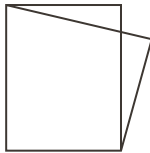


Dannelse

– skitse til en rekonstrueret dannelsesfilosofi



Johannes Adamsen,
lektor, ph.d.,
Læreruddannelsen
i Aarhus, VIA
University College

I denne artikel vil det omstridte begreb om dannelse fremstilles som dannelse til humanitet, og vejen til begrebets forståelse hentes i metaetikken. Udgangspunktet er, at en tænkning om humanitet hører hjemme i den filosofiske antropologi og der er alles bestemmelse/mål. Skal dette være pædagogisk og uddannelsesmæssigt relevant, må begrebet forskubbes fra mål til formål, dvs. orienteringsideal. Ved at tænke humanitet som orienteringsideal åbnes muligheder for at reflektere både omstridte fag og uddannelser ind i en større kontekst, der ikke lader sig begrænse af tilfældige samfundsstrømninger eller politisk opportunisme.

En væsentlig faktor i moderniteten – om den begynder med Hobbes (jf. Henrich, 1976), Spinoza, Kant, det naturvidenskabelige gennembrug eller den franske revolution er her uvæsentligt – er en udbredt skepsis over for enhver forestilling om menneskets essens; og det hænger sammen med en udbredt dyrkelse af individet, subjektet, ”hin enkelte”. Selv om det at være eksistentialist i dag vel af de fleste opleves som for længst overhalet, så kan man vist sige, at to grundtræk i eksistentialismen, friheden og benægtelsen af at mennesket har en essens, er vedblivende træk også her en fjerdingvej inde i det 21. århundrede. Og disse grundtræk er ikke formindskede, nærmest forstærkede af

Dannelse – skitse til en rekonstrueret dannelsesfilosofi

Men det er ganske karakteristisk, at når det angår **en nærmere bestemmelse af, hvad mennesket dannes til**, så trækker de fleste sig.



forskellige former for postmodernisme og -strukturalisme. Ydermere er der også en udbredt mistænkeliggørelse af idealer, der konstant mistænkes for at være skalkeskjul for mindre pæne menneskelige sider, magtbegær, seksualitet, penge osv. Dannelse er med andre ord ikke bare omstridt, men omstridt fordi selve dannelsesidealet er uklart. Det ses tydeligt i nutidige bud på dannelse. Der er selvfølgelig mange bud, men det er ganske karakteristisk, at når det angår en nærmere bestemmelse af, *hvad* mennesket dannes til, så trækker de fleste sig. Et forsøg på et overblik over den mest udbredte dannelsestænkning siden oplysningstiden vil sikkert med rimelighed kunne sammenfattes til

følgende fem definitioner: 1. Variationer over myndighedsbegrebet (i skæv eller forskudt forlængelse af den tyske filosof Immanuel Kant, fx Wolfgang Klafki); 2. dannelse som levende vekselvirkning (i løs tilknytning til Wilhelm v. Humboldt (det moderne universitets grundlægger, fx Thomas Rømer); 3. ikke-affirmativ dannelse (den tyske pædagog Dietrich Benner og hans selvstændige danske elev Alexander von Oettingen); 4. dannelse til humanitet (udbredt i oplysning og den tyske idealisme, men uden markant stemme i dag – eller implicit i meget andet); og 5. dannelse til medborgerskab (og varianter af demokratisk dannelse). Jeg forbigår den mængde af litteratur, hvor dannelse optræder med

diverse adjektiver såsom teknologisk dannelse, etisk dannelse, kropslig dannelse osv.

Ser man på disse fem og deres forlængelse i moderne bud på dannelse, vil man med en vis rimelighed kunne sige, at de omgås problemet om menneskets bestemmelse eller vagt nærmer sig en sådan via omvejen over det demokratiske; det gælder vel også spørgsmålet om myndighed, der også indirekte forbinder sig til demokratiet og den oplyste borger – fuld myndighed giver ikke mening i ikke-demokratiske styreformer (med det er en diskussion i sin egen ret). I det følgende skal jeg kort karakterisere to ’negative’ bud på dan-

nelse, dernæst mit eget som humanitet. Tesen er, at dannelse som humanitet er en kategori, som hører den filosofiske antropologi til. I forlængelse heraf angiver jeg et skift i dannelsestænkningen, hvor dannelse optræder som orienteringsbegreb for skole og uddannelse, dvs. dannelsen som humanitet skal der sjældent undervises i, men humanitet især i form af dialog er undervisningens bærende grund og samtidig horisont for forståelsen af fag og uddannelse.

Dannelsens bestemmelse

Når buddene ovenfor kaldes ‘negative’, skyldes det den manglende bestemmelse af dannelsen. En vigtig skikkelse inden for pædagogik og uddannelse, tyske Dietrich Benner, skriver ganske drastisk, at efter Rousseau kan der ikke være et klart formål for dannelsen. Det hedder i Benners vokabular, at “Seit Rousseaus Gesellschafts- und Kulturkritik kann Bildungstheorie, will sie nicht hinter schon erreichtes Problem-bewusstsein zurückfallen, nicht mehr affirmativ argumentieren.” (Benner, 2010, s. 159). Affirmativ betyder her, at der med udgangspunkt i menneskets natur hævdes et formål, men det er ikke muligt, således Benner, for menneskets natur er netop dets ubestemthed. Benners afsæt herfor er ikke bare Rousseau, men en stiltiende forudsætning er tillige, at alle former for religiøse télos kun har gyldighed inden for en åbenbaringstænkning, som netop derfor ikke kan påberåbe sig karakter af viden. Benners har selv en kulturteoretisk udarbejdet praxeologi, eller praxeologisk udarbejdet kulturteori, hvor menneskets samlede kultur inspireret af Eugen Fink og Josef Derbolav kan inddeles i seks praksisformer (kunst, politik, arbejde, etik, religion og pæda-

gogik), og hvor pædagogik altså er en egen praksisform. Når Benner alligevel har en dannelsesteori, og ikke bliver stående ved vores dannelsespotentiale/formbarhed (Bildsamkeit), skyldes det, at dannelsesteorien skal tematisere “die Aufgaben und Zweckbestimmung der pädagogischen Praxis” (Benner, 2010, s. 150).¹

Benner mener altså at kunne vise, at en moderne dannelsesteori kun kan være *ikke-affirmativ*, dvs. alle idealer for dannelse tolkes som affirmative og derfor ugyldige. De fastlægger illegitimt en ‘natur’ for mennesket, hvor det tværtimod for Benner handler om at lade mennesket selv udarbejde sin natur i vekselvirkning med verden og under iagttagelse af de forskellige praksisformers egenart. Men måske beror Benners modstand mod en teleologisk, såkaldt affirmativ dannelsesteori på en manglende skelnen mellem to slags télos: På den ene side er der en kosmos-baseret eller guddommeligt åbenbaret/sanktioneret télos, der i kraft af sit ophav har karakter af noget uden for mennesket, dvs. et formål, som man skal leve op til så at sige uagtet eller ligefrem på trods af den menneskelige natur – men hermed bliver mennesket principielt ufrít.² På den anden side findes der senest siden Leibniz en tanke om en mennesket *iboende* bestemmelse, télos, en bestemmelse, som ikke bare er en del af den menneskelige natur, men som så at sige er det *genuint menneskelige* i den menneskelige natur.

En anden i Skandinavien indflydelsesrig pædagogisk tænk er nederlandske Gert Biesta. I sin bog om verdensvendt uddannelse følger han Benners anden

forudsætning, ved siden af Bildsamkeit, for barnet, nemlig “Aufforderung zur Selbsttätigkeit” (Biesta, 2022, s. 46). Biesta mener, at enhver uddannelse skal være både kvalificerende (fag), socialiserende (samfundsindførende) og subjektgørende (eng. *subjectification*), som handler om at skabe subjekter, dvs. det er ganske specielt: Subjectification handler hverken om identitet, psykologi, individualisering eller personlighed, det handler ikke om “as a development towards being a subject”, men fortsætter Biesta, “Subjectification is what always interrupts our becoming, so we might say. It is an event that always occurs in the here and now, not in some distant future” (s. 53). Biesta, der har rødder i det poststrukturalistiske (Biesta, 1998), vil ikke vide af dannelse, men er stærkt optaget af det samme punkt, som dannelsen angår. I bogen støtter han sig på en idé om Parks-Eichmann-paradokset (kap. 3), som skal vise, at Rosa Parks’ ‘uddannelse’ til at være racemæssig underdanig var en “failure”, og Adolf Eichmanns ‘uddannelse’ til at adlyde ordrer var en “success” (s. 27 f.). Men paradokset er der ikke: Biesta ved ikke af, at Rosa Parks havde været på – grundtvigsk! – højskole (Highlander Folk School, jf. Holm, 2018, kap. 10) og der lært om borgerrettigheder, og omvendt var Eichmann ikke bare lydige, men i allerhøjeste grad aktiv i organisering af jødeudryddelsen; den succes, som Biesta skal have frem til sit kunstige paradoks, tager udgangspunkt i Eichmanns undskyldning under retssagen. Måske er uddannelse andet og mere, end hvad Biesta har med i sit nyeste værk.

Således viser disse to indflydelsesrige forskere fint, hvorfor dannelse er i

Mødet med litteratur åbner via fantasien/ imaginationen for forståelser, som samfundet skylder den næste generation, forståelser, som implicerer mulig selvforståelse.



miskredit. Begge opfatter dannelse som forældet, men prøver vel begge at nå det samme, som jeg i det følgende skal advokere for, nemlig dannelse som humanitet.

Benner anfører en fortolkning af Wilhelm von Humboldts dannelsestænkning, der fremstilles sådan, at den handler om den mest levende vekselvirkning mellem menneske og verden. Men spørgsmålet er her, om Benner ikke forenkler Humboldt til det misvisende. Ganske vist tilføjes nogle bemærkninger om denne frie vekselvirkning, men Benner forbigår, at Humboldt faktisk selv bestemmer dannelsens formål som andet og mere end en i øvrigt ubestemt proces. Humboldt skriver: “Man verlangt, dass Bildung, Weisheit und Tugend so mächtig und allgemein verbreitet, als möglich, unter ihm herrschen, dass es seinen innern Werth so hoch steigern, dass der Begriff

der Menschheit [...] einen grossen und würdigen Gehalt gewönne.” (Humboldt, 2017, s. 7). Begrebet *menneskelighed* (Menschheit) skal med andre ord vinde en storslået og værdig skikkelse, hvis den skal vinde agtelse og beundring! Dette er ikke noget særegent for Humboldt, det er den *dannelse til humanitet*, som kan findes hos ikke mindst Herder, Kant, Schiller og tillige Goethe. Andetsteds citerer Benner endda selv Humboldt for at skrive om “kræfternes kultivering” og en “forældet karakter”, uden i øvrigt at kommentere det (Benner et al., 2015, s. 136-147; citat s. 143). Humanitet, menneskelighed. Det er ordet, som især hos Herder, Kant og i den tyske idealisme gengives med ordet Menschheit, et relativt sent ord i tysk, som er en oversættelse af Ciceros *humanitas*, og som direkte betyder menneskehed, men som endnu har dobbeltbetydningen fra huma-

nitas, jf. eng. humanity, som kan betyde både menneskehed som summen af mennesker, og menneskelighed som det sandt menneskelige, i.e. humanitet. Det vil her føre for vidt at oparbejde de forskellige bud fra Herder og videre frem, så jeg springer direkte ind i egen skitse til forståelse af humanitet som dannelsens mål. Grundproblemet er som nævnt ikke bare en generel afstandtagen fra dannelsesteori, jf. Benner og Biesta, men også modernitetens trang til at underminere, demaskere og mistænkeliggøre idealer (jf. Ricoeurs undersøgelse af det, han kalder mistankens hermeneutik (Ricoeur, 1969)). En teori om dannelse til og som humanitet må altså have en udformning, som tager højde for vores kapacitet for selvbedrag, så lad os se på, om vi overhovedet kan finde et sted at gå ud fra. Faktisk har vi i høj grad en tradition, som peger på det i så forskelligt regi

Tilstræbt upartiskhed/impartiality: Dannelse til humanitet er at holde dette åbent, men under betonet optag af dialog, af den andens synspunkt og i en åbenholdt spænding mellem normer og idealer.



som Platon i *Protagoras* (Høgh & Ræder, 1953) og Adam Smith (Smith, 2009, jf. Sen, 2009), men jeg knytter her til ved en iagttagelse hos den tyske filosof Dieter Henrich. Han anfører nogenlunde det samme træk hos mennesker som Smith (der skriver om ‘impartiality’), hentet fra det metaetiske: nemlig vores evne til neutral afvejning. En dom eller bedømmelse er, ifølge Henrich, kun etisk (sittlich), når den er ‘upartisk’ eller ‘neutral’. Uagtet om man forholder sig til (kantiansk) pligtetik, utilitarisme, dydsetik eller diskursetik, så forudsætter de alle denne evne til upartisk stillingtagen, ligesom vi gør det i dagligdagen: “Der Gedanke von Allgemeinheit und Neutralität, der aller sittlichen Beurteilung eigentümlich ist...” (1990, s. 28 f.). Mennesket er altså et væsen, som evner at forholde sig upartisk til handlingssammenhænge og spørge efter neutrale afgørelse, og fortsætter Henrich, derfor hører der til

etikken mere end denne “Idee der Neutralität” – NB! ikke i forhold til erkendelse, men i forhold til handlingsorientering – nemlig en interesse i den handlendes indstillinger og motiver (Einstellungen und Motive) (s. 29; kursiv i originalen). Af disse tre udleder jeg følgende:

- 1) I kraft af vores evne til at forholde os upartisk til en afgørelse kan vi distancere os fra umiddelbart implicerede ønsker, begær og andet. Ligeledes kan vi, og med rette, spørge ikke bare til en neutral afgørelse for en handling, men også til indstillinger og motiver og de mål, vi forfølger.
- 2) Vi kan kun tænke etisk ud fra givne normer, men disse normer kan vi i kraft af vores kapacitet for neutralitet også se som mål, der kan forandres.
- 3) Vores etiske bedømmelse, og den forudsatte præmis: upartiskhed, neutralitet, viser os humanitet, menneskelighed, som en *ejendom-*

melig mulighed for at åbne for andre menneskers synspunkter, handlingsmotiver og meninger.

Hertil bør det også anmærkes, at de normer, vi forholder os til i vores bedømmelse af handlinger, egne og andres, altid vil være partielle og kulturelt traderede, men et væsentligt aspekt siden *aksetiden* (begrebet stammer fra Karl Jaspers, 1949, jf. Bellah & Joas, 2012; Habermas, 2019, s. 273-480, og især Joas, 2019, s. 279-354) er, at man på forskellig vis og i kraft af fornuften forsøger at tænke netop de partielle og altid til konkrete samfund bundne normer i lyset af en universel tanke, dvs. at religions-, kultur- og samfunds- (inkl. stamme og nations-)specifikke forhold, altså akkurat partielle og specifikke forhold nu kan transcenderes og appelleres til diverse universelle ideer.

Med andre ord er det rimeligt at forstå menneskets selvdistancerende kapacitet som intimt forbundet med potentiel neutralitet i selvforholdet, tilstræbt upartiskhed/impartiality: *Dannelse til humanitet er at holde dette åbent, men under betonet optag af dialog, af den andens synspunkt* og i en åbenholdt spænding mellem normer og idealer. Målet for dannelse er altså den åbne dialog i kritisk forståelse af gældende normer. At dannelse til humanitet her sættes som mål, beror på, at denne humanitet realiserer et indefra givet/et til mennesket, det menneskelige, hørende og realisérbart potentiale. Men ser vi på, hvad dannelse implicerer, og hvordan den kommer i stand, så skiftes der disciplin fra *den filosofiske antropologi til den pædagogiske filosofi* – og *dannelsen kan derfor ikke længere være mål, men må være formål*. Dvs. at set ud fra en *filosofisk antropologi* må dannelsen kunne realiseres, dvs. ikke være et allerede på forhånd tabt ideal, men set i relation til den *pædagogiske filosofi* er der andre ting, hvorigennem dannelsen tilbydes, muliggøres eller søges opnået, og i sådant regi bliver dannelsen formål, dvs. de mål, som skal nås, får dannelse som orienteringspunkt (Adamsen, 2016, s. 104 ff.).

1) Dannelse og uddannelse som kultivering
Ovenfor har jeg argumenteret for, at dannelse er som proces dannelse til humanitet, og som nået mål/bestemmelse er dannelse faktisk humanitet, dét at være human. Den har rod i en filosofiske antropologi, hvor menneskets bestemmelse, dannelsens mål, er meningsfuld, hvis og kun hvis man med mål forstår noget indefra og derfor frit realiserbart (nøjagtig grunden til, at Leibniz bruger

ordet enteleki, iboende télos/bestemmelse, og Kant i den sammenhæng taler om kim). Skal man herfra have blik for uddannelsen, fra grundskole til professionsstudier, så skifter man i forlængelse af den filosofiske antropologi disciplin til den pædagogiske filosofi, hvorfor dannelsen som begreb må forskydes fra mål til formål (for så vidt som vi forskyder opmærksomheden fra mål til undervisningsparallel proces). Det betyder, at den pædagogiske filosofi ikke kan og ikke bør arbejde direkte med dannelse; at dannelse skifter status fra mål til formål, betyder i praksis, at dannelse kommer til syne som et pædagogisk *orienteringsbegreb* (jf. Klafki, 2001; tysk 1996); Peters (2004, s. 59-87; engelsk 1973). I arbejdet med undervisning vil man ikke kunne undvære et orienterende begreb, både for institutionaliseringen, for fagudvalg, for fagenes placering i en større kontekst og for fagdidaktikken.

Grunden til, at man meningsfuldt kan tænke fagene og deres indhold i relation til dannelsen, kan hentes flere steder, men for nu ikke at gå over åen efter vand, så har allerede Ricoeur, som angivet ovenfor, givet den afgørende begrundelse netop i den filosofiske antropologi: kun ad omvejen over kulturens tegn (symboler) kan der åbnes for verdens- og selvforståelse.³ Det betyder imidlertid, at i forhold til den pædagogiske filosofi er endnu et aspekt vigtigt: dannelsesidealet hjælper lærere og andre undervisere til at forsvare undervisningsindhold, som ikke umiddelbart appellerer eller lader sig forstå ud fra en udbredt modernitet, hvor mål-middel- og nyttetænkning jævnligt dominerer. Med andre ord bliver dannelse ikke bare orienterende, men også kritisk: I kraft af en dannelsesforståelse bliver det muligt at tænke skole og fag i

en større sammenhæng, men det bliver også muligt af samme grund at tænke imod herskende strømninger, både politisk og kulturelt.

Afsnittet her må jeg af praktiske grunde begrænse til to aspekter, for det første er det vigtigt, at dannelse ikke kan være et abstrakt ideal, hvor abstrakt betyder løsrevet fra kulturel sammenhæng – ergo er dannelse netop den ‘kulturelle sammenhæng’; og for det andet fagenes karakter af fag og deres sammenhæng med dannelsesidealet.

For det første: Dannelse vil altid finde sted gennem/i kraft af noget. Som dannelse til humanitet bør orientere skole og uddannelse, således vil fagene i sin tur selv hjælpe elevernes/de studerendes orientering, uden at dannelsesbegrebet overhovedet behøver nævnes. Det er vigtigt i forhold til fagene at erindre menneskets sammensathed, kort: udfordringen fra Freud, så det handler netop ikke kun om oplysning om verden, men om en oplysning bearbejdet til forståelse, og vel at mærke en forståelse, som både handler om eleven/den studerende selv og om verden. Mange af de ting, en undervisning tager op, angår ikke bare oplysninger om dette og hint, men angår sammenhænge ting imellem, og ikke mindst sammenhænge ting imellem og dem, der undervises. Fagene som introduktion til, eller med Richard S. Peters ord: indvielse i, kulturen må præsenteres i deres fylde, men undervisningens bestandige udfordring er netop, at fagenes forståelse griber ind i og arbejder sammen med elevens/de studerendes selvforståelse, som ikke er givet, men under udvikling – og jævnligt under modstand. Jeg anskueliggør det med et billede fra Roland Reichenbach (2010).

Men det er ganske karakteristisk, at når det angår en nærmere bestemmelse af, hvad mennesket dannes til, så trækker de fleste sig.



Den, som vil bruge et kort, det være sig et bykort eller landskabskort, skal kunne tre ting sammenkædet: For det første skal man kunne læse kortet, oftest lettere ved et bykort end et landskabskort; for det andet skal man kunne placere sig i forhold til kortet, det kan være ganske vanskeligt, fra det lette, hvis man står ved en stor vejforgrening i en by, til det noget vanskelige, hvis man skal kunne læse landskab, højdekurver og verdenshjørner sammen – det kræver så at sige to kontekstualiserende læsninger, kortet og landskabet, som så sammenføjes; for det tredje skal man vide, hvor man vil hen. Orientering er altså meget mere end at forstå sin kultur (i vid betydnig som historie, samfund, politik osv.), det at forstå sin kultur og sig selv igennem den, og det er at få retning på sit liv og handlinger.

For det andet: Fag som afgrænsede ordningskategorier giver ikke sig selv, udvalgt og sammensætning ej heller. Holder man fast i et grundskoleideal, så skal fagene både indføre i kulturen og kvalificere til

voksenliv (inkl. politiske forpligtelser), arbejdsmarked og videre uddannelse. Men i det øjeblik dannelse til humanitet altid er dét væsentligste formål – de andre formål er fx de netop nævnte kvalificeringer til arbejdsmarked osv. – så skal alle fag også gøres til genstand for undervisning og potentiel tilegnelse med sans for netop humaniteten, hvilket også betyder *den nødvendige, dog frie* selv- og verdensforståelse. Hvilke fag grundskolen skal udbyde, og på hvilke trin, vil næsten altid være en kombination af tradition og noget arbitrært, hvorfor ikke spansk og jura, hvorfor kun de kunstneriske/æstetiske fag som obligatoriske på de lavere trin osv., det må man kæmpe for, men klare, omfattende og indiskutable kriterier kan ikke gives, heller ikke fra en dannelsesestænkning som her. Men det, der kan siges, er, at mennesket, anskuet i forlængelse af ovennævnte filosofiske antropologi, både er et historisk væsen, for hvem kontekstualiseret viden, *tidslig sammenhæng*, dvs. stabilitet (NB! ikke for at være konservativ, men for at kunne være ægte kritisk), er

vigtig, et naturvæsen, der er ”indlejret i universet”, og et sanseligt og æstetisk fantasivæsen, for hvem muligheden for muligheder er mere end en mulighed, faktisk en nødvendighed. Helt konkret eksemplificeret, så går det ikke an at reducere danskfaget til et kommunikationsfag (jf. Løgstrup, 2014, s. 117-130; her s. 125): Mødet med litteratur åbner via fantasien/imaginationen for forståelser, som samfundet skylder den næste generation, forståelser, som implicerer mulig selvforståelse. Det er her, dannelsesbegrebet kan være vigtigt også for den enkelte lærer, for lige så vel som man på politisk niveau må forsvare fx litteratur og kunst, således må man i relation til elever og studerende kunne forsvare, dvs. give gode og velforståede grunde, for et fags indhold. Den implicitte afsubstantialisering af fagene i retning af ’at lære at lære’ eller tilsvarende ’nyttiggørelse’, kun det, som umiddelbart kan ses som ’relevant’, kan og bør finde sted, en sådan afsubstantialisering kan kun forsvarligt imødegås med en dannelsesestænkning, som forstår kulturen i dens hele bredde

som et nødvendigt *medium* for elever og studerendes selv- og verdensforståelse med im- eller eksplicit blik for dannelse til humanitet.

Grænser for viden

Jeg begynder med at genoptage den fra etikken afledte sans for upartiskhed. Som elementær karakteristik eller definition af dannelse til humanitet er denne upartiskhed/neutralitet et afgørende minimum; kun ved at kultivere denne er human dannelse/humanitet reel. Men set ud fra vores almindelige, men mere omfattende menneskelige-kulturelle hverdag, så er dette minimum, som netop har sigte på omgang med normer, en nødvendig følge ind i hele det menneskelige vidensområde. Hvordan skal man karakterisere den vidensmæssige pendant til denne fra etikken hentede upartiskhed? For Dieter Henrich var det afgørende, og især fordi han der skriver om etik, ikke at hævde det upartiske i alle mulige sammenhænge, men i den filosofiske antropologi såvel som i pædagogiske filosofi trænger det sig på, men det skal bare ikke forstås som en abstrakt neutralitet. Reelt handler det om noget lignende, men noget som også på sin vis er baggrund for eller dybdedimensionen i selve ideen om upartiskhed i etisk henseende, nemlig *sandheds erkendelse*!

De mange videnskabs- og erkendelsesteoretiske problematiseringer af sandhedsbegrebet, og ikke mindst de mange (post-)moderne teorier, der alle implicerer eller har til hensigt – jf. mistankens hermeneutik – at underminere sandhedsbegrebet, har haft til følge, at vi i mange henseender slet ikke tematiserer sandhedens elementære nødvendighed (sit venia verbo!). Det betyder, at sandheden *som sande udsagn om sagforhold*

ikke længere kommer ind i synsfeltet, når der diskuteres dannelse. Men lige så basalt det er i etisk henseende at kunne forholde sig upartisk, lige så fundamentalt er det i relation til dannelse og opdragelse, at mennesker indgår i og holdes i ave af større sammenhænge, der netop ikke bare kan tænkes eller ønskes eller tales eller manipuleres væk. Og lige så væsentligt det er at kunne bedømme en handlings etiske valør også på trods af sym- og antipatier, er det at kunne acceptere viden og forhold, *man netop ikke ønsker sig* – ja, faktisk er det en del af humaniteten at kunne opsøge viden, selv om man har stor bekymring for eller direkte frygter den. Kants berømte ‘Hvad kan jeg vide’ betyder netop ikke, hvad har jeg lyst til, hvad orker jeg, men hvad kan jeg overhovedet tilegne mig af viden (om en given sag) – også om mig selv.

I skolen kan man ikke bare docere viden og informationer uden at dosere, fx i forhold til alder og alvor, men det betyder omvendt ikke, at elever ikke skal indføres i også tilværelsens grimme sider; menneske- og naturskabte katastrofer skal ikke bortretoucheres. Ligesom det ikke kan være opgaven at tale elever efter munden, lysten og drømmene, kan det heller ikke være opgaven at fremstille – eller fremvise – verden som en uforanderlig blok af forstenede eller truende forhold. Det er akkurat her, mellem ønskedrømme og frygt, det bliver vigtigt med et klart begreb om sandhed og viden, forskellen på det, vi véd, og hvordan vi skal forstå det, vi ved. Siden Sokrates har forholdet mellem viden og ikke-viden og prioriteringen deraf været afgørende, og endnu Kant gjorde det til et kardinalpunkt for enhver erkendelse, at der er grænse for viden, men grundlæggende vendt mod al ødelæggende skepticisme hævdede

han også, at viden er mulig (begge dele, begrænsning og mulighed er en bærende idé i *Kritik der reinen Vernunft*) (Reichenbach, 2007, især s. 193 ff.). Erindrer man nu dannelse som (dannelse til) humanitet, og husker man igen på denne humanitets afledning fra vores selvdistancerende kapacitet i retning af upartisk bedømmelse i handlingsregi, så må det med nødvendighed tænkes sammen med uddannelsens og skolens opgave, at studerende og elever har så tilpas omfattende viden om samfund og kultur, at man kan indgå deri, og at etik ikke er fritsvævende fra økonomiske, kulturelle og institutionelle områder. Det er derfor vigtigt at være introduceret til dette samfund og den omfattende kultur, men det er lige så afgørende i forhold hertil, også medtænkt en moderne medievirkelighed, at man lærer at skelne viden fra ikke-viden. Når dette er en dannelses- og ikke kun en uddannelsesopgave, hænger det sammen med de i afsnit 1 gennemgåede antropologiske forhold: Vi er nok videnssøgende, men vi er også mennesker, som kan ønske ikke at vide, eller som kan ønske virkeligheden i bestemte skikkelser, dvs. hævde løgne, misforståelser, ønsketænkning osv. som noget faktisk eksisterende, både økonomisk, politisk og mange andre sammenhænge: I al historisk tid har man kunnet fortælle om søde lokketoner, der netop taler indtrængende til vores inderste ønsker. Ikke mindst kvaksalvere har derfor altid haft kronede dage, løftet om alt fra spontan helbredelse til udødelighed er ikke epokebegrænsede, tænk på alkymister og moderne kryonedfrysninger. Den anden side af alle lokketoner er muligvis endnu mere udbredt, nemlig den udbredte, nærmest konstante appel til menneskers frygt og usikkerhed. Forholdet til viden kommer ind, fordi

oplysningstidens ideal i nutidens fortolkning ofte skygger for, at selvsamme oplysning (Rousseau) godt vidste af, at ikke kun naturen, men også menneskets forhold til naturen samt til sig selv, ikke kunne tematiseres alene som viden. De erfaringer, som nedfældes i litteratur, fra Gilgameshs søgen efter udødelighed over de græske tragedier til Fausts djævelpagt (både Goethe og Thomas Mann), fra Aristofanes' udstilling af menneskelig dårskab over Don Quixote og Holberg til filmen *Blå mænd* – alle kan karakteriseres som ikke-viden, men dog som erfaringer (uden hvilke samfund og menneskeliv vil blive fattigere, dummere og farligere). Det handler altså ikke om, at undervisning skal skelne mellem viden og ikke-viden og derfor restringere undervisningen til vidensdelen, langt fra. Det drejer sig om at lære og forstå, i hvilket omfang en kultur altid udgør et kalejdoskop af viden, antagelser, fortælleformer, fiktion, uklarheder og deciderede løgne. Og det angår at kunne skelne mellem de forskellige erkendelsesformer på den ene side og alle former for vildledning på den anden. I forlængelse heraf skal det nok præciseres, at viden i undervisningssammenhæng ikke må indsnævreres til absolut og uforanderlig sandt, ikke med Descartes at nøjes med det klare, distinkte og sikre, men viden kan og bør – især hvis det ses i lyset af ikke-viden – forstås mere uprætentiøst som udsagn med høj plausibilitet. Ved en høj prioritering af andre erkendelsesformer, fx litteratur og kunst, religion og filosofi, vil man også bedre kunne forstå, at viden ikke bare skal tænkes som abstrakte sandheder, men som noget, der netop har konkret sammenhæng til vores selv- og verdensforståelse (man

kan begære og/eller frygte viden så meget, at viden forvandler sig til ideologi og ønsketænkning). Det er en væsentlig dannelsesopgave at bevare det frirum i mennesket, hvor afvejningen og selv-distancen får rum, og derfor er det også væsentligt, at vidensbegrebet ikke får en sådan status eller aura, at netop det rum bryder sammen, så man pludselig ser mennesker hævde særlig adkomst til en privilegeret sandhed under dække af viden. Ægte viden er forståede sammenhænge og derfor en afgørende del af dialog; hvis vidensbegrebet degenererer, ser man også det autoritære dukke op i form af videnskaben som sandhedsmonopol.

Det betyder også, at humaniteten opretholdes i *bevidsthed om dens egen skrøbelighed*. Humanitet og dannelsen dertil er ikke videnskab, kan ikke være det og går i stykker, hvis det forsøges, humanitet er i den forstand et svagt begreb, der lever i og af dialog. Kun ved at indrømme denne, og *derfor* søge forståelse af og argumentation for humaniteten, i betydningen dignitet, fastholdes den dialog, som muliggør et liv med diverse erkendelsesformer, hvor viden og ikke-viden er afgørende, fordi sandhed er afgørende. Dog bliver det også tydeligt med de forskellige erkendelsesformers potentialer, at viden er ét, fiktion noget andet, og at fiktionen som fiktionen kan lære os sandheder om os selv og vores forhold til viden og sandhed, som netop ikke er videnskabelige. Det hjælper os alle til at leve med det uafgjorte og det uafgørlige.

Afslutning

Dannelse er humanitet, humanitet er evne og vilje til dialog, respekt for sandhed og viden, samt modet til at søge sandhed og viden, også når den er uønsket. Dannelsens mål, at bibeholde det indre potentiale for selvdistantering mhp. dialog, sandhed, normer og normkritik, er enhvers opgave. Det næste trin er derfor ved fokus på skole og undervisningen, at det ikke kan være mål, men må være *formål*: dannelse til humanitet bliver *orienterende* for skole og uddannelse, men målet bliver fag og uddannelse.

I anden omgang altså, ved skiftet fra dannelse som menneskets mål/bestemmelse (filosofisk antropologi) til dannelse som skolens formål, bevæger man sig ind i den pædagogiske filosofi. Her har jeg i afsnit 2 og 3 skrevet om fagene som de ordningskategorier, hvorigennem dannelsen finder sted. Det er i overensstemmelse med både Ricoeurs tanke om kulturen som nødvendig omvej, og det er sammenhængende med en kulturfilosofi, hvor elever og studerende som kulturelle væsener træder ind i en omfattende kultursammenhæng. Herigennem kultiveres man som menneske, dvs. kommer til indsigt i og forståelse af sig selv, gældende normer, såvel som verden. I den forbindelse tog jeg et vidensbegreb op, som peger på begrænsninger og nødvendigheder, men som i sin forbindelse til sandheden frigør fra illusioner, løgne, manipulation osv. Dog, således har jeg argumenteret, for at viden kan få denne centrale placering, må den ikke få monopolstatus som erkendelsesform, det vil kun føre til vidensbegrebets forkrøbling, så det fortøner sig i netop de drifter, den

Dannelse – skitse til en rekonstrueret dannelsesfilosofi

Og lige så væsentligt det er at kunne bedømme en handlings etiske valør også på trods af sym- og antipatier, er **det at kunne acceptere viden og forhold, man netop ikke ønsker sig.**



frygt og de beherskelsesstrategier, som den skal bekæmpe og frigør fra.

Dannelse skal altså både holde diverse erkendelsesformer åbne, også dem, som ikke umiddelbart har samfunds- eller erhvervsnytte for sig, og den skal hjælpe til at forstå nødvendigheden heraf. Når humanitet tænkes som den indre selvdistantering, som giver upartiskheden plads, er dialogen åben, verdens mangfoldighed kommer til syne, og livets rigdom får betydning som noget vigtigt. Ved at tænke dannelse først i forbindelse med og som del af den filosofiske antropologi, hvor den er målet, og dernæst i den pædagogiske filosofi, hvor den er formål, kan man få et præcist begreb, som både orienterer undervisning, skole

og professionsuddannelse – og som ikke i ét væk skal smides ind i debat og undervisning som en løsning i sig selv på problemer, som er pædagogiske eller didaktiske, økonomiske eller politiske. Men dannelsesbegrebet som formål kan og bør samtidig være den kritiske instans, som holder undervisningen i kultiverende sammenhæng og træder op mod *koloniserende* tiltag fra fx politik, økonomi, religion eller erhvervsliv. Alle disse ting har deres plads, dog underlagt orienterende, evt. kvalificerende omgang, men de må ikke blive pædagogikkens mål.

REFERENCER

Adamsen, J. (2016). Mål uden mæle: afklaringsforsøg af forholdet mellem formål og to typer af mål. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 1(1), 101-115. <https://tidsskrift.dk/index.php/SLP/article/download/72663/130387>

Bellah, R. & Joas, H. (2012). *The axial age and its consequences*. Belknap Press of Harvard University Press.

Benner, D. (2010). *Allgemeine Pädagogik: eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Wennheim und München: Juventa.

Benner, D., Oettingen, A.C. v., Peng, Z. & Stepkowski, D. (2015). *Bildung – Moral – Demokratie: Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Biesta, G. (1998). Pedagogy Without Humanism: Foucault and the Subject of Education. *Interchange*, 29(1), 1-16. <https://doi.org:10.1023/A1007472819086>

Biesta, G. (2022). *World-Centred Education. A View for the Present*. New York & London: Routledge.

Cassirer, E. (1932). *Die Philosophie der Aufklärung*. Tübingen: J.C.B. Mohr.

Cassirer, E. (1945). *An essay on man: an introduction to a philosophy of human culture*. New Haven: Yale UP.

Cassirer, E. (2011). *Zur Logik der Kulturwissenschaften. Mit einem Anhang: Naturalistische und humanistische Begründung der Kulturphilosophie*. Hamburg: Felix Meiner.

Habermas, J. (2019). *Auch eine Geschichte der Philosophie: Die okzidentale Konstellation von Glauben und Wissen*. Frankfurt: Suhrkamp.

Henrich, D. (1990). *Ethik zum nuklearen Frieden*. Frankfurt: Suhrkamp.

Henrichs, D. (1976). Die Grundstruktur der modernen Philosophie. I: H. Ebeling (red.), *Subjektivität und Selbsterhaltung: Beiträge zur Diagnose der Moderne* (s. 97-122). Frankfurt: Suhrkamp.

Holm, A. (2018). *Grundtvig. En introduktion*. Aarhus: Filo.

Humboldt, W. v. (2017). Theorie der Bildung des Menschen. I: W.v. Humboldt, *Schriften zur Bildung*. Hrsg. Gerhard Lauer. Stuttgart: Reclam.

Høeg, C. & Ræder, H. (red.) (1953). *Platons Skrifter*. København: C.A. Reitzel; Axel Sandal.

Jaspers, K. (1949). *Vom Ursprung und Ziel der Geschichte*. München: R. Piper & Co. Verlag.

Joas, H. (2019). *Die Macht des Heiligen: eine Alternative zur Geschichte von der Entzauberung*. Frankfurt: Suhrkamp.

Kemp, P. (2005). *Verdensborgeren som pædagogisk ideal: pædagogisk filosofi for det 21. århundrede*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kemp, P. (2013). *Verdensborgeren: pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*. København: Hans Reitzels Forlag.

Klafki, W. (2001). *Dannelsese teori og didaktik: nye studier*. Aarhus: Klim.

Konersmann, R. (red.) (2012). *Handbuch Kulturphilosophie*. Darmstadt: WBG.

Løgstrup, K.E. (2014). Skolens formål. I: D. Bugge (red.), *Løgstrup & skolen* (s. 117-130). Aarhus: Klim.

Møller, P.S. (red.) (1987). *Stemmer fra øst: en antologi*. København: Gyldendal.

Peters, R.S. (2004). Uddannelse som indvielse. I: E.L. Dale & K. Krogh-Jespersen (red.), *Uddannelse og dannelse: Læsestykker til pædagogisk filosofi* (s. 59-87). Aarhus: Klim.

Reichenbach, R. (2007). *Philosophie der Bildung und Erziehung: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Reichenbach, R. (2010). Das sogenannte träge Wissen und die Kultur der Bildung. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 115-127.

Ricoeur, P. (1969). *Le Conflit des interprétations; essais d'herméneutique*. Paris: Éditions du Seuil.

Sen, A. (2009). Preface. I: A. Smith (red.), *The Theory of Moral Sentiments*. London: Penguin.

Smith, A. (2009). *The Theory of Moral Sentiments*. London Penguin.

¹ En dannelsese teori er med Benners ord altså altid kun reflekterende, dvs. har til opgave at reflektere andre dannelsese teorier og deres vel reelt manglende holdbarhed. En nøjere kritik af Benners dannelsese teori vil vise, at dens basis i subjektivitetskritik, dens forståelse af Bildsamkeit og dens negativitet samt processualitet (reduceret Humboldt-reception, se senere) alle virker som diskutabile antagelser, der bør korrigeres. Især begrebet Bildsamkeit bør undersøges. For det første er de fire punkter, ”spontane Leiblichkeit, Freiheit, Geschichtlichkeit und Sprachlichkeit” jo reelt underdeterminerede klyngebegreber; for det andet er det en ”Bestimmtsein” hos barnet, som skal respekteres og kommer til udfoldelse i den pædagogiske interaktion, men det er mig ikke helt klart, hvordan det hænger sammen med en ikke-affirmativ dannelsese teori; for det tredje er det vel oplæg til en pædagogik uden pædagoger, dvs. at et barn skal respekteres i sin humanitet (hvad Bildsamkeit netop lægger op til) af pædagoger, som kun kan løfte den opgave, hvis de selv er netop humane, men dét er ikke medreflekteret (Benner, 2010, s. 70-78). Ydermere må man spørge kritisk til Benners praksisfelter, især virker det underligt at kalde etik et selvstændigt praksisfelt: Man handler vel moralsk (eller ikke) i praksis, fx økonomisk eller i almindeligt arbejde, ikke i et felt for sig?

² Benner angiver eksplicit en reel undsigelse af télos, nemlig en fx med forældrenes status forudbestemt stilling i arbejde og samfund (Benner, 2010, fx s. 77), og heri har han ret.

³ Med henvisning til tidligere nævnte kulturfilosofi kan og bør Ernst Cassirer nævnes (Cassirer, 1945 og 2011). Cassirers filosofi om kulturen som symbolske former muliggør en tolkning af fagene, både naturfag, de humanistiske fag og de praktisk-musiske fag, som dimensioner af menneskets selvforståelse, som netop i kraft af det symbolske samtidig er et uundgåeligt verdensforhold. Det hænger sammen med, at symbolet hos Cassirer, både er fx et sprogligt udtryk og dets sammenhæng med det symboliserede. Det er med Cassirer, jeg omsætter Ricoeurs ’tegn’ til ’symbol’.