

Filosofiske Anmeldelser

Nr. 3

Årgang 3, 2015

Dansk Filosofisk Selskab, DFS, har blandt andet til formål at udbrede filosofisk interesse og forståelse i samfundet.

Meningen med nærværende tidsskrift, *Filosofiske Anmeldelser*, som udgives af DFS, er således at stimulere til læsning af nyere, dansksproget filosofisk litteratur. Tidsskriftet vil i tillæg bringe anmeldelser af oversat, udenlandsk filosofisk litteratur. Anmeldelserne er skrevet af filosofistuderende og yngre filosoffer. *Filosofiske Anmeldelser* redigeres af cand. mag. Finn Jespersen.

Indhold

Etik overalt! Nyere dansksproget litteratur om pædagogisk etik. 4 dobbelt anmeldelse af Klaus Prange: *Pædagogikkens Etik – normative aspekter ved den opdragende handlen*, Karsten Tuft: *Pædagogik og etik*, Ane Qvortrup, Dion Rüsselbæk Hansen & Marianne Abrahamsen (red.): *Den etiske efterspørgsel – i pædagogik og uddannelse*, Jørgen Husted: *Etik og værdier i pædagogers arbejde*, v/ Carsten Fogh Nielsen.....s. 52

Oprør fra livets grænse. Med Albert Camus omkring selvmordets problem. Albert Camus: *Sisyfos myten*, v/ Anders Dræby Sørensen.....s. 76

Fra æstetik til æstetisering. Dobbeltanmeldelse. Jørgen Erslev Andersen (red.): *Sansning og erkendelse. Æstetikhistoriske grundtekster fra Baumgarten til Kant*, Birgit Eriksson, Jacob Lund, Henrik Kaare Nielsen & Birgitte Stougaard Pedersen (red.): *Æstetisering. Forbindelser og forskelle. Festskrift til Morten Kyndrup*, v/ Tonny Aagaard Olesen.....s. 81

Væren og tids bedre halvdel. Thomas Schwarz Wentzer: *Introduktion til Heideggers Væren og tid*, v/ Simon Okholm.....s.89

Etik overalt! Nyere dansksproget litteratur om pædagogisk etik

Klaus Prange

Pædagogikkens Etik – normative aspekter ved den opdragende handlen

Oversat af Joachim Wrang

Forlaget KLIM, 2013

185 sider

Kr. 249,-

Karsten Tuft

Pædagogik og etik

Akademisk Forlag, 2014

232 sider

Kr. 269,-

Ane Qvortrup, Dion Rüsselbæk Hansen & Marianne Abrahamsen (red.)

Den etiske efterspørgsel – i pædagogik og uddannelse

Forlaget KLIM, 2014

178 sider

Kr. 249,-

Jørgen Husted

Etik og værdier i pædagogers arbejde

Hans Reitzels Forlag, 2015

398 sider

Kr. 400,-

v/ Carsten Fogh Nielsen, Adjunkt i pædagogisk filosofi ved DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet

Indledning

Pædagogik og etik er intimt sammenflettet. Ja, man kan måske ligefrem sige, at pædagogikken i sit væsen er et etisk forehavende; en praksis der med nødvendighed rejser normative spørgsmål af etisk karakter. Enhver der indgår i en pædagogisk relation med andre (eller for den sags skyld med sig selv) har

derfor ansvar for at håndtere denne relation på en etisk forsvarlig måde, det vil sige kunne forsvare og begrunde sine valg og handlinger over for andre med (forhåbentlig gode) argumenter.

Dermed har man sagt noget, men ikke særligt meget. Et problem er, at man endnu ikke har sagt noget om den pædagogiske relations egenart; om det der adskiller den pædagogiske praksis fra andre menneskelige omgangsformer. På hvilke måder adskiller det pædagogisk-etiske ansvar sig fra andre former for etisk ansvar? Hvilke særlige pligter (om nogen) påhviler der en opdrager eller under-viser? Hvad er grundlaget og udgangspunktet for den særlige type normativitet, som er på spil i den pædagogiske situation?

Et andet problem er, at en påpegning af den tætte forbindelse mellem etik og pædagogik i sig selv intet siger om, hvordan man som underviser, opdrager og pædagog (eller som barn, elev og studerende) konkret skal handle i en given situation. "Etik" er et komplekst, ja måske endog hyperkomplekst, begreb, som rummer en lang række forskellige, delvist sammenhængende men samtidig modstridende, betydninger. (For begrebet "hyperkompleks" se Fink 2012, kapitel 2). At hævde, at man for eksempel skal handle "etisk korrekt", eller at noget er det "etisk rigtige at gøre", er således en tom og intetsigende gestus, indtil der gives en konkret bestemmelse af, hvordan man i netop denne situation forstår og anvender begrebet "etik".

Spørgsmålet om (forholdet mellem) pædagogik og etik har derfor altid været et evigt tilbagevendende emne i den pædagogiske debat. På det danske bogmarked er der eksempelvis inden for de seneste par år udkommet ikke mindre end fire bøger, der eksplicit, men på vidt forskellig måde, tager livtag med netop de etiske dimensioner i den pædagogiske praksis: Klaus Pranges *Pædagogikkens Etik – normative aspekter ved den opdragende handlen* (oversat fra tysk: *Die Ethik der Pädagogik – zur Normativität erzieherischen Handelns*) fra 2013; Karsten Tufts *Pædagogik og etik*, antologien *Den etiske efterspørgsel – i pædagogik og uddannelse* redigeret af Ane Qvortrup, Dion Hansen og Marianne Abrahamsen fra 2014 og endelig Jørgen Hustedes *Etik og værdier i pædagogers arbejde* fra 2015. På de følgende sider giver jeg en kort præsentation af hvert af disse værker, suppleret med en del kritiske kommentarer til hvordan de behandler spørgsmålet om pædagogikkens iboende etisk-

normative dimension. Som konklusion slutter jeg af med ganske kort at sammenfatte og sammenligne de forskellige titlers styrker og svagheder.

1. Klaus Prange: *Pædagogikkens etik*

Med *Pædagogikkens etik* er Klaus Prange for første gang blevet oversat til dansk. Prange er en af de store skikkelser inden for den tysksprogede pædagogiske filosofi og forfatter til en lang række artikler, bøger og antologier om almenpædagogiske og pædagogisk-filosofiske grundspørgsmål. I *Pædagogikkens Etik* trækker Prange på sin egen omfattende produktion inden for det almen-pædagogiske felt som præsenteret i blandt andet hovedværket *Die Zeigestruktur der Erziehung* fra 2005. Men han inddrager også og gør flittigt brug af hovedfigurer fra den tyske almen-pædagogiske og filosofisk-antropologiske tradition, blandt andre Kant, Fichte, Herbart og Gehlen. Dette giver Pranges bog en historisk dybde og systematisk bredde, som ikke meget dansk pædagogisk forskningslitteratur kan matche.

Pranges bog tager udgangspunkt i det måske mest grundlæggende og radikale pædagogiske problem: Spørgsmålet om den opdragende handlens legitimitet. Hvordan og på hvilke måder kan det (moralsk) begrundes, at børn, elever, studerende og andre underkastes en pædagogisk praksis, hvor deres vilje (i kortere eller længere tid og mere eller mindre radikalt) underlægges en andens herredømme? Som Prange bemærker (s. 15) er dette et spørgsmål, som sjældent stilles, da en eller anden form for opdragelse altid og nødvendigvis må finde sted. Fra en pragmatisk synsvinkel er spørgsmålet derfor egentlig overflødigt, da intet samfund reelt set kan undslå sig den sociale nødvendighed af at opdrage sine medlemmer. Og, tilføjer Prange, spørgsmålet er derfor kun tilsyneladende radikalt, da det i virkeligheden altid er udformet med henblik på et positivt svar: Ja, der må opdrages!

Prange foreslår derfor en omskrivning og skærpelse af det pædagogiske grundspørgsmål. I stedet for blot at spørge ind til opdragelsens *legitimitet*, altså den opdragende handlens *tilladelighed*, skal vi tværtimod undersøge *pligten* til opdragelse, det vil sige den opdragende handlens *moralske nødvendighed*. Med Pranges egne ord: "Udgangspunktet og den første forudsætning er således: Opdragelse er en pligt, hvilket vil sige: en opgave som man ikke kan vælge ikke at indfri. Det, som er tilladt, kan man også undlade. Pligter

derimod lægger et forpligtende grundlag for vores handlinger såvel som for vores undladelser. Pligter er ikke blot anbefalinger, som man efter eget skøn kan rette sig efter eller forkaste." (Prange s. 18).

Det er med udgangspunkt i spørgsmålet om pligten til opdragelse, om den opdragende handlens moralske nødvendighed, at Prange i bogens efterfølgende kapitler præsenterer, diskuterer og analyserer en lang række pædagogiske grundspørgsmål. Kapitel 1 redegør kort for spørgsmålet om pligten til opdragelse og skitserer derefter grundtrækkene i Pranges egen forståelse af opdragelse formuleret ud fra, hvad man kan kalde en "visningens pædagogik": tanke om enhver form for opdragelse består først og fremmest i at præsentere, at fremvise (aspekter af) verden for en anden. Kapitel 2 præsenterer en række grundbegreber og grunddistinktioner fra den almene etik: Hvad man i det hele taget skal forstå ved begrebet "etik"; forskellen på værdier og normer; spørgsmålet om muligheden af "en absolut, så at sige endegyldig normbegrundelse" (Prange s. 57), og endelig følelsernes, i særdeleshed samvittighedens, centrale rolle for den opdragende handlens normative karakter.

Kapitel 3, 4 og 5 præciserer, konkretiserer og ekspliciterer de almene etiske grundkategorier med henblik på at forklare og påvise den pædagogiske etiks egenart. Som Prange bemærker, så handler etiske diskurser typisk og "i al væsentlighed om voksnes forhold til hinanden. Normer refererer til nogenlunde forstandige og tilregnelige væsener, som man kan have den forventning til, at de ved, hvad de gør. Børn er som oftest kun et appendiks til denne diskurs." (Prange s. 65). Prange er her helt på linje med den dydsetiske tradition inden for den angelsaksiske moralfilosofi. Lige som Prange fremhæver dydsetikerne ofte, at moralfilosofien typisk og i al almindelighed synes at operere ud fra en implicit forestilling om, at "we, the intelligent adult readers addressed, sprang fully formed from our father's brow. That children form part of the furniture of the world occasionally comes up in passing (about as often as the mention of non-human animals), but the utterly basic fact that we were once as they are, and that whatever we are now is continuous with how we were then, is completely ignored." (Hursthouse 1999, s. 14).

Prange og dydsetikerne er altså enige om, at den almene etik typisk adresserer voksne, rationelle individer, og derfor sjældent har noget substantielt at sige

om børn, børns udvikling og de særegne moralske forpligtelser og spørgsmål om opdragelsen, kultivering og dannelsen af børn rejser. Pranges og dyds-etikkens veje skilles imidlertid hurtigt. Hvor dyds-etikerne typisk vender sig mod Aristoteles i deres bestræbelser på at analysere og give substans til en dannelsens eller pædagogikkens etik, så vender Prange sig i den stik modsatte retning: For ham er det nemlig Kant, der, som den måske eneste, har givet en adækvat formulering af den pædagogiske etiks grundlag. Skønt dette måske kan forekomme overraskende, så udspringer det ret naturligt af Pranges skærpelse og reformulering af det pædagogiske grundspørgsmål. For hvis dette spørgsmål formuleres som spørgsmålet om, hvorfor og hvorvidt vi har en moralsk *pligt* til at opdrage, så er det oplagt at inddrage Kants pligtetik.

Prange henter sit grundargument for den opdragende handlens moralske nødvendighed i Kants senværk *Die Metaphysik der Sitten* fra 1797, hvor Kant eksplicit forbinder "de almene normer og det kategoriske imperativ som grundlæggende norm med de spørgsmål, der opstår i det såkaldte virkelige liv" (Prange s. 72). Argumentet kan kort sammenfattes på følgende måde: Et barn er et potentielt fornuftsvæsen, som er blevet sat i verden uden at være blevet spurgt eller have givet sit samtykke hertil. Da fornuftsvæsener har krav på agtelse og ikke blot kan behandles og betragtes som midler, påhviler det den verden, som barnet er blevet født ind i, at sikre at det kan udvikle sine fornuftsevner på en sådan måde, at det selv kan tage ansvar for sit liv. Ansvar for og pligten til at udføre denne opgave påhviler først og fremmest forældrene, som har bragt barnet til verden. Men samfundet/staten har også et ansvar for at sikre, at barnet dannes til ansvarlighed. Og barnet selv får, når først de indledende trin i opdragelsen er overstået, et ansvar for at forvalte sin egen opdragelse i overensstemmelse med fornuftens bud. (Se Prange s. 72-75 for en mere grundig udfoldelse af argumentet. Kants egen argumentation findes i Kant 1998, § 28-29 (AA 6:280-282)).

Det er de overordnede etisk-pædagogiske konsekvenser af dette argument, som Prange udfolder i kapitel 3-5. Kapitel 3 fokuserer under overskriften "Omsorgens etik" på forældrenes ansvar for at forsørge, yde omsorg for og danne barnet. Kapitel 4 diskuterer "Ledelsens etik: den offentlige opdragelse", det vil sige "den videre og ud over omsorgen rækkende opdragelse" (Prange s. 87), hvor ansvaret og forpligtelserne i forbindelse med barnets opdragelse til

ansvarligt fornufts-væsen overgår fra forældrene til samfundet/staten. Endelig diskuterer kapitel 5 "Den individuelle ansvarligheds etik", det vil sige det fornuftige individs pligt til at opdrage sig selv til frihed og ansvarlighed. I hvert kapitel kortlægger Prange, med udgangspunkt i pligten til at opdrage til fornuft og selvstændighed, de væsentligste aspekter ved henholdsvis forældrenes, samfundets og individets eget pædagogiske ansvar og får derigennem ikke blot beskrevet den pædagogiske etiks egenart, men også dens pluralitet og mangetydighed.

Kapitel 6 og 7 behandler to problemfelter, der på forskellig vis udspringer af de foregående kapitlers udlægning af pædagogikkens og den pædagogiske etiks begrundelse, formål og egenart, nemlig henholdsvis den professionelle opdragers etiske forpligtelser og den videnskabelige pædagogiks etik. Kapitel 6 diskuterer det første spørgsmål med udgangspunkt i den simple kendsgerning, at "opdragelse som erhverv er på fremmarch" (Prange s. 137). Opdragelse er blevet et erhverv; et job og en funktion man kan bestride som (del af) sit professionelle virke og er derved blevet delvist løsrevet fra familiens funktion og ansvar. Forældrene er stadig de primære opdragere, og familien (i hvad form den så end måtte antage) er stadig det sted, hvor megen opdragelse foregår, men "familiens opdragelse er ikke længere alle pædagogiske aktiviteterets målestok; det er snarere den der må indrette sig efter den offentlige opdragelses målestokke" (Prange s. 138). På denne baggrund analyserer Prange bestræbelsen på at udforme eksplicite etiske standarder for de pædagogiske professioner, og diskuterer de konflikter der kan (nødvendigtvis må?) opstå, når formålene for henholdsvis opdragelse som profession og familiens opdragelse ikke går restløst op i hinanden.

I kapitel 7 retter Prange et angreb mod forestillingen om en rent deskriptiv, værdifri pædagogisk videnskab. Prange skelner mellem tre måder at forstå den videnskabelige pædagogiks relation til "opdragelsens og undervisningens virkelighed" (Prange s. 154). For det første kan den videnskabelige pædagogik forstås som "opdragelsessubjekt", det vil sige som en disciplin, der som del af sit formål skal opdrage og danne samfundets opdragere og undervisere. For det andet kan den videnskabelige pædagogik betragtes som en form for "service-disciplin"; som et politisk instrument der har til formål at løse visse konkrete opgaver for det politiske system for eksempel opkvalificering af

pædagogisk personale eller rådgivning i forbindelse med implementering af bestemte pædagogiske tiltag eller udarbejdelse af uddannelses- og undervisningspolitik med videre. For det tredje kan den videnskabelige pædagogik endelig betragtes som principielt distanceret fra alle konkrete politiske, ideologiske og uddannelsesmæssige diskussioner; som en disciplin der blot betragter og analyserer det pædagogiske praksisfelt, men ikke fælder domme eller kommer med anbefalinger.

Til spørgsmålet om, hvilken af disse tre forestillinger der er den (mest) korrekte, svarer Prange måske en smule paradoksalt: Ingen af dem - eller måske snarere dem alle sammen! Den pædagogiske videnskab som videnskab er i en vis forstand autonom og principielt distanceret fra den faktiske sociale virkelighed (eller stræber i det mindste efter at være det). Men det er samtidig netop i kraft af denne distance, at den kan opfylde de to øvrige funktioner, som Prange skitserer. Og omvendt: Det er kun ved at opfylde de to øvrige funktioner at den pædagogiske videnskab får den legitimitet og autoritet, der gør den i stand til at opnå og forsvare sin egen autonomi. Sagt på en anden måde: Den pædagogiske videnskab har, lige som den pædagogiske praksis, en flerhed af iboende formål, og det er i konflikten mellem, og udviklingen af, disse formål, at den pædagogiske videnskab finder sin berettigelse og etiske grundlag.

Pædagogikkens etik afsluttes med et 15 siders appendiks, der analyserer "spændingsforholdet mellem retsvidenskab og pædagogisk refleksion" (Prange s. 169). To af de grundspørgsmål, som blev behandlet tidligere i bogen, nemlig spørgsmålet om henholdsvis den opdragende handlens normative grundlag og den pædagogiske etiks egenart, dukker her op igen, denne gang som del af en komparativ analyse af henholdsvis retssystemets og den pædagogiske praksis iboende samfundsnormerende karakter. Appendikset falder lidt uden for bogens hovedargument, men supplerer og uddyber den overordnede argumentation.

2. Karsten Tuft: *Pædagogik og etik*

Det eksplicite udgangspunkt for Karsten Tufts bog *Pædagogik og etik* er, "at etik er det vigtigste i pædagogik". (Tuft s. 9). Skønt det aldrig formuleres klart, er det tydeligt, at målet for bogen dels er at forsvare og dels at forklare, hvad

denne påstand beløber sig til. Sagt med andre ord vil Tuft gerne redegøre for, *hvorfor* og *hvordan* etik kan siges at være det vigtigste i pædagogik.

Bogen har to dele. Tuft angiver selv (s. 11), at "Bogens første del beskriver etik og pædagogik og de spørgsmål der opstår, når de bringes sammen. Bogens anden del svarer på spørgsmålene". Dette er dog af flere grunde en ret misvisende beskrivelse af bogens opbygning. En mere præcis beskrivelse ville nok være, at første del præsenterer Tufts (lettere idiosynkratiske) udlægning af (forholdet mellem) "etik" og "pædagogik", mens anden del udvikler Tufts egen Gadamer-inspirerede analyse af legen som det måske vigtigste og mest centrale element i børns moralske dannelse.

Efter et indledende kapitel, der skitserer bogens opbygning og kort introducerer en række af de væsentligste begreber og distinktioner, vender Tuft sig i kapitel 2 mod den grundlæggende etiske problemstilling, som han i resten af bogen gradvist bevæger sig frem mod at løse, hvad han flere steder simpelthen betegner som "etikens dilemma". Dette dilemma kan formuleres som det forhold, at vi på den ene side altid-allerede er forpligtet til at gøre det rigtige, mens vi på den anden side aldrig ved eller kan vide, om det vi har gjort, eller det vi påtænker at gøre, rent faktisk *er* det rigtige.

Tuft formulerer dette dilemma på en række forskellige måder: Som en nødvendig modsætning mellem fornuftens almenhed og den konkrete praksis (Tuft, s. 24); som en lige så nødvendig distance mellem villen og gøren (Tuft s. 21-22); som en forudsætning for, eller måske snarere en følge af, menneskets frihed (Tuft s. 22) og som en epistemisk konsekvens af "vores erkendelsers begrænsede rækkevidde" (Tuft s. 28). Det er ikke umiddelbart klart, at alle disse bestemmelser beløber sig til det samme, men den bagvedliggende tanke er enkel nok: På den ene side fordrer etikken, at vi skal gøre det rigtige; på den anden side er det altid et åbent og uafklaret spørgsmål, hvad det rigtige helt præcist er. Det er denne grundlæggende uvished, usikkerhed eller uvidenhed, der for Tuft er etikens grundproblem, og som han mener kun kan løses, eller i det mindste håndteres, hvis etikken sammentænkes med eller bringes i spil i forhold til pædagogikken.

Tufts grundargument, som han skitserer i kapitel 2, er, at etikens dilemma i praksis løses ved hjælp af begrebet om "situationsfornemmelse", hvad andre måske ville kalde for "dømmekraft". Folk fælder hele tiden domme om, hvad der er rigtigt og forkert og handler herudfra. Men, hævder Tuft, dette sker ikke på baggrund af klart formulerede almene normer eller ud fra en bestemt, eksplicit viden om, hvad der er det rigtige. De dømmes og handler snarere ud fra en fornemmelse for, hvad der i situationen er det rigtige; en fornemmelse som er udviklet og dannet via opdragelse, undervisning, kultivering og dannelse.

Det er på denne baggrund, at Tuft formulerer de to grundspørgsmål, som resten af bogen stræber efter at besvare. For det første, og mere overordnet: "Hvordan kan vi forme en pædagogik, der udvikler og forbedrer fornemmelsen for at gøre det rigtige, en *reflekteret situationsfornemmelse*." (Tuft s. 27). Fra et etisk og moralfilosofisk perspektiv er pædagogikkens primære opgave at udvikle menneskets dømmekraft og reflekterede situationsfornemmelse. Hvorledes vil en sådan "etisk pædagogik" se ud? For det andet, og mere konkret og praksisnært: "Når vi ikke med sikkerhed kan pege på etik som et fast lærestof, og når vores tydelige fornemmelse samtidig siger os, at der er en forbindelse, som vi vedvarende må stræbe efter, hvordan gør vi så det bedst muligt i pædagogisk praksis?" (Tuft s. 28). Sagt på en anden måde: Hvordan skal den pædagogiske praksis tilrettelægges, når hverken almene etiske normer eller ekspliciterbar empirisk viden entydigt kan udpege den rigtige måde at handle på i konkrete situationer?

I kapitel 3 præsenterer Tuft officielt fire, men i praksis og uofficielt fem, forskellige moralteoretiske tilgange til og måder at besvare "etikens dilemma" på. De fire officielle positioner er Aristoteles' dydsetik, Kants pligtetik, Benthams nytteetik og Aristippos' lystetik (se Tuft s. 29.). Disse fire positioner præsenteres ikke som ligeværdige. Aristippos spises af med en meget kort to siders gennemgang, Aristoteles får fire sider, Bentham får fem sider, mens Kant får hele 14 sider, det vil sige mere end de tre øvrige teorier tilsammen (Tuft s. 47-72).

Som læser kan man godt undre sig en smule over Tufts prioritering her. At der bruges megen tid på Kant er måske ikke så vanskeligt at forstå; han er trods alt

en både vigtig og vanskelig filosof. Men hvorfor bruge to sider på netop Aristippos? Og hvorfor *kun* bruge to sider? Det er så kortfattet en præsentation, at man lige så godt kunne have udeladt gennemgangen, især fordi hverken Aristippos eller lystetikken spiller nogen særlig rolle senere i bogen. (I praksis bruges der for øvrigt kun en halv sides penge på Aristippos. Resten af afsnittet bruges på Epikur og Freud og på kritik af lystetikken). Endelig kan man spekulere over, hvorfor Tuft vælger at bruge fem sider på netop Bentham's udgave af nytteetikken? Der findes langt bedre og mere sofistikerede udgaver af nytteetikken (Mills utilitarisme er et åbenlyst eksempel), som tilmed har langt mere at sige om pædagogik og opdragelse end Bentham (igen er Mill et oplagt eksempel).

Den femte, uofficielle, position, der dog tilkendes en del plads (og faktisk også får sit eget afsnit) i kapitel 3, er Platons forståelse af forholdet mellem etik og opdragelse, som den præsenteres i dialogerne *Menon* og *Staten* (Tuft s. 38-45). Igen kan man undre sig lidt over Tufts disponering. Præsentationen af Platon fylder væsentligt mere (i alt 7,5 side) end gennemgangen af henholdsvis Aristoteles, Bentham og Aristippos. Men det ville man ikke vide, hvis man alene forholdt sig til oversigten over bogen i kapitel 1 eller introduktionen til kapitel 3 i slutningen af kapitel 2. Som Tuft ganske rigtigt gør opmærksom på (s. 38), så er det i høj grad Platon, der lægger grunden til den filosofiske diskussion af forholdet mellem etik og opdragelse. Det er derfor ikke underligt, at Platon indgår i Tufts diskussion. Men af præcis denne grund kan det som læser være svært at forstå, hvorfor hans teori ikke tilkendes samme systematiske rolle, som de øvrige fire teorier Tuft gennemgår. (Mit bud på en forklaring på dette forhold er, dels at Platon ikke, på samme måde som for eksempel Aristoteles, Kant og Bentham, har en klar og eksplicit formuleret selvstændig etisk teori, og dels at Platons pædagogiske teori kun vanskeligt kan relateres til modernitetens pædagogiske praksis. Men dette er rent gætværk, og kapitlet ville have vundet ved en klarere eksplicitering af Platons placering og systematiske rolle relativt til de øvrige teorier, der diskuteres.)

Hvor kapitel 3 primært behandler begrebet "etik", beskæftiger kapitel 4 sig med begrebet "pædagogik". Mere præcist er kapitel 4 en form for kritisk begrebshistorisk gennemgang af pædagogik-begrebets opståen og udvikling med fokus på striden mellem pædagogik forstået som (natur)videnskab og

pædagogik forstået som et grundlæggende etisk forehavende. Tuft fokuserer i kapitlet primært på oplysningstiden, hvor han skitserer to parallelle udviklingsforløb. På den ene side udvikles en forståelse af pædagogik, der søger at fuldende "oplysningstidens ambition om en eksakt videnskab, der på opdragelsens område skal gentage naturvidenskabens fremskridt i udvikling af fysik og ingeniørarbejde" (s. 79). Som repræsentant for denne udvikling fremhæver Tuft August Ludwig von Schlözer (1735-1809), der gjorde sig til fortaler for en samfundsvidenskabelig og empirisk baseret forståelse af pædagogik. På den anden side udvikles en forståelse af pædagogik som grundlæggende normativ disciplin, det vil sige som opdragelsesvidenskab baseret på etiske og moralske grundprincipper. Som fortalere for denne tilgang peger Tuft på dels Johann Bernhard Basedow (1724-1790) og dels Immanuel Kant (1724-1804).

En stor del af kapitel 4 består i en redegørelse for og uddybning af henholdsvis Schlözers, Basedows og Kants pædagogiske grundtanker samt disse tankers indflydelse på såvel sam- som eftertiden. Tufts sympati ligger klart hos Basedow og Kant, der begge gør frihed og barnets aktive medvirken til opdragelsen til centrale elementer i deres teori. Schlözers videnskabelige pædagogik, ifølge hvilken der (i det mindste principielt) kan opstilles uforanderlige love for den pædagogiske praksis, love der er udledt af empirisk observation, har Tuft ikke meget til overs for. Ifølge Tuft er det imidlertid Schlözers tilgang til pædagogikken, der i dag dominerer debatten, og som man i opdateret og moderniseret form kan iagttage i nutidens konceptpædagogik og evidensbaserede pædagogiske forskning. Problemet med denne type tilgang i såvel dens tidligere som nuværende former er for Tuft, at den implicit begår den fejl at tro, at den kan løse etikens dilemma ad empirisk vej: at spørgsmålet om, hvad der i en konkret situation er det rigtige at gøre, kan entydigt og endegyldigt besvares, hvis blot der foretages nok målinger og indsamles nok empiriske data. Men, fremhæver Tuft, det etiske dilemma er ikke et empirisk problem, men derimod et menneskeligt grundvilkår der kun kan løses, ved at mennesket udvikler en reflekteret situationsfornemmelse.

Anden del af *Pædagogik og Etik* skitserer Tufts egen tilgang til og svar på de spørgsmål, han stillede i kapitel 2: Hvordan udvikles menneskets reflekterede situationsfornemmelse, så det kan besvare det etiske dilemma? Og hvordan skal en pædagogik se ud, når den ikke entydigt kan funderes på hverken

almengyldige moralske normer eller empiriske data? Tufts overordnede svar på disse spørgsmål består i at pege på legen som et centralt og væsentligt element i barnets etiske dannelsesproces.

Tuft trækker i sin analyse af legen primært på to kilder: Dels Kants analyse af det skønne i *Kritik af dømmekraften* og dels Hans Georg Gadammers hermeneutik og filosofiske legeteori. I kapitel 5 beskriver Tuft således legen som "et ubestemt mønster, der dog opfattes som et mønster, eller en ubestemt måde at gøre noget på, en 'måde' som vi alligevel ufortøvet bestemmer og benævner leg" og sidestiller eksplicit legebegrebet med Kants begreb om det skønne: "Skønhed er formen ved en genstands formålstjenlighed, såfremt denne iagttages ved genstanden uden forestilling om et formål" (Tuft s. 131-132). Både legen og det skønne besidder altså ifølge Tuft en form for ubestemt bestembarhed; legen og dets skønne er begge mål i sig selv, men er samtidig ikke udtryk for entydigt forud fastlagte formål.

Det er netop dette kendetegn, der gør legen velegnet som arena for udviklingen af en reflekteret situationsfornemmelse og gør Gadammers hermeneutik til et oplagt analyseredskab. At deltage i legen kræver en form for åben, udforskende og engageret tilgang til forståelsen og fortolkningen af legens praksis og formål. Legen fordærves og ophører med at være leg, både hvis deltagerne helt opgiver at finde fælles normer, som kan regulere deres samvær, og hvis disse normer ekspliciteres fuldt ud og derved entydigt fastlægger legens funktion og formål. Legens forpligtende åbenhed, eller åbne forpligtethed, fordrer situationsfornemmelse og hermeneutisk *fingerspitzengefühl*.

På denne baggrund argumenterer Tuft i kapitel 6 for, at børn har *ret* til at lege, hvilket omvendt betyder, at de institutioner, der varetager barnets opdragelse, har *pligt* til at lade dem lege. Gennem et kort historisk rids af de danske børnehaveinstitutioners opståen og udvikling viser Tuft, hvorledes denne pligt konstant har været udfordret, samtidig med at legen implicit eller eksplicit har fortsat med at være et naturligt omdrejningspunkt for den (småbørns)pædagogiske praksis.

I kapitel 7 opsummerer Tuft sine konklusioner og peger på de pædagogiske implikationer af at tage legen alvorligt som etisk dannelsesarena. Med Gadamer i hånden beskriver Tuft således legen som et selvbestemmende og selvforvaltende rum, hvor deltagerne "både giver sig hen (deltager helt), går ud over sig selv (legen er et andet subjekt, der vil fortsættelse), må se andre som mål i sig selv (legens forventning om fortsættelse betyder åbenhed), der er ingen begyndelse, ingen afslutning, ingen slutoppgørelse, hvor pointene tælles op." (Tuft s. 200). Tuft bemærker, at denne forståelse af legen og dens betydning for udviklingen af en reflekteret situationsfornemmelse desværre "indgår forsvindende lidt i pædagogisk litteratur" (s. 132). Som afslutning på bogen peger Tuft derfor på en række (empiriske) studier og undersøgelser, der på forskellig vis understøtter såvel tesen om legens (etiske) betydning som den pædagogiske relevans af at besidde en veludviklet dømmekraft.

3. Qvortrup, Hansen og Abrahamsen (red.): *Den etiske efterspørgsel*

Den etiske efterspørgsel – i pædagogik og uddannelse er en antologi redigeret af Ane Qvortrup, Dion Rüsselbæk Hansen og Marianne Abrahamsen. Alle tre redaktører er tilknyttet Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, og det samme er flertallet af antologiens øvrige bidragydere. Undtagelserne er Merete Wiberg og Mette Boie fra Institut for Uddannelse og Pædagogik (nu Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse), Aarhus Universitet, og Thomas Albrechtsen fra Videntcenter for Almen Pædagogik og Formidling, UC Syd. Bogen indeholder ti kapitler. Der er her ikke plads til at gå i dybden med alle bogens bidrag. Med udgangspunkt i det indledende kapitels beskrivelse af formålet med og motivationen for antologien vil jeg fokusere på nogle overordnede spørgsmål, der går bag om og ligger til grund for de enkelte bidrag, og bruge disse som udgangspunkt for en kort præsentation af hvert enkelt kapitel.

Kapitel 1, "Grænser for det grænseløse" af Ane Qvortrup og Dion Rüsselbæk, fungerer som indledning til og motivation for hele bogen. Qvortrup og Rüsselbæk peger helt overordnet på de sidste ti års voksende interesse for etik inden for snart sagt alle sider af samfundslivet som den primære motivation til at udgive (endnu) en bog om etik og pædagogik. Som bogens titel, *Den etiske efterspørgsel – i pædagogik og uddannelse*, antyder, så er også pædagogikken og uddannelsesområdet blevet ramt af denne etikinteresse; en påstand som

Qvortrup og Rüsselbæk underbygger ved at pege på Forbundet for Pædagoger og Klubfolk (BUPLs), Dansk Socialrådgiverforenings og Danmarks Lærerforenings arbejde med at udarbejde eksplicitte professionsetiske retningslinjer.

Qvortrup og Rüsselbæk mener, at der er to overordnede grunde til at, og derfor to forskellige måder hvorpå, den voksende interesse for etik slår igennem inden for pædagogikken og uddannelsesområdet: "Dels som håndteringsstrategi i forhold til at løse en række pædagogiske og uddannelsesmæssige opgaver dels i forbindelse med de nye etiske problemstillinger, dilemmaer og paradokserne som pædagoger, lærere og ledere konfronteres med i deres daglige virke." (Qvortrup, Hansen & Abrahamsen s. 15. Med mindre andet er angivet vil alle henvisninger i dette afsnit være til dette værk). Dette forekommer ved første øjekast at være en korrekt samtidsdiagnose. Der er imidlertid to forhold, som Qvortrup og Rüsselbæk enten overser eller ikke får formuleret klart nok, der gør, at deres konklusion skal tages med et vist forbehold.

For det første er de to måder, hvorpå etikken ifølge Qvortrup og Rüsselbæk spiller ind på den pædagogiske praksis, ikke noget der unikt karakteriserer nutiden. Etikken (i form af moralfilosofiske teorier) har *altid* haft en pædagogisk dobbeltfunktion, nemlig dels som pragmatisk hjælpeværktøj til at håndtere konkrete pædagogiske og uddannelsesmæssige problemer og dels som redskab til at håndtere "the shock of the new"; det basale faktum at verden forandrer sig og at de problemer, som den pædagogiske praksis står over for, derfor også gradvis ændres. *Hvad* de nye etiske problemstillinger består i, er måske nok forskelligt fra en tidsalder til en anden, men *at* der opstår nye problemstillinger er ikke nyt, men snarere et pædagogisk (og menneskeligt) grundvilkår. (Derudover er det jo altid relevant at spørge, i hvilken forstand de såkaldt "nye etiske problemstillinger" vitterligt er nye og ikke blot variationer over allerede velkendte tematikker).

For det andet tenderer Qvortrups og Rüsselbæks forståelse af etik mod at reducere den etiske refleksion til en form for handlingsorienteret instrumentalisme. Etik og etiske teoris primære opgave synes for dem primært at bestå i at levere praktisk handlingsvejledning. Teorierne skal

hjælpe professionelle pædagoger, undervisere og uddannelsesledere med at navigere mellem en flerhed af (pragmatiske, politiske og moralske) hensyn samt gøre dem i stand til at begrunde og forklare deres valg overfor forældre, politikere og andre med interesse for uddannelsesområdet. Handlingsvejledning har ganske rigtig traditionelt været en af etikken primære opgaver (om end man kan diskutere, i hvor høj grad etikken reelt har formået at løfte denne opgave), men det er så langt fra den eneste. Etikken, i det mindste hvis den betragtes som moralfilosofi, det vil sige som en bevidst og reflekteret omgang med værdier, normer og idealer, kan og skal også opfylde en række andre funktioner. Den skal fungere som et reservoir for kritisk samfundsrefleksion, som ressource for den sociale reproduktion af værdier og normer, som værdi- og normskabende (eller i det mindste værdi- og normekspliciterende) praksis, som kilde til indsigt i den moralske karakters betydning og meget, meget mere. Disse vigtige og væsentlige aspekter ved den etiske refleksion er fuldstændig fraværende i Qvortrups og Rüsselbæks indledning.

Indledningens reduktive forståelse af etik afspejles i en række af antologiens forskellige bidrag. Et gennemgående træk ved mange af bogens kapitler er således, at fokus er på *normer* forstået som noget, der i en eller anden forstand allerede er på plads; som indlejret i hverdagslivets praksisser, institutioner og diskurser. Som Jakob Ditlev Bøje formulerer det i kapitel 7, "Pædagoguddannelsen i et vadedsted – mellem normer for omsorg og opfordringer til faglighed", så forstår han normer "som vedtagne eller uskrevne regler, som påvirker menneskers adfærd, holdninger mm." (s. 120). Etik (og moral – der skelnes ikke systematisk mellem disse begreber i bogens forskellige bidrag) forstås derimod primært som noget, der viser sig eller bliver relevant i individers møde med sådanne socialt givne normer, specielt i konflikt-situationer hvor individet har brug for at kunne navigere mellem modstridende eller skiftende normer. Etikken bliver dermed primært *reaktiv*, det vil sige et redskab til at forholde sig til eller reagere på de normkonflikter, der kan og vil opstå i mødet mellem individ og samfund. Etikken forstået som *produktiv*, som en aktiv deltager i skabelsen, forståelsen, ekspliciteringen og kritikken af normer og værdier, spiller så godt som ingen rolle i bogens forskellige bidrag.

Man kan imidlertid vælge at se den bagvedliggende forståelse af etik som udtryk for et (nødvendigt) metodisk valg, betinget af bidragsydernes og redaktørernes overordnede metodiske tilgang til emnet. Populært sagt kan man sige, at de fleste af bogens bidrag først og fremmest sigter mod at identificere *faktiske* normkonflikter og til dette formål benytter sig af klassiske samfundsvidenskabelige metoder. For blot at nævne nogle enkelte eksempler: I kapitel 9, "Rektoretik – mellem retorik og refleksion", anvender Katrine Hjort og Peter Henrik Raae et interview med en rektor for et større alment gymnasium til at belyse og kortlægge, hvorledes skoleledere i praksis håndterer de (etiske) dilemmaer, som mod-stridende politiske, økonomiske og faglige hensyn stiller dem i. Jacob Ditlev Bøje benytter sig i kapitel 7 af felt-observationer fra konkrete eksamenssituationer til at belyse de modsatrettede normer, som studerende på pædagoguddannelserne mødes med. Og Mette Boie og Merete Wiberg trækker i kapitel 5, "Præstation – nøglen til det gode liv", på kvalitative interviews med folkeskolelærere for at belyse de negative konsekvenser af et overdrevent fokus på et snævert præstations-begreb i folkeskolen.

Ud fra et sådant diagnostisk og (primært men ikke udelukkende) samfundsvidenskabeligt perspektiv giver det god mening at fokusere på etik som primært et redskab til at håndtere normkonflikter af forskellig art. Men en sådan tilgang betyder samtidig, at der er væsentlige spørgsmål og problemer, som ikke behandles, ja end ikke nævnes. Tanken om at etikken kan fungere som en kritisk instans, der ikke blot skal håndtere givne normkonflikter, men også kan udgøre et selvstændigt kritisk perspektiv på givne normsystemer, diskuteres kun indirekte. Og at etikken selv kan være kilde til eksplicitering, reformulering og videreudvikling af normer og værdier er en tanke, som er næsten fuldstændig fraværende. Ud fra et moralfilosofisk perspektiv er dette en klar mangel ved bogen.

Med ovenstående begrænsninger i baghovedet rummer *Den etiske efterspørgsel* dog flere interessante perspektiver. De allerede nævnte artikler trækker som sagt på empiriske studier af forskellig art og giver derved et nuanceret indblik i forskellige pædagogiske aktørers (etiske) selvforståelse, og de konflikter og problemer der melder sig for studerende, undervisere og ledere på forskellige niveauer af det danske uddannelsessystem. Anne-Marie

Christensen giver i kapitel 2, "Pædagogikkens professionsetikker – etiske landkort" et fint overblik over to forskellige måder at begrebsliggøre og tænke om pædagogens og lærerens professionelle etiske ansvar, det vil sige de etiske fordringer og forpligtelser, der påhviler pædagogen i kraft af at tilhøre en bestemt type profession. I kapitel 3, "Fra (ud)dannelsesanstalt til terapianstalt", leverer Dion Rüsselbæk en kritisk diskussion af baggrunden for og implikationerne bag den omsiggribende brug af terapi, coaching og psykologbistand i det danske uddannelsessystem. Ane Qvortrup og Thomas Albrechtsen analyserer i kapitel 4, "Pædagogisk ansvar og risikoen ved inkluderende undervisning", en række af de ideoende paradokser og problemer ved kravet om øget inklusion af "svage" elever i undervisningen i folkeskolen. I kapitel 6, "Tolerance og fællesskab – udelukker de to ting hinanden?", diskuterer Anita Holm Riis, med særligt fokus på skoleområdet, det klassiske politiske problem om, hvorvidt og i hvilket omfang tolerance af kulturel "andethed" kan forenes med tanken om forpligtende (politiske) fællesskaber, der går på tværs af kulturelle forskelle. Og i kapitel 8, "Det er for elevernes skyld - etik og skoleledelse i gymnasiet", udvikler Marianne Abrahamsen og Lars Frode Frederiksen en teoretisk model til at analysere de etiske dilemmaer, som skoleledere typisk støder på i deres praksis. Der er kort sagt noget at lære i alle kapitlerne - også selvom den etikforståelse, der lægges for dagen, er en smule ensidig og mangelfuld.

4. Jørgen Husted: *Etik og værdier i pædagogers arbejde*

Etik og værdier i pædagogers arbejde lægger sig i forlængelse af og har samme grundlæggende sigte og opbygning som Hustedes to tidligere bøger om professionsetik: *Etik og værdier i socialt arbejde* fra 2009 og *Etik og værdier i sygeplejen* fra 2013. Har man læst en eller begge af disse bøger, samt eventuelt suppleret med Hustedes generelle introduktion til etik, *Etiske teorier* fra 2014, ved man derfor i store træk allerede, hvad bogen indeholder. Især i bogens indledende, teoretiske oversigtsdel er der passager og kapitler, der mere eller mindre direkte er hentet fra de tidligere udgivelser, nogle gange næsten ordret. Dette er ikke nødvendigvis dårligt, da det klart viser, at Hustedes bøger er tænkt og skrevet ud fra en samlet, overordnet plan. Men det betyder, at der for folk, der har læst Hustedes tidligere værker, er en del repetition og gentagelser, som man enten skal kæmpe sig igennem eller alternativt helt springe over.

Indholdsmæssigt er *Etik og værdier i pædagogers arbejde* i grundtræk bygget op på samme måde som bøgerne om socialt arbejde og sygepleje. I de indledende kapitler præsenteres professionens etiske grundlag, dens professionsetik, som formuleret og vedtaget af relevante fagorganisationer (i dette tilfælde Social-pædagogernes Landsforbund (SL) og Forbundet for Pædagoger og Klubfolk (BUPL)). I tæt sammenhæng hermed forklares desuden formålet med og relevansen af at formulere en professionsetik, og de relevante etiske grundbegreber (moral, etik, norm, værdi med videre) præsenteres og defineres. Derefter introduceres i de følgende kapitler en række væsentlige etiske begreber, og deres betydning for den enkelte professions arbejde klarlægges. Hvilke begreber der er tale om varierer en smule, alt efter hvilken specifik profession Husted beskæftiger sig med, lige som indholdet og betydningen af de forskellige begreber udlægges en smule forskelligt, afhængigt af om det er socialt arbejde, sygepleje eller pædagogik, der er i fokus. Fælles for alle professioner er dog, at begreber som respekt og omsorg, selvbestemmelse, det gode liv (eller velvære), retfærdighed og rettigheder, samt professionel integritet og privatliv spiller en væsentlig rolle. I *Etik og værdier i pædagogers arbejde* optræder desuden også begrebet udvikling, der er det centrale begreb i Hustedes udlægning af pædagogers etiske ansvar.

Med de (professions)etiske grundbegreber på plads går Husted derefter videre til at præsentere forskellige moralteoretiske tilgange, igen med særligt fokus på konkrete professionsspecifikke spørgsmål og problemstillinger. I bøgerne om sygepleje og pædagogers arbejde er der særligt fire tilgange som vægtes: Pligtetikken (Kant), nytteetikken (Mill), dydsetikken (Aristoteles) og omsorgsetikken (Carol Gilligan). Hustedes overordnede tilgang er her pluralistisk, eksplicitistisk og integrativ: Han mener, at hver af de forskellige teoretiske positioner har fat i et eller flere væsentlige aspekter ved det etiske, og at den primære professionsetiske opgave består i først at få *ekspliciteret*, hvordan disse forskellige aspekter ved det etiske melder sig i konkrete situationer og dernæst få *sammenfattet* (integreret) disse aspekter i en samlet, adækvat og etisk forsvarlig beslutning. De etiske teorier er således alle vigtige, fordi de hver peger på vigtige og centrale etiske spørgsmål, som de øvrige teorier har en tendens til enten at glemme, ignorere eller simpelthen ikke tage alvorligt. Men fordi hver teori netop har et specifikt fokus, og derfor nødvendigvis udelader vigtige og væsentlige aspekter af det etiske, kan ingen af teorierne i sig

selv levere tilfredsstillende og moralsk forsvarlige svar på konkrete professionsetiske spørgsmål.

Af denne grund bruger Husted en del tid og plads i sine bøger på at udvikle *en professionsetisk beslutningsmodel* (PEM), det vil sige en heuristisk model, som kan hjælpe den professionelle praktiker med at træffe etisk forsvarlige beslutninger i sin daglige praksis. Beslutningsmodellen tager udgangspunkt i "Det etiske hjul", der udpeger tre væsentlige dimensioner, som altid er (eller bør være) på spil i den professionelle praktikers arbejde: Pligter, konsekvenser og (karakter)idealer. I "Det etiske hjul" gives hver af disse tre aspekter forskellig vægt: Pligter er det, man *ikke må* forbyrde sig mod (det man *skal* gøre); konsekvenser er det man *bør* stræbe efter at realisere, hvis det er muligt, uden at man krænker ens etiske pligter; mens (karakter)idealer udpeger hvad slags person, hvilken type moralsk karakter, man *bør* være, hvis man skal kunne navigere forsvarligt mellem flerheden af etiske hensyn. Som man måske kan se, så afspejler "Det etiske hjuls" tre dimensioner den ofte anvendte opdeling af etiske teorier i henholdsvis pligtetik (deontologi), nytteetik (konsekventialisme) og dydsetik. Dette er ikke tilfældigt.

Med "Det etiske hjul" i baglommen kan PEM kort opsummeres i følgende tre punkter:

1. Identifikation: Hvori består konflikten/dilemmaet/problemet? Hvem er de relevante involverede personer? Hvad er de relevante etiske hensyn og fordringer? Hvilke handlemuligheder er umiddelbart til rådighed?
2. Analyse: Ud fra "Det etiske hjul" hvordan bør de forskellige etiske hensyn da vægtes? Hvilke grunde kan der gives for og imod de forskellige handlemuligheder? Hvordan henholdsvis fremmer eller underminerer forskellige valg de relevante pligter, konsekvenser og idealer?
3. Beslutning: Hvilken handlingsmulighed udgør den bedste og mest adækvate respons på de etiske hensyn, som er relevante i den

konkrete situation? Hvordan forener jeg bedst (tilsyneladende) modstridende moralske fordringer i en etisk forsvarlig beslutning.

Som præsenteret her (og for den sags skyld også visse steder i Hustedes egne bøger) kan PEM forekomme trivielt og uden nogen særlig handlingsvejledende pondus. Ja, jeg skal identificere problemet, analysere det og på den baggrund nå frem til en forsvarlig løsning. Er der nogen, der vil være uenige? Men hvordan skal det helt konkret og lavpraktisk foregå? Og hvad *er* en etisk forsvarlig løsning i det hele taget? Til dette har Husted tre svar.

For det første foregår den etiske refleksion aldrig i et tomrum. Den professionelle praktiker har dels en vis erfaring med sit felt, der naturligt vil guide ham/hende i retning af, hvad de væsentligste hensyn er, og hvilke løsninger der i praksis vil fungere bedst. Og dels har praktikerens kollegaer og fagfæller, som vedkommende kan diskutere problemet med og få input fra. For det andet leverer Hustedes egne bøger, som vi har set, en række teoretisk reflekterede diskussioner af (professions)etiske grundbegreber, som den professionelle praktiker kan trække på i sine overvejelser. En nuanceret og reflekteret forståelse af, hvad eksempelvis begreberne om det gode liv eller selvbestemmelse betyder inden for den pædagogiske praksis, vil kunne hjælpe den professionelle pædagog med at træffe bedre og mere forsvarlige beslutninger. For det tredje så uddyber og eksemplificerer Husted i sine bøger brugen af PEM med en lang række konkrete eksempler. *Etik og værdier i pædagogers arbejde* afsluttes således med ikke mindre end 13 cases, hvor Husted på mere end 80 sider illustrerer, hvordan PEM i praksis kan bruges til at nå frem til forsvarlige løsninger på etisk problematiske situationer.

Hustedes ønske om at levere en konkret, handlingsvejledende metode, som den professionelle praktiker kan bruge i sit daglige virke, er på en og samme tid både en fordel og en ulempe. På den ene side forankrer Hustedes mange, detaljerede og virkelighedsnære eksempler de abstrakte etiske teorier i en genkendelig hverdagspraksis. På den anden side gør netop mængden af og detaljerigheden i eksemplerne, at man som læser let taber de overordnede og principielle etiske diskussioner af syne. På den ene side vil mange praktikere formodentlig med stor fordel kunne drage nytte af (modificerede versioner af) PEM i deres daglige praksis. På den anden side (og i direkte

modstrid med forfatterens intentioner) så kan PEM meget let forfalde til at blive en form for automatiseret beslutningsprocedure, der strømliner den etiske refleksion på måder, der i praksis udelukker selvstændig stillingtagen: "Jamen, PEM viser at...". På den ene side respekterer PEM, at virkeligheden er mangetydig og etikken pluralistisk, og at det derfor kan være svært at finde frem til en adækvat læsning på etiske konflikter. På den anden ligger det implicit i PEM, at der til ethvert etisk dilemma eller problem rent faktisk *findes* en adækvat løsning, hvorved muligheden af at der rent faktisk findes uløselige etiske dilemmaer og moralske tragedier uden nogen etisk forsvarlige løsninger ignoreres.

En ubetinget styrke ved *Etik og værdier i pædagogers arbejde* er, at Husted funderer den pædagogiske professionsetik (og mere generelt pædagogens etiske grundforpligtelse) i et etisk ladet begreb om udvikling til selvbestemmelse. Dette begreb udleder Husted primært fra det ene af John Stuart Mills to moralfilosofiske hovedværker: *Om frihed* fra 1859. I modsætning til mange andre Mill-fortolkere har Husted nemlig forstået, at Mill i udpræget grad er dannelsestænder, og at et af grundtrækkene ved Mills moralfilosofi er en stædig og vedholdende undersøgelse af betingelserne for udviklingen af mennesket som selvbestemmende væsen. Mills tilgang til og analyse af dette spørgsmål er langt mere nuanceret og komplekst end de fleste nutidige filosofiske bestræbelser på at gøre det samme, og Husted fortjener stor cadeau for at fremhæve denne side af Mills filosofi. Personligt kunne jeg godt have ønsket mig, at der var blevet gjort endnu mere ud af denne ofte oversete side af Mills tænkning, måske på bekostning af et eller flere af de mange, lange eksempler. På den anden side: Husted har tidligere både oversat og skrevet et langt kommenterende forord til *Om friheden* (se Mill 2008), så hvis man vil læse mere om emnet, er der rig mulighed for at gøre det andetsteds.

Sammenfatning og opsummering

De fire ovenstående bøger illustrerer (mindst) fire vidt forskellige måder at forstå, analysere og diskutere det intime forhold mellem etik og pædagogik. Bøgerne adskiller sig ikke blot indholdsmæssigt fra hinanden. Der er også store forskelle hvad angår både formål, metoder og begrebsafgrænsning.

Pranges bog er en systematisk udarbejdning af implikationerne af et bestemt etisk-pædagogisk grundproblem og argument, spørgsmålet om den opdragende handling moralske nødvendighed, og udvikler på den baggrund en samlet, overordnet skitse af en pluralistisk pædagogisk etik. Tufts (lidt rodede) bog har til formål at geninstallere et forskningsmæssigt fokus på legen som et centralt og vigtigt element i den etiske dannelsesproces, men peger antydningvis også på andre, principielle forbindelser mellem etik og pædagogik. Qvortrups, Hansens og Abrahamsens antologi lægger op til en principiel diskussion af forholdet mellem etik og pædagogik i nutidens, hastigt accelererende samfund, men leverer i praksis en række, fortrinsvis empirisk funderede analyser af specifikke problemstillinger inden for forskellige områder af den pædagogiske og uddannelsesmæssige praksis. Hustedes bog er eksplicit rettet mod den pædagogiske praktiker og har til formål at levere teoretiske analyser og begrebslige nuanceringer, der kan hjælpe pædagogen med at træffe etisk forsvarlige beslutninger og generelt navigere sikkert mellem en flerhed af potentielt modstridende etiske hensyn.

Prange forstår pædagogik meget bredt, som omfattende såvel opdragelse, uddannelse og undervisning, det vil sige som enhver form for "opdragende handlen", hvor et individ fremviser noget for et andet med den hensigt, at den anden skal lære et eller andet. Tuft forstår pædagogik mere snævert nemlig som småbørnspædagogik, det vil sige pædagogik der vedrører børn fra 0-6 år. (Visse steder bruger Tuft også en anden og mere negativ forståelse af pædagogik, nemlig som en betegnelse for en dybt problematisk forestilling om, at opdragelse og dannelse kan funderes på en rent empirisk tilgang). I Qvortrups, Hansens og Abrahamsens antologi uddestilleres ikke et klart begreb om pædagogik. De fleste af bidragyderne synes dog implicit at skelne mellem på den ene side pædagogik og på den anden side undervisning og uddannelse, hvor førstnævnte har at gøre med omsorg og pleje af mindre børn, mens sidstnævnte vedrører enhver form for bevidst og organiseret læringsproces. I praksis synes "pædagogisk etik" og "pædagogisk ansvar" dog at fungere som samlende overbegreber for alle etiske fordringer og forpligtelser inden for det pædagogiske og uddannelsesmæssige område. Hos Husted anvendes begrebet "pædagogik" som samlebetegnelse for social- og småbørnspædagogikken, mens børns og unges udvikling og undervisning i grundskoler, på gymnasier og på de videregående uddannelser ikke er om-

fattet af begrebet. Mere overordnet så definerer Husted pædagogprofessionens unikke formål, som "at fremme udvikling og trivsel hos børn og unge samt mennesker med visse former for handicap" (Husted s. 25). Man kan spørge sig selv, hvorfor eksempelvis grundskolelæreres praksis ikke også er omfattet af denne definition? Husted svarer desværre ikke eksplicit på dette spørgsmål (men se dog overvejelserne om forskellene og lighederne mellem socialarbejder, pædagog og grundskolelærere i Husted s. 43-45).

Disse forskelle gør det vanskeligt at foretage en vurderende sammenligning af de forskellige bøger. På trods af at de alle beskæftiger sig med pædagogik og etik, så retter de sig mod forskelligt publikum, har forskelligt fokus, og diskuterer forskellige emner. Det må derfor i høj grad være op til den enkelte læser selv at vurdere, hvilken bog der bedst opfylder hans eller hendes konkrete interesser og behov. Skal man alligevel forsøge sig med en kort sammenfatning af de enkelte bøgers styrker og svagheder, så vil mit personlige (og bevidst små-provokerende), bud lyde sådan her:

Pranges *Pædagogikkens etik* er den mest systematiske og stringent opbyggede af de fire bøger, og er den der har det klareste og mest selvstændige filosofiske projekt. På grund af sit overordnede og almene sigte bliver bogen desværre sjældent konkret og praktisk anvendelig. Og så er oversættelsen (af Joachim Wrang) visse steder svær, endog meget svær, at tygge sig igennem.

Den store styrke ved Tufts *Pædagogik og etik* er uden tvivl kapitlerne om og analyserne af legens betydning for den etiske dannelse. Her er der noget at hente for alle, der interesserer sig for børns og unges moralske udvikling. Desværre er resten af bogen meget ujævn og ret rodet og kunne med fordel have været underkastet strengere redaktionel kritik. En hårdere (filosofi)-fagkyndig redigering ville formodentlig (forhåbentlig) have resulteret i en strammere, mere stringent og alt i alt mere læsværdig bog.

Den etiske efterspørgsel stritter lidt i alle retninger og har, i det mindste fra et (moral)filosofisk perspektiv, det problem, at redaktørernes og (mange af) bidragsydernes etikforståelse er præget af en samfundsvidenskabelig tilgang til studiet af normer og værdier, og som følge deraf er relativt ensidig og reduktiv. Til gengæld rummer bogen flere interessante, og empirisk funderede,

enkeltanalyser af konkrete problemstillinger og dilemmaer på uddannelsesområdet.

Hustedes *Etik og værdier i pædagogers arbejde* er klart den mest brugsorienterede og praktisk anvendelige af de fire bøger. Dette er, som tidligere nævnt, både bogens styrke og svaghed. På den ene side giver den professionsetiske beslutningsmodel nemlig den pædagogiske praktiker et konkret redskab til at håndtere etiske problemer. På den anden side risikerer selvsamme model at stille sig i vejen for praktikerens selvstændige etiske refleksion samtidig med at den potentielt reducerer de etiske dilemmaers iboende kompleksitet.

God læselyst.

Litteratur:

Fink, Hans (2012): *Filosofiske udspil*, Aarhus: Forlaget Philosophia

Hursthouse, Rosalind (1999): *On Virtue Ethics*, Oxford: Oxford University Press.

Husted, Jørgen (2009): *Etik og værdier i socialt arbejde*, Hans Reitzels Forlag: København

Husted, Jørgen (2013): *Etik og værdier i sygeplejen*, Hans Reitzels Forlag: København

Husted, Jørgen (2014): *Etiske teorier*, Hans Reitzels Forlag: København

Kant, Immanuel (1998): *Metaphysik der Sitten – Erster Teil: Metaphysische Anfangsgründe der Rechtslehre, 2.*, verbesserte Auflage, udgivet og redigeret af Bernd Ludwig, Hamburg: Felix Meiner Verlag GmbH

Mill, J. S. (2008): *Om friheden. Oversættelse og guide*, oversat af Jørgen

Husted, Aarhus: Forlaget Philosophia

Oprør fra livets grænse. Med Albert Camus omkring selvmordets problem

Albert Camus

Sisyfos myten

Gyldendal, 2013

154 sider

kr. 179,95

v/ Anders Dræby Sørensen

Den franske filosof og forfatter Albert Camus ville være blevet 100 år i 2013. Fødselsdagen blev blandt andet fejret på Aarhus Universitet med et symposium, hvis bidrag er blevet udgivet som bogen *Studier i Camus* på forlaget Philosophia. Det endnu større forlag Gyldendal igangsatte i anledning af fødselsdagen en genudgivelse af fransk-algiererens værker, der dog aldrig har været ramt af nogen form for glemsel. Genudgivelsen omfatter blandt andet Helga Vang Lauridsens oversættelse af Camus' filosofiske hovedværk *Le Mythe de Sisyphe* fra 1942.

Selv mord eller livsduelighed?

Camus bliver ikke mindst kendt i krigs- og efterkrigstiden som en del af eksistentialismen. Det sker på trods af, at Camus selv afsværges ethvert tilhørsforhold til bevægelsen. Camus ønsker imidlertid ikke alene at forsage Jean-Paul Sartres eksistentialisme som en specifik filosofisk og litterær retning men derimod at overskride hele den hidtidige eksistentielle tradition. Når det alligevel giver god mening at forstå Camus som en slags eksistensfilosof, er det fordi, han gør det eksistentielle spørgsmål til filosofiens hovedanliggende. Camus står her især på skuldrene af Friedrich Nietzsche. Denne arv gælder ikke mindst Nietzsches in-spiration fra den græske tragedie og hans insisteren på værdien af det tragiske livsaspekt. Vi finder især Nietzsches tragiske livsanskuelse i værkerne *Die Geburt der Tragödie aus dem Geiste der Musik* fra 1872 og *Götzen-Dämmerung oder Wie man mit dem Hammer philosophiert* fra 1888/89. Samtidig kan Camus' filosofiske projekt på mange måder forstås som en undersøgelse af de eksistentielle konsekvenser af Nietzsches fremhævelse

af Guds død i *Die fröhliche Wissenschaft* fra 1882 og *Also sprach Zarathustra* fra 1885.

Sisyfos-myten omhandler netop selvmordet, der melder sig som et afgørende eksistentielt problem i kølvandet på religionens nederlag. Selvmordet udgør allerede et væsentligt spørgsmål i den tidlige kristendom, og mens donatisterne forsvarer fænomenet, misbilliger hoveddelen af den nye kirkeinstitution selvmordet som synd og blasmefi. Senantikkens kristne filosof Sankt Augustinus frem-stiller den første større fordømmelse af selvmordet i værket *De civitate Dei*, der bliver skrevet i perioden 413-427. Den latinske vending *sui caedere* betyder netop "at slå sig selv ihjel", og en sådan handling kan Augustin ikke acceptere ud fra Dekalogens femte bud:

"Du må ikke begå drab" (Anden og Femte Mosebog).

Ifølge Primo Levi kan Auschwitz imidlertid betragtes som et bevis på, at Gud ikke eksisterer. Midt under anden verdenskrig finder modstandsmanden Camus tilsvarende anledning til at problematisere selvmordets betydning for det moderne sekulariserede menneske:

"Der findes kun ét virkelig alvorligt filosofisk problem: Selvmordet. At afgøre om livet er værd at leve eller ej er filosofiens grundspørgsmål" (s. 11)

For Camus er dette problem netop interessant, fordi det peger hen til det helt afgørende spørgsmål om livets mening. Dermed er Camus på linje med den østrigske læge og eksistensterapeut Viktor Frankl, der på samme tid i historien drager en lignende konklusion fra erfaringen af det liv, som er udsat for menneskets ødelæggelser. Ligesom Frankl er Camus netop ikke interesseret i en ren akademisk diskussion men i at afklare grundlaget for det duelige liv ud fra menneskets livserfaringer. Denne filosofiske spørgen til livets mening træder ganske vist i glemse i løbet af efterkrigstiden, men den vil utvivlsomt melde sig igen, når den vestlige verdens nuværende åndløshed og forfaldskurs når et egentligt nedslag.

Filosofiske selvmordstendenser

Camus deler Nietzsches opfattelse af, at videnskaben og teknologien ikke formår at udfylde det eksistentielle vakuum, som religionens nederlag efterlader mennesket i. Baggrunden for det moderne menneskes selvmordsønsker er netop, at det ikke evner at finde mening og fortrolighed i modernitetens verden og derfor bliver fremmedgjort. Ifølge Camus opnår mennesket hermed en erfaring af 'det absurde', og denne absurditet er et grundvilkår, som det enkelte menneske må tage på sig. Mens Heidegger forkynder en lignende be-sindelse på teknologiens rækkevidde, når Camus altså frem til en helt anden løsning end den tyske mester. Ganske vist lægger Heidegger fra 1930'erne op til en forløsende vending mod kunsten, men i et interview med *Der Spiegel* fra 1976 ender han med at proklamere, at kun genkomsten af en ny Gud kan redde mennesket.

Camus' hovedanke imod den eksistentielle tradition er netop, at Søren Kierkegaard, Anton Tjekhov, Karl Jaspers, Martin Heidegger og andre ikke tager den fulde konsekvens af deres stormløb mod fornuftens begrænsninger. De eksistentielle filosoffer og forfattere udpeger således en flugt fra absurditeten ved at sætte deres lid til det irrationelle i form af Gud eller lignende. Ifølge Camus udgør satsningen på det irrationelle imidlertid et filosofisk selvmord. Fordi de eksistentielle tænkere hermed fornægter den fornuft, som overhovedet giver dem indsigten i det absurde. Her kunne jeg så indvende over for Camus, at den eksistentielle tradition fæstner sin lid til erfaringen snarere end til fornuften, og desuden dækker den menneskelige fornufts andethed et langt større område end det irrationelle.

Ifølge Camus er det netop selve flugten fra det absurde, der forener det filosofiske og det fysiske selvmord. Camus' hovedanliggende viser sig hermed at være spørgsmålet om, hvorvidt selvmordet er et legitimt svar på en verden, der både viser sig at være tavs på spørgsmålet om Guds eksistens og en overordnet mening med livet. I modsætning til Frankl mener Camus nemlig ikke, at menneskets svar på oplevelsen af meningsløshed er at søge en livsmening. Selvmordet indbefatter en afvisning af menneskets frihed, og enhver flugt fra virkelighedens absurditet ind i religionen, illusionerne eller døden udgør ikke farbar udvej men derimod en blindgyde.

Ganske interessant ender Camus altså ud med at tilslutte sig den kristne kirkes fordømmelse af spørgsmålet. De romerske senstoikere Lucius Annaeus Seneca, Epiktet og Marcus Aurelius er eksempler på indtagelsen af en helt anden holdning til selvmordet, idet de fastholder, at valget om at dø ved egen hånd er etisk acceptabelt, og denne mulighed er væsentlig mere ærværdig end at henslæbe sit liv i lidelse. Midt imellem påpeger Arthur Schopenhauer, i *Die Welt als Wille und Vorstellung* fra 1818, at selvmordet ikke er en moralsk løsning på dette livs smerte, men at det til gengæld er acceptabelt at søge en udfrielse fra viljen til at leve.

Oprør fra livet

Camus bliver gerne kaldt filosofiens svar på James Dean, der i 1955 har hovedrollen i Nicholas Rays film *Rebel without a Cause*. I sit senere filosofiske værk *Oprøreren* fra 1951 skildrer Camus noget tilsvarende den ensomme rebel, der, i en vis lighed med Nietzsches overmenneske, formår at gøre op med absurditeten og skabe loven for sit eget liv. Camus betoner dog allerede i *Sisyfosmyten* nødvendigheden af at lave oprør imod det absurde.

Erfaringen af det absurde opstår, fordi menneskets længsel efter enhed og higen efter det absolutte fremkalder et krav om fortrolighed og klarhed. Dette krav kan imidlertid ikke indløses efter religionens fald, og derfor oplever mennesket en uigennemtrængelig mur imellem sig selv og sin omverden. Mens Pink Floyds *The Wall* fortalte historien om den mur, som vi gradvist bygger op omkring os selv, taler Camus snarere om en mere grundlæggende fornemmelse af, at vi ikke kan forstå verden, døden og andre mennesker fuldt ud. I det øjeblik vi opnår en erkendelse af, at verden netop ikke har nogen mening i sig selv for os, er den eneste løsning at konfrontere det absurde og gøre oprør imod tilværelsens paradoks. Livet har ikke nogen mening, men netop derfor vælger jeg i trods af leve livet fuldt ud i stedet for at flygte. Camus når på sin vis frem til den samme konklusion som stoikerne, epikuræerne, Nietzsche og Heidegger. Idet det lige præcist er vores besindelse på at døden er den eneste sande virkelighed, der kan kalde os til at udtømme alle livets muligheder. Det absurde menneske har derfor modet til at leve med klarsyn og uskyld. Fordi dette menneskes erkendelse, af at der ikke findes nogle højere værdier og sandheder, fører til indsigt, at han eller hun kun kan finde livsmening på en meget umiddelbar måde.

Det absurde oprørs etik og Sisyfos-myten

Hvordan udfolder det absurde menneske så et godt liv på trods? Her starter Camus med at skildre tre eksemplariske mennesketyper. Forføreleren lever efter en kvantitativ etik, idet vedkommende stræber efter at opnå så meget glæde som muligt. Som Kierkegaard også når frem til i *Forførelers dagbog* i *Enten-Eller*, er forføreleren imidlertid en tragisk figur, idet han eller hun ikke finder hvile men hele tiden er på jagt efter den næste udfordring. Skuespilleren formår at leve i nuet, hvor der laves kunst på scenen, men efter tæppefald venter mørket og dermed også tomheden. Erobreren går ind i historien og prøver at ændre på tidens gang, men lige som de to andre figurer, lever erobreren i et konstant kapløb med tiden, som de alle er dømt til at tabe.

Den fulde livsudfoldelse finder vi derimod hos den skabende kunster, der lader lidenskaberne bryde frem og gør tankerne tavse. For Camus drejer det sig ikke blot om enhver skabende kunster, men derimod om de kunstnere som formår at fremstille absurditeten i deres kunstværker og dermed fremhæver tilværelsens modsigelser og verdens mangfoldighed. Camus var som bekendt selv skønlitterær forfatter, og hans eget litterære arbejde med absurditeten kan altså fungere som et eksempel på det absurde oprørs etik. Nøjagtigt som hos Heidegger og den tidlige Michel Foucault leverer kunsten således en forløsning fra modernitetens og teknologiens forkrampning af menneskelivet.

Endelig benytter Camus den oldgræske myte om Sisyfos til at uddybe det absurde oprørs etik. Nietzsche påpegede i sit tidlige og sene forfatterskab, hvordan mennesket måtte besinde sig på livets tragiske vilkår for at kunne sige fuldt ud ja til livet. På tilsvarende vis påpeger Camus, at livet netop udfoldes gennem kamp og anstrengelse. Der venter ingen gulerod for enden, og hvis vi ikke vil flygte fra livet, må vi netop omfavne det vilkår, at tilværelsen først og fremmest er en evig kamp, hvor lykken er undtagelsen snarere end reglen. Først da opnår vi at leve livet til fulde og give den helt igennem gas. Som Marcus Aurelius påpeger i *Meditationerne* er vi ikke andet end stank, knogler og kød, og når vores liv er forbi, må vi give det tilbage til verden. Netop derfor har vi bare at leve livet i stedet for at bruge tiden på at frygte døden.

Camus' bog fra 1942 rummer stadig en række værdifulde indsigter, der er særdeles relevante for det senmoderne menneske. I en tid med positiv

psykologi og lykkeforskning er det værd at besinde sig på, at efterstræbelsen af lykke, succes og velvære måske snarere er en flugt fra end en omfavnelser af livet. *Sisyfos-myten* bærer ikke præg af den samme lethed og lettilgængelighed som Camus' skønlitterære forfatterskab, men bogen er immerweg eminent læsestof til enhver, som ønsker en refleksion over eksistensen i en overfladisk poptid.

Fra æstetik til æstetisering. Dobbeltanmeldelse

Jørgen Erslev Andersen (red.)

Sansning og erkendelse. Æstetikhistoriske grundtekster fra Baumgarten til Kant

Aarhus Universitetsforlag, 2012

245 sider

Kr. 249,95

Birgit Eriksson, Jacob Lund, Henrik Kaare Nielsen & Birgitte Stougaard Pedersen (red.)

Æstetisering. Forbindelser og forskelle. Festskrift til Morten Kyndrup

Forlaget KLIM, 2012

323 sider

Kr. 299,-

v/ Tonny Aagaard Olesen

Der er intet vor tid vrimler så meget med som æstetikere. Sådan omtrent konstaterede humoristen Jean Paul for to hundrede år siden, at æstetikken for længst havde bredt sig ud over hele kulturen. Derfor skrev han sin forskole til æstetikken for at drive nogle af disse mange letbenede æstetikere tilbage på den æstetiske tænknings skolebænk. Det lykkedes virkelig for Jean Paul, for så vidt *Vorschule der Aesthetik* (1804/1813) vel blev Romantikens mest indflydelsesrige æstetik. Og dog lykkedes det ikke helt, da en tradition i æstetikken kun så endnu en af disse vrimplende æstetikere i Jean Paul. Men hvad er egentlig æstetik?

I vor tid vrimler det endnu med æstetikere. Tiden er dog en anden, i en vis forstand mere kaotisk. Mængden af æstetisk litteratur er uoverskuelig og æstetikens felt er i takt med produktionen af samfundsnyttige professions-æstetikere blevet altomfattende. Den kunst at overbevise, som man lærte i den klassiske retorik, synes videreført og omsat i den moderne erhversæstetik som den kunst at sælge, altså det æstetiske er alt det ved en vare, hvormed den kan sælges. Æstetiseringen af hverdagslivet synes at kalde på universitetets kulturvidenskabelige kompetencer, men produktionen af æstetiske kandidater kan dog næppe blive en ren købmandsskole. Ganske vist synes universitetsæstetikken for længst at have overladt æstetikens eksistentielle og dannelsesmæssige dimensioner til den pædagogiske forskning, men de æstetiske fag er dog endnu bundet til de respektive kunstarter. Men hvad er kunst i dag? Kunstteori? Æstetik?

Efter mange års tørke er den danske faglitteratur de sidste 15-20 år blevet beriget med flere grundværker, der forsøger at samle, udvide eller reformulere den æstetiske disciplin. Mest imponerende er naturligvis Dorthe Jørgensens historiske og teoretiske arbejde inden for den filosofiske æstetik, der har udmøntet sig i det mest omfattende æstetik-forfatterskab, vi ejer på dansk. De to bøger, som i det følgende skal omtales, er også blevet til ved Aarhus Universitet, men hvor Dorthe Jørgensen som idehistoriker har insisteret på at forfølge æstetikens metafysiske dimension, dér har de to følgende bøger deres udspring i miljøet omkring de æstetiske fag. De respektive bøger er et udmærket supplement til Dorthe Jørgensen, eller omvendt.

Den første bog er en antologi med æstetikhistoriske grundtekster. Det er oversættelser af en række centrale, endnu den dag i dag æggende tekster fra æstetikens pionertid. Det er et kompendium med spredte tekster fra 1700-tallets æstetiske tænkning, som kaster godt lys over Oplysningstiden, men som også indeholder tanker med et klart aktualiseringspotentiale. Bogens redaktør er Jørn Erslev Andersen, og han har samlet teksterne under den tematiske titel *Sansning og erkendelse*. Det er ikke sådan, at der systematisk er sakset i teksterne for at få temaet frem. Flere af teksterne er bragt i fuld længde, således at læseren kan få et overblik over de mange temaer, herunder naturligvis sansning og erkendelse, som teksterne lægger frem. I undertitlen findes angivet, at det er tekster "Fra Baumgarten til Kant", hvorved også være

udpeget de to fyrtårne i navigationen. Antologien indeholder heldigvis meget mere.

Bogen er inddelt i to dele, den ene kaldet "Filosofisk æstetik" og den anden "Kunstkritik". I forordet får vi at vide, at der er "afgørende forskelle" mellem de to, men hvori den afgørende forskel består, er ikke altid så tydeligt. Således indledes første del med Søren Sørensens oversættelse fra 1991 af den klassiske poetiks hoftekst, nemlig Horats' *Ars poetica*, mens den anden del tager afsæt i passagen om Laokoon i anden sang af Vergils *Aeneiden* (i Otto Steen Dues oversættelse fra 1996). Det er en fremragende idé at begynde begge sektioner i den klassiske litteratur. Det giver en god fornemmelse af den danneshorizont, hvori æstetikken opstår. Med Horats' nøgletekst har man dog ikke kun indledt den første del, men i allerhøjeste grad også den anden del. Sagen er jo den, at den moderne æstetik såvel som den moderne kunstkritik opstår i kølvandet på den klassiske poetik og retorik. Det fremgår også af de udvalgte kildetekster.

Efter Horats følger ny lækkerbisen, nemlig en oversættelse af de første 103 paragraffer af Baumgartens *Aesthetica* fra 1750. Den stammer også fra Søren Sørensens hånd og var et led i dennes udforskning af den poetologiske tradition i begyndelsen af 90'erne. Redaktøren skal have stor ros for at have reddet denne oversættelse fra det hedengangne institutblads glemsel. Baumgartens latinske værk har aldrig været særlig tilgængelig, end ikke i samtiden eller den umiddelbare eftertid. Først i den nyeste æstetik har Baumgartens værk forvandlet sig fra at være den moderne æstetiks mere eller mindre formelle begyndelse til at være den helt centrale impuls i æstetikens reformulering. Først inden for de sidste år er Baumgartens værk i sin helhed blevet oversat til tysk af Dagmar Mirbach.

Den nye Baumgarten, der er blevet trendy, er imidlertid ikke Sørensens fuldendelse af den klassiske tradition. Det er snarere modsætningen til sådan en opfattelse. Den nye Baumgarten grundlægger den filosofiske æstetik gennem en særlig erkendelsesteori, en ny slags lære om sansningen, den sansende erkendelse eller den sensitive erkendelse. Det er netop diskussionen af denne side ved Baumgartens tænkning, man finder sat på antologiens forside, altså sansning og erkendelse. Omplantningen af Sørensens oversættelse til de nye

forhold synes dog ikke at have indbudt til nogen revision, kun hele apparatet af indledning og noter er udeladt. Ærgerligt nok er også indholdsoversigten forsvundet, så ingen har en jordisk chance for at følge Baumgarten i den overordnede systematik. Når dette så er sagt, kan vi kun glæde os over, at vi på dansk kan få denne hånds-rækning til at bestige den moderne æstetik gennem Baumgarten.

De næste to tekster stammer fra den angelsaksiske tradition. Det er to ypperlige tekster, der viser os æstetikken i en ganske anden retning end den hidtil anførte. For første gang på dansk foreligger her en oversættelse (forestået af Karsten Sand Iversen) af Edmund Burkes fremragende indledning om smagsbegrebet, som led-sagede andenudgaven af *A Philosophical Enquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and Beautiful* fra 1759. Herefter følger et genoptryk af Mogens Chrom Jacobsens oversættelse af David Humes klassiske essay, *Of the Standard of the Taste* (1757) fra *Politik og æstetik. Udvalgte essays* (2000). Det er to tekster, som ikke kun har værdi som optakt til Kant. Der var en gang æstetikken blev kaldt smagsvidenskaben. En refleksion over smag og dømmekraft synes ligeså aktuel i dag som dengang i midten af 1700-tallet.

Sektionen med "Filosofisk æstetik" rundes selvsagt af med bidrag af Immanuel Kant. Da Kants indflydelsesrige bidrag til æstetikken, *Kritik af dømmekraften*, netop i 2005 udkom på dansk, har redaktøren sikkert set sig om efter en anden central tekst af Kant. Der bringes således – for første gang siden 1802 – fine uddrag af Kants *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* (1798). Det er paragrafferne om de fem sanser samt om indbildningskraften, der bringes i Karsten Sand Iversens oversættelse. Der er god grund til at inddrage Kants antropologi i den æstetiske refleksion, og man kunne da have ønsket at få endnu mere fra dette perspektiverende værk, for eksempel paragrafferne om skønhedsfølelsen og smagsbegrebet. Blot at få ledt opmærksomheden i retningen af dette værk er imidlertid godt. Den, der herfra vil videre, kan nu også her søge hjælp i Claus Bratt Østergaards Kant-oversættelser, idet antropologien i 2015 er udkommet under titlen, *Hvad er mennesket?*

Vender vi os mod bogens anden del, sektionen med "Kunstkritik", så er teksterne her samlet i to grupper. Den første er centreret omkring Laokoon-

motivet og hele opkomsten af det kunstfilosofiske fundament til en ny æstetik. For første gang foreligger her en komplet oversættelse af Winckelmanns epokegørende skrift *Gedancken über die Nachahmung der Griechischen Wercke in der Mahlerey und Bildhauer-Kunst* fra 1755. Herefter følger – også for første gang på dansk – et kapitel (kapitel 16) fra Lessings ligeledes skelsættende værk *Laokoon oder Über die Grenzen der Malerei und Poesie* fra 1766. Og til sidst Goethes essay om Laokoon fra 1805. De tre tekster, alle i Karsten Sand Iversens oversættelse, giver indblik i et meget læseværdigt og oplysende tema.

Den anden gruppe består af to Diderot-tekster. Den sidste er en af de kunstkritiske salontekster fra 1763, som ikke tidligere er oversat til dansk. Denne tekst indeholder ikke principielle betragtninger af betydning og burde måske ikke have været optaget blandt antologiens øvrige kildetekster. Derimod er den første tekst af Diderot, artiklen "Kunst" fra den franske encyklopædi, et godt bidrag, der er frisk i såvel stil som tankegang. Havde redaktøren også fået oversat sammes artikel om skønhed fra 1752 og eksempelvis artiklen om smagen fra 1757 (der findes optaget i det udvalg af artikler i Mogens Chrom Jacobsens oversættelse, der udkom på dansk i 2014), så ville antologien som helhed havde fået stærkere sammenhæng.

Bogens introduktioner til de enkelte tekster kan forekomme asketiske, og de oplysende noter til teksterne glimrer ved deres fravær. Sidst i bogen findes Jørn Erslev Andersens efterskrift "Sansning og erkendelse. Et tema i 1700-tallets æstetiske teorier". Det er her, de store linjer optegnes. Nogle ide-historiske forudsætninger, ikke mindst for Baumgarten og Kant, rides op, og temaet omkring sansning og erkendelse prøves gennemført. Efter endt læsning er man måske ikke blevet helt afklaret omkring de enkelte teksters relation til dette tema, og man er måske blevet usikker på, hvad der egentlig skal forstås ved "sansning" og "erkendelse". Er nysgerrigheden nu blevet vakt, kan man passende i den afsluttende bibliografi finde gode forslag til videre studier. Alt i alt en oplagt introduktionsbog til æstetikken. Begynd med at læse de klassiske tekster selv!

Den anden bog, vi skal omtale, går i en helt anden retning. Der er tale om et festskrift til professor Morten Kyndrup, der gennem årtier har markeret sig i

debatten om æstetik og kultur. Fire redaktører har samlet 29 ganske læseværdige essays under titlen *Æstetisering. Forbindelser og forskelle*. I indledningen læser vi: "Valget af 'æstetisering' som overordnet tema for festskriftet skyldes, at dette tema har stået centralt i Morten Kyndrups forskningsmæssige interessefelt i de senere år" (s. 10). Man kan her tænke på Kyndrups fine æstetiksteoretiske bog, *Den æstetiske relation* fra 2008, hvori den traditionelle alliance mellem æstetik og kunst erklæres for hævet. Den nye æstetik beskæftiger sig med "den æstetiske relation", med "sanseoplevelsen", hvorved det principielle interessefelt omfatter langt mere end kunstens genstande.

De 29 essays i *Æstetisering. Forbindelser og forskelle. Festskrift til Morten Kyndrup* er af redaktørerne inddelt i de seks emner. Det er gjort med behændighed. Der er ikke tale om et vanligt festskrift med artikler i øst og vest og af ganske svingende kvalitet. Tværtimod er det hele holdt på et gennemgående solidt niveau. Det er korte tekster, der overvejende er ganske oplysende og godt skrevet. Der er fire bidrag på engelsk, to på svensk, et på norsk og et oversat fra tysk. Resten er tænkt og skrevet på dansk – de fleste bidrag med udspring i de æstetiske fag på Aarhus Universitet.

Under temaet "Medialitet og form" skriver Lea Kyndrup om de brudte grænser mellem romanfiktion og biografisk virkelighed, Karlheinz Lüdeking om Duchamps sidste maleri, Ansa Lønstrup om filmlyd med udgangspunkt i Lars von Triers *AntiChrist*, Erik Exe Christoffersen om Triers filmiske tvangsregler og endelig Arto Haapala om karakterbegrebet i romanfiktion med afsæt i Tolstoys *Anna Karenina*. Det er interessante fagæstetiske artikler om litteratur, film og billedkunst, hvor genrens selvoverskridelse tematiseres.

Det næste tema hedder "Æstetikens grænser". En af vor tids markante æstetikere, amerikanske Richard Shusterman, bemærker i sit indlæg, at den gennemgribende æstetisering af livsformerne, der ligesom forener en æstetisk, en etisk og en politisk praksis, ikke kun er et postmoderne fænomen. Den findes også i eksempelvis konfucianismen med dens harmoniseringsideal. Hans Edvard Nørregaard-Nielsen bidrager med et smukt erindringsstykke, Frederik Tygstrup indkredser det løbske fiktionsbegreb, mens Frits Andersen fortæller medrivende om et afskrækkende eksempel på æstetiserende handling. Jacob Wamberg gør yderst interessante overvejelser over den dobbelte

bevægelse, at ligesom samfundet er blevet gennemæstetiseret, så er kunsten – gennem avantgarden – blevet af-æstetiseret.

De næste to sektioner "Hverdagskulturens æstetisering" og "Byen og det offentlige rum" indeholder artikler i mange retninger. I den første finder man Mikkel Boghs kompetente og perspektiverende fortolkning af Albert Mertz' "Bemalet bord" fra 1986, Anne-Louise Sommers artikel om dansk møbeldesign samt bidrag af Lars-Olof Åhlberg og Mads Hermansen. Endelig har Niels Lehmann leveret en tankevækkende tekst om forholdet mellem kunstfagene og kreativitetsbegrebet. I den anden skriver Niels Albertsen om arkitektur med udgangspunkt i Gernot Böhm's æstetiske kategori 'atmosfære', Svend Erik Larsen om Anselm Kiefer på Hamburger Bahnhof, André Wang Hansen om street art og Peter Brix Søndergaard om Benetton-reklamerne. I alle disse artikler mærker man pulsen af det brede æstetikbegreb.

Bogens fyldigste sektion er "Æstetisk erfaring". Den indledes med den tyske æstetikfilosof Martin Seels begrebsanalytiske tekst: "Beauty" – A Brief Conceptual Journey". Svenske Sara Danius skriver om Stendhals realisme, Arnfinn Bø-Rygg om Adornos æstetik og Anders Troelsen bidrager med en glimrende, kritisk frem-stilling af to af vor tids æstetiske grundbegreber: nærvær og atmosfære. Efter Jacob Lunds tekst om Anselm Kiefer afslutter Birgitte Stougaard Pedersen med for alvor at ruske op i de moderne, æstetiske grundbegreber. Den pejling af begreber som "æstetisk erfaring" og "æstetisk kommunikation", som her foretages, inddrager såvel de endnu aktuelle æstetiseringsæstetikker og "det såkaldt brede æstetikbegreb", ligesom de klassiske helte i æstetikken, Baumgarten og Kant. Denne artikel med dens principielle diskussion af det æstetiske under et altædende kommunikationsbegreb kan danne god sparring for den, der vil måle afstanden mellem æstetik og æstetisering.

Festskriftet sidste – og tungeste – sektion bærer overskriften: "Dømmekraft". Der er tale om fire artikler, der alle tager udgangspunkt i Kants kritik af dømmekraften. To kultursociologiske perspektiveringer fremhæver begge den æstetiske doms funktionsmåde hos Kant som fællesskabsstiftende. Birgit Eriksson viser videre, hvordan smagsdommen og den reflektive dømmekraft spiller en central rolle hos flere nyere sociologer, mens Henrik Kaare Nielsen

diskuterer betydningen af den æstetiske diskurs for dannelsen af politiske fællesskaber. Bogen afsluttes næsten muntert med et lille opus af den belgiske kunstteoretiker Thierry de Duve, som under titlen "Why Kant got it right" forsøger at godtgøre, hvorfor Kants teori, den æstetiske dom, holder.

Festskriftets adressat kan på denne måde være yderst tilfreds. Fra titelbladets *Æstetisering* skulle vi på en lang og oplysende rejse gennem så mange kunstfaglige optikker for til sidst at ende med Kant som garant for "det brede æstetikbegreb". Hermed er ægteskabet mellem æstetik og kunst vel hævet. Æstetikken har forladt kunsten. Kunsten har forladt æstetikken. Og dog, som festskriftet jo så skønt demonstrerer, så kan man som fagæstetiker ikke så let give slip på ægtefællen. Eller måske man som æstetiker er blevet en lidt løs ægtemand.

Vi mangler at omtale en sidste artikel i Kant-sektionen. Den er skrevet af Jørn Erslev Andersen og bærer titlen "Smagsdommens forestillede genstand". Heri finder vi festskriftet eneste definition på æstetik. Og den stammer fra Morten Kyndrup:

"Æstetik defineres som en videnskab, der vedrører sanseoplevelse eller 'æstetisering' som et særligt genstandsfelt mellem kunst og filosofi, som den både er afgrænset fra og har berøringsflader til, og den æstetiske videnskabs opgave bestemmes til at være udforskningen af relationen mellem givne genstande eller artefakter og deres kritiske, sociale, samfundsmæssige, institutionelle, udsigelsesmæssige, sanseperceptoriske betydning/virkning i henseende til deres potentielle æsteticitet" (s. 282).

Det fremgår klart, at dette brede begreb om æstetik eller æstetisering ikke levner kunsten nogen privilegeret position. Jørn Erslev Andersen, som jo også var redaktøren af den ovenfor omtalte æstetik-antologi, viser, at den nye, brede æstetik blot fortsætter takter i den oprindelige æstetik:

"Smagens genstand forstår Kant som relateret til natur, håndværk, kunsthåndværk, teknologi eller kunst. Også her er han på linje med Baumgarten, samt med toneangivende æstetikere i sin samtid, for eksempel Denis Diderot og David Hume. Ingen af disse har i deres divergerende æstetiske teorier kunst-

arterne som et privilegeret eller autonomiseret felt for deres refleksioner. De gør ganske vist kunst til genstand for selvstændig refleksion, men da på linje med andre smagsgenstande såsom krop, udseende, arkitektur, landskab, og aldrig i perspektiver, der dyrker forestillinger om den rene kunsterfaring, der først formuleres senere i romantikkens og idealismens æstetiske teorier” (s. 283f.)

Således peger den ene bog søgende hen på den anden. Hermed være begge bøger anbefalet.

Væren og tids bedre halvdel

Thomas Schwarz Wentzer

Introduktion til Heideggers Væren og tid

Forlaget KLIM, 2015

117 sider

Kr. 129,95

v/ Simon Okholm, kandidatstuderende i filosofi og samfundsfag ved Aarhus Universitet.

Introduktion til Heideggers væren og tid var oprindeligt et efterskrift, der var lagt ved Christian Rud Skovgaards oversættelse af Martin Heideggers tidlige hovedværk *Sein und Zeit*, som blev udgivet på dansk i 2014 ved Forlaget KLIM. Efterskriftet er dog blevet udeladt i den nyoptrykte andenudgave af oversættelsen efter ønske fra Heideggers arvinger - vel at mærke grundet bogens omfang. Dette har været en anledning til at udgive Wentzers efterskrift separat, og det foreligger nu som introduktionsbog. Men herved har *Væren og tid* imidlertid mistet sin bedre halvdel – i hvert fald i pædagogiske øjemed.

Med afsæt i opbygningen af bogens indholdsfortegnelse, der vil blive optegnet løbende i kursiv med nummerering, vil denne lille anmeldelse forberede læseren på, hvad der kan forventes af denne bog, og hvad den mangler.

Bogen indledes med to biografiske kapitler. Først en udførlig *Biografi i skitseform* (1) over Martin Heideggers livshistorie fra vugge til grav, som efterfølges

af et kapitel, der stiller skarpt på selve den filosofiske udvikling og det miljø, der gør, at Heidegger er *På vej mod Væren og tid* (2). Som Wentzer gør opmærksom på, så kan disse kapitler skippes uden senere læsebesvær, men dette anbefaler jeg ikke. Tværtimod fortjener de (særligt andet kapitel) samme gennemlæsning som resten af bogen, eftersom de formår at kontekstualisere filosofien. Wentzer uddrager nemlig velovervejede kun de biografiske holdpunkter, der er filosofisk relevante. Her hører vi både om nykantianismen og dens adskillelse af subjektet fra objektet, hvilket var en af de store erkendelsesteoretiske stridspunkter for Heidegger, men også om forholdet til national-socialismen og om det antikke forbillede i Aristoteles og Heideggers banebrydende fænomenologiske læsning heraf. Samtidig får vi også præsenteret de tidlige begrebsformationer af det, der senere går hen og bliver grundbegreber i *Væren og tid*, så som eksistensfænomenet, om-verdenen, brugstøjet og mange flere. Alle disse tages igen op i det efterfølgende kapitel med henblik på at placere dem ind i det ontologiske projekt om det såkaldte værensspørgsmål.

Bogens næste kapitel, *Væren og tid – Heideggers 'prolegomena' til enhver ontologi* (3), er det absolut vigtigste bidrag til bogen som en introduktion. Her udredes det filosofiske projekt som en vækkelse af ontologiens grundspørgsmål om værens mening i en optik, der tager udgangspunkt i tilstedeværens (det vil sige menneskets) værensforståelse med formålet at fortolke denne hen imod tidsligheden som dens transcendentale horisont. Konkret sagt så forsøger Heidegger altså at argumentere for, at væren er tid – dog med den bemærkning, som Wentzer også udpensler, at der ikke er tale om den vesterske filosofi-traditions vulgære tidsbegreb med dens *nutidsfiksering*; derimod fremdyrker Heidegger et mere oprindeligt tidsfænomen i *fremtidsorienteringen* via sin fænomenologiske analyse af tilstedeværens væren som *omhu*. Styrken ved Wentzers bog er lige netop, at den ikke blot formår at forklare sådanne distinktionspar og begreber, men ligeledes formår at give en kærkommen udredning af hvordan de og andre begreber, såsom i-verden-væren, egentligheden, formår at understøtte udarbejdelsen af værensspørgsmål, hvilket man ofte mister blikket for, når man just læser Heidegger.

Bogens næste kapitel angår *Receptionen og virkningen af Væren og tid* (4), der primært centrerer sig om, hvilke *filosofiske* strømninger der er opstået takket

være Heideggers tænkning. Wentzer tager her fat på de helt store filosoffer som Sartre, Derrida og Gardamer og opsporer deres fundering i henholdsvis eksistensen, dekonstruktionen og hermeneutikken. Tillige præsenteres den nyere amerikanske reception af Heidegger med Richard Rorty og andre og deres pragmatiske læsning af *Væren og tid* med en masse litteraturhenvisninger, der giver anledning til yderligere læsning. Skønt Wentzer kommer så godt som hele vejen rundt i sin receptionsfremstilling, så glemmer han dog at nævne den såkaldte *spekulative realisme* med navne som Quentin Meillassoux og Graham Harman, hvoraf i hvert fald sidstnævnte tager sit eksplicitte afsæt i Heideggers brugstøjsanalyse.

Bogens sidste to kapitler er henholdsvis *Noter* (5) og en meget omfattende, flersprogsorienteret *Bibliografi* (6). Jeg vil kort pointere en mangel – eller ligeså vel en mulighed, der står mere eller mindre uberørt hen i introduktionsbogen. Wentzer lægger ikke skjul på, at Heideggers filosofi ganske ofte finder sit antikke forbillede i Aristoteles, men bogen savner efter min overbevisning en udredelse af forholdet til Aristoteles' lærer, Platon. Allerede projektet om at vække værens-spørgsmålet som en slags generindring af et latent, forudgående erkendelsesgrundlag, har unægteligt visse lighedstræk til Platons anamnese og til ideverdenen (fra dialoger som eksempelvis *Faidon*), der synes at vidne om en arvelod fra den hidtidige metafysik, som Heideggers ellers forsøgte at lægge bag sig. - Måske var det lige netop derfor, at *Væren og tid* aldrig blev færdiggjort?