ad en dagligsprøglig betragtning af 'jeg'et' som havende en individuel side, der 'fortegnes' af Fichte. Sagt på en anden måde, er det angiveligt jeg'ets *ipseitet*, som Grue-Sørensen finder at gå tabt i Fichtes bestemmelse.⁵⁴ Alligevel bliver Grue-Sørensen samtidig stående ved anerkendelsen af nødvendigheden af at måtte acceptere identiteten mellem subjekt og objekt for at kunne 'vide om os selv', for 'at opfatte os som 'bevidst væsen' og herunder især som erkendende væsen'.⁵⁵ Ovennævnte konditionale vedrørende relationen mellem bevidsthedens refleksivitet og kk-postulatet spøger igen i dette ræsonnement.

Imidlertid læner Grue-Sørensen sig også nok så afgørende op ad andre tænkere. Især indflydelsen fra Brentano og Rehmke skal bemærkes. Brentano anerkender således i *Psychologie vom empirischen Standpunkt*, at bevidsthedsakter ud over deres intentionalitet – Brentanos nok så bekendte 'kendemærke på psykiske fænomener'⁵⁶ – også er givet for sig selv *qua* bevidsthed om dem (sig), hvilket er kendemærket på refleksivitet.⁵⁷ Bemærk også Grue-Sørensens afsluttende afsnit benævnt '*tilføjelse*'.⁵⁸ Her anerkender han, at Brentano i sit forfatterskab efter *Psychologie vom empirischen Standpunkt* har forstærket sin opfattelse af bevidsthedens refleksivitet. Han citerer Oskar Kraus, Brentanos elev, for at skrive: "Was Brentano von jedem Bewußtsein lehrte, ist, dass es sich auf Etwas beziehe und zugleich auf sich selbst".⁵⁹ Hvor Brentano således i bevidsthedsfilosofien traditionelt får tilkendt 'æren' for at have argumenteret for intentionaliteten som det psykiskes kendemærke, der påvir-

51 *Op. cit.*, smst. og pp. 230-231.

52 *Op. cit.*, p. 60.

53 *Op. cit.*, pp. 57 ff.

54 Cf. også Klawonn *Jeg'ets ontologi* p. 109, der her slår følge med Grue-Sørensen i kritikken af Fichtes bestemmelse.

55 *Op. cit.*, p. 57.

56 Cf. Franz Brentano, *Psychologie vom empirischen Standpunkt* (Leipzig: Duncker und Humblot, 1874), Zweites Buch, Erstes Capitel. Se f.eks. p. 115 og 126 f.

57 *Psychologie vom empirischen Standpunkt*, især Zweites Buch, Capitel 2-3. Se Grue-Sørensen 1950, kapitel IV, især pp. 83-87.

58 *Op. cit.*, pp. 91-92.

59 Fra Oskar Kraus, *Wege und Abwege der Philosophie: Vorträge und Abhandlungen* (Prag: I.G. Calve'sche Universitäts-Buchhandlung Lerche, 1934), 41.

kede Edmund Husserl i dennes udvikling af fænomenologien,⁶⁰ er førstnævntes grundige analyse af bevidsthedens selvgivethed med andre ord ligefuldt bemærkelsesværdig.

For Rehmkes vedkommende noterer Grue-Sørensen sig, at også han gør opmærksom på den 'fortegning' af ordet 'jeg's' fundamentale betydning, som Herbart og Grue-Sørensen ser som et problem hos Fichte. Især er det dog Rehmkes afvisning af relationalitet i forskellige henseender, der spiller en væsentlig rolle for Grue-Sørensen. Rehmke argumenterer således for, at der hverken kan gives adækvate relationelle bestemmelser af bevidsthedens forhold til sig selv, af bevidsthedens forhold til noget andet eller af identitet. I tilknytning til det første er selvbevidstheden for Rehmke, *qua* en reflektiv og relationsløs bestemmelse som 'ein sich-selbst-Wissen', en fundamental kendsgerning, som ligger til grund for hans øvrige (og måske også bedre kendte) bestemmelse af viden som 'beziehungsloses Haben',⁶¹ et begreb, som Grue-Sørensen flere steder i disputatsen vender tilbage til.⁶² I forhold til det andet – Rehmkes kritik af muligheden for at give en relationel bestemmelse af bevidsthedens forhold til noget andet – handler det kort sagt om følgende: Mens Brentano i *Psychologie vom empirischen Standpunkt* på sin side tydeligt bemærker vanskelighederne med at nå til en adækvat relationel bestemmelse af bevidsthedens intentionalitet, er denne mulighed udelukket for Rehmke *qua* hans erkendemæssige 'princip' om viden som en 'beziehungsloses Haben'.⁶³ Selv svinger Grue-Sørensen mellem muligheden for selvbevidsthedens udelukkelse af intentionalitet som kendemærke på det psykiske (contra Brentano) over for afvisningen af intentionalitet som noget ganske immanent (contra Rehmke). Endelig, i forhold til det tredje spørgsmål, om at give en adækvat relationel bestemmelse af identitet (der kunne tjene som et mønstereksempel på en reflektiv relation), er Grue-Sørensen enig med Rehmke i dennes afvisning. Et identitetsforhold, også som vi kender det fra logikken, er ikke et relationelt forhold.⁶⁴ Det ligger dog noget uden for denne artikels emne at drøfte dette spørgsmål her. Som et kuriosum kan nævnes, at på dette (og kun dette) ene punkt er Jørgen Jørgensen enig med Grue-Sørensen i forståelsen af refleksivitet.⁶⁵

Også Rickert og G.E. Moore øver indflydelse på Grue-Sørensen. For førstnævntes vedkommende er det dennes drøftelse af refleksivitet i forhold til identitet,⁶⁶ i forhold til selvbevidsthed,⁶⁷ samt i de forhold, hvor "erkendelsen producerer en teori om sin egen aktuelle forekomst"⁶⁸ der har en vigtig rolle som trædesten for Grue-Sørensens ræsonne-

60 Det er bemærkelsesværdigt, at Grue-Sørensen ikke bringer Husserls fænomenologiske overvejelser omkring bevidsthedens struktur i spil. Husserl nævnes ikke en eneste gang i disputatsen – set bort fra ét sted (p. 67), hvor 'Husserl' dog blot optræder i udtrykket 'den Husserl'ske fænomenologiske retning' i forbindelse med en omtale af Moritz Geiger.

61 Jvnf. Johannes Rehmke, *Philosophie als Grundwissenschaft* (Leipzig: Verlag Kesselringsche Hofbuchhandlung, 1910).

62 Cf. Grue-Sørensen, 1950, p. 29 f, p. 60 og p. 74.

63 Rehmke, *Philosophie als Grundwissenschaft*, p. 533.

64 Jvnf. Johannes Rehmke, *Logik oder Philosophie als Wissenslehre* (Leipzig: Quelle & Meyer, 1918), p. 327. Se Grue-Sørensen, 1950, p. 29 f.

65 Jvnf. Jørgensen, *Op. cit.*, p. 292 f.

66 Se især Grue-Sørensen, 1950, p. 35 f. og pp. 41-41.

67 *Op. cit.*, p. 62 ff.

68 *Op. cit.*, p. 165.

ment i disputatsen. Moores analyse af, hvorledes vi kender til bevidstheden forstået som noget forskelligt fra det, bevidstheden er om, på baggrund af en kritik af *esse est percipi et percipere* doktrinen,⁶⁹ er også vigtig. Hans 'formel' for konstateringen af selve bevidsthedselementet i opfattelse af (for eksempel) farven 'blå', som Grue-Sørensen kalder den, lyder: 'awareness of (awareness of blue)',⁷⁰ hvilket blot er endnu én blandt mange tænkeres konstatering af en implicit selvbevidsthed i genstandsbevidstheden.

Ganske overordnet betragtet er det tydeligt, at mange tænkere, på ikke altid lige gennemsigtig vis, har øvet indflydelse på Grue-Sørensens refleksioner over bevidsthedens refleksivitet i disputatsen. Denne indflydelse er for flere af de mest betydningsfulde inspiratorers vedkommende undgået kommentatorernes opmærksomhed.⁷¹

Selvbevidsthed og refleksion

Nuvel. Selv om vi måtte tage bevidsthedens refleksivitet som 'fænomenologisk givet' – og dermed sætter parentes om 'problemet om erkendemidlet' – står det problem tilbage, om dette forhold ikke kan belyses ved at søge en forklaring på det. Her støder vi ifølge Grue-Sørensen imidlertid på en bund, en blindgyde, en umulighed. Det bør dog anføres, at der på naturalistisk grund findes en række bud på, hvorledes man kan opnå en forklaring på et sådant *tilsyneladende* refleksivt forhold i bevidstheden ved at antage, at fænomenet kan forstås i kraft af en art refleksionsart. Det kan naturligvis ikke bebrejdes Grue-Sørensen, at han ikke har haft kendskab til nyere varianter af denne diskussion, som i høj grad er forbundet med den såkaldte 'højere-ordens teori for bevidsthed'. Ifølge denne teori består en mental tilstands bevidsthed i, at tilstanden gøres til intentional genstand gennem en yderligere ('højere-ordens') mental tilstands repræsentation af denne ('første-ordens') tilstand. Et subjekts væren bevidst om noget forklares således ved, at subjektet samtidigt er i to tilstande, hvor den ene har den anden som intentional genstand. En underliggende præmis for denne teori er eksistensen af mentale tilstande, der ikke er bevidste, hvorved den regres undgås, der opstår hvis man forsøger at forklare et subjekts bevidsthed (om noget) ved at subjektet er bevidst om denne bevidsthed (om noget). Højere-ordensteorien hævder, at der er empirisk belæg for eksistensen af ikke-bevidste mentale tilstande, og at disse har en

69 Se Moore, G. E: "A refutation of idealism." *Mind*, 12 (48): 433-353.

70 Moore, *Op. cit.*, p. 449.

71 Hverken i Nordenbo, 1984, von Oettingen, 2001, Koch, 2004 eller von Oettingen, 2006 nævnes Grue-Sørensens inspiration fra Brentano, Moore og Rehmke. Koch anfører Rickerts betydning p. 440 f. Som bemærket i von Oettingen, 2006, p. 111, nævner Dan Zahavi i sin disputats *Self-Awareness and Alterity. A Phenomenological Investigation* (København: Institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik, 1999) p. 152, note 54, Grue-Sørensens forsvar for bevidsthedens refleksivitet som en forløber for det senere tyske opgør med antagelsen om bevidsthed som en indre refleksionsakt. Jvnf. f.eks. den klassiske kritik heraf i Dieter Henrich: "Selbstbewusstsein. Kritische Einleitung in eine Theorie". In: Bubner, R.; Cramer, K. & Wiehl, R. (Eds.): *Hermeneutik und Dialektik* (Tübingen: Mohr, 1970), pp. 257-284. I Klawonns disputats *Jeg'ets ontologi* (jvnf. min note 3) gives dog en eksplicit, anerkendende drøftelse af Grue-Sørensens bevidsthedsbegreb, som bl.a. også peger på Johannes Rehmkes 'beziehungsloses Haben' som væsentlig for dette; se Klawonn, *Op. cit.*, p. 110. Også Klawonn har dog – som undertegnede – sine vanskeligheder med at finde præcise *positive* bestemmelser af bevidsthedens refleksivitet i Grue-Sørensens disputats, jvnf. Klawonn, *Op.cit., ibid.*

indholdsmæssig og formal struktur, der ikke adskiller dem fra bevidste mentale tilstande – bortset fra det ene forhold, at de ikke er bevidste for subjektet.⁷² Teorien eksemplificerer således også et opgør med det erkendelsesteoretiske *kk*-postulat.

Det klassiske argument imod ethvert sådant forsøg på at forklare bevidsthed reduktivt gennem en refleksiionsakt har som nævnt været fremsat af en række tænkere siden Fichte. Argumentet kan med udgangspunkt i en fremstilling af Dieter Henrich kort gengives som følger:

“[...] entweder ist das Ich, das sich als Subject zu sich verhält, bereits seiner selber bewusst. Dann ist die Theorie als Erklärung des Bewusstseins zirkelhaft, da sie Bewusstsein, sogar Selbstbewusstsein bereits voraussetzt. Oder das Ichsubjekt ist seiner nicht bewusst und hat keinerlei Vertrautheit mit sich. Dann lässt sich mit Mitteln der Reflexionstheorie niemals verstehen, wie es je in die Lage kommen soll, irgendeinen Sachverhalt sich selber zuzusprechen oder auch nur unter dem Gesichtspunkt der Frage anzusehen, ob er ihm selbst zugehört oder nicht.”⁷³

Pointen er, at hvis bevidsthed forklares ud fra subjektets refleksiionsakt, må bevidsthed enten forudsættes eller kan slet ikke opstå. Hvis bevidstheden forudsættes, er forklaringen cirkulær. For at bevidsthed kan opstå gennem et subjekts refleksiionsakt, må dette subjekt imidlertid allerede være bevidst om sig selv i en ganske bestemt betydning heraf: Subjektet må have viden om sig selv som værende det, der har en given oplevelse. Når et subjekt for eksempel er i en bevidsthedstilstand af smerte, er den pågældende oplevelse givet *for* subjektet som tilhørende dette. Det er således ikke tilfældet, at et subjekt i nogen forstand først skal undersøge en given oplevelse for at finde ud af eller forvisse sig om, at oplevelsen tilhører dette.

Denne antagelse om eksistensen af en præ-refleksiv selvbevidsthed synes at være den, som Grue-Sørensen tilslutter sig med sit forsvar for bevidsthedens refleksivitet med samt den tilhørende kritik af en relationel bevidsthedsteori. En højere-ordens tilstand må gøre første-ordens tilstanden bevidst for et subjekt på en sådan måde, at dette bliver bevidst om *selv* at have den. Dette må være tilfældet for at udelukke muligheden af, at det er et andet subjekt, der har tilstanden. Påstanden er, at dette forhold ikke kan imødekommes af en yderligere repræsentationel tilstand, idet højere-ordens teorien eksplicit forklarer tilstandsbevidsthed som et resultat af en relation mellem to ikke-bevidste mentale tilstande. (I modsat fald ville den relationelle teori være oplagt cirkulær). Problemet er, at karakteren af en bevidsthedstilstand som værende *min* ikke kan opstå ud af en identifikation mellem elementer, der ikke allerede opleves som tilhørende mig.

72 Se f.eks. David M. Rosenthal, *Consciousness and Mind* (Oxford: Oxford University Press, 2005); William G. Lycan, *Consciousness and Experience* (Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1996); Rocco J. Gennaro (Ed.): *Higher-Order Theories of Consciousness. An Anthology* (Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2004).

73 Henrich (1970), p. 268.

Overfor dette kan det indvendes, at oplevelsen af at være i en bevidsthedstilstand ikke implicerer en særlig oplevelse af 'mighed' udover dette at være bevidst fra det perspektiv som (nu en gang er) et bestemt subjekts perspektiv. Bevidsthedsfænomenerens ipseitet er hverken mere eller mindre end det forhold, at de indtræffer netop dér, og i et bestemt tidsrum, i den konstellation af mentale-kropslige fænomener, som udgør et subjekt.

En række tænkere, hvoraf David Rosenthal er den mest kendte, har i nyere tid forsvaret en sådan refleksionsmodel på naturalistisk grund. På bevidsthedsfilosofiens vegne må det da også konkluderes, at der i dag på ingen måde hersker enighed om hvorvidt den *tilsyneladende* refleksivitet i bevidstheden vitterlig, med Grue-Sørensens ord – er 'et ægte fænomen' – eller netop blot *tilsyneladende*, idet det kan forklares som en art refleksion.

4. Bevidsthed, refleksivitet og pædagogik?

Spørgsmålet om forholdet mellem bevidsthedens refleksivitet og pædagogik står tilbage at belyse. At løfte denne bevisbyrde er et af hovedrinderne i von Oettingens disputats om Grue-Sørensen, ligesom også Nordenbo argumenterer derfor. Holder man den præmis for sand, at der her er tale om en eksisterende og betydningsfuld relation, som det hævdes af både von Oettingen og Nordenbo, er det dog noget ejendommeligt, at Grue-Sørensen ikke selv nævner denne relation med ét ord i disputatsen, endsiige berører den i sit senere mere pædagogisk orienterede forfatterskab.⁷⁴ Som det var tilfældet i prisopgavens overvejelser omkring relativisme, er det tilfældet i disputatsens overvejelser omkring refleksivitet: Der drages slet og ret ikke paralleller til eller peges på implikationer for pædagogikken, som von Oettingen da også bemærker det i sin disputats. Von Oettingen skriver således om Grue-Sørensens prisopgave, at han "[...] på intet tidspunkt eksplicit inddrager en pædagogisk diskussion",⁷⁵ og bemærker:

"At Grue-Sørensen ikke tematiserer det pædagogiske spørgsmål ind i et etisk perspektiv, er på sin vis ejendommeligt taget i betragtning, at han i afhandlingen fra 1932 [Grue-Sørensens magisterkonferens, RED] er inde på denne sammenhæng."⁷⁶

Von Oettingen finder, at Grue-Sørensens position har 'begrænsninger og grænser' i pædagogisk henseende: "Begrænsningerne viser sig dels ved, at Grue-Sørensen ikke drager den fulde konsekvens af de tænkere og pædagogisk-filosofiske positioner, han selv er inspireret af, og dels ved, at han ikke systematisk reflekterer forholdet mellem pædagogik og filosofi."⁷⁷

74 Bemærkelsesværdigt er det ligeledes, at Grue-Sørensen angiveligt heller aldrig selv på noget tidspunkt under forelæsningerne antydede en sådan relation. Tak til professor emeritus, dr. philos. Thyge Winther-Jensen, Grue-Sørensens betroede medarbejder gennem mange år, for denne oplysning.

75 von Oettingen, 2006, p. 74.

76 *Ibid.*

77 *Op. Cit.*, p. 25.

Grue-Sørensens ærinde i prisopgaven og i disputatsen var imidlertid hverken pædagogik, pædagogisk filosofi eller at levere et grundlag for sådanne discipliner. Derfor må 'begrænsninger' i sådanne henseender stå for von Oettingens egen regning. Tilsvarende skal det bemærkes, at der ikke i Grue-Sørensens *Almen Pædagogik* findes henvisninger til refleksivitet, ligesom den metodiske praksis kaldet 'refleksivistisk kritik',⁷⁸ som Grue-Sørensen skitserer og praktiserer i både prisopgaven og i disputatsen, heller ikke her nævnes ved ord.⁷⁹

Det er naturligvis forholdsvis uinteressant, hvorvidt og i hvilket omfang, der har ligget bevidste overvejelser fra Grue-Sørensens side til grund for sådanne valg.⁸⁰ Mere interessant er det, om der overhovedet *kan* peges på disse implikationer. Dette ærinde må jeg dog undlade at forfølge nærmere i nærværende artikel. Det bør imidlertid overvejes, om ikke et sådant ærinde slet og ret er fejlbarligt i det omfang, man lader det hvile eksklusivt på en omtvistet antagelse om bevidsthedens refleksivitet.

Grue-Sørensen leverer kort sagt ikke byggestenene til en sådan forbindelse mellem bevidsthedens refleksivitet og pædagogik. En ganske tilsvarende bemærkning gælder også de andre forhold, Grue-Sørensen selv vitterlig finder *er* konstitueret gennem bevidsthedens refleksivitet. Det være sig muligheden for at bedrive 'refleksivistisk kritik' eller sikre erkendelsens grundlag. Det er således ikke blot den rolle, som til eksempel von Oettingen finder, at bevidsthedens refleksivitet spiller for pædagogikken, der ikke gives tydeligt belæg for hos Grue-Sørensen. Det gælder også forestillingen om, at bevidsthedens refleksivitet kan sikre erkendelsens grundlag, henholdsvis give os muligheden for at øve refleksivistisk kritik. Selv om man for argumentets skyld antager, at bevidstheden virkelig er et ægte refleksivt

78 Udtrykket 'refleksivistisk kritik' optræder et enkelt sted i *Studier over refleksivitet* (p. 163), hvor den også omtales som 'den refleksivistiske metode', men praktiseres flere steder i disputatsen. Ved 'refleksivistisk kritik' forstås den mulighed vi har for at underkaste teorier en kritisk undersøgelse med henblik på muligheden og risikoen for, at de viser sig at være selvgendrivende eller selvrelativerende. Dette er tilfældet, ifølge Grue-Sørensen, når "den selv falder ind under det område, den er en teori for", som det hedder i afhandlingens resumé (*Studier over refleksivitet*, p. 229). Den materialistiske historieopfattelse er et af de eksempler, Grue-Sørensen drøfter. Derudover peger han også på en række angiveligt selvgendrivende teorier, der omhandler erkendelsen selv, som f.eks. den form for biologisk determinisme, der postulerer, at den menneskelige erkendelse restløst er en funktion af den menneskelige biologi. (*Op. cit.*, kapitel 7).

79 Dog optræder der under opslaget 'Pædagogisk filosofi' en drøftelse af værdirelativisme, hvor Grue-Sørensen argumenterer imod en sådan position under anvendelse af denne form for kritik, ligesom han i opslaget anfører sin argumentation som et eksempel på, hvordan filosofien kan bidrage til en afklaring af den pædagogiske erkendelses sikkerhed og pålidelighed og dermed status som videnskab; jvnf. *Almen Pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber*, pp. 292 ff.

80 En spekulation i forhold til fraværet af pædagogiske overvejelser og implikationer i *Studier over refleksivitet* kunne være den enkle, at Grue-Sørensen egentlig havde ønsket om at slå ind på en rent filosofisk løbebane. Grue-Sørensen blev kaldet til det første professorat i pædagogik ved Københavns Universitet, man oprettede i 1955. Tidligere, i 1950, konkurrerede han om et professorat i filosofi ved samme institution, og indleveringen og et vellykket forsvar af en doktorafhandling, der fremstod som 'en rent filosofisk analyse', ville være befordrende. Imidlertid taler det ovennævnte forhold, at disputatsen blev til over lang tid, imod den tanke, at der skulle være tale om et arbejde, som var således tiltænkt eller tilpasset. Et blik på publikationslisten over Grue-Sørensens arbejder mellem magisterkonferensen og disputatsen viser da i det mindste også, at Grue-Sørensen ikke havde mistet interessen for pædagogiske emner i tiden mellem konferensen og disputatsen; jvnf. Nordenbo, 1977, pp. 96-103.

fænomen, og at viden altid implicerer viden om, at man ved, forestår opgaven fortsat at *demonstrere*, hvorledes bevidsthedens refleksivitet konstituerer erkendelsen, og *hvordan* en refleksivistisk kritik har bevidsthedens refleksivitet som en nødvendig forudsætning.

Hvad Grue-Sørensen leverer med sine overvejelser omkring refleksivitet er noget andet. Grue-Sørensens disputats er et imponerende, detaljeret landkort over mulige forbindelser mellem en lang række fænomener af sproglig, logisk, erkendelsesteoretisk og metafysisk art med familieligheder, som måske – måske ikke – fører os tilbage til dette gådefulde og vanskeligt tilgængelige fænomen, der fremtræder som et ægte refleksivt sådant, og som vi benævner 'selvbevidsthed'. Det fænomen så mange før ham har forsøgt at give en adækvat beskrivelse af og redegørelse for.⁸¹

81 Jeg vil gerne rette en tak til to anonyme bedømmere samt til Thyge Winther-Jensen og Jørgen Huggler for kommentarer og forslag til forbedringer.

Jørgen Huggler

Erkendelse i undervisningssammenhæng ifølge K. Grue-Sørensen

Abstract

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

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

Keywords

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

1. Indledning

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

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

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

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

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

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

Årgang 7 | Nr. 1 | 2018 | side 74-98

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

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

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

Derfor indebærer en fremstilling af hans opfattelser et rekonstruktionsarbejde. Det gælder også denne artikel, hvis gennemgående spørgsmål handler om Grue-Sørensens forhold til de metafysiske og erkendelsesteoretiske positioner, som vi i dag kalder 'realisme' versus 'konstruktivisme'. Realismen antager, at et udsagns sandhed bygger på dets overensstemmelse med en ydre, uafhængig virkelighed. Konstruktivisme er en upræcis og modepræget betegnelse for et modstykke til realismen. Siden Jean Piaget⁶ er termen kon-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8 Ibid.

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

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

2. Om 'ord' og deres betydninger

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Standardanalysen af erkendelse

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

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

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

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

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

4. Videnskabsfilosofiske og erkendelsesteoretiske aspekter

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

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

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

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

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

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

Grue-Sørensen holder sig altså her til den historiske lektie. Han afstår fra selv videnskabsfilosofisk at sige, hvad der definerer en videnskab. Derimod peger han på videnskabshistorien og også videnskabsfilosofisk på den videnskabelige erkendelses uafsluttedhed. Her står han i gæld til traditionen fra Harald Høffding¹⁹ – og i gennem denne til tankegods, der går tilbage til Leibniz.²⁰ Grue-Sørensen vil ikke binde sig til et bestemt syn på, hvad videnskabelighed består i. Senere diskussioner har da også påpeget en række problemer ved fx Poppers afgrænsning, bl.a. den, at Popper synes at mangle at medtænke, at nogle pseudovidenskabelige opfattelser faktisk kan gendrives gennem testning, herunder hans yndlingseksempel, astrologi, og at der på den anden side også findes respektable videnskaber, fx medicinen, som har gjort vigtige opdagelser, bl.a. af penicillinet, på en måde, som dårligt lader sig beskrive ud fra Poppers ret snævre opfattelser af videnskab, der har Albert Einsteins generelle relativitetsteori (tyngdeteorien) som kroneksempel. Det er tænkeligt, at Grue-Sørensen ville finde Poppers kriterium for simpelt og videnskabelig viden for mangfoldig til at skulle opfylde et ganske bestemt kriterium.

5. Grue-Sørensens version af standardanalysen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Sandhed

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

7. Begrundelse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8. Termen 'Erkendelse'

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9. Termen 'Kundskaber'

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

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

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

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

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

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

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

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

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

10. Termen 'Kunnen'

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

11. Metafysik

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁷⁴ Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*, 131.

⁷⁵ Grue-Sørensen, ”Erkendelse ...”, *Almen pædagogik*, 95.

⁷⁶ Grue-Sørensen, ”Erkendelse ...”, *Almen pædagogik*, 95.

⁷⁷ Grue-Sørensen, ”Erkendelse ...”, *Almen pædagogik*, 95.

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

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

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

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

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

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

12. Videnskexplosion og pædagogik?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

13. Begreber og begrebsdannelse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Dette realistiske synspunkt – realistisk i betydningen, at det holder sig til en real, erfarbar lighed, der ikke er en mental konstruktion, mellem virkelighedens objekter⁹⁹ – fører til spørgsmålet om forholdet mellem sprog og begreber i børns udvikling. Det vil her nok være normalt, siger Grue-Sørensen, der skelner mellem psykologiske og logiske aspekter ved tænkning,¹⁰⁰ "at sprogudviklingen og den på egne erfaringer grundede begrebsudvikling går hånd i hånd, undertiden måske med sprogudviklingen som den ledende".¹⁰¹ Men

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

14. Afsluttende bemærkninger

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

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

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

¹⁰⁷ Grue-Sørensen, "Pædagogisk filosofi", *Almen pædagogik*, 296.

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

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

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"¹

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

Frederik Pio, Aarhus Universitet, Danmark
e-mail: 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.²

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:

² 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 minutiose undersøgelser af minimal interesse i kulturlivet som helhed".³

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".⁴

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.⁵ 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.⁶

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".⁷

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".⁸

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 ...".⁹

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 opførelse, 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".¹⁰

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.¹¹ 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 ..."¹²

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).¹³

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).¹⁴

- (b) '*Civilisering*' handler om manerer, opmærksomhed, kløgt og smag. Således at individet "in die menschliche Gesellschaft passe".¹⁵ 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).¹⁶

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.¹⁷ Elevens udøvelse af det han har lært, kalder dermed på vejledning. Så hvor 'Informatoren' underviser for skolen, der vejleder 'Hofmeisteren' for livet.¹⁸

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:

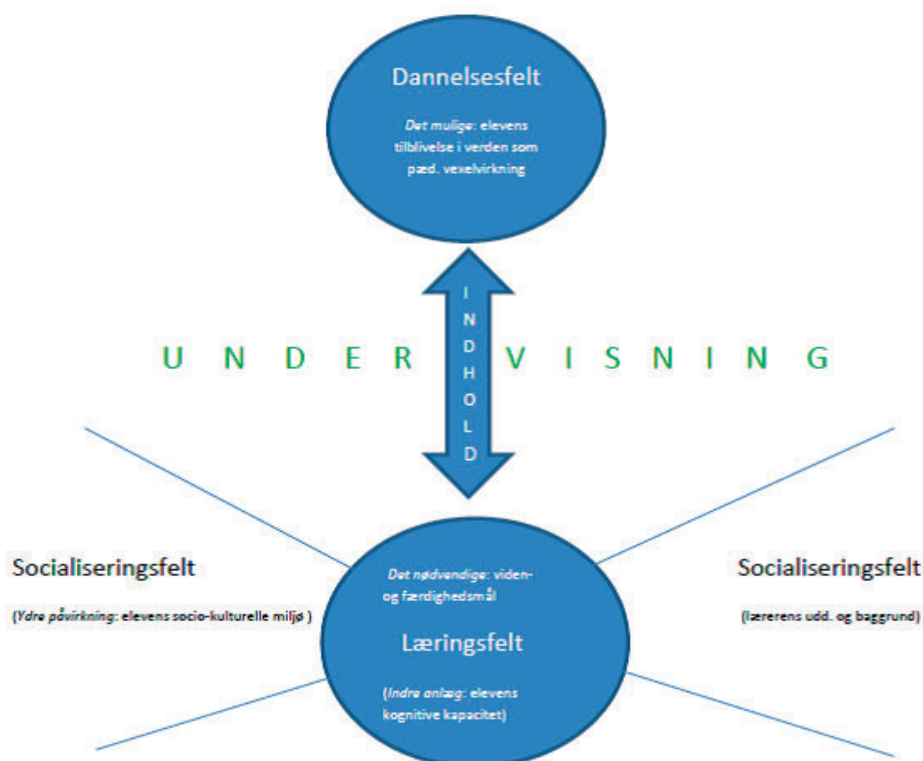
14 Op. cit., 706.

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'¹⁹ og om 'fordelagtige tilknytningspunkter til børnenes erfaringsverden'.²⁰ 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”.²¹

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.²²

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”.²³

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.²⁴

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 kundskabstilegnelsen. 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.²⁵ 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).²⁶ 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".²⁷

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.²⁸ 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".²⁹

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.³⁰ 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 fortøner 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.³¹ 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 ... ”³²

III.

Den naturvidenskabelige psykologi og de sociologiske reduktioner taber med andre ord den menneskelige helhed af syne.³³ 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 ... ”.³⁴

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”.³⁵

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.³⁶ 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 værdiafklaring og behovet for refleksion af normer.³⁷ 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.³⁸

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".³⁹

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 ... ”⁴⁰

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 udspænder 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.

40 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”.⁴¹

Når Grue-Sørensen citerer Nietzsche⁴² 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”.⁴³

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.

⁴³ Harbo, Lysne & Stenhouse, *Pædagogisk perspektiv*, 67.

Hans Siggaard Jensen

K. Grue-Sørensen imellem filosofi og pædagogik

Abstract

[English title: K. Grue-Sørensen between philosophy and education]

The philosophical situation at Copenhagen University in the 1960's was dominated by two positivists. The logical positivist Jørgen Jørgensen – who had written the history of the “movement” – and the legal positivist Alf Ross. There were also two “outsiders”: Peter Zinkernagel, who did more analytical philosophy of language in the British style, and K. Grue Sørensen who was working in the traditions of neo-Kantianism. In 1955 Grue-Sørensen was hired as the first professor in education – after a long controversy about the scientific status of education as a discipline – but with a focus on the history of education. He had received a doctoral degree in philosophy in 1950 with a dissertation on reflexivity as a philosophical concept and a thesis about the reflexivity of consciousness. He was also an objectivist in ethics, and had been critical of the prevalent moral relativism and subjectivism found in recent philosophy. Jørgensen and Ross had done important work on moral argumentation with more technical work on the logic of imperatives and norms. Moral objectivism was not only wrong but in a way also “immoral” because it undermined their belief in democracy. Especially Jørgensen also thought that the idea of reflexivity was wrong when applied to consciousness. Neither statements nor consciousness could be reflexive – that is refer to themselves/itself. The reflexivity of consciousness is – according to Jørgensen – simply not an empirical psychological fact. Grue-Sørensen tried to establish the foundation of a theory of education based both on conceptions of consciousness and of the relation between scientific knowledge – facts – and moral values – in a neo-Kantian fashion. For him the interplay between ethics and knowledge was a central part of a theory of education – a belief due to which he never became a professor of philosophy – having tried many times. These debates in philosophy and in education were superseded in the 1970's by the rise in influence of the German inspiration from Critical Theory and the demise of logical positivism.

Nøgleord

Den filosofiske situation i København i 1960'erne, Positivister og ikke-positivister, Moral objektivisme og relativisme, Bevidsthedens mulige refleksivitet, Forholdet mellem viden og etik i pædagogikken

Situationen i filosofi i 1966

Da jeg i 1966 begyndte på filosofistudiet på Københavns Universitet, var der fire professorer og et antal amanuenser og derudover nogle kandidat- og seniorstipendiater. Det var før afskaffelsen af professorvældet og før en egentlig karrierestruktur blev indført. Filosofi holdt som Filosofisk Laboratorium til under taget på Metropolitanannekset lige bag Vor Frue Kirke. Her var der bibliotek og en række kontorer, og her holdt filosofiens nestor, professor emeritus Jørgen Jørgensen, til en gang om ugen, hvor han havde seminar med én eller et par magisterstuderende. Selve muligheden for at have et laboratorium og eget bibliotek

Hans Siggaard Jensen, Aarhus Universitet, Danmark
e-mail: hsj@edu.au.dk

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

Årgang 7 | Nr. 1 | 2018 | side 115-122

skyldtes, sagde rygtet, indgriben fra selveste Niels Bohr, der i sine sidste år havde stor indflydelse på Københavns Universitet, og som også havde villet filosofien det godt.

Året 1966 var også året, hvor man begyndte med et, efter amerikansk forbillede tilrettelagt, cand. art.-studium af to års varighed. Det ugentlige skema var bygget op om filosofiens deldiscipliner, som erkendelsesteori, etik, logik og med en omfattende gennemgang af filosofihistorien. Studiet havde et stort antal studerende – omkring 40 – hvoraf en del senere fortsatte på magisterstudiet, men langt de fleste kom fra andre fag og tog filosofi som en art bifag. Den, der holdt sammen på det hele og sikrede et levende akademisk miljø med visse sociale muligheder – tekøkken etc. – var amanuensis Carl Henrik Koch, der stod for biblioteket. Fagets fire professorer var der jævnlige, i hvert fald Mogens Blegvad (der havde været inspiratoren til cand. art. nydannelsen efter ophold i USA) og Johannes Witt-Hansen.

I tilknytning til dette miljø var der to filosoffer, der ikke havde undervisning på filosofi, men som havde status på grund af væsentlige faglige indsatser, og som i 1966 havde helt forskellige situationer og forhistorier. Den ene var Peter Zinkernagel, der i 1957 havde skrevet afhandlingen *Omverdensproblemet*, hvormed han hævdede at have bidraget med løsningen af et af filosofiens væsentligste problemer. Bogen blev i 1962 udgivet i en bearbejdet udgave med titlen *Conditions for Description* i en prestigefyldt engelsk-amerikansk filosofiserie. Zinkernagel underviste ikke, men havde en mindre gruppe af "followers" blandt de studerende, og holdt mere private seminarer og diskussioner. Hans indflydelse rakte også ud over filosofien til bl.a. psykologien. Vi må her huske, at det centrale organisationspunkt var *Selskabet for Filosofi og Psykologi*, og at Jørgen Jørgensen på sin vis anså psykologi som mere relevant for filosofien end filosofien selv. Zinkernagel havde i sit arbejde formuleret et sæt sprogregler, som han mente var forudsætningen for meningsfuld sprogbrug, og som, hvis man overholdt dem, udelukkede, at man overhovedet kunne formulere en række centrale filosofiske problemer – herunder problemet om den ydre verdens eksistens, omverdensproblemet. Jørgen Jørgensen, der netop var afgået som den altdominerende professor i filosofi, var helt uenig. Zinkernagel havde nu kastet sig over et afgørende begrebsmæssigt og teoretisk problem, forholdet imellem den generelle relativitetsteoris deterministiske beskrivelse af verden og universet, og kvantemekanikkens ikke-deterministiske beskrivelse af samme verden, den ene med udgangspunkt i universet så at sige som helhed, og den anden med udgangspunkt i atomernes mikroverden. Einstein og Bohr.

Den anden var Grue-Sørensen, der i 1955 var blevet professor i pædagogik, efter i en årrække at have søgt det ene professorat i filosofi efter det andet – dog uden held. Han havde i 1950 forsvaret afhandlingen *Studier over refleksivitet*, en afhandling hvis synspunkter blev endnu klarere afvist af Jørgen Jørgensen end afvisningen af Zinkernagel. Jørgensen mente ganske enkelt ikke, at der fandtes refleksivitet i den forstand Grue-Sørensen hævdede. Hvor Zinkernagel fokuserede på sprogfilosofi og på de filosofiske konsekvenser af disse og dermed på, at vi er og må være sprogbrugere, også for overhovedet at kunne filosofere, så fokuserede Grue-Sørensen på refleksivitet, forstået som selvreference og de konsekvenser denne har, som når man f.eks. siger "den sætning, du nu læser, er ikke en dansk

sætning” eller ”den sætning, du nu læser, er ikke en tysk sætning”. Den slags havde givet anledning til paradokser, som f.eks. løgner-paradokset, knyttet til udsagnet ”alle der ytrer danske sætninger lyver”. Hvis det er sandt, så er det falskt og omvendt – ergo et paradoks.

Grue-Sørensen så i analysen af refleksivitet en mulighed for at afvise bestemte filosofiske positioner, men måtte, for at kunne dette, antage en bevidsthedens refleksivitet, dvs. at der ikke var et skel imellem bevidsthed og selvbevidsthed. Man kan sige, at selv og bevidsthed i en vis forstand, efter Grue-Sørensens mening, var homogene. Det var en type af problem, som en samtidig filosof som Sartre også havde behandlet, men med en opfattelse af filosofisk metode, der var milevidt fra den som Jørgen Jørgensen, med sin empirisme og logiske positivisme, repræsenterede. Grue Sørensen var på sin vis tættere på gestaltpsykologien og den særlige Københavner-version, som var grundlagt af Edgar Rubin, og som på den tid nok blev bedst repræsenteret ved Edgar Tranekjær-Rasmussen, der var professor i psykologi. Det var øvrigt Tranekjær-Rasmussen, der havde vurderet, at Grue-Sørensen ville være kvalificeret til at blive kaldet til et professorat i pædagogik, hvis professoratet blev forstået som et professorat i pædagogikkens historie, dvs. den del af pædagogikken, som, fordi den baserede sig på historisk metode, kunne siges at have en videnskabelig status. Grue-Sørensen opbyggede i de følgende år et pædagogisk fagmiljø og fortsatte med at være interesseret i de filosofiske og teoretiske problemer, der knyttede sig til pædagogikken. Det institut, han grundlagde, fik da også navnet ”teoretisk” pædagogik, i modsætning til ”anvendt” pædagogik, som han bestemt stillede sig tvivlende overfor.

Grue-Sørensens diskussion med det filosofiske miljø

Grue-Sørensen havde i 1937 udgivet bogen *Vor tids moralskepticisme*, i hvilken han argumenterede for muligheden af en objektiv moral og etik i modsætning til den udbredte relativisme og subjektivismen. Det gik i høj grad imod den herskende filosofiske tidsånd, der anså moralske udsagn som udtryk for personlige præferencer snarere end som udsagn, der kunne være sande eller falske. Moralske præferencer havde en relativ karakter, idet de afhang af samfund og kultur. Der var, som de logiske positivistiske ville sige, ikke knyttet sandhedsbetingelser til dem. Internationalt centrale filosoffer som Alfred Ayer (i bogen *Language, Truth, and Logic*) og Otto Neurath, den logiske positivismes chefideolog, hævdede noget sådant. Neurath var hovedforfatteren til skriftet om den videnskabelige verdensanskuelse, der var den logiske positivismes bekendelsesskrift.¹ Synspunkterne heri havde Jørgen Jørgensen tidligt tilsluttet sig og dermed også til den radikale positivisme. Neurath og f.eks. Carnap var, sammen med Jørgen Jørgensen, overbeviste kommunister eller socialister. Jørgensen skrev bevægelsens historie² og udviklede sig med tiden til en mere og mere

1 Alfred Jules Ayer, *Language, Truth and Logic* (London: Victor Gollancz Ltd., 1936); *Die Wissenschaftliche Weltauffassung. Der Wiener Kreis, Veröffentlichungen des Vereines Ernst Mach*, hrsg. vom Verein Ernst Mach (Wien: Artur Wolf Verlag, 1929); (neurath.umcs.lublin.pl/manifest.pdf).

2 Jørgen Jørgensen, *The Development of Logical Empiricism* (Chicago, Chicago University Press, 1951).

radikal empirist, der opfattede selv formale discipliner som logik og matematik som en art empirisk psykologi og tilsluttede sig dermed helt og fuldt Neurath's forståelse af bevægelsen som en bevægelse, der som mål havde "the unity of science". Denne enhed skulle ifølge Jørgensen ikke skabes ved brug af logikken – som f.eks. Carnap mente – men ved empiriske studier – en art ikke-Husserlsk fænomenologi og introspektion – men, stadig som titlen på hans bog siger, en "Psykologi på biologisk grundlag".³

Allerede lægen og filosofen Severin Christensen havde i en bog fra 1929 *Om Muligheden af en objektiv eller videnskabelig Etik* forsøgt sig med en objektiv moral, der politisk lå imellem socialisme og liberalisme – måske noget Grue-Sørensen kunne sympatisere med, idet han selv nok var tæt ved tanker om retsstaten og georgismen. Severin Christensen kaldte sin lære for "Retsmoralen". De to væsentligste danske logiske positiver, Jørgensen og Alf Ross var næsten krigeriske imod enhver form for etisk objektivisme. Derfor interesserede den normative argumentationslogik dem. Begge leverede bidrag til imperativernes logik og begge var kritiske eller i hvert fald skeptiske omkring muligheden for en sådan logik – en ikke-ekstensional logik. Jørgensen ud fra den analyse af, at et imperativt udsagn hverken var sandt eller falskt, og derfor ikke kunne indgå i et gyldigt logisk (ekstensionalt) argument som hverken præmis eller konklusion, men måtte omskrives til ikke-imperativ form.⁴ Men derved forsvandt udsagnets moralske relevans. Jørgensen havde i sin bog *Filosofiens og Opdragelsens Grundproblemer* fra 1928 behandlet spørgsmålet om en for alle bindende moral, og Ross kunne i sin *Om Ret og Retfærdighed* (1953) formulere en a-etisk retslære, der skulle bidrage til at gøre juraen videnskabelig ved at stryge alle normative forestillinger om netop ret og retfærdighed – helt i den logiske positivismes ånd. Hans vigtigste filosofiske bidrag var *Kritik der sogenannten praktischen Erkenntnis* fra 1933. Ross skrev bl.a.:

Enhver overtro, derunder også troen på en retfærdighed, indebærer formørkelse og forblændelse, som – uagtet hvilke mål vi end måtte forfølge – kun hæmmer os og leder os på afveje.⁵

Grue-Sørensens modargumentation baserer sig på en argumentationsform, som er helt central for ham. Han gendriver et standpunkt ved at søge at vise, at det, anvendt på sig selv, giver selvmodsigelser. Det er via *refleksivitet* at vi kan argumentere mod moral-relativismen. Vi ville nok kalde det en *performativ selvmodsigelse*. Hvis man hævder, at man alene kan studere normative forhold med empiriske og videnskabelige metoder, der er værdifrie, ja så rammer dette synspunkt sig selv, for så må det enten være empirisk funderet eller, hvis det ikke er det, da meningsløst. Et nutidigt udsagn som "Jeg ved, at al viden er socialt konstrueret" må derfor også, hvis det udtrykker viden, selv være socialt konstrueret.

3 Jørgen Jørgensen, *Psykologi på biologisk grundlag* (København: Munksgaard, 1957). Men ikke en biologisk reduktionisme eller behaviorisme men et klart organismisk standpunkt – af C.H. Koch karakteriseret som næsten spinozistisk, se Koch 2004, jvf. note 11.

4 Det var før Saul Kripke skabte revolution i modal-logikken med sin mulig-verdens semantik. Jørgensen og Ross kendte til G.H. von Wrights arbejder med modal og epistemisk logik.

5 Alf Ross, *Kritik der sogenannten praktischen Erkenntnis* (København: Levin & Munksgaard, 1933), s. 383.

For Grue-Sørensen var oplevelsen af moralsk værdi og gyldighed lige så sand eller korrekt som oplevelsen af logisk gyldighed. Der er overalt tale om erkendelse. Grue-Sørensen er her nok inspireret af den tyske filosof og pædagog Leonard Nelson, der netop havde arbejdet med forholdet mellem logik, etik og pædagogik.⁶ Dermed kom selve forholdet eller fænomenet refleksivitet til at stå centralt for Grue-Sørensen. Og som mere på sin vis fænomenologiker end logiker forstod han det ikke kun som et logisk og sprogligt forhold, men også som knyttet til bevidstheden i form af dennes – og menneskets – selvbevidsthed. Det er her vigtigt at understrege, at for en væsentlig del af den samtidige logik og filosofi var refleksivitet en umulighed. Ludwig Wittgenstein havde sagt det tydeligt i sin *Tractatus Logico-Philosophicus*:

Kein Satz kann etwas über sich selbst aussagen, weil das Satzzeichen nicht in sich selbst enthalten sein kann" (3.332).⁷

Det var en hovedstrøm i moderne analytisk filosofi og i filosofisk reflekteret logik, at refleksivitet førte til paradokser og selvmodsigelser, som især Bertrand Russell havde forsøgt at overvinde. Forholdet mellem bevidsthed og selvbevidsthed blev et hovedproblem for megen fænomenologisk filosofi, der blev bedrevet samtidig med 30'ernes og de følgende års mange logiske og sprogteoretiske undersøgelser.

Men hvorfor var Jørgensen og Ross ikke blot argumentatorisk, men næsten følelsesmæssigt involverede så stærkt imod en moral-objektivism? Mange pædagoger søger efter grundlæggende og måske endda objektive og rigtige værdier. Jørgensen havde allerede i 1929 fremsat det synspunkt, at det ville kræve, at alle var enige om disse værdier. Det afslører for mig at se, hvad der muligvis ligger bag. Både Jørgensen og Ross var logiske positivist, men også demokrater – endda radikalt demokrater. Jørgensen med et kommunistisk/socialistisk grundsynspunkt. De havde begge beskæftiget sig med normativ argumentation, og begge lever videre som navngivere til kendte problemer: "Jørgensens dilemma" og "Ross' paradoks". Det første vedrører vore logiske intuitioner, nemlig at imperative slutninger forekommer rimelige, men jo er ugyldige af ovennævnte grund. Tag som eksempel:

1. Fjern bogen på bordet
2. *Den afrikanske farm* er på bordet

Ergo

3. Fjern *Den afrikanske farm*.

Men præmissen 1. er hverken sand eller falsk og derfor er argumentet ifølge Jørgensen ugyldigt. Eller Ross' paradoks:

6 Leonard Nelson, *Kritik der praktischen Vernunft* (Band IV, Gesammelte Schriften, Hamburg: Felix Meiner, 1970). Nelsons kendteste selvgendrivesargument vedrører muligheden af en erkendelsesteori, der, hvis den var mulig, jo ville forudsætte sig selv.

7 Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico Philosophicus* (London: Routledge & Kegan Paul, 1922).

1. Maden er god (p)
2. Derfor er maden god eller Månen en kugle (p v q)

Det er en disjunktiv indsættelse og en gyldig logisk slutning i normal ekstensional udsagnslogik, og derfor måtte det forekomme, at følgende også er en gyldig slutning:

1. Lav god mad (gør p)
2. Lav god mad eller slå naboen ihjel (gør p v gør q)

Men det forekommer netop forkert, så med imperativer gælder der andre logiske regler, men hvilke? Problemet er derfor, at en objektiv begrundet moral er umulig. Men den er også uønskværdig, fordi den ville gøre demokrati meningsløs, idet alle beslutninger skulle være taget énstemmigt for at være gyldige eller baserede på en art sikker moralsk viden, som qua sandhed ville være forpligtende, ligesom aritmetik er det. Vi stemmer heller ikke om $5+7$ er 12. Det ville være en helt uønsket form for totalitarianisme, som man måske kan finde i firmaer, der har et for medarbejderne forpligtende værdikodeks, men som netop ikke kan gælde i et samfund, hvis det skal være frit og demokratisk. Vi finder stadig utopien om den store enighed i forestillingen om, at demokratiets væsen er samtalen til enighed, mens den frie samtale jo selvfølgelig er en forudsætning for demokrati, og demokrati en måde at håndtere uenighed på. Tænk på Deweys skepsis over for værdier, men værdsættelse af vurderinger, og Habermas' tilsvarende om det "deliberative demokrati".⁸ Jørgensen og Ross så moralobjektivismen som en art fundamentalisme i strid med intellektuel hæderlighed og, som anført ovenfor, også i konflikt med en tillid til demokratiet. Moralsk sikkerhed kunne findes i religiøse grupper med overbevisninger om at have fundet sandheden, men videnskabelige var de ikke. Her tilbød den logiske positivisme et standpunkt, der baserede sig på en skarp skelnen imellem faktuelle udsagn, der kunne være sande eller falske, og normative udsagn, der ikke kunne være det. Disse sidste havde basis i en anden type sprogbrug – selvom Jørgensen nok, som sit endelige standpunkt, havde, at al meningsfuld sprogbrug var empirisk funderet.

Grue-Sørensens argumenter

Grue-Sørensens argumenter for sit standpunkt, dvs. imod moralrelativismen, var baseret på ideen om, at man i og med at hævde standpunktet modsagde sig selv. Det er som nævnt baseret på, at udsagn kan være reflektive. Men han drog uden egentlig argumentation også den konklusion, som er mere "positiv" end "negativ", at selve bevidstheden er reflektiv. Den er på samme tid både bevidsthed og selv-bevidsthed. Det blev denne opfattelse, der blev udgangspunkt for og kilden til hans forståelse af læring og af det pædagogiske. Det blev også det synspunkt, han blev stærkest kritiseret for. Den pædagogiske situation og enhver læringsituation forudsætter, at man kan forholde sig reflekterende til den, og det er jo så at sige garanteret, hvis bevidstheden i sit væsen er både bevidsthed og selv-bevidsthed,

⁸ John Dewey, *Demokrati og uddannelse* (Aarhus: Klim 2006, org. 1916). Jürgen Habermas, *Demokrati og retsstat* (København: Hans Reitzel, 2005).

altså reflektiv. Men Jørgensen var helt uenig. Ikke blot fandtes der ikke reflektive udsagn, bevidstheden kunne heller ikke være reflektiv. I en artikel fra 1953 med den sigende titel "Some reflections on reflexivity"⁹ hævdede Jørgensen, med udgangspunkt i psykologien, at alle bevidsthedsprocesser var tidslige, og at bevidstheden var intentionel og rettet imod noget, hvorfor der ikke var samtidighed i bevidsthed, aktion og den selvbevidsthedsakt, der havde den som genstand. De kunne derfor ikke være identiske, og Grue-Sørensen tog dermed fejl. Bevidsthedens refleksivitet er simpelthen ikke en empirisk kendsgerning, for der er forskel på bevidsthed og selv-bevidsthed. Jørgensen var dermed uenig med Grue-Sørensen på de to vigtigste punkter om muligheden af en moralsk objektivisme og om bevidstheden natur. Grue-Sørensens pædagogiske opfattelser i relation til hans filosofiske var således under kritik. Grue-Sørensen forestillede sig, at en pædagogisk teori måtte basere sig på en etik – som altså ikke fandtes – og på en opfattelse af den pædagogiske situation som læring, der involverede muligheden af refleksion – ja nok nødvendigheden af den – for at kunne foregå. Denne refleksion måtte, hvis den ikke var indbygget i selve den erkendende bevidstheds væsen, da tilvejebringes på anden måde. Her ville Jørgensen nok henholde sig til sit ekstreme empiristiske standpunkt, der jo var i klar modstrid med det mere neo-kantianske standpunkt, som Grue-Sørensen indtog med sin inspiration fra Leonard Nelson og den øvrige, af den tidlige neo-kantianer Jacob Fries grundlagte, form for post-kantianisme.¹⁰ Det var dette samspil imellem etik og erkendelse, som skulle danne basis for en pædagogisk teori, og det var dette, som Jørgensen fandt umuligt, og som han også fandt var baseret på fundamentale filosofiske fejltagelser. Derfor blev Grue-Sørensen, som C.H. Koch skriver, aldrig professor i filosofi.¹¹ Viden og værdi skulle for Grue-Sørensen kobles sammen for at skabe en pædagogisk teori. Men hvor den samtidige Dewey forsøgte dette via en pragmatisk og fallibilistisk grundposition med sin teori om "inquiry", så var Grue-Sørensen jo moral-objektivist, og dermed bestemt ikke i en "undersøgende" position. Han var i en vis forstand forblevet herbartianer.¹² Jørgensen afviste ikke normative positioner og slet ikke demokrati, men så formentlig værdioplevelsen som helt anderledes subjektiv, end den objektive og sikre oplevelse af værdi, som Grue-Sørensen i sine moralfilosofiske overvejelser havde taget udgangspunkt i. Normativ og empirisk evidens er for Grue-Sørensen af samme slags. Det finder også udtryk i det fænomen, som Grue-Sørensen peger på som havende samme karakter – det musiske fænomen resonans. Det er et billede, der også kan belyse lærer-elev relationen som en relation, hvor læreren skal give genklang hos eleven. Men den slags metaforer ville nok have bekræftet Jørgensen i, at Grue-Sørensen ikke er nogen præcis filosof, og at hans forståelse af bevidstheden ikke har noget videnskabeligt eller empirisk belæg.

9 Jørgen Jørgensen "Some reflections on reflexivity", *Mind* 62, 1953: 289-300.

10 Grundlagt af Jacob Fries (1773-1843).

11 Carl Henrik Koch, *Dansk filosofi i positivismens tidsalder* (København: Gyldendal, 2004), s. 450.

12 Alexander Von Oettingen, *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier – perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik* (Aarhus: Klim, 2006).

Eftertiden

Spørgsmålet om bevidsthed og selvbevidsthed er i dag til stadighed til diskussion, og knytter sig til begreber som det menneskelige selv, og til spørgsmål om bevidsthedens enhed – temaer som allerede Kant, med sit transcendentale jeg, anslog. Der er dog ganske få, der er uenige med Grue-Sørensen i, at bevidsthed og selvbevidsthed er det samme. Men relationen imellem dem og hvilken karakter selvbevidstheden har, er der ikke enighed om, og slet ikke om selvbevidsthed er en forudsætning for en sammenhængende bevidsthed – bevidsthedens enhed. De fleste vil fraskrive dyr selvbevidsthed i den forstand mennesker har det (men tilskrive visse dyr bevidsthed, også som en enheds-bevidsthed), men der kan stadig være uenighed om, hvad slags bevidsthed, selvbevidsthed så er. Er det en form for indre perception eller snarere en form for erkendelse eller viden?¹³ Hvis opdragelse og pædagogik har med dannelse af selvstændighed at gøre, er det ikke kun spidsfindige, filosofiske problemer, men problemer som er afgørende for forståelsen af den pædagogiske situation og dermed for, hvad pædagogik er. Spørgsmål, som netop motiverede Grue-Sørensen.

Da jeg i 1973 afholdt et kursus i pædagogikkens filosofi – for første gang – på Filosofisk Institut – som det da var kommet til at hedde – var det ikke på basis af Grue-Sørensens arbejder eller tidligere danske pædagogiske tænkere, men med udgangspunkt i den tyske, kritiske pædagogik. Denne var tæt knyttet til den "Kritiske teori", der, som filosofisk strømning, var en af inspirationskilderne til de oprørske og kritiske bevægelser i 1970'erne.¹⁴ Det var en pædagog som Paulo Freire og filosoffer som Adorno, Habermas, Mollenhauer og Fürstenau, der var i fokus. Det samme skete i Norge, hvor inspiration fra Hans Skjervheim¹⁵ var stærk i visse pædagogisk og filosofisk relevante miljøer, og hvor der var et stærkt miljø omkring forlaget PAX, der var marxistisk og kritisk inspireret. Det var filosoffer og sociologer som Dag Østerberg og Jon Elster, og inden for pædagogik Erling Lars Dale. Men der var også filosofisk grøde inden for det mere "etablerede" filosofiske felt internationalt. Det vigtigste var nok etablering af filosofiske miljøer på Institute of Education/Kings College i London, med filosoffer og pædagogiske tænkere som R.S. Peters og P. Hirst, der netop i 1970 udgav væsentlige pædagogisk-filosofiske bidrag i en analytisk filosofisk tradition.¹⁶ Det blev dog nok den kritiske pædagogik, bredt forstået, der satte sig de væsentligste spor i Danmark og hverken de angelsaksiske eller de Grue-Sørenseneske analyser.

13 For en oversigt se artiklen "Self-consciousness" i *Stanford Encyclopedia of Philosophy* 2017.

Smith, Joel, "Self-Consciousness", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2017/entries/self-consciousness/>>.

14 For en behandling af dansk pædagogik historie der også omfatter Grue-Sørensen og senere udviklinger se Svend Erik Nordenbo, *Bidrag til den danske pædagogik historie* (København: Museum Tusulanums Forlag, 1984).

15 Skjervheim var i 1970'erne professor ved Roskilde Universitetscenter og fra 1982 til 1991 havde han et personligt professorat ved Universitetet i Bergen i bl.a. pædagogisk filosofi. Jf. Hans Slaattelid (red.), *Regime under kritikk: om Hans Skjervheim i norsk filosofi og samfunnsdebatt* (Oslo: Aschehaug, 1997).

16 Peters havde arbejdet inden for politisk filosofi og filosofisk psykologi. Se for eksempel S.I. Benn & R.S. Peters, *Social Principles and the democratic state* (London: Routledge, 1959). Hirst, der som bl.a. lærer i matematik og matematikkens didaktik blev ansat i pædagogisk filosofi ved Kings College og senere professor i pædagogik ved Cambridge University, var, sammen med Peters, med til at etablere en stærk internationalt orienteret analytisk filosofisk tradition indenfor den pædagogiske filosofi. Se for eksempel. P. Hirst & R.S. Peters, *The Logic of Education* (London: Routledge, 1970).

Studier i Pædagogisk Filosofi

Studier i pædagogisk filosofi udkommer to gange årligt og udgives med støtte fra Nordisk Publiceringsnævn for Humanistiske og Samfundsvidenskabelige Tidsskrifter (NOP-HS) og Det Frie Forskningsråd – Kultur og Kommunikation. Lejlighedsvis udgives monografier inden for pædagogisk filosofi.

Studier i pædagogisk filosofi er i den elektroniske udgave gratis og tilgås via tidsskriftets hjemmeside <https://tidsskrift.dk/spf/index>. Her er det også muligt at købe tidsskriftet i papirudgave.

Studier i pædagogisk filosofi publicerer artikler på de skandinaviske sprog svensk, norsk og dansk samt i særlige tilfælde på engelsk. Indsendelse af manuskript til bedømmelse sker via hjemmesiden. Der henvises i øvrigt til <https://tidsskrift.dk/index.php/spf/about/submissions#copyrightNotice>.

Retningslinjer for forfattere

Bidrag til *Studier i Pædagogisk Filosofi* og modtages reviews året rundt.

Krav til indsendte manuskripter:

1. I første omgang (altså for at kunne accepteres til fagfællebedømmelse (peer-review)): Det indsendte manuskript må ikke tidligere være blevet publiceret, og det må heller ikke være sendt parallelt til et andet tidsskrift med henblik på at komme i betragtning til at blive publiceret. Artikel manuskript uploades som Word fil eller RTF til tidsskriftet. Det kræver registrering som forfatter. Se <https://tidsskrift.dk/index.php/spf/user/register> Manuskriptet bør indeholde et kort resumé (100 ord), der sammenfatter artiklens indhold og formål, ligesom forfatterne bedes angive max. 10 nøgleord. Manuskriptet skal være anonymiseret, dvs. ingen autoreferencer ("min artikel..."), fjern forfatter identifikation fra filens dokumentegenskaber. Omfang: 30.000-80.000 anslag inkl. alt (noter, mellemrum, litteratur etc.) Sprog: Dansk, norsk, svensk og engelsk
2. I anden omgang (altså hvis bidraget antages til publikation), så skal følgende gælde: Manuskriptet skal opfylde normerne for "Notes and Bibliography" på http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html Brug venligst fodnoter. Alle fremmedsproglige citater skal oversættes; angiv eventuelt originalt citat i fodnote. Forfatterne bedes ligeledes angive institutionel tilknytning og mailadresse. Manuskriptet skal indeholde et kort abstract (max. 100 ord) på engelsk.

Krav til indsendte anmeldelser:

1. Forslag om bog til anmeldelse med angivelse af anmelders postadresse sendes i første omgang til anmeldelsesredaktionen (spf-anm@paedagogiskfilosofi.dk).
2. Hvis forslaget godtages (som note, anmeldelse eller essay), sørger redaktionen for at bogen (bøgerne) tilsendes anmelderen. Bognoter 2.000 anslag, anmeldelser 8.000 anslag og essays 20.000 anslag inkl. alt.

Studier i Pædagogisk Filosofi

Årgang 7 Nummer 1 2018

Indhold

<i>Redaktørerne: Forord</i>	1
<i>Thyge Winther-Jensen: Den senere Grue-Sørensen</i> En erindringskitse	2
<i>Per Fibæk Laursen: Tre pointer fra Grue-Sørensen til nutidens pædagogik</i>	13
<i>Alexander von Oettingen: Et forsvar for teoretisk pædagogik!</i> – Skrivebordspædagogen Knud Grue-Sørensen	23
<i>Hans Vejleskov: Grue-Sørensen og psykologien</i>	35
<i>Merete Wiberg: Moralsk opdragelse</i> Pligtens begreb i Grue-Sørensens tænkning	46
<i>Oliver Kauffmann: Betragtninger over refleksivitet (og pædagogik)</i> – med afsæt i Grue-Sørensens disputats	55
<i>Jørgen Huggler: Erkendelse i undervisningssammenhæng ifølge K. Grue-Sørensen</i>	74
<i>Frederik Pio: Om Grue-Sørensen og begrebet 'opdragende undervisning' (Kant, Herbart) som</i> almenpædagogisk kategori – med henblik på spørgsmålet om aktuel relevans	99
<i>Hans Siggaard Jensen: K. Grue-Sørensen imellem filosofi og pædagogik</i>	115