

Indholdsfortegnelse

Abstract	2
Indledning	3
Problemfelt	4
Problemformulering	6
Metode og afgrænsning	6
Metode	6
Opgavens opbygning	8
Rekonstruktion af oplysningstidens lærerpraksis	9
Den moderne pædagogik	9
Det kantianske system	9
Forholdet mellem pædagogik og etik	15
Pædagogiske-filosofiske grundproblemstillinger	21
Dekonstruktion af nutidens lærerpraksis	26
Det pædagogiske lærerpraksis' vilkår i nuet	26
Det heideggerske system	30
Den teknologiske pædagogiske praksis	37
Faren i nutidens pædagogiske lærerpraksis	41
Tænkning hos Heidegger	43
Den (u) frie pædagogiske lærerpraksis	45
Dasein og fællesskab	45
Ansvarlighed	47
Handling	47
Den pædagogiske lærerpraksis	47
Afslutning	48
Bibliografi	49

Abstract

The purpose of this thesis is to ask, investigate and discuss the relationship between education and the role of teachers in the field of the pedagogical teaching practice. I see this as a big task due to different notions and ideals about the pedagogical work, its purpose, expectations, and the result(s) of education. The background for this thesis is: a) school reforms over the world and specifically the Danish school reform of 2014, b) a personal and professional interest as a professional practitioner, and c) the use of technologies in teaching practice.

The thesis is divided in 3 chapters: 1. a reconstruction of the enlightenment pedagogical teaching practice, 2. a deconstruction of the present pedagogical teaching practice and 3. building a new pedagogical teaching practice.

The first chapter presents an attempt to reconstruct the enlightenment pedagogical teaching practice by using Kant and his ideas about the enlightenment, freedom, pedagogics, and subject. Then we analyze the philosophy of education by looking at: a) the relationship between freedom and force/compel, b) educational process and c) the theory-practice relationship.

The second chapter starts by presenting the pedagogical teaching practice in the Danish elementary and lower secondary school by using 3 examples: a) the fact that teachers were encouraged to teach by some and same method, b) the creation of a new subject in school called Understanding of Technology and c) the use of technology in teachings. We, then, deconstruct the teaching practice by using Heidegger (both the early and late Heidegger) and we try to understand the pedagogical teaching practice by using Dasein and the Heideggerian freedom, his analysis of technology and thinking.

The third chapter is presenting a humble attempt to emphasize what happens to the pedagogical teaching practice by deconstructing it. We can see that the Kantian way of reflection is getting destroyed and the practitioners need to rethink the pedagogical teaching practice in a way that: a) the relationship between freedom and force/compel gets complementary instead of antonymous, b) educational process gets (almost) only formative and c) the theory-practice relationship gets sequential by abolishing the one or the another.

We do not conclude anything in our thesis, but ask the following question: what is the utilitarian value of our thesis?

Keywords: Kant, Heidegger, teaching practice, philosophy of education, reflection, thinking, ethics, value, technology, Dasein, becoming in the world.

1. Indledning

Formålet med denne opgave er at spørge til, undersøge og diskutere forholdet mellem (ud)dannelse og lærernes rolle ifm. den pædagogiske lærerpraksis. Jeg ser dette som en stor opgave grundet forskellige forestillinger om det pædagogiske arbejde, dets formål, forventninger til og resultatet af (ud)dannelse. Dette kan ses ved at tilgå eller deltage i den offentlige debat om skolen, ikke mindst efter skolereformen i 2014.

Debatten om skolereformen har delt vandene, både imens forhandlinger har været i gang, og efter at reformen blev implementeret på skolerne. Ved at følge med i debatten og observere de forskellige aktører, kan vi identificere tre positioner: a) lærerne repræsenteret af Danmarks Lærerforening, b) politikere i spidsen med Finansministeriet, Undervisningsministeriet og Kommunernes Landsforening (vi vælger ikke at skelne mellem overenskomstforhandlinger og skolereformen - pga. overlapning af begivenheder og finansiering af reformen via indførelse af lov 409) og c) den brede befolkning som tilskuere og dommere ifm. forhandlinger.

Denne begivenhed har været med til at tydeliggøre, at skolens formål, opgave, vilkår og forventningerne til skolen er forskellige afhængigt af hvilken position man befinder sig i, eller hvilken aktør man er. Således kan vi identificere mindst tre (ud)dannelsessyn i debatten: lærernes, politikernes og befolkningens. Lærerne ser (ud)dannelsen som en proces, hvis formål er at (ud)danne til livet, politikerne ser (ud)dannelsen som et projekt, hvorigennem eleverne bliver til deltagende (måske skattebetalende) borgere i samfundet og erhvervslivet, alt mens befolkningen ser skolen som en institution, som kan løse både økonomiske, tekniske og sociale problemer i samfundet.

En anden grund til valget af emnet er, at jeg til daglig arbejder som lærer, og grundet min profession har jeg en særlig interesse i afdækningen af lærerens rolle. Denne rolle er betinget af både samfunds- og forældreforventninger og egne forventninger og forestillinger om lærerpraksis. Derfor forsøger jeg med denne opgave at kvalificere diskussionen om lærerpraksis og dens vilkår.

Yderligere har lærerne oplevet en indtrængen af nye teknologier i den pædagogiske lærerpraksis. Denne teknologiske revolution i skolen påvirker både undervisningen og de sociale interaktioner lærer-elev, elev-elev og lærer-lærer imellem. Eksempler på brugen af teknologi i skolen kan være: digitale undervisningsmaterialer, hel eller delvis online undervisning, kommunikation forskellige

aktører imellem, brugen af digitale værktøj eller programmer o.a. Alle disse ændringer påvirker både relations arbejdet i skolen og selve didaktikken.

Læringsmålstyret undervisning indføres i lang de fleste folkeskoler, og lærerne sendes på eller deltager i forskellige kurser og projekter, som indføres på det kommunale plan. Dermed påvirker politikerne den pædagogiske lærerpraksis ved at trænge ind i selve didaktikken og lærernes metodefrihed (i hvert fald hvis man spørger lærerne). Yderligere anklages politikerne (både på det kommunale og landsdækkende plan) for at forsøge at uniformere, og tvinge indførelsen af unødvendigt bureaukrati ovenpå loven om inklusion i skolen.

Jeg har nævnt et par begivenheder fra skoleverden og kan konkludere, at forholdet mellem lærerne og politikere var og stadig er spændt. Ved at vende tilbage til at formålet med denne opgave er at spørge til, undersøge og diskutere forholdet mellem (ud)dannelse og lærernes rolle ifm. den pædagogiske lærerpraksis prøver jeg at belyse og eventuel forstærke, ophæve eller opretholde dette spændingsfyldte forhold. Dette må opgaven vise.

2. Problemfelt

a. Pædagogisk filosofi

Vi vender nu blikket mod den pædagogiske filosofi i håbet om at kunne afgrænse, begrænse og bruge den for at undersøge, hvordan (ud)dannelse kan forstås.

Der findes flere forskellige udlægninger af, hvad den pædagogiske filosofi er, og til dags dato er det umuligt at definere præcist, hvad denne disciplin dækker over. Derfor forsøger vi at komme med nogle bud ved at kigge på Pædagogisk Filosofisk Forenings hjemmeside. Her står der:

”Hvad er pædagogisk filosofi?

Siden disciplinens oprettelse som universitetsfag i Danmark har der været ført en – ofte ophedet – diskussion om, hvad den grundlæggende gik ud på, og hvordan den adskilte sig fra hhv. almen pædagogik og filosofi i al almindelighed. Diskussionen har ofte været ført i et eksklusionsperspektiv eller som en forsvarstale – med tilsvarende ufrugtbart resultat. (...) Efter 10 år er det ikke længere kontroversielt, at der findes en pædagogisk del af filosofien og en filosofisk

del af pædagogikken, og at de to dele er overlappende. Men det er også blevet klart, at dette fælles sted kan se meget forskelligt ud, alt efter hvilken side man kommer fra.”

(<http://www.paedagogiskfilosofi.dk/>)

Vi kan nu se, at denne definition indeholder en hybrid løsning: pædagogisk filosofi dækker over a) den pædagogiske filosofi og b) den filosofiske pædagogik.

For at sikre os, at denne definition er gældende i andre lande også, vender vi nu blikket mod engelsksproget faglitteratur for at undersøge evt. forskelle i afgrænsning af den pædagogiske filosofi. Vi vælger begrebet ”philosophy of education” som det engelske tilsvarende begreb af den danske pædagogisk filosofi.

” Philosophy of education is the branch of applied or practical philosophy concerned with the nature and aims of education and the philosophical problems arising from educational theory and practice. Because that practice is ubiquitous in and across human societies, its social and individual manifestations so varied, and its influence so profound, the subject is wide-ranging, involving issues in ethics and social/political philosophy, epistemology, metaphysics, philosophy of mind and language, and other areas of philosophy. Because it looks both inward to the parent discipline and outward to educational practice and the social, legal, and institutional contexts in which it takes place, philosophy of education concerns itself with both sides of the traditional theory/practice divide. Its subject matter includes both basic philosophical issues (e.g., the nature of the knowledge worth teaching, the character of educational equality and justice, etc.) and problems concerning specific educational policies and practices (e.g., the desirability of standardized curricula and testing, the social, economic, legal and moral dimensions of specific funding arrangements, the justification of curriculum decisions, etc.). In all this the philosopher of education prizes conceptual clarity, argumentative rigor, the fair-minded consideration of the interests of all involved in or affected by educational efforts and arrangements, and informed and well-reasoned valuation of educational aims and interventions.”

(<https://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy/>)

Denne definition placerer den pædagogiske filosofi i sfæren af den praktiske filosofi, som i modsætning til teoretisk filosofi beskæftiger sig med menneskelige handlinger og vurderinger fx moralfilosofi (etik og moral), samfundsvidenskabernes filosofi (politisk filosofi) og æstetik.

Disciplinen dækker over såvel naturen og formålet med (ud)dannelse (måske metafysik), som metoder, curriculum (pædagogik) og etik (praktisk filosofi). Yderligere kan forholdet mellem teori og praksis undersøges ifm. arbejdet med disciplinen. Vi fravælger i starten de metodiske og evt. metafysiske forskelle imellem den kontinentale og den angelsaksiske tradition, men er fuldt bevidste om disse. Når vi fravælger dem, skyldes det, at vi er i gang med en definition af disciplinen og ikke en metodisk tilgang.

Vi vender tilbage til vores formål med opgaven: at spørge til, undersøge og diskutere forholdet mellem (ud)dannelse og lærernes rolle ifm. den pædagogiske lærerpraksis og kan se, at vores opgave kan placeres indenfor disciplinen pædagogisk filosofi. Nu spørger vi, hvordan kan denne disciplin hjælpe os med at forstå forholdet mellem (ud)dannelse og lærerpraksis? For at besvare dette spørgsmål starter vi med at identificere skolen, lærerne og eleverne som aktører og rammer, der skaber og muliggør pædagogikken, eller sagt på en anden måde pædagogikken fødtes af et nødvendig ideal. Selvom pædagogikkens tilblivelse sker af et nødvendig ideal, kan vi placere dette ideal indenfor filosofiens verden; nærmere hos Kant. Vi er ligeledes fuldt bevidste om eksistensen af andre skoleformer inden oplysningstiden, men vi fravælger dem i denne diskussion, da vi undersøger den moderne pædagogik.

Jeg kan nu vende imod min problemformulering for denne opgave:

3. Problemformulering

3.1. Hvordan kan den kantianske og den heideggerske filosofi berige den pædagogiske lærerpraksis?

4. Metode og afgrænsning

4.1. Metode

Jeg har valgt en lidt provokerende (og evt. kontroversiel) måde at spørge til forholdet mellem (ud)dannelse og den pædagogiske lærerpraksis og ser mig nødsaget til at uddybe nogle begreber.

Jeg starter med at forklare, hvad jeg mener med begrebet "berige", som kan forstås på mange måder. Når valget faldt på dette begreb, skyldes det, at min opgave er med til at undersøge, med udgangspunkt i et nutidigt syn på skolen, om (ud)dannelse, læring og lærerpraksis kan være

præget af et produktionssyn og forholdet mellem lærer og elev kan opfattes med udgangspunkt i nogle debattørs argumentation, som et slags fremstillingsmæssigt forhold.

Den pædagogiske lærerpraksis både i problemformuleringen og i opgaven dækker over og beskriver helheden af handlinger foretaget af lærerne i deres praksis: undervisning, vejledning, samtaler, eksamination, forældrekontakt, kontakt med myndigheder o.a.

Den kantianske filosofi og den heideggerske filosofi referer til: a) Kants og Heideggers filosofi som helhed og i særdeles grad de udvalgte værker, som behandles i opgaven og b) dele af den kantianske transcendentale idealisme og den heideggerske eksistentielle fænomenologi som beskæftiger sig med (ud)dannelse, læring, pædagogisk lærerpraksis osv.

For at besvare problemformuleringen vælger jeg at tage udgangspunkt i Kant. Herefter vil læseren blive introduceret i det kantianske system og Kants pædagogik, for at afslutte med pædagogisk-filosofiske grundproblemstillinger hos Kant. I forbindelse med denne proces arbejder vi med Kants tre kritikker: "Kritik af den rene fornuft" (1781), "Kritik af den praktiske fornuft" (1788) og "Kritik af dømmekraften" (1790). Yderligere undersøger vi oplysningstidens projekt med "Hvad er oplysning" (1784) og den kantianske lærerpraksis i "Om pædagogik" (1803). Eventuelle diskussioner om dette værks autenticitetsproblem behandles senere i opgaven. Jeg bruger både primær og sekundær litteratur, men primært danske oversættelser af disse værker.

Senere i opgaven bruger jeg Heidegger, og her har jeg valgt følgende værk: "Sein und Zeit" (1927), "The Fundamental Concepts of Metaphysics" (1983), "The Metaphysical Foundation of Logic" (1978) – alle sammen i engelske oversættelser. I forbindelse med den sene Heidegger bruger jeg "Spørgsmålet om teknikken" (1954), "Hvad vil tænkning sige?" (1954) og "Et brev om humanismen" (1947) alle sammen i danske oversættelser. Målet er at belyse den pædagogiske lærerpraksis med udgangspunkt i disse skrivelser.

I denne opgave har jeg valgt at gøre brug af både a) macrolæsning ifm. systemet hos Kant og Heidegger, b) nærlæsning af tekster ifm. den pædagogiske lærerpraksis (primært ifm. "Om pædagogik", "Spørgsmålet om teknikken" og "Hvad vil tænkning sige?") og eksemplificering af metoder ("Spørgsmålet om teknikken"), hvis formål er at introducere læseren i den heideggerske måde at spørge til teknikken og implicit en præsentation af den heideggerske tænkning.

Historisk kan vi placere opgaven med udgangspunkt i den moderne pædagogik (oplysningstiden), for derefter at kortlægge pædagogisk lærerpraksis i nutid og forsøge at løse de udfordringer, den pædagogiske lærerpraksis står overfor ved at vende tilbage til tiden lige inden postmodernismens start. Denne historiske rejse tilbage i tiden, frem i nutiden, tilbage i tiden og med et forsøg på at definere, tænke og udvikle den pædagogiske lærerpraksis tænkes optimal for besvarelse af spørgsmålet angående pædagogisk lærerpraksis.

Opgaven placeres som tidligere skrevet i sfæren for disciplinen pædagogisk filosofi, men jeg forholder mig åben for at kunne trække på ideer, teorier og tænkere fra andre discipliner. Udgangspunktet er dog at prøve at forholde mig til disciplinen med undtagelse af eksempler på begivenheder, politiske og/eller sociale ændringer ifm. forholdet mellem (ud)dannelse og lærerpraksis.

4.2. Opgavens opbygning

Denne opgave består af tre dele: a) en rekonstruktion af oplysningstidens pædagogiske lærerpraksis med udgangspunkt i Kant, b) en (kort) præsentation (med tre eksempler) af nutidens pædagogiske lærerpraksis og dekonstruktionen af denne pædagogiske lærerpraksis med udgangspunkt i Heidegger og c) en "tilblivende" pædagogisk lærerpraksis som et nyt bud på hvordan denne kan forstås.

Jeg starter med oplysningstidens pædagogiske lærerpraksis og undersøger forholdet mellem det kantianske system (metafysik, erkendelse, etik, politik) og pædagogik, samt dertilhørende dilemmaer og paradokser hos Kant. Derefter vælger jeg tre eksempler for at vise nye udfordringer i denne praksis i nutiden, og dermed starter vi den anden del af opgaven, hvori jeg prøver at forklare, undersøge og analysere den pædagogiske lærerpraksis med hjælp fra Heidegger, ved at bruge den heideggerske system, væren, tænkning og teknologisynd med de tilhørende dilemmaer og paradokser. I den tredje og sidste del bruger jeg de to tænkere som en slags støtte for et nyt syn på den pædagogiske lærerpraksis. I dette afsnit forsøger jeg at frigøre den pædagogiske lærerpraksis af evt. strukturelle og bureaukratiske udfordringer efter at have vurderet deres muligheder og/eller begrænsninger.

Afslutningsvis kan vi nævne følgende ord som en slags gennemgående stikord: frihed, ansvar, system, etik og interaktioner samt (ud)dannelse, læring, pædagogik, dilemmaer og paradokser.

5. Del 1: Rekonstruktion af oplysningstidens pædagogiske lærerpraksis

5.1. Den moderne pædagogik

J.J. Rousseau vælges som faderen til den moderne pædagogik. Når jeg vælger ham som udgangspunkt for den moderne pædagogik, ser jeg hans bidrag til faget som afgørende i kraft af: a) "Emile eller om opdragelsen" (1762), som kort kan beskrives som et forsøg på at opdrage individet til frihed og b) "Samfundspagten" (1762) hvis formål er, at opdrage mennesket til at handle i overensstemmelse med den almene vilje. Disse to værker kan betragtes som modsigende og er relevante pga. deres indbyrdes forhold.

Her placeres det pædagogiske paradoks' vuggestue, da formålet med den moderne pædagogik bliver friheden, så paradokset lyder: "Hvorledes opdrage et menneske til frihed gennem en udefrakommende pædagogisk autoritet?" (Oettingen, 2001:33)

Rousseaus opdragelsesprojekt er relevant pga. følgende to elementer, som senere kommer til at kendetegne den moderne pædagogik: a) opdragelsen som en menneskelig aktivitet, men hvor mennesket ingen kontrol har over den pga. manglende kendskab til barndommen, som ses som fundamental åben og b) barnets evne til at være sig selv, blive fri i tanke og handling (måske det man definerer med begrebet myndig) og dermed anerkende og definere barnets "Bildsamkeit".

Denne korte introduktion viser, at den moderne pædagogik opererer med nogle modsætningsfyldte forhold, som kan kategoriseres som paradokser eller dilemmaer, men som er nødvendige for at kunne beskrive den pædagogiske lærerpraksis. Vi kan nu gå videre til Kants projekt.

5.2. Det kantianske system

I dette afsnit undersøger vi det kantianske system. Kant befinder sig imellem rationalisme og empirisme, mellem pietisme og oplysning og bliver betragtet som en systembygger, da han forsøger at forene, eller rettere at udvikle et system, som kombinerer disse traditioner.

a. Kant som konstruktivist

Kant er den første filosof, som betragtes som konstruktivist ifm. pædagogik. Dette skyldes hans ideer om læring (opdragelse i Kants verden), som kan sættes i den kategori, som definerer læring som en konstruktionsproces, hvor det lærende subjekt (aktiv) sætter nye elementer i de eksisterende konstruktioner, som derved kan modificeres. Vi kan se med Kant, at det lærende subjekt har en aktiv og vigtig rolle ifm. læring (opdragelse og dannelse hos Kant), mens værdirelativisme eller vidensrelativisme ikke er noget, som bekymrer Kant; vi kan se, at han næsten umuliggør dette med hans system.

Kant gør op med empirismen eller rationalismen ifm. læring (opdragelse og dannelse): den førstnævnte hævder i store træk, at man udelukkende lærer gennem empiri (fx sansning), mens den anden nævnte gør fornuften til forudsætning. Hos Kant sker læringen gennem synteser: dialog, sansning, fornuft, erfaring o.a. sættes sammen til en helhed, mens individets interaktion med omgivelserne er centralt. Individet gør en aktiv indsats og gennem systematiseringen og struktureringen af disse interaktioner med erfaringer, sansninger, fornuft osv. opstår læringen hos det lærende subjekt.

Spørgsmålet om, hvordan en individuelt tilegnet eller konstrueret viden kan blive objektivt, er et af de naturlige spørgsmål; det er nemlig den problemstilling, som definerer den kantianske læring, da læring (opdragelse og dannelse) ses af Kant som en slags overvindelse af modsætninger mellem: individ og fællesskab, natur og kultur, fornuft og sansning, originalitet og efterligning osv.

Vi kan nu se hos Kant: mennesket (eller dets karakter) formes af mennesket selv, mens selvet dannes gennem processen. For at forstå og uddybe disse ideer undersøger vi Kants forhold til pietisme og oplysning, samt hans ny opbyggede system.

b. Kant og oplysning

Vi har tidligere kategoriseret Kants læringsteori som konstruktivistisk; vi bør straks nævne, at dette er en ny betegnelse, som ikke bruges i hans samtid. Derfor ser vi os nødsaget til straks at nævne, at Kant vurderes at være en del af eller repræsentant af den kritiske (tyske) idealisme. Kant er ligeledes en filosof, som påvirkes af oplysningstidens idealer, mens hans pietistiske (hjemme)baggrund påvirker hans teorier stærkt.

Mennesket ses af Kant som et individ; dog ikke et individ som er isoleret, men et individ og (samtidig) en repræsentant for menneskeheden. Dette placerer mennesket i centrum, dvs. vi taler om et antropocentrisk placering af mennesket. Det kantianske subjekt begynder (samfunds)livet som et menneske, der er ufærdigt, "umenneske" (red. mit eget begreb som beskriver denne tilstand); dette indebærer nemlig muligheden for at blive et (godt) menneske gennem udvikling af evner, kræfter og erfaringer, som skal syntetiseres/kombineres på det rette vis.

"Den rette vis" er essentielt i denne sammenhæng, da dette peger i en normativ retning. Denne normativitet vil vi behandle senere i afsnittet om forholdet mellem pædagogik og etik.

Kants bud på hvad oplysning er lyder sådan: "Oplysning er menneskets udgang af den selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er mangel på evne til at bruge sin forstand uden den andens ledelse. Selvforskyldt er denne umyndighed, når årsagen til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende beslutsomhed og mod til at bruge den uden en andens ledelse. Sapere aude! Hav mod til at bruge din egen forstand! Er altså oplysningstidens valgsprog." (Kant, 1996). Med udgangspunkt i dette kan vi nu se, at menneskets myndighed ligger i eller er bestemt af, om mennesket har mod til at ville være myndigt. Dette bekræfter Kant i samme tekst, hvor han tilføjer følgende om mennesket, som flygter fra denne mulighed (pga. dovenskab, fejhed osv.): "Det er så bekvemt at være umyndig." (Kant, 1996). Oplysningstidens menneske skal rydde den blinde tro og den sociale underkuelse af vejen med logik, videnskab og fornuft for at muliggøre realisationen af det retfærdige samfund.

Kant er ligeledes påvirket af pietismen og dens krav om at leve et fromt liv. Hans liv sammen med hans værker bekræfter de såkaldte historier om, at Kant var et meget struktureret, organiseret og rutineret menneske; man kan læse beretninger om, at beboere i Königsberg kunne stille deres ure efter professor Kants gåtur (om eftermiddagen på præcis samme tidspunkt hver dag). Dette fører os til Kants udfordring/problemstilling, om hvordan kan man være fri (oplysningstidens frihedstanker) og from (pietismes krav); hvordan kan man kombinere sansemæssig mangfoldighed og lovmæssighed; hvordan kan og skal mennesket forholde sig til disse modsætninger. Hans bud er, at mennesket er et dobbelt væsen, som lærer ved at forholde sig, forene og transformere disse modsætninger til noget produktivt; disse evner bruges af "læringsteoretikere"/pædagogik og psykologiforskere, når de definerer hans ideer om læring som konstruktivistiske.

Kant forsøger derudover at undersøge den subjektive erkendelsesproces for at kunne fastslå, hvad der gør objektive viden mulig. Hans første forsøg er ifm. hans tiltrædelsesforelæsning.

Efterfølgende udgiver han et af de mest betydningsfulde værker i filosofihistorien i 1781: "Kritik af den rene fornuft", hvori han erklærer, at erkendelse kun kan komme i stand gennem en kombination af sansning og fornuft (Kants kopernikanske revolution).

"Indtil videre er vi gået ud fra, at alle erkendelser retter sig efter genstandene. Men ethvert forsøg på at sige noget om genstande ved hjælp af begreber, der kunne øge vor erkendelser af disse samme genstande, blev tilintetgjort af denne forudsætning. Lad os derfor se, om det ikke skulle gå os bedre med metafysikken, hvis vi antog, at genstande indrettede sig efter vores erkendelse. Denne antagelse ville allerede stemme bedre overens med en a priori-erkendelse, der går ud på at fastslå noget om genstandene, inden de er givet for os. Det forholder sig med dette som med Kopernikus' første tanke: Da det ikke lykkedes ham at forklare himmellegemernes bevægelse, hvis han antog, at hele stjernevirvlen drejede sig om betragteren, prøvede han, om ikke gik bedre, hvis det var betragteren, der drejede sig, mens stjernerne forblev ubevægelige" (Kant, 2002:28).

Denne passage giver os indblik i Kants "revolutionære" idé: erkendelse af verden bliver til som en subjektiv konstruktion; det erkendende subjekt giver verden form ud fra nogle a priori-givne former (som eksisterer før sansning). Hermed kommer vi frem til, at mennesket (aktiv) bruger bestemte former og kategorier til at forstå verden (fx temporalitet, kausalitet, rumlighed o.a.). Verden er kaotisk, men mennesket kan bruge disse kategorier for at skabe orden, og indsigt i ordensskabelsen er indsigt i, hvad der gør erkendelsen muligt og objektiv. "Ding an Sich" (ting i sig selv) findes ude i verden, men de kan ikke erkendes direkte.

c. Det kantianske system

Den tidligere nævnte orden og ordnethed kommer ikke udefra (ydre verden), men den kommer fra mennesket selv. Dette kalder Kant for det transcendentale subjekt – mennesket selv skaber denne orden gennem en aktiv handling. Han bryder med ydre autoriteter, da det ikke er muligt at hente standarder for etik, viden, religion og vurderinger udefra. Hermed åbner han op for spørgsmålet om, hvordan mennesket kan hente viden eller opnå viden, danne sig moralsk og etisk ståsted/standard, kvalificere en god smag, blive ordentlige mennesker. Da mennesket ikke er udelukkende et individ, men samtidig er en repræsentant af samfundet forlænges spørgelysten til

følgende: hvordan kan mennesker indrette staten, opdrage hinanden, hvordan leveres viden og kundskab, samt hvordan dannes de nyere generationer af den ældre generation? Alle disse spørgsmål kunne besvares med enkelthed, hvis man antog, at det sikrede grundlag kan hentes ud af universets beskaffenhed; dette bliver dog umuligt nu for Kant pga. hans kopernikanske vending.

Den kantianske revolution vender tingene på hovedet og åbner op for nogle nye spørgsmål; dog stopper disse udfordringer ikke Kant – han fortsætter arbejdet ikke kun på det teoretiske plan, men også på et praktisk niveau. Han skal kunne besvare nogle af følgende spørgsmål: hvordan kan man blive et oplyst menneske – altså godt og helt, hvis videnskab erstatter dogmer (på individplan), samt hvordan kan vi ordne, systematisere og tænke sammenhængende følgende: erkendelse, dømmekraft, godhed og opdragelse efter denne kopernikanske vending (på fællesskabs-/samfundsplan).

For at kunne besvare disse spørgsmål tager Kant udgangspunkt i både rationalisme (fx Descartes) og empirisme (fx Locke). Han udvikler videre på Descartes' idé om, at mennesket fødes med fornuftanlæg samt erkendeevner, som kan opdages, vækkes og trænes – et centralt fænomen i hans tænkning. Kant er dog uenig med Descartes, hvad angår forholdet til historien og erfaringer, således at menneskehedens historie og de individuelle erfaringer spiller en central rolle.

Vi kan nu se, at læring og dannelse sker pga. en syntese eller samspil mellem erfaring og udvikling af evner. Følgende citat understøtter vores påstand om, at Kant anser det som nødvendigt, at forstand og sansning skal kombineres og forenes:

”Uden sansning havde vi ingen genstand, uden forstand kunne vi ikke tænke den. Tanker uden indhold er tomme, anskuelser uden begreber er blinde. Derfor er det både nødvendigt at gøre sine begreber sanselige (hvilket vil sige: tilføje en genstand til begrebet i anskuelsen), og at gøre sine anskuelser forstandige (hvilket vil sige: bringe dem under begreb). Ingen af disse evner, eller egenskaber, kan erstatte hinanden. Forstanden evner ikke at anskue, sanserne evner ikke at tænke. Kun når de forenes, opstår erkendelse.” (Kant, 2002:83).

Kort sagt mener Kant, at vi kan opnå erkendelse kun ved at sætte sammen sansestof og forstandsbegreber; kun sansning er kaos, mens tanker og forstandsbegreber uden sansning er tomme og meningsløse begreber.

Derudover møder vi det aspekt, at mennesket er utrænnet i brugen af sin egen fornuft; dette kræver en træning i brugen af den, samt en bevidstgørelse af egne evner. Denne proces er historisk og vedrører hele menneskeheden, som tvinges til at se den altafgørende rolle, opdragelsen spiller. Det er essentielt, at nuværende generationer videregiver erfaringer til næste generationer, dog ikke via en overføringsproces; hver generation må starte i "begyndelsen", men må og skal bygge videre, udvikle, forfine, etc.

Dette syn på erkendelse (og implicit læring) fører os frem til følgende nye ideer og udfordringer: a. udvikling af fornuft sker ikke i distance til autoriteter fx skoler og andre institutioner (her er Kant i direkte modsætning til Descartes) og b. udvikling af læring (eller måder at lære på) er en læringsproces i sig selv. Den førstnævnte idé understreger vigtigheden af at identificere forskellige niveauer i fornuftens udvikling og planlægge denne udvikling (herunder læring, dannelse o.a.) med udgangspunkt i det identificerede niveau. Den anden nævnte idé gør mennesket bevidst om nødvendigheden af at udvikle (eller at lære at udarbejde) et system, som fremmer udviklingen hos dem som endnu ikke er fuld udviklede (fx elever).

Dette system, som understreger behovet for at mennesket systematiserer viden og erfaringer om udvikling (læring), mhp. at kommende generationer udvikles af de nuværende generationer, er starten på (den moderne) pædagogik og didaktik. Vi vil behandle forholdet mellem pædagogik og Kants filosofi senere i denne skrivelse. Yderligere kan vi se, at sanseverden kræver en vis strukturering, en ordning; fornuft og erfaring dannes og udvikles samme sted, samt i forhold til hinanden i erkendelsesarbejde og handlingsliv. Ideer og den måde vi anskuer verden på (tidsligt, rumligt og begrebslighed) kræver en aktiv indsats for at sanseverden bliver forståelig som en sammenhængende verden.

"Ding an Sich" kan ikke erkendes ifølge Kant, da vi ikke kan komme direkte i kontakt med dem. Det betyder, at videnskonstruktionens sandhed ikke kan afgøres ved at sammenligne den med "Ding an Sich". Vi kan kun lære tingene at kende sådan, som de er for os. Dette understreger igen, at erkendelse og læring kræver en aktiv handlen – da videnskab ikke blot er en beskrivelse af verden, men kræver nogle måder at se sammenhæng i verden på (og disse måder er forstandsforskrifter).

Konsekvens af ovenstående er, at vi skal finde en metode, hvorpå man kan bringe orden i alle de sanseindtryk, da dette er erkendelse ifølge Kant. Han afviser brugen af "almindelige",

”kortsluttede”, ”fornuftige” og ”hurtige” konklusioner baserede på en ”naturalistisk” metode og prøver at finde den ”videnskabelige” metode, hvor man via en aktiv proces skaber system og orden i det, man erkender (og lærer). Kant nævner tre videnskabelige metoder: den kritiske, den skeptiske og den dogmatiske. Vi kan nævne rationalisme som et eksempel på den dogmatiske metode (da den er bygget på aksiomer – som betragtes af Kant som dogmatiske) og empirisme som et eksempel på den skeptiske metode (orden, system, sammenhæng kan ikke forklares; en ”Ding an Sich” erkendelse). Derfor vælger Kant at benytte sig af den kritiske metode, som kræver, at individet bruger sin egen forstand til at reflektere kritisk over egne muligheder og begrænsninger.

5.3. Forholdet mellem pædagogik og etik

a. Dannelse hos Kant

Vi har undersøgt den kantianske erkendelse og implicit, hvordan læring er muligt. Derudover er vi bekendte med, at Kant ser mennesket både som individ og som repræsentant for menneskeheden. Derfor er dannelse forbundet med erkendelsesevner, men dannelse skal lede til, at mennesket skal kunne være i stand til at leve sammen med andre mennesker, dvs. at kunne leve i et samfund. Evnerne til at kunne leve sammen i et samfund skal udvikles generation efter generation og ved at vende tilbage til det kantianske system, kan vi se, at hans bud på denne mulighed er en moralsk dømmekraft.

Den moralske dannelse sker ved brugen af dømmekraft og fører os frem til to aspekter (Kant 2002): a. nødvendigheden af at finde en normativ etik, som kan bygges på dømmekraft, og som giver os et svar på, hvad den gode handling er, og b. muligheden og metoden til at lære fra sig, at undervise, at lære andre om denne normative etik, som kan blive en slags sikker vej, en rettesnor, et sikkert bud på, at man agerer og handler etisk i (handlings)livet. Vi behandler kort disse to punkter her, mens punkt b. vil blive yderligere uddybet i næste afsnit.

Ved at vende tilbage til det kantianske system kan vi se, at Kant identificerer to vilkår ved mennesket, som defineres som a. fornuftsvæsen og b. frihedsvæsen. Hermed identificerer han selve mulighedsbetingelsen for den ovennævnte normative etik; mennesket skal bruge dømmekraften, og mennesket kan og bør være frit. Dette har vi allerede nævnt ifm. Kants definition af oplysning.

Handling er forbundet med valget om at gøre det ene frem for det andet, og dette valg kan gøres ud fra mange følelser og overvejelser. Vi vender tilbage til Kants idé om, at mennesket kan lære at være menneske (at være fri og bruge sin forstand) og dermed også at lære at styre sine impulser, hvis disse impulser begrænser friheden. Han mener, at frihedsbetingelsen er evnen til at handle ud fra et fornuftsprincip. Således er mennesket ikke frit, når det handler ud fra følelser, tilbøjeligheder eller frygt. Ligeledes er en (princip)fast vilje til at handle moralsk rigtigt nødvendig ifm. denne normative etik. Fornuften skal forme denne faste vilje til at være en slags rettesnor, uafhængigt af eventuelle konsekvenser eller tilbøjeligheder. Men mange spørger hvorfor tilbøjeligheder og følelser samt handlingens kontekst ikke spiller en afgørende rolle ifm. vurderingen af en handlingens rigtighed/værdi – til dette vil Kant pege på, at subjektet bliver begrænset i sin frihed, ment som at det har ingen autonomi (manglende selvlovgivende subjekt).

Selvom det ovennævnte lyder som om, at Kant opstiller en forskrift, som skal læres af mennesket, så adskiller den kantianske morallov sig fra en frygtmoral, dogmatiskmoral eller slavemoral på det punkt, at denne lov skal stilles op af individet selv; mennesket skal selv konstruere moralloven, baseret på ens egen god vilje. Hermed vender vi tilbage til udfordringen om en subjektiv konstruktion, som skal blive til en handlingsregel, som gælder alle mennesker (de andre subjekter i samfundet/fællesskabet). Kant løser udfordringen ved at finde den menneskelige fællesnævner i menneskeligheden og mere præcist i selve fornuften. Moralloven skal ses som en slags aftale med menneskeheden (alle de andre mennesker) og pligt om/til at gøre det der er godt for menneskeheden. Således møder vi Kants kategoriske imperativ, som er en almen lov, dvs. gældende for alle mennesker; dog kan dette kategoriske imperativ referere udelukkende til det indhold, som kan blive til almen lov (for hele menneskeheden). Hermed lykkes det Kant at kombinere fornuft og frihed, pietisme og oplysning, samt finde en løsning på subjektiv erkendelse og handling i et fællesskab/samfund. Kort sagt kan vi nu se, at moral er frisættende, men det kræver en subjektiv konstruktion.

Vi eksemplificerer kort det ovennævnte ved at tage udgangspunkt i retten til liv. Vi opstiller et scenarie, hvor vi yder aktiv dødshjælp til (dræber) en person, som befinder sig på et hospice, og som har mange smerter ifm. sit sygdomsforløb. Derfor må vi, med Kants kategoriske imperativ, spørge os selv, om det er rigtigt at dræbe en person, hvis vores vurdering er, at vedkommende har det bedre af ikke at leve. Det lyder ikke som en god morallov (ifølge Kant), da vores handling

modsiges selve retten til livet, som er en anerkendt ret i samfundet; derfor er det ikke fornuftigt, da vi handler i modsætning til vores fælles principper.

Dette eksempel illustrerer Kants kategoriske imperativ, som består af en uafhængig, upåvirkelig (aktiv subjektiv handling med udgangspunkt i fornuften) og principfast god vilje (frihed – moralsk frisættende). (Kant 2012)

b. Moralloven

I dette afsnit fokuserer vi på metodelæren (Kant 2012: 149), dvs. Kants bud på, hvordan en opnået indsigt i moralitet kan blive subjektets rettesnor i tænkning og handling på tværs af generationer. Men denne metodelære er en proces, som forudsætter indsigt i det gode og kan betragtes som en skabelon til at tilegne sig almen indsigt (fra tidligere generationer) for at handle godt i ens subjektive liv.

Kant tager afstand fra en moralsk katekismus, som videregives eller videreformidles til de næste generationer, da denne katekismus er præget af en "dogmatisk" metode, samt at regelsættet i sådan en katekismus vil have legalitet dvs. manglende subjektiv identificering med regelsættet. Sagt på en anden måde vil mennesket følge disse regler udelukkende pga. eventuelle konsekvenser (pisk eller gulerod), og hermed bliver subjektet underlagt ydre autoriteter samt mister sin frihed. Her skelner Kant mellem a) at gøre det gode pga. et (subjektiv reflekteret og aktivt) ønske om den gode handling og b) at bilde sig selv ind at man gør det gode, men i virkeligheden handler man legalt. Metodelæren referer til, at man omdanner regelsættet til en handlingskraft, som er ubetinget og gældende i alle kontekster.

Legalitet og sædvaner er bestemt brugbare ifm. opdragelse og dannelse. Disse kan bruges som en øjenåbner i opdragelsen og ses af Kant som læreprocessens mulighedsbetingelse. Der skal siges, at med tiden skal opdrageren sørge for, at metodelæren kommer på banen mhp. at overflødiggøre disse to gennem udviklingen af "det rene" moralske sindelag. Subjektet bør være selvlovgivende og autonom ifm. den moralske dannelse; dette er dog kun muligt, hvis subjektet selv følger moralloven efter, at det har indset det rationelt og ubetinget. Målet med metodelæren er en såkaldt subjektivering af moralloven, dvs. den objektive moralske lov bliver til en virkende magt, som muliggør subjektets modstand mod "kontekstbaseret" handling.

Kants bud på en metode, som kan hjælpe denne subjektivering-af-moralloven-proces, er brugen af øvelse ifm. opdragelse. Han mener, at opdrageren (læreren) kan præsentere det lærende subjekt (eleven) for eksempler, hvor der skal falde moralske domme ved hjælp af almene morallove; hermed vil det lærende subjekt (eleven) arbejde aktiv med de situationer/eksempler, som vil muliggøre en aktiv indarbejdelse frem for en mekanisk udenadslære. Denne proces kræver dog brugen af eksempler af negativ karakter, dvs. hvor det lærende subjekt (eleven) bliver præsenteret for situationer, hvori hovedpersonen mister alt, går igennem meget lidelse, får økonomiske problemer, mister sin magt pga. den gode handling. Dette forsvarer Kant for at minimere de eventuelle skuffelser hos de lærende senere i livet. Grundtanken er, at subjektet vælger det gode og holder fast i moralske principper uanset omkostningerne, og disse negative eksempler muliggør tilegnelsen af det moralske.

Metodelæren kan yderligere deles op i to led: a. træning i vurdering af handlinger med udgangspunkt i moralsk indhold og b. træning i viljens renlighed. Formålet med den første træning er at fremme subjektets moralske tænkning og handling (en vanegørelse), mens den anden træning skal kunne fremme valget af uafhængige og frie moralske handlinger.

c. Opdragelse og "Om pædagogik"

Indtil videre har vi undersøgt den kantianske erkendelse, den kopernikanske vending hos Kant, samt det kategoriske imperativ og moralsk dannelse. Vi har taget udgangspunkt i "Kritik af den rene fornuft", "Kritik af den praktiske fornuft" og "Kritik af dømmekraften". Vi vil nu bevæge os til værket "Om pædagogik" for at undersøge opdragelsen, dannelse og undervisning og implicit selve pædagogikken.

"For så vidt er pædagogik og filosofi ikke to forskellige discipliner, men aspekter af samme fænomen. Hvor pædagogikken gennemtænkes konsekvent, kan den ikke undgå at være filosofisk, og hvor filosofien prøver at nå til forklaring, indsigt og erkendelse, vil den allerede være pædagogisk i betydningen oplysende og dannende". (Oettingen, 2001:35-36)

Vi bør straks nævne, at Kant aldrig har udgivet "Om pædagogik", men med udgangspunkt i hans ufuldstændige forelæsningspapir har Friedrich Theodor Rink samlet forelæsningerne og nogle steder tilføjet passager. Der kan dog konstateres, at selvom nogle mener, at den typiske kantianske stil mangler i disse dokumenter, vælger flere "pædagoger" at tage disse tanker med, da

de menes at være et udtryk for de pædagogiske tanker, Kant måtte have. Med udgangspunkt i den gældende lovgivning i Preussen på daværende tidspunkt skulle Kant holde forelæsninger om pædagogik: "I en turnusordning på cirka syv semestre holdt han i perioden fra 1776 til 1786 fire forelæsninger over pædagogik." (Oettingen, 2001:37) Yderligere har Kant fungeret som huslærer, holdt forelæsninger på universitetet og lært studerende at filosofere (aktiv læringsproces) og hermed har haft pædagogisk erfaring, mens den preussiske lovgivning krævede, at professorer skulle bruge andres kompendier ifm. forelæsninger – dette kan muligvis forklare den manglende kantianske stil. Vi vælger at tage "Om pædagogik" som Kants bud på opdragelse, dannelse og undervisning.

Kant holder fast i Rousseaus tanker om, at mennesket har unikke muligheder for udvikling – perfektibilitetsevnen, da mennesket ikke fødes til at være noget bestemt og dermed har en manglende færdigudvikling.

"Mennesket er den eneste skabning, der behøver opdragelse. Ved opdragelse forstår vi omsorg (pleje, underhold), disciplin (tugt), undervisning samt dannelse." (Kant, 2015:18)

Yderligere er opdragelse en opgave, som både skal danne individer, men ligeledes repræsentanter for samfundet: "Menneskeslægten skal ved egen anstrengelse lidt efter lidt udfolde menneskehedens fulde naturlige anlæg. Den ene generation opdrager den næste." (Kant, 2015:19) Her kan vi se, at Kant mener, at mennesket bliver til menneske kun ved at blive opdraget. Vi står nu tilbage med spørgsmålet om, hvem der kan, må og skal opdrage den næste generation. Til dette vil han sige at: "(d)et skal bemærkes, at mennesker kun bliver opdraget af mennesker, der ligeledes er opdraget. Derfor gør mangel på disciplin og undervisning også nogle mennesker til dårlige opdragere af deres elever" (Kant, 2015:20-21)

Indtil videre har vi slået følgende fast: opdragelsens nødvendighed og mulighedsbetingelser samt opdragelsens aktører og deres tilstand. Nu vil vi undersøge opdragelsens metoder. Herom skriver Kant, at udviklingen af opdragelse har været i gang i lang tid, og at processen består af en syntese mellem indsigt og opdragelse.

"Derfor er opdragelsen det største problem og også det vanskeligste, et menneske kan blive stillet overfor. Thi indsigt afhænger af opdragelsen, og opdragelsen afhænger igen af indsigten. Derfor kan opdragelsen også kun lidt efter lidt tage et skridt fremad. Kun ved den ene generation

overleverer sine erfaringer og kundskaber til den næste, som igen føjer noget til og herefter overdrager det til den næste, kan der opstå et rigtigt begreb om opdragelsesformen.” (Kant, 2015:24)

Den kantianske opdragelse, som syntese af indsigt og egen opdragelse udvikles som sagt langsomt, men ses som en mulighed i kraft af menneskets naturlige anlæg. Kant afviser det onde i mennesket og fremhæver, at det onde er muligt pga. menneskets manglende forholden sig til regler.

”God opdragelse er netop det alt godt i verden udspringer af. De kim, som ligger i menneskene, skal blot udvikles stadig mere. Thi årsagerne til det onde finder man ikke i menneskets naturlige anlæg. Det ondes årsag er alene, at naturen ikke er bragt ind under regler. I mennesket ligger kun kim til de gode” (Kant, 2015:26).

Her møder vi igen den kantianske stil, som forbinder og udarbejder en syntese af pietisme og oplysning. Systematisering og strukturering af sanseindtryk er afgørende for erkendelse og læring, mens på opdragelsesplanen er regler og principper afgørende for at undgå den moralske principløshed. Dette er vigtigt for at undgå, at (be)drifter og frihed kombineres og dermed forårsager, at mennesket bliver uopdraget og implicit ondt.

d. Trin i opdragelse

Kant nævner fire trin ifm. menneskehedens opdragelse, som forudsætter hinanden, men som skal føre til en syntese. Disse trin er listet her i en hierarkisk rækkefølge, som Kant selv benytter i ”Om pædagogik”.

Han nævner omsorg som det første trin og det mest grundlæggende element. Hermed refererer Kant til, at forældrene (og andre opdragere) skal sørge for, at barnet/eleven ikke skader sig selv eller andre. Dette identificeres som det, forældrene gør i forvejen på det tidspunkt: ”Forældre opdrager almindeligvis kun deres børn, så de passer ind i den nuværende verden, hvor fordærvet den end måtte være. (...) Forældre sørger for huset (Kant, 2015:26)”

Opdragere skal forhindre, at barnet/eleven viger bort fra sin bestemmelse (det menneskelige) via sine dyriske tilskyndelser, da mennesket er kommet ufærdigt til verden. De voksne (opdragere) skal sørge for en udvikling af selvrefleksion, da barnet/eleven (endnu) ikke kan bruge sin fornuft.

Dette kan gøres via disciplin, som beskrives som "simpelthen tæmning af vildskaben" (Kant, 2015:28). Her kan vi se, at der er behov for en forvandling af det dyriske til det menneskelige, og dette kan opnås ved at underkaste sig menneskehedens love, en slags indføring og automatisering af at følge regler og love. Hermed får disciplin den negative del af opdragelsen, da de voksne (lærerne/forældrene) skal sørge for at afværge fejl.

Undervisning og belæring bliver nævnt som det næste trin i opdragelsen og består af "erhvervelse af dygtighed" (Kant, 2015:28). Her nævnes at dette element "fastlægger altså slet ingen formål" (Kant, 2015:28), da Kant definerer den ovennævnte dygtighed som "at besidde en evne, som rækker til alle tænkelige formål" (Kant, 2015:28). Det er nemlig antallet af formål, der muliggør en uendelig dygtighed, en slags perfektibilitet, som en mulighedsbetingelse for at kunne være et uperfekt menneske og at leve et uperfekt liv. Sagt på en anden måde: et barn/en elev kan via undervisning og belæring blive dygtig til mange forskellige ting/fag, og hermed kan det overvinde menneskehedens uperfekthed. Derudover nævnes også et par grundlæggende almene færdigheder som at læse og skrive. Denne del af opdragelsen har en positiv karakter, da den muliggør opbygningen af dygtighed. Alle disse færdigheder samt dygtigheden burde sørge for civilisering, hvor der kræves "manerer, artighed og en vis klogskab, ved hvis hjælp man kan bruge alle mennesker til sine egne formål" (Kant, 2015:28)

Det sidste trin i menneskehedens opdragelse er dannelse (på tysk: Bildung). Denne dannelse referer til valg af gode formål: moralisering. "Mennesket skal ikke blot være dygtigt til alle mulige formål, men det skal også have en sådan karakter, at det kun vælger sig gode formål. Gode formål er dem, som nødvendigvis billiges af alle, og som samtidig kan være hvermands formål" (Kant, 2015:29). Vi kan nu se, at der inddrages det kategoriske imperativ ifm. opdragelse ved: a) at afsky lasten, fordi den i sig selv er afskyelig og b) at udøve dyden for dens indre værdi. (Kant, 2015:30)

Kant diagnosticerer datidens samfund som egnet til at tage sig af de første tre trin i menneskehedens opdragelse, men han tilføjer: "Vi lever i disciplineringens, kultiveringens og civiliseringens tid, men langt fra i moraliseringens". (Kant, 2015:30)

5.4. Pædagogiske-filosofiske grundproblemstillinger

a. Frihed

I dette afsnit forsøger vi at undersøge friheden i den pædagogiske lærerpraksis. Vi gør dette ved at belyse frihed-tvang forholdet i den pædagogiske praksis samt metodefriheden hos Kant. Således vil vi undersøge det pædagogiske paradoks (Oettingen, 2001) og den oplyste metodefrihed (Kant, 2015).

Vi har indtil nu set, at den kantianske frihed består af dannelsen af nogle almene love i fornuften, som kan/skal bruges som rettesnor ifm. den gode handling. Derudover er vi nu bekendte med, at mennesket er født ufærdigt og har brug for opdragelse for at handle moralsk. Dette stiller opdragerne overfor et paradoksalt forhold, nemlig: hvordan kan man opdrage til frihed ved at bruge tvang? (Oettingen, 2001). De ovennævnte trin: disciplinering, kultivering og civilisering burde føre til selve moraliseringen, men det står uklart, hvordan denne indre revolution fra tvang til frihed sker i virkeligheden.

Vi forsøger at belyse dette forhold ved at antage følgende ifm. det pædagogiske paradoks:

- 1) Vi antager, at Kant forudsætter friheden a priori, og derfor er barnet frit, selvom det ikke ved det endnu.
- 2) Undervisningen spiller en central rolle i denne proces, da barnet har intelligible evne, som muliggør personlig indsigt og forståelse ved, at barnet præsenteres for indhold, som det skal forholde sig frit til.
- 3) Der er tale om en bestemt type tvang, som er pædagogisk, dvs. der er en vis graduering af tvang ifm. det pædagogiske praksis: meget ydre tvang i starten ifm. disciplinering, som aftager pga. undervisningen i kultivering og civilisering, og som bliver ikkeeksisterende i moraliseringen.
- 4) Den ydre tvang fra disciplinering omdannes til en indre tvang i moralisering ved, at barnet har omformuleret de fælles regler og love til en personlig moralsk pligt med udgangspunkt i fornuften.
- 5) Vi er nu kommet frem til Kants præcise definition af et godt og frit menneske: selvlovgivende.

De ovennævnte antagelser fører os frem til, at undervisningen er altafgørende, hvis projektet med at føre barnet fra tvang i disciplinering til et selvlovgivende individ i moralisering. Således undersøger vi nu skolen og undervisningen med udgangspunkt i Kant.

Datidens skolesystem skelner mellem to slags skoler: normalskolerne og eksperimentalskolerne. Yderligere skelner Kant mellem en mekanisk undervisning og en oplysende undervisning. Det er nemlig eksperimentalskolerne, som foretrækkes af Kant, da: "opdragelsen og undervisningen bør ikke kun være mekanisk, men bero på principper. Dog bør den heller ikke blot være ræsonnerende, men samtidig på en vis måde mekanisk." (Kant, 2015:30)

Derudover advokerer Kant for nødvendigheden for at oprette eksperimentalskoler først. Han mener ligeledes, at der ikke kan nås frem til en fuldstændig opdragelsesplan, fordi "erfaringen lærer os, at vores forsøg ofte viser sig at have de stik modsatte virkninger end dem, vi ventede. Man ser altså, at da meget afhænger af eksperimenter, kan ingen generation nå frem til en fuldstændig opdragelsesplan." (Kant, 2015:30)

Hermed kan vi se at Kant positionerer sig selv imellem indhold, metode og formål ifm. undervisning – vi kan således identificere behovet for pædagogik og didaktik ifm. opdragelse og dannelse. Disse discipliner undersøges nærmere i næste afsnit.

b. Dannelse

Opdragelsen ses som en slags kunst, da de naturlige anlæg til opdragelse er manglende hos mennesket, dvs. mennesket har ikke nogen instinkter, som muliggør opdragelsen som en naturlig del af den menneskelige udvikling.

Kant skelner mellem en mekanisk opdragelse eller en bevidst opdragelse.

Den mekaniske opdragelse referer til en "planløst ordnet efter givne omstændigheder" (Kant, 2015:25) og betragtes som fejlagtig og fyldt med mangler. Herom skriver Kant: "Al opdragelseskunst, som blot opstår mekanisk, må nødvendigvis være behæftet med mange fejl og mangler, fordi der ikke ligger nogen plan til grund for den." (Kant, 2015:25)

Den bevidste opdragelseskunst, pædagogikken, referer til den opdragelseskunst som "må altså blive bevidst, hvis den vil udvikle den menneskelige natur på en sådan måde, at den når til sin

bestemmelse." (Kant, 2015:25). Kant nævner, at der er brug for dannede mennesker for at danne den næste generation, men samtidig ser han nødvendigheden af, at man yderligere skal forbedre sig, da opdragelsesprojektet endnu ikke er afsluttet eller nået til en ende. Den nye generation skal være mere eller bedre opdraget, og derfor "hvis disse skal forbedre sig, så må pædagogikken blive et studium, ellers tør man ikke forvente sig noget af den, og da vil de, der er fordærvet gennem deres opdragelse, blot opdrage andre" (Kant, 2015:25).

Vi kan nu se, at med kravet om en bevidst opdragelseskunst får pædagogikken en afgørende rolle i barnets opdragelse. Yderligere kræver disse tanker, at pædagogikken bliver til en videnskab, dvs. en vandring eller en proces fra den mekaniske og sporadiske opdragelseskunst til en systematisk, sammenhængende og planlagt aktivitet for at sikre den bevidste opdragelseskunst. Dette er nødvendigt fordi "ellers vil den aldrig blive til en sammenhængende bestræbelse, og den ene generation ville da kunne rive det ned, som den foregående har bygget op." (Kant, 2015:25)

Indtil videre har vi set, at pædagogikken a) bliver til en nødvendighed i det moderne med Kant og b) skal systematiseres. Nu undersøger vi, hvem der skal sørge for barnets opdragelse, samt hvilke rammer og formål der gør sig gældende ifm. pædagogikken. Vi kan identificere to aktører i datidens opdragelsesprojekt: forældrene og staten. Kant kritiserer forældrene for at opdrage deres børn, så de passer ind i den nuværende verden, men "de burde imidlertid opdrage dem bedre for på den måde at bane vejen for en bedre tilstand engang i fremtiden." (Kant, 2015:26). På den anden side betragter staten (fyrsterne og regeringer) "deres undersåtter som instrumenter for deres hensigter" (Kant, 2015:26), og dermed kan staten ikke opdrage børn til at gøre det, som er bedst for verden. Løsningen findes ved at appellere til de mest oplyste, da "udkastet til en opdragelsesplan må imidlertid gøres kosmopolitisk" (Kant, 2015:26). Disse mennesker har vidtgående interesser, vil gøre hvad der er bedst for verden, arbejder efter præmissen om, at der kan opnås en bedre tilstand i fremtiden og sørger for, at mennesket kan nå sit potentiale. Således er skolens og hele opdragelsens formål en myndiggørelse af mennesket og hermed en forbedring af menneskeheden.

Barnet skal både blive dygtigere og mere civiliseret; denne civilisering samt kultivering foregår via undervisningen. Derfor står vi nu tilbage med spørgsmålet om, hvordan undervisningen skal være med udgangspunkt i Kant. Denne undervisningslære kalder vi for didaktik.

Undervisningen skal forstås som a) en form for samvær og interaktion der består af b) syntese af tænkning og erfaring, som kræver c) systematisk metode og d) pædagogisk handlen (som syntetiserer frihed og tvang), og som starter og slutter med e) et dannelsesperspektiv.

Vi uddyber de ovennævnte nedenfor:

- a) Den form for samvær og interaktion, som Kant referer til, kan forstås, som at læreren kan starte med disciplinering og evt. mekanisk undervisning, men den ideelle undervisning består af interaktioner, hvor eleverne er aktive ved at øve sig og finde eksempler, analysere og prøve sig frem, arbejde selvstændig og udarbejde projekter.
- b) Syntesen af tænkning og erfaring forstås som erkendelsen som udarbejdes af subjektet (i dette tilfælde eleven), som skal strukturere sansningen ved aktiv brug af fornuften.
- c) Den systematiske metode forstår vi som brugen af både kriticisme og selvkriticisme ifm. muligheder og begrænsninger, da overvindelsen af disse begrænsninger er muligt ved et systematisk arbejde med dem.
- d) Den pædagogiske handlen som syntese af frihed og tvang referer til det pædagogiske paradoks, som er en forudsætning for den moralske dannelse; eleven skal give afkald på sin frihed, for derigennem at kunne kultiveres og civiliseres – dannes til et selvlovgivende individ.
- e) Dannelsesperspektivet kommer på spil ifm. idealet om det selvlovgivende og myndige individ, som kan opnås ved oprettelsen af et selvstændigt studium: pædagogikken. Idealet bør fastholdes og ikke erstattes af andre spredte idealer, da dette er pædagogikkens mulighedsbetingelse.

c. Teori-praksis problemet

Hos Kant kan vi se, at pædagogik, etik og politik har det formål at frigøre mennesket ved at skabe et isoleret, vidende og handlende subjekt med udgangspunkt i fornuften. Dette peger ligeledes på et afgrænsningsproblem, således at disciplinmæssigt kan pædagogikken ikke stå selv, da dette er en praksisvidenskab, dvs. teoretiseringen sker på baggrund af praksis og for praksis, men indeholder filosofiske elementer og bliver dermed til pædagogisk filosofi.

Et andet problem med den kantianske pædagogik er, at den kræver en refleksion med pædagogiske antinomier og en refleksion af begrebet "pædagogik", samt at pædagogik er en eksperimentel opgave (Oettingen, 2006: 330).

Afslutningsvis kan vi placere "Bildsamkeit" i menneskets natur og dermed en sag for metafysikken.

Jeg går nu i gang med opgavens anden del, hvor vi starter med at undersøge den pædagogiske lærerpraksis i nuet, hvorefter vi vender os mod Heidegger og dekonstruktionen af nutidens pædagogiske lærerpraksis.

6. Del 2: Dekonstruktion af nutidens pædagogiske lærerpraksis

6.1. Den pædagogiske lærerpraksis' vilkår i nuet

Jeg vælger tre eksempler, som har en afgørende rolle i beskrivelsen af nutidens pædagogiske lærerpraksis.

- Læringsmålstyret undervisning
- Teknologiforståelse i grundskolen
- Brugen af teknologi i undervisning på grundskoleniveau

a) Læringsmålstyret undervisning

Læringsmålstyret undervisning er en metode, som skulle bruges i folkeskolen (afhængig af kommunale beslutninger) mhp. at facilitere læring hos eleverne. Følgende citat kan hjælpe os med at forstå, hvad udfordringen med sådan et valg kan være.

” I forbindelse med implementeringen af folkeskolereformen er der fra flere sider argumenteret for, at undervisningen i folkeskolen skal være styret af tydelige mål, og for at der skal være fokus på hvad eleverne lærer, og ikke på hvad de laver. Man går endda så langt som til at sige, at man vil have læring i stedet for undervisning. Kravene om synlige, faglige resultater lyder igen og igen fra både politikere og forskere, men kravene om målstyret læring risikerer at gøre vold på pædagogikkens væsen og på skolens formål.” (<https://www.folkeskolen.dk/folkeskoleloven-folkeskolereform-faelles-mal/malstyret-laering-nar-dialogen-forstummer/2859344>)

Selvom undervisningsministeriet har valgt at slette læringsmålstyret undervisning som en metode de anbefaler og siden har valgt at fjerne det fra læreruddannelsen, vælger jeg dette eksempel som en slags tegn, som kan beskrive forventningerne til den pædagogiske lærerpraksis.

Ved en kort gennemgang af begreberne kan vi identificere følgende:

- Læring: som en output orienteret aktivitet
- Mål: som et målbart resultat af undervisning
- Styring: som en form for væren, hvor læreren bestemmer metoden, udvælger indholdet og tvinger valget igennem hos eleverne (læreren uniformeres af planer, som kommer fra ministeriet) eller sagt på en anden måde: videreførelse af viden og færdigheder.

Jeg prøver at bruge dette eksempel for at beskrive nogle tendenser i forståelsen af den pædagogiske lærerpraksis. Yderligere har jeg udarbejdet en oversigt over, hvordan dette forhold mellem lærer, elev og læring kan se ud, afhængigt af hvilket syn man vælger. Jeg mener, at følgende eksempler kan være med til at skabe klarhed over, hvordan nutidens skole ses som institution og dermed implicit selve den pædagogiske lærerpraksis.

- I. Nutidens skole og den pædagogiske lærerpraksis: (økonomisk – forretningsmæssige bud)
 - 1) Eleven er en forbruger/kunde med særligt behov

- 2) Læreren er udbyder, som opfylder behovet
 - 3) Processen bliver en vare, en ting som udbydes og forbruges
- II. Nutidens skole og den pædagogiske lærerpraksis: (sociologisk – tænkt i retning af Human Resources)
- 1) Eleven er en potentiel tekniker/læge/lærer/SOSU
 - 2) Læreren er en jordemoder for denne tekniker/læge/lærer/SOSU
 - 3) Processen bliver til en formning af teknikeren/lægen/læreren/SOSUen
- III. Nutidens skole og den pædagogiske lærerpraksis: (i konkurrencestaten)
- 1) Eleven er en forbruger af skattepenge, som skal til at producere penge
 - 2) Læreren skal hurtigst muligt sørge for, at eleven kan producere skattepenge
 - 3) Processen optimeres med krav og styring (fx læringsmålstyring, fremdriftsreformer o.a.)

Afslutningsvis vil jeg nævne, at de ovennævnte tre scenarier ekskluderer eller frarøver aktørerne muligheden for at være et lærende subjekt ifm. processen, og markeds- eller tekniske mekanismer overtager selve processen.

b) Teknologiforståelse i grundskolen

Indtrængen af teknologi i undervisning, øget digitalisering, brugen af sociale medier samt misbrug af disse teknologiske muligheder og midler har medført, at Undervisningsministeriet har etableret et forsøgsfag: teknologiforståelse. Vi vælger at tage udgangspunkt i formålet for faget:

” Eleverne skal i faget teknologiforståelse udvikle faglige kompetencer og opnå færdigheder og viden, således at de konstruktivt og kritisk kan deltage i udvikling af digitale artefakter og forstå deres betydning.

Stk. 2. Elevernes mestring af faget fordrer en beherskelse af digitale designprocesser og af digitale teknologiers sprog og principper med henblik på iterativt og i samarbejde at kunne analysere, designe, konstruere, modificere og evaluere digitale artefakter til erkendelse og løsning af komplekse problemer.

Stk. 3. I faget teknologiforståelse opnår eleverne faglige kompetencer til at forstå digitale teknologiers muligheder og digitale artefacters konsekvenser med henblik på at styrke elevernes forudsætninger for at forstå, skabe og agere meningsfuldt i et samfund hvor digitale teknologier og digitale artefakter i stigende omfang er katalysatorer for forandringer.” (<https://emu.dk/grundskole/teknologiforstaelse/formaal?b=t5-t34>)

Således kan vi se, at faget skal:

- myndiggøre eleverne digitalt
- kvalificere eleverne til digitalt design og proces
- gøre eleverne i stand til at analysere, modellere og strukturere data
- kvalificere eleverne til at mestre teknologisk handleevne

Afslutningsvis vil jeg opsummere ved at definere faget (med udgangspunkt i dets formål) som et fag, der præsenterer teknologien som et middel til opnåelse af mål (problemløsning – dvs. en instrumentel tilgang til teknologien) samt en menneskelig aktivitet (skabelsen, fremstillingen – dvs. en antropologisk tilgang).

c) Brugen af teknologi i undervisning på grundskoleniveau

Den pædagogiske lærerpraksis har benyttet sig af forskellige typer aktiviteter for at (ud)danne eleverne. Siden årtusindskiftet har teknologier præget undervisningen i grundskolen, mens det sidste årti har budt en teknologisk revolution ifm. undervisning, læring og didaktik. Yderligere er den pædagogiske lærerpraksis blevet pålagt at bruge teknologier i undervisning i alle skolens fag. Således kan vi møde krav om brugen af digitale værktøj i matematik, dansk, engelsk, tysk osv. Derudover blev der etableret et obligatorisk tema: IT og medier. Herom kan vi læse følgende:

” Der findes tre tværgående temaer i folkeskolens fag; sproglig udvikling, it og medier og innovation og entreprenørskab. Inden for temaet it og medier er der fire elevpositioner: Den kritiske undersøger, den analyserende modtager, den kreative og målrettede producent og den ansvarlige deltager.

It spiller en rolle i danskfaget både som indhold, redskab og mål. En del af faget handler netop om at kunne undersøge og analysere indhold. En anden del handler om at kunne kommunikere målrettet og kreativt i egne produktioner og forholde sig kritisk.”

(<https://emu.dk/grundskole/dansk/it-og-medier?b=t5-t8>)

Ifm. dette tema kan vi se at IT betragtes som både indhold, redskab og mål, mens andre fag bruger IT som værktøj. Derudover bruges IT som redskab og værktøj ifm. inklusionen i skolen, da disse kan afhjælpe diverse forhindringer ifm. deltagelsen i undervisning (fx ordblindhed, dyskalkuli osv.).

En sidste anvendelsesmulighed ifm. IT er undervisningsdifferentiering, dvs. tilpasning af emne, stof, indhold efter elevernes behov. Dette kan bruges både som et redskab som er inkluderende eller ekskluderende.

Vi har nu set, at forståelsen af nutidens pædagogiske lærerpraksis kendetegnes ved:

- At være output orienteret (og styret)
- At være præget af teknologi
- At forstærke, opfordre og (ud)danne til teknologibrug

Vi fortsætter vores rejse med at dekonstruere nutidens pædagogiske lærerpraksis ved at indføre det heideggerske system.

6.2. Det heideggerske system

Heidegger beskæftiger sig med afdækningen af tilværelsens struktur ved at interessere sig for det enkelte menneskes konkrete eksistens, i konkrete situationer og ved at undgå for så vidt som muligt almenfyldigheden. Heideggers tænkning er eksistentiel, dog uden at komme med råd om det gode liv, men ved at tage læseren på en afdækningsrejse. Denne rejse viser os, at den vestlige filosofi (siden Platon) har forsøgt at intellektualisere væren, dvs. at opfatte den som noget der er tilgængeligt for intellektet.

a. Mennesket i verden

Heidegger afviser todelingen i materie og ånd, som skulle overvinde kløften mellem ting og tanke, samt er en stærk kritiker af Descartes intellektualisering af virkeligheden. Problemet med Descartes selvbevidstheds tanke er, at mennesket kender kun sig selv umiddelbart, mens resten af erkendelsen sker middelbart, dvs. mennesket forstår sig selv i modsætning til det andet. Hume kritiseres ligeledes for hans årsag virknings tanke, for ifølge Heidegger er en løsrivelse af og uafhængig definition af begreber (som ydre-indre) ikke muligt. Denne tanke føres videre ifm. mennesket og verden, da disse to ikke eksisterer uafhængigt af hinanden; subjekt objekt udgør en uløselig sammenhæng.

Den hermeneutiske cirkel bruges af Heidegger for at illustrere denne uløselige sammenhæng: der findes en gensidig betingethed af del og helhed, fx forstås en sætning i lyset af hele bogen, mens bogen forstås i lyset af dens sætninger, samt bogen forstås i lyset af sin forfatter og en forfatter i lyset af dens bog. En eksemplificering af denne hermeneutiske cirkel ift. livet kunne være: en person studerer historien for at forstå sin situation, situationen forstås i lyset af historien, men historien er kun forståelig som hjælp i den konkrete situation, og det gør historien til mulig løsning på vedkommendes udfordringer.

I modsætning til Kant som fastholder subjektets isolation ved at kategorierne er egne intellektuelle strukturering af sanseindtryk, eksistensen af "Ding an Sich" og fastholder, at forståelsen sker med forstanden, mener Heidegger, at organiseringen af verden sker af det levende menneske. Dette menneske er i en konkret og historisk sammenhæng. Derfor er menneskets eksistens: en umiddelbar væren ud af sig selv, forholden-sig, en rettedhed (intentionalitet) mod et objekt som også kan opfattes, som det er. Nu møder vi Heideggers eksistentiale "In-der-Welt-Sein".

Menneskets rettedhed mod objekt muliggør også en rettedhed mod sin eksistens, dvs. mennesket kendetegnes ved at forholde sig til sin eksistens; "Dasein", som Heidegger kalder denne eksistentiale, beskriver det særlige ved menneskets væremåde. Den menneskelige væren er den væren, det erkendende og spørgende menneske har og er; selvom ting og tanker er værende, mennesket er det værende, som opfatter andre værende.

Dasein er det værende, som har sans for ontologi, mens filosofferne beskyldes for at have døjet med "værensglemsel" og udviklet en regionalontologi ifm. deres arbejde om at finde, definere og

hierarkisere de forskellige værende. Hermed tager Heidegger afstand fra det isolerede menneske fra sin (om)verden, men fastholder menneskets evne til at transcendere sin egen væren ved at det forholder sig til øvrige værende, samt til de forskellige måder at være på og sin egen tilværen.

Mennesket er kendetegnet ved at have et livsprojekt, som betragtes mere oprindeligt end den teoretiske skuen, og derfor er forholdet til ting ændret med indførelsen af Dasein. Således ses objektet/objekter ikke længere som en materiel ting, som udelukkende har en substans (eller deres repræsentation) men som en brugsting: ligesom et lille barn som beder om en "skriver" i stedet for en blyant. Her møder vi væsentlige forskelle mellem det kantianske subjekt og den heideggerske Dasein: den ene er en dommer, som anskuer og erkender på afstand ved brugen af fornuft, mens den anden er forankret i den konkrete livssituation.

Daseins forhold til omverdenen og objekter er ikke forhåndenværende ved, at mennesket klassificerer substans med egenskaber og forholder sig interessefri og distanceret, men vedhåndenværende brugsting som viser sig i brugen af noget. Vi møder et tab af den skarpe afgrænsning imellem bevidsthed og objekt, ved at brugstingene falder ud i deres omgivelser, og det samme gælder for det subjekt, som afspejler objekterne og dermed (gen)vinder bevidstheden en (med)væren i verden – dette kaldes for "Sorge" (varetagen i stedet for iagttagen). Yderligere ser vi en kritik af oplysningstidens abstrakte, autonome og uhistoriske subjekt, da afvisningen af subjekt-objekt problemet begrundes med de tos indbyrdes formidling gennem praksis.

b. Dasein

Dasein befinder sig i en situation, det ikke selv har valgt – livet og dette kommer til udtryk ved eksistentialt kastethed; sagt på en anden måde: vi er alle kastet ud i verden og ind i livet. Derudover er mennesket en sum af stemninger/stemtheder eller det der kaldes for eksistentialt "Befindlichkeit", som betyder, at det har en tilknytning til verden, som er fyldt med følelser og ikke et følelsesfrit og abstrakt forhold. Yderligere forstår mennesket dets situation ved (aktiv forståelse) "Verstehen" og prøver at finde løsninger ved "Entwurf" ikke ved en teoretisk forholden-sig men på baggrund af livsprojektet. Det er afgørende, at mennesket forholder sig åben overfor fortolkninger/situationer, og dette kaldes for "Erschlossenheit", da denne åbenhed er Daseins frihed, og i denne åbenhed forstår mennesket sig selv som noget andet end ting i verden, men som bestemt ved sit forhold til verden: "In-der-Welt-Sein".

"Mitsein" defineres som Daseins forholden til andre mennesker i verden (medvær eller samvær). Dette forhold er ligeledes kendetegnet ved et engagerende forhold og ikke ved et interessefrit eller objektiverede forhold. Mennesker er engagerede i livsprojektet, mens medmennesket ses som en del af dette projekt, og forholdet er præget af "Abständigkeit" eller en ubevidst sammenlignende sig med andre.

"Sorge" er det eksistentiale, som definerer menneskets væren optaget af sin verden og er en tidsstruktur, da mennesket i eksistensen udkaster sig selv i fremtiden (har et projekt) ved at bruge fortiden (tidligere erfaringer fra livsprojektet) og dette resulterer i dets nutidige medværeren og optagethed. Mennesket systematiserer i "Sorge" selve verden (ting i relation til hinanden) og menneskets (Daseins) relation til denne verden. Disse forhold er præget af Daseins struktureringer samt livsprojektet og kan derfor virke skjulte for os, lige præcis pga. vores forventning af at kunne se det i en bestemt form eller struktur.

Døden, eller tilværelsens endelighed, spiller en stor rolle i Daseins forholden sig til sin eksistens. Det skyldes, at mennesket er kastet vilkårligt ind i verden og har et begrænset liv: de valg, som er blevet taget, kan ikke vælges om. Hermed får dette begrænsede liv en alvor, som gør, at mennesket søger tilflugt i floklivet, eller det som Heidegger vil kalde uegentlighed (og som kaldes for eksistentialet "das Man"). Dette kendetegner det meste af livet, da mennesket lever primært i "Verfallensein". Uegentlig eksistens møder vi ifm.: "Neugierde" (nyfgenhed: interessen for det nye – sensation), "Abständigkeit" (ubevidst sammenlignen sig med andre) og "Gerede" (snak uden et personlig forhold til de sagte).

Denne uegentlige eksistens skal forstås som en autentisk eksistens; ligesom ting er vedhåndenværende og ikke forhåndenværende, dvs. deres forklaren er afledt af deres dagligdags forståen, så er den uegentlige eksistens ægte "Mitsein".

"Sein-zum-Tode" er et perspektiv, som kendetegner menneskets eksistens siden fødslen, og som muliggør angsten, som kan defineres som en "Befindlichkeit", der forekommer pga. at meningen med livet og verden er menneskets egne og dermed bliver dets valg definitive og personlige.

Daseins "Sorge" er mulighedsbetingelse for at forholde sig optaget og tolkende til verden. Når dette glemmes kan: Dasein sidestilles med et værende (i modsætning til det værende) og sandhed reduceres til korrekthed. Herom siger Heidegger, at sandhed er en opdagelse ("Entdeckung") i et

rum, der er betydningsnuanceret af projekter, af brug. Jo mere åben for udlægningsmuligheder mennesket er, jo tættere man er på sandheden, som viser sig i, hvad mennesket er og kan, når det er i den. Opdagelsen, afdækningen og sandheden vil vi behandle senere i denne skrivelse.

c. Heideggers pædagogiske projekt

Den heideggerske filosofi kan deles i to dele: a) den tidlige Heidegger med (måske) "Sein und Zeit" som den mest bemærkelsesværdig skrivelse og b) den sene Heidegger som kigger imod kunst, digtning o.a., som tidsmæssigt er efter "der Kehre", og hvor vi kan fremhæve "Was heisst denken?" som det vigtigste bidrag. Vi behandler primært den tidlige Heidegger i dette afsnit, mens "Spørgsmålet om teknikken" og "Hvad vil tænkning sige" vil blive behandlet senere i denne opgave.

Vi vælger nu at fokusere på forholdet mellem frihed og tilblivelse i den tidlige Heidegger. For at illustrere det heideggerske forhold udvælger vi følgende citat fra "The Fundamental Concepts of Metaphysics" (1929-1930):

"liberat[ing] the humanity in man, to liberate the humanity of man, i.e., the essence of man, to let the Dasein in him become essential. This liberation of the Dasein in man does not mean placing him in some arbitrary position, but loading Dasein upon man as his ownmost burden. Only those who can truly give themselves a burden are free." (Heidegger 1992:166–167)

Hermed kan vi se, at frihed ikke altid er enhver tilgængelig, men at friheden består af ens "ongoing commitment", og derfor er vejen til frihed betinget af hårdt arbejde via forholden sig. Selvom friheden, tilblivelsen og ansvaret "går" samme vej, så kræver denne vej en forholden sig igennem ens eksistens.

Derudover kan vi identificere følgende:

- a. Dasein som en mulig aktivitet
- b. Mennesket har en essens
- c. Det paradoksale frihedsforhold ved at frigøre eller frislippe Dasein, som er en byrde.

Dasein bliver selve menneskets potentiale og skal ikke forveksles med eksistentialt "In-der-Welt-Sein" dvs. Dasein er individets potentiale, som er betinget af mennesket, som påtager sig livsprojektet med dens forhold.

Essens skal forstås som det vilkår, at livet er en menneskelig aktivitet, som består af en forholden sig, hvor vi ikke kender vores start og vores destination teoretisk eller logisk, men det sker, mens vi er i gang med livet, mens vi er i gang med dannelse og uddannelse, mens vi bevæger os imod frihed, og mens vi tager Dasein til os. Følgende citat fra "Being and Time" kan hjælpe os at forstå denne essens:

"Dasein exists as thrown, brought into its there not of its own accord. It exists as a potentiality-of-being which belongs to itself, and yet has not given itself to itself... thrownness does not lie behind it as an event which actually occurred, something that happened to it and was again separated from Dasein... As this being, delivered over to which it can exist uniquely as the being which it is, it is, existing, the ground of its potentiality-of-being. Because it has not laid the ground itself, it rests in the weight of it, which mood reveals to it as a burden. And how is Dasein this thrown ground? Only by projecting itself upon the possibilities into which it is thrown. The self, which as such has to lay the ground of itself, can never gain power over that ground, and yet it has to take over being the ground in existing. Being its own thrown ground is the potentiality-of-being about which care is concerned." (Heidegger 1996:265)

Dasein projektet lykkes og er betinget af menneskets forholden sig til sin eksistens ifm. det konkrete livsprojekt og dermed ved at indordne sig sin situation kan den overvinde sig selv og sine begrænsninger. Forklaringen er at pga. "kastethed", dvs. at mennesket er kastet ind i verden (uden at have indflydelse), mennesket får ansvar for sin eksistens, og hverken ansvar eller kastethed kan vælges fra.

Yderligere beskriver Dasein en subjektiv tilgang til denne forholden sig og skal ses som muligheden for at påtage sig denne opgave (livsprojektet) eller ej. Dette betyder, at valget kommer til at påvirke, om mennesket befinder sig i en Dasein tilstand eller "Man", mens løsninger som almene love og regler eller "one size fits all" findes ikke.

Ligeledes er det meget vigtigt, at indenfor denne (mulige) pædagogiske tanke er refleksion (i antinomisk forstand) ikke placeret centralt (som fx frihed tvang forholdet), men at der er en

sammenhæng mellem ansvar (som aktivt valg og aktivitet) og frihed mellem at påtage sig opgaven som mulighedsbetingelse for friheden. Lad os se nærmere på følgende citat fra "The Metaphysical Foundation of Logic":

"Furthermore, only because this being is, in its essence, defined by selfhood can it, in each case, as factual, expressly choose itself as a self. The 'can' here includes also its flight from choice. What then is implied by this possibility grounded in selfhood, this possibility of choosing oneself expressly or of fleeing the choice? What essentially is concomitantly chosen in the express choice of oneself? Here, however, is the origin of 'possibility' as such. Only through freedom, only a free being can, as transcending, understand being - and it must do so in order to exist as such, i.e., to be 'among' and 'with' beings." (Heidegger 1992:189)

Vi kan nu se, at det pædagogiske projekt består af muligheden for Dasein tilstanden. Denne mulighed er betinget af det aktive valg af at blive en "selv", mens dette aktive valg er mulighedsbetingelse for det pædagogiske projekt. At vi har det aktive valg til at blive en "selv" indebæres af selve det menneskelige vilkår og eksistentialet "In-der-Welt-Sein". Hermed kan vi se, at eksistentialet "In-der-Welt-Sein" muliggør det pædagogiske projekt.

Vi kan nu se, hvordan den heideggerske filosofi er pædagogisk. Yderligere er åbenhed og mod nødvendige ifm. vores projekt. Heidegger skriver i "The Fundamental Concepts of Metaphysics":

"In taking our Dasein upon ourselves, we may perhaps overreach ourselves. That any oppressiveness as a whole is absent today is perhaps most pointedly manifest in the fact that today, presumably, no one overreaches themselves in their Dasein, but that we at most manage to complain about the misery of life. Man must first resolutely open himself again to this demand. The necessity of this disclosive resolution is what is contained in the telling refusal and simultaneous telling announcement of the moment of vision of our Dasein. (Heidegger 1992:164)

Selvom det heideggerske subjekt er betinget af "In-der-Welt-Sein" gælder nogle andre principper for Dasein. Mennesket er ikke men kan blive "Dasein" ved at påtage sig denne opgave og tilstand, og derfor kan vi kalde "Dasein" for en pædagogisk opgave. Der er ikke tale om en a priori tilstand, men om en mulighed for at Dasein bliver a priori baseret på accepten af dets betingelser.

Projektet indebærer, at vi kan overgå os selv ved dette valg.

Med pædagogiske briller kan "kald" defineres som kan en slags pædagogisk formål og resultat (i "Being and Time"):

"The call is precisely something that we ourselves have neither planned nor prepared for nor willfully brought about. 'It' calls, against our expectations and even against our will. On the other hand, the call without doubt does not come from someone else who is with me in the world. The call comes from me, and yet over me." (Heidegger 1996:254)

"Kald" beskriver yderligere paradoksale forhold: Dasein vælger at tage byrden til sig, som er en tvungen mulighedsbetingelse for friheden, noget som kommer fra mig, men aldrig er valgt af mig; disse paradoksale forhold ligner følgende: at blive kastet i selvet, mens man vælger dette selv at blive kastet i ens projekt, mens man vælger dette projekt.

Vi kan derfor se, at den heideggerske refleksion indebærer følgende elementer, som ikke kan skilles ad: en slags potentiale som samtidig er pligt og byrde.

"Dasein is always its possibility. It does not 'have' that possibility only as a mere attribute of something objectively present. And because Dasein is always essentially its possibility, it can 'choose' itself in its being, it can win itself, it can lose itself, or it can never and only 'apparently' win itself. It can only have lost itself and it can only have not yet gained itself because it is essentially possible as authentic, that is, it belongs to itself." (Heidegger 1996:40)

I en vis forstand hjælper den tidlige heideggerske refleksion (fra slutningen af 1920'erne) os til at forstå frihed som både den betingelse, hvorfra ansvar, engagement og "In-der-Welt-Sein" udspringer, og målet om at mennesket som værende-i-verden løbende skal forfølge. Bevægelsen eller arbejdet mod frihed, som subjektet påtager sig, er en nødvendighed til at arbejde med tilblivelsen, noget som vi aldrig har planlagt, men som kræver, at vi vælger og gennemfører.

Den heideggerske pædagogiske paradoks er opnåelsen af en frihed, som både tvinger os og binder os til at tage nogle aktive egne valg i mulighedernes åbne landskab. (d'Agnese, 2019:142)

6.3. Den teknologiske pædagogiske lærerpraksis

Spørgsmålet om teknikken

I dette afsnit undersøger vi Heideggers "Spørgsmålet om teknikken". Denne skrivelse er en del af de senere skrivelser og er præget af kunst, digt og et sprog, som er mere tilgængelig for almene læsere (eller læsere uden filosofisk baggrund).

Heidegger starter med udlægning af formålet med skrivelsen; herom skriver han: Vi spørger efter teknikken og vil derigennem forberede et frit forhold til den. Frit er forholdet, når det åbenbarer teknikkens væsen for vor tilværen. (Heidegger, 1999:36)

Spørgsmålet om teknikken tager udgangspunkt i to kendte svar på spørgsmålet. Disse to almindelige svar på spørgsmålet: "Hvad er teknikkens væsen?" afvises af Heidegger, idet han afviser, teknikkens væsen selv skulle være noget teknisk, nemlig:

- 1) Teknik er et middel til opnåelse af mål (en instrumentel bestemmelse) og
- 2) Teknik er en menneskelig aktivitet (en antropologisk bestemmelse) (Heidegger, 1999:36)

Den instrumentelle udlægning, som påstår, at teknikken skulle stå i menneskets tjeneste, er den herskende forestilling, men netop dette gør forestillingen beherskende. Derfor beherskes mennesket af forestillingen om en neutral teknik i menneskets hænder. Heidegger skriver herom, at denne forestilling er rigtig, men den er ikke sand (Heidegger, 1999:37), da den er optaget af årsager. Han supplerer med, at hvor mål forfølges, og midler benyttes, dvs. hvor det instrumentelle hersker, der råder årsagslighed, kausalitet. (Heidegger, 1999:38). Dermed bliver læseren præsenteret for fire årsagsbegreber (fra Aristoteles) og årsagsbegrebets reduktion. De fire årsager er 1) *causa materialis* (materialet, stoffet), 2) *causa formalis* (den form materialet antager), 3) *causa finalis* (formålet) og 4) *causa efficiens* (effekten af det færdige).

Udfordringen i nutiden består af, at i den moderne verden har *causa efficiens*, virkeårsagen, dannet mønster for en årsag eller sagt på en anden måde: årsag er, hvad der har følger (Heidegger, 1999:39), mens *causa finalis* er helt glemt, og dermed er mennesket, som teknikken skulle tjene, glemt.

Causa, casus kommer af den latinske udsagnsord *cadere*, som betyder at falde, dvs. *causa* er det, som er skyld i, at noget falder ud. Grækerne kalder det, vi kalder årsag, for *aition* (Heidegger, 1999:39), der bedst oversættes med skyld. Det er dog udfordrende, at vi nutidige er alt for

tilbøjelige til at forstå skyldigheden enten moralsk, som forseelse eller også at tolke den som en form for virken. (Heidegger, 1999:40)

Vi kan nu se, at den tekniske frembringelse hos os er reduceret til virkning, mens det for grækerne er noget mere: frembringelsens årsag er foranledningen. Foranledningens måder er de fire årsager og at frem-bringe er på græsk *a-letheia*, som kan oversættes at bringe noget skjult frem i uskultheden: afdækning. (Heidegger, 1999:42)

Nu står vi tilbage med spørgsmålet: Hvor har vi forvildet os hen? Vi spørger efter teknikken og er nu ankommet til *aletheia*, til afdækningen. Enhver vil spørge sig selv: hvad har teknikkens væsen at gøre med afdækning? Heideggers svar kommer prompte: alt og argumenteres med at i afdækken har enhver frem-bringelse sin grund. Yderligere spørger vi skridt for skridt, hvad den teknik, vi forestiller os som et middel, egentlig er, da ser vi, at vi når frem til afdækningen, hvori den beror muligheden for al fremstillende forfærdigelse. Derfor kommer vi frem til, at teknikken altså ikke blot er et middel, men teknikken er en form for afdækken. Heidegger siger: agter vi på dette, da åbner der sig for os et helt andet område for teknikkens væsen. Det er afdækningens område, dvs. sandhedens. (Heidegger, 1999:42)

Teknik er en af afdækningens måder, da teknikken driver sit væsen i det område, hvor afdækning og uskulthed, hvor *aletheia*, hvor sandhed sker. (Heidegger, 1999:43-44)

Vi bliver gjort opmærksom på et andet nøglebegreb: *techne*. *Techne* er hos Arisoteles ligesom *episteme* en afdækken (ment som *aletheia*), dvs. en erkendelse, noget der lukker op. Men *techne* har det særlige over sig, at den afdækker det, som endnu ikke foreligger, f.eks. et hus, der bygges. (Heidegger, 1999:43)

Den moderne teknik behandles også af Heidegger, som spørger nu til den specifik moderne variant af *techne*, og som stiller et afgørende spørgsmål med: hvilket væsen er den moderne teknik, at den kan falde på at anvende den eksakte naturvidenskab? Mens svaret lyder, at den afdækken, som gennemstrømmer den moderne teknik, ikke er en *poiesis* som i grækernes teknik, men den afdækken, som hersker i den moderne teknik, er en frem- og udfordren, som stiller naturen overfor det krav at levere energi, der kan gøres tilgængelig og oplagres som sådan. (Heidegger, 1999:44) Vi understreger det med oplagringen, da denne er vigtig, og den eksemplificeres ved, at vindmøllen er hjemfalden til vinden og ikke gennemstrømmet af den moderne teknik, fordi den

ikke søger oplagring; den udfordrer ikke landområdet, som den moderne teknik udfordrer landområdet med henblik på udvinding af kul og malm (Heidegger, 1999:44-45) Yderligere ses denne handling som en be-stillen af naturen, der åbner naturen som energi eller materiale og stiller naturen sådan frem. (Heidegger, 1999:45)

Heidegger når altså frem til, at teknikens væsen står i et forhold til sandheden, for så vidt det har at gøre med afdækning. Det afdækker det værende, som noget han kalder for bestand, beholdning (eller ressource). Nu spørger vi så: hvilken slag uskjulthed hører nu til det, som kommer i stand gennem den udførende stillen? Overalt er det bestilt til at være på stedet og stå til rådighed, og at stå således, for netop selv at være bestiltbart, for en videre bestilling. Det således bestilte har sin egen stand. Vi kalder den bestand. Ordet siger her noget mere og væsentligere end blot "beholdning". Ordet "bestand" får nu rang af titel. (Heidegger, 1999:46)

Vi har nu set, at naturen bestilles som Bestand. Af hvem? Af mennesket? Svaret er ikke så enkelt, da også mennesket er bestilt, nemlig til at være naturens bestiller, og derfor som bestilt er mennesket også bestand. Det gælder f.eks. opfattelsen om menneskemateriale, om en kliniks patientmateriale, om savværksarbejderens bestilthed til at bestille naturen som træmateriale gennem sin ansættelse. Mennesket er ikke autonom bestiller. Det er bestandens bestiller, og som sådan falder det ind under bestanden. (Heidegger, 1999:47) Derfor er menneskets forhold til teknikken ikke frit. Det skyldes ikke bare, at det ikke kan gennemskue sit forhold til teknikken, og dermed bliver ufrit, men også fordi det simpelthen i forhold til teknikken er ufrit. Den tekniske rationalitet bestiller mennesket; men fordi mennesket også samtidig kan bestille, bliver det aldrig helt og aldeles bestand. (Heidegger, 1999:48)

Ge-stell er en afdækningsmåde, som den tekniske rationalitet er gennemstrømmet af, der kræver af mennesket at afkræve naturen bestandskarakter, derfor det udførende krav, den tiltale, som forsamlers mennesket til at bestille det sig-afdækkende som bestand, kalder vi nu das Ge-stell, stilladset. Still-ads hedder det forsamlede i den stillen, som stiller menneskene, dvs. udfordrer dem til at afdække det virkelige på bestillingens måde som bestand. Still-ads hedder den afdækningsmåde, som hersker i den moderne tekniks væsen og ikke selv er noget teknisk. (Heidegger, 1999:50) Yderligere kaldes alt det tekniske, f.eks. stempler, stænger og

støttekonstruktioner som Montage, som svarer til det, som Ge-stell bestiller. Men Ge-stell er ikke Montage (Heidegger, 1999:50)

Heidegger lokaliserer den moderne naturvidenskab som et udtryk for Ge-stell. Han argumenterer: det er ikke, fordi naturen er beregnelig, at der opstilles eksperimenter. Det er fordi Ge-stell er en herskende forståelse af naturen, at eksperimenterne bliver bestilt (Heidegger, 1999:51). Andre har argumenteret for, at det er først, idet teknikken (sidste halvdel af det 18. århundrede) kobler sig på den moderne naturvidenskab (gennembrud 17. århundrede), at den moderne teknik vinder frem. Altså kan teknikken ikke komme før naturvidenskaben. Heroverfor svarer Heidegger med: jo, teknikkens væsen var grunden for naturvidenskaben, der så senere udviklede teknikken.

Heidegger vil som grækerne: det, som råder i det tidligere, bliver først senere åbenlyst for mennesker; eller i dette tilfælde: først med den moderne teknik kan vi se, at teknikkens væsen gik forud for naturvidenskabens gennembrud. (Heidegger, 1999:52) Nu kan vi se at i kraft af, at den moderne tekniks væsen beror i still-adset, må den anvende den eksakte naturvidenskab. Derved opstår der det bedrageriske skin, der lader den moderne teknik fremstå som anvendt naturvidenskab. Dette skin kan hævde sig så længe, som der hverken spørges tilstrækkeligt til væsensherkomsten af den nyere tids naturvidenskab, endsige til den moderne tekniks væsen. (Heidegger, 1999:53)

Det er ikke væsentligt set mennesket, der er centrum for denne afdækning af væren, men en vej, som mennesket er sendt ud af. Det er dets tilskikkelse (Geschick) (Heidegger, 1999:54). Heri ligger det historiske moment. Mennesket bliver først frit, når det lærer, at det hører til i tilskikkelsen, dvs. historien, og altså bliver hørende (lydhør overfor historien) og ikke hørigt. (Heidegger, 1999:54)

Vi kalder den forsamlende skikken, som først bringer menneskene på en afdækningsvej, tilskikkelsen. Herudfra bestemmer al historie sig. [...] Still-adset er, som enhver af afdækningens måder, en skikkelse af tilskikkelsen.

At erkende det - det moderne teknisk væsen som Ge-stell og at erkende, at det er historisk frembragt, placerer mennesket i friheden mellem den totale skæbneaccept og den totale fordømmelse. Teknikkens væsen er historisk givet, og i den indsigt består en frihed (Heidegger,

1999:55). Yderligere reduceres selv Gud i teknikkens verden til en causa efficiens. (Heidegger, 1999:56)

Heidegger identificerer nu faren ved denne tankegang. Den består i, at mennesket ikke bare reducerer det uskjulte til bestand, men også sig selv til bestandens bestiller og dermed til bestand (fx human ressource). Når tilskikkelsen imidlertid råder på still-adsets måde, da er den højeste fare. Den bekræfter sig for os i to henseender; Så snart det uskjulte ikke engang angår mennesket som genstand mere, men udelukkende som bestand, og mennesket indenfor det genstandsløse efterhånden kun er bestandens bestiller, – går mennesket på den yderste rand af afgrunden, nemlig den afgrund, hvor det selv kun skal tages som bestand. (Heidegger, 1999:56)

Imidlertid gør det selvsamme truede menneske sig til af at være jordens herre. Mennesket møder i sin (tekniske) afdækning kun sig selv. Hvor still-adset hersker, præger styring og sikring af bestanden al afdækken. (Heidegger, 1999:57)

6.4. Faren i nutidens pædagogisk lærerpraksis

Farerne består i:

- a) mennesket reducerer naturen og sig selv til bestand
- b) mennesket ser kun sig selv i alt hvad det ser
- c) mennesket kunne blive nægtet en oprindeligere afdækning

Redning ses som en nødvendighed og derfor vender Heidegger mod digtet:

”Men hvor faren er, vokser

Også det reddende.”

(Hölderlin, Heidegger, 1999:58)

Herfra konkluderer han, at teknikkens væsen gemmer selv redningen i sig.

For at forklare det, spørger Heidegger endnu en gang til teknikkens væsen og lægger denne gang tryk på 'væsen'. Tilsyneladende er væsen et 'hvad', og teknikkens væsen skulle således samle al teknik, dampturbinen og radiosenderen inklusive. Men væsen kan også betyde noget andet, nemlig virken, som det gør i "husvæsen" og "statsvæsen" (Heidegger, 1999:59). Navneordet 'Wesen' er afledt af udsagnsordet 'wesen'.

Vi står så med følgende udfordring: hvorledes kan teknikken give os noget reddende, når dets væsen er fare? Derved argumenterer Heidegger, at det givne er det varende, og at det, at afdække det varende, [naturen] rummer nøglen til en mere oprindelig samklang mellem menneske og natur (Heidegger, 1999:60-61)

Netop i stilladset, der truer med at rive mennesket bort i bestillingen som den formodede eneste afdækningsmåde, og som således støder mennesket ud i den fare, der består i prisgivelsen af det frie væsen, netop i denne yderste fare træder menneskets inderste, uforgængelige tilhørsforhold til det givende frem, forudsat at vi for vor del begyndte at agte på teknikkens væsen. (Heidegger, 1999:61)

Teknikkens væsen er tvetydigt, fordi det på den ene side er Ge-stell, det bestiller i en rasen, men på den anden side viser mennesket sin utilstrækkelighed og dermed det tekniske menneske sin egen uerfarenhed. Med teknik er ikke al erfaring gjort (Heidegger, 1999:62). Ved at se ind i teknikkens væsen reddes vi ikke, men vi opfordres til at håbe på redningen (Heidegger, 1999:63).

Kunsten er Heideggers bud på den såkaldte redning, fordi teknikkens væsen ikke er teknisk og derfor kan opgøret med teknikkens væsen ikke ske i teknikken. Den må ske i et beslægtet område, og et sådant område er kunsten. Det kræver imidlertid, at kunstens væsen ikke lukker sig ligesom teknikkens væsen, der ganske vist er rigtig men lukket for sandheden. Det, det handler om, er at spørge: for at spørge er tænkningens fromhed. (Heidegger, 1999:65)

6.5. Tænkning hos Heidegger

"Hvad vil tænkning sige?" består af en række forelæsninger, som afholdes i 1951 og 1952 ved Freiburg Universitet. Her skrives der ikke om selve tænkningen, men disse forelæsninger skal ses som en vej til eller en indføring i tænkningens bevægelse. Bogen består af to dele, hvor den første kan kategoriseres som en slags negativ (nærmest) diagnostisk filosofi, mens den anden del forsøger (som positiv filosofi) at opspore tænkningens egentlige grund ved at vende tilbage til Parmenides.

Heideggers projekt ifm. tænkning ligner på mange punkter hans projekt i "Sein und Zeit", men i modsætning til den, benytter han sig af et sprog som er meget mere tilgængeligt for individer uden filosofisk baggrund. Udgangspunktet for dette projekt kan forklares:

”Som et væsen, der besidder fornuft, kan mennesket tænke. Men også tænkningen kan undertrykkes af et indre tribunal eller censorat, når man alt for let afstår fra at udsætte sig for det utænkte eller det utænkelige og falder tilbage til stereotype rutiner og socialt sanktionerede tænkemønstre” (Heidegger, 2018: 231)

Derudover møder vi tænkningens frigørende potentiale, da tænkning evner at tænke:

”Vi bør værne om tænkningen. For kun i tænkningen opspores frirummet, der er gemt mellem linjerne af virkelighedens diktat. Tænkningen formår at sætte spørgsmålstejn endda ved selv det mest ihærdige faktum” (Heidegger, 2018: 231)

Men selvom der er skrevet meget om tænkning, vurderer Heidegger at: ”Det betænkeligste i vor betænkelige tid er, at vi endnu ikke tænker” (Heidegger, 2018: 14), samt at filosofien kan ”endog allermest hårdknækket foregøgle os et udseende af, at vi tænker” (Heidegger, 2018: 13). Dette er gennemgående for bogens første del.

Hvordan kan det være, at Heidegger mener, at vi ikke tænker i en tid med så mange mennesker, som uddanner sig, en tid med så mange studerende og discipliner, en tid hvor universiteterne optager flere end nogensinde før? Svaret kommer prompt: ”Videnskaben tænker ikke” (Heidegger, 2018: 15) Og hermed mener han, at i kraft af videnskabernes opgave er det en fordel, at der ikke tænkes der; hermed tegnes et skel mellem forskning og tænkning.

Vi vender nu blikket mod de discipliner, som arbejder med forskning indenfor psykologi, logik osv. hvis metoder og teknikker undersøger tænkning, men herom skriver Heidegger følgende:

”Jovist; der kan foregå mangt og meget i vor hjerne, når vi står og iagttager på en bestemt måde og har et blomstrende træ stående foran os, strålende og duftende. Man kan tilmed i dag med dertil indrettede apparater gennem omformning og forstærkning af strømme i hjernen gøre processerne inden i hoved akustisk hørlige og aftegne deres forløb i kurver. (...) Men hvor bliver det blomstrende træ af i alle de videnskabeligt registrerbare strømme i hjernen” (Heidegger, 2018: 46)

Forklaringen kan uddybes ved at argumentere for, at den tænkning der foregår i videnskaben, er en beregnende tænkning, som også kan beskrives som logisk-, kalkulerende-, eller kausalitets tænkning. Derfor går Heideggers kritik på, at denne form for tænkning kun forholder sig til væren

som genstandsværen, og denne form for tænkning tager væren for givet, i modsætning til menneskets evne til at forholde sig til væren og dermed bedrive en fundamental tænkning. Sagt på en anden måde det der sker i videnskaben, er bare en akkumulation af viden og sandhed efter korrespondenssandhedsbegrebet, der siger, at et udsagn er sandt, hvis det korresponderer med sin påstand. Dette sandhedsbegreb fungerer kun indenfor den ovennævnte beregnende tænkning. Problemet løses af Heidegger på følgende måde: "Vi kan kun lære at tænke, hvis vi aflærer tænkningens hidtidige væsen fra grunden af" (Heidegger, 2018:16), dvs. ved at fralægge os den beregnede tænkning.

Med skellet mellem videnskab (forskning) og tænkning kan vi spørge os selv, om tænkning foregår på dagligbasis hos helt almindelige mennesker, men her bliver vi gjort opmærksomme på, at den sunde fornuft som et reservoir af dømmekraft affærdiges som "tilflugtssted for dem, der fra naturens hånd er misundelige på tænkningen" (Heidegger, 2018: 72)

En vigtig pointe om tænkning er det, at den opfattes som responsiv: selvom tænkningen er en aktivitet, bliver den aktiveret af det, der byder sig. I efterskriften af bogen skriver Thomas Schwarz Wentzer:

"Han problematiserer med andre ord repræsentationalismens udgangshypotese, nemlig adskillelsen mellem tankeaktivitet som form og det tænkte som dens indhold. (...) Tænkning opfattes af Heidegger ikke som en form, der forbliver neutralt eller indifferent over for sit indhold. Tænkningen er, hvad den er, netop i kraft af det tænkte indhold." (Heidegger, 2018: 237)

Selve rejsen til Parminedes og Heideggers forsøg på at genfortolke: "Fornødent er det at sige og at tænke, at det værende er" (Heidegger, 2018: 158) til sin version: "Der er brug for: at lade foreligge således og at i-agt-tage sådan: værende værender" (Heidegger, 2018: 214) viser os en slags vilkår for mennesket i hans projekt, nemlig at: a) der er en historicitet på spil og b) tænkning kommer bagefter på baggrund af c) spørgsmål som ikke rejses af en selv.

Afslutningsvis mener jeg, at formålet med bogen er at få læseren til at forholde sig til tænkning.

7. Del 3: Den (u)frie pædagogiske lærerpraksis

7.1. Dasein og fællesskab

Heidegger skriver i "Et brev om humanismen": at man måtte være modstander af humanisme, "fordi den ikke sætter menneskets humanitas højt nok" (Heidegger, 1993: 233-234). Han argumenterer påstanden ved at identificere følgende: "et af problemerne med humanismen er at den er metafysisk (Heidegger, 1993: 226). Dette kommer af, at humanismen forsøger at definere mennesket (essens eller natur – se Rousseau og Kant som placerer barnets "Bildsamkeit" i naturen) og dermed at gøre det til objekt, frem for at undersøge menneskets eksistens og måder, hvorpå man eksisterer i verden på. (Heidegger, 1993, 228).

På samme vis som i "Spørgsmålet om teknikken" analyserer Heidegger humanismen og kommer frem til følgende: humanismen mangler at stille spørgsmålet om menneskets væren, "hvorfor kan mennesket kun forstås som en ting blandt andre ting". Grundet den metafysiske tilgang "hindrer humanismen spørgsmålet ved hverken at erkende eller forstår det" (Heidegger, 1993, 228)

Når jeg nævner ovenstående, er det, fordi jeg vil med Heidegger vende rundt og stille følgende spørgsmål: hvor og hvordan kan mennesket blive til mennesket? Grundtanken er, at pga. Dasein og kastethed er vi forskellige, men samtidig må vi jo være fælles om noget, eller må vi jo have en fællesnævner (nødvendigt samvær i livet, samvær i den pædagogiske lærerpraksis osv.). Vores rejse for at afdække denne fællesnævner fører os til svaret: Dasein tilstanden og eksistensen af et livsprojekt er fællesnævner, men disse er kendetegnet af forskellighed, pluralitet, af unikke individer i verden, men som skal leve i samme verden.

Dermed bliver den pædagogiske lærerpraksis præget af, at læreren er en, der tager ansvar og fremkalder, udvikler individernes potentiale og ikke bare er en formidler af viden, tekniker eller en slags gartner i et drivhus, eller sagt på en anden måde skal læreren foretage nogle aktive valg baseret på en pædagogisk vurdering.

Vi vender således tilbage til spørgsmålet: hvor og hvordan kan mennesket blive til mennesket?

Med udgangspunkt i spørgsmålet kan jeg identificere følgende:

- Vi bevæger os fra: hvad subjektet er (Kant) til tilblivelsen af subjekt (Heidegger med forskellige livsprojekter og Dasein)

- Vi skal undersøge fællesskabet, som fremmer denne proces (må og skal ikke have fælles identitet, men accept og aktiv brug af forskelligheder – dvs. ansvarlighed)
- Ansvarlighed bliver en forudsætning for tilblivelsen og dermed bliver tilblivelsen betinget af forskellighed, pluralitet og alsidighed
- Læreren og eleverne skaber rummet og betingelser for tilblivelsen
- Læreren er bevidst om og vælger aktivt forskellige afgrænsninger og begrænsninger, samt fagenes dannende potentiale, som afspejler forskellige forhold i/til/om verden mhp. at afhjælpe teknikkens monopol og Bestand synet.

Ovenstående tanker tvinger os i en retning af nytænkning eller gentænkning af den pædagogiske lærerpraksis. I følgende forsøger jeg at uddybe den ansvarlige dimension af denne nye pædagogiske lærerpraksis.

7.2. Ansvarlighed

Med udgangspunkt i Heideggers "Hvad vil tænkning sige? kan vi nu se, at tænkning er responsiv, men spørgsmålene bliver ikke stillet af individet, men spørgsmålene er der for at blive afdækket. Nu er vi kommet frem til følgende spørgsmål: hvordan kan ansvarlighed og subjekt konstituere hinanden? Eller hvordan kan ansvarlighed og subjekt integreres i samme pædagogisk lærerpraksis?

Lige præcis den heideggerske tænkning, som står i modsætning til den beregnelige og kalkulerede tænkning, muliggør et potentiale til ansvarlighed, da den sidstnævnte betegner en proces, hvorigennem vi tilbliver og lever sammen i en verden af muligheder, hvor vi alle er altid-allerede i gang med vores livsprojekter. Ansvarlighed i dette tilfælde skal forstås som stemningen af forskellighed, pluralitet og alsidighed, som kendetegnes ved uvidenhed (subjektet kender ikke den anden).

Vi har nu prøvet at definere fællesskabet og ansvarligheden på ny og er derfor nu klar til at kigge på handlinger.

7.3. Handling

Vi har etableret et fællesskab, som består af individer, der ikke har andet til fælles end selve livet og Dasein, hvorefter vi har prøvet at få disse individer ind i fællesskabet ved at gøre dem

ansvarlige med udgangspunkt i den heideggerske tænkning. Så står vi tilbage med spørgsmålet: hvad er det, der kendetegner handlingerne i sådan et fællesskab? Svaret må være, at subjektive handlinger kendetegner dette fællesskab, men i kraft af ansvarlighed muliggør et subjekts handlinger også det andet subjekts handlinger; eller sagt på en anden måde ens subjektive handlinger frarøver ikke et andetets subjekt deres subjektive handlinger.

7.4. Den pædagogiske lærerpraksis

Jeg har forsøgt at udarbejde et andet syn på dannelse, som er mindre normativt og mere formativt end den kantianske dannelse. Dette medfører en afskaffelse af det pædagogiske paradoks ved at ophæve de pædagogiske antinomier: a) frihed og tvang bliver komplementære med og hos Heidegger, b) refleksion ifm. teori-praksis forholdet bliver erstattet af den heideggerske tænkning, mens c) dannelse og undervisning bliver til afdækningsmuligheder (hvis resultat ikke er målbart).

Jeg vil citere Heidegger for at beskrive den pædagogiske lærerpraksis ifm. den fremlagte dannelse:

”At lære fra sig er endnu sværere end at lære. Det er man meget vel klar over; men man betænker det sjældent. Hvorfor er det sværere at lære fra sig, end at lære? Ikke fordi læreren må være i besiddelse af en større sum kundskaber og til stædighed have dem parat. At lære fra sig vil sige: at lade noget blive lært. Den egentlige lærer lader endda intet som helst andet blive lært end – læringen. Derfor giver hans gerning ofte indtryk af, at man hos ham egentlig ikke lærer noget, såfremt man da uformodet ved det ”at lære” kun forstår anskaffelsen af nyttebringende kundskaber. Læreren er ene og alene forud for lærlingene ved det, at han har langt mere at lære end dem, nemlig dette: at kunne lade noget blive lært. Læreren må kunne formå at være mere lærevillig end sine lærlinge. Læreren er langt mindre sikker på sin sag, end de lærende er på deres.” (Heidegger, 2018: 23)

8. Afslutning

Vi vender tilbage til vores formål med dette speciale: at spørge til, undersøge og diskutere forholdet mellem (ud)dannelse og lærernes rolle ifm. den pædagogiske lærerpraksis og kigger tilbage på vores opgave. Vi har spurgt ind til: ’Hvordan kan den kantianske og den heideggerske filosofi berige den pædagogiske lærerpraksis?’ og er kommet frem til en genfortolket dannelse,

som stiller den pædagogiske lærerpraksis et helt andet sted end den kantianske pædagogiske lærerpraksis. Vi fravælger at føre en slags aktivisme, hvori vi advokerer for den ene slags dannelse frem for den anden, da vores formål var at spørge til, undersøge og diskutere.

Denne opgave kan ses som et forsøg på at illustrere, at pædagogisk filosofi er mere end refleksion med antinomier, at pædagogisk lærerpraksis består af konkrete handlinger i fællesskaber bestående af subjekter, og at denne praksis er dynamisk grundet forskellige forestillinger, forventninger og dens vilkår.

Afslutningsvis vil jeg spørge: hvad er dette speciales nytteværdi?

9. Bibliografi

d'Agnese, V.. (2019). *Dewey, Heidegger, and the Future of Education: Beyondness and Becoming*.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-19482-6>

Heidegger, M.. (1992). *The Fundamental Concepts of Metaphysics. World, Finitude, Solitude*.
Indiana University Press. (Originalværk udgivet 1929-1930)

Heidegger, M.. (1992). *The Metaphysical Foundation of Logic*. Indiana University Press.
(Originalværk udgivet 1928)

Heidegger, M.. (1993). *Letter on Humanism*. Harper. (Originalværk udgivet 1947)

Heidegger, M.. (1996). *Being and Time*. State University of New York Press. (Originalværk
udgivet 1927)

Heidegger, M.. (1999). *Spørgsmålet om teknikken: og andre skrifter*. Gyldendal. (Originalværk
udgivet 1957)

Heidegger, M.. (2012). *Hvad vil tænkning sige?*. Klim.

IT og Medier. (s.d.). Emu - Danmarks læringsportal. <https://emu.dk/grundskole/dansk/it-og-medier?b=t5-t8>

Kant, I.. (1996). Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning [I: M.H. Jeppesen (red.), Aarhus: Slagsmark]. *Oplysning, historie, fremskridt: Historiefilosofiske skrifter, 1996(1)*.

Kant, I.. (2002). *Kritik af den praktiske fornuft*. Hans Reitzels Forlag. (Originalværk udgivet 1788)

Kant, I.. (2002). *Kritik af den rene fornuft*. Det lille Forlag. (Originalværk udgivet 1781)

Kant, I. (2005). *Kritik af dømmekraften*. Det lille Forlag. (Originalværk udgivet 1790)

Kant, I. (2015). *Om pædagogik*. ereolen.dk (Originalværk udgivet 1803)

Oettingen, A.v. (2001). *Det pædagogiske paradoks: et grundstudie i almen pædagogik*. Klim.

Oettingen, A.v. (2006). *Pædagogisk filosofi som reflekteret omgang med pædagogiske antinomier: Perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik*. Klim.

Pasgaard, N.J. (s.d.). Målstyret læring - når dialogen forstummer. *Folkeskolen*.

<https://www.folkeskolen.dk/folkeskoleloven-folkeskolereform-faelles-mal/malstyret-laering-nar-dialogen-forstummer/2859344>

Philosophy of Education. (s.d.). I: *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

<https://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy/>

Pædagogisk filosofisk forening. (s.d.). Pædagogisk Filosofisk Forening.

<http://www.paedagogiskfilosofi.dk/>

Teknologiforståelse - formål. (s.d.). Emu - Danmarks læringsportal.

<https://emu.dk/grundskole/teknologiforstaaelse/formaal?b=t5-t34>