

Filosofiske Anmeldelser

Nr. 4

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

På vandring med den frie tanke. Frédéric Gros: *Gå! En filosofisk fodrejse*, v/ Pernille Schmidt Hansen.....s. 93

Aristoteles om sansning, liv og bevægelse. Aristoteles: *Tre naturfilosofiske skrifter – Om sansning og sansbare genstande, Om ungdom og alderdom og liv og død, Om levende væseners bevægelse*, v/ Claus A. Andersen.....s. 97

Klims Pædagogiske linjer: Den pædagogiske filosofis rugekasse. 4 dobbelt anmeldelse af Christer Stensmo: *Indføring i pædagogisk filosofi*, Erling Lars Dale & Kirsten Krogh-Jespersen (red.): *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi*, Nel Noddings: *Pædagogisk filosofi – en indføring*, Erling Lars Dale (red.): *Pædagogisk filosofi*, v/ Asger Sørensen.....s. 102

På vandring med den frie tanke

Frédéric Gros

Gå! En filosofisk fodrejse

Kristeligt Dagblads Forlag, 2015

210 sider

Kr. 249,95

v/ Pernille Schmidt Hansen, cand. mag i Filosofi, Københavns Universitet

Der findes mange former for vandring, selvom måden, hvorpå man vandrer, i sin essens egentlig blot består i at sætte den ene fod foran den anden. *Gå!* er - som også titlen angiver - en filosofisk fodrejse gennem den vestlige idéhistorie, i selskab med forskellige rejsefæller, med tænksomme stop på vejen; en fodrejse uden andet formål end at berige erfaringen.

Frédéric Gros er professor i filosofi i Paris og har blandt andet beskæftiget sig med psykiatriens historie, den vestlige opfattelse af krig og begrebet om smerte. Bogen om at gå (med originaltitlen *Marcher, une philosophie*) blev ved dens udgivelse i 2009 intet mindre end en bestseller i Frankrig og er nu oversat til adskillige sprog. Dette forhold må om ikke andet vidne om bogens aktualitet og bredde, hvilket som oftest ikke siges at være tilfældet inden for den filosofisk litterære genre.

Gros' filosofiske fodrejse er langt mere end blot en vandring gennem filosofihistorien. Den skrives ind i en samtid, som til stadighed er præget af senkapitalistiske normer, der vedrører produktivitet, forbrug, effektivitet, hurtighed, profit med videre. At Gros skriver om det helt banale - om det at gå - kan i sig selv ses som en lille protest imod det, man ellers interesserer sig for i samtiden. For hvad - kunne man spørge - er egentlig interessant ved noget, som ikke kræver et særligt talent, hverken målrettet træning, hightech knowledge eller det nyeste gear? At gå kan alle, der evner at stå på sine egne to ben (med forbehold, selvfølgelig). Gros går med *Gå!* imod den vestlige effektivitetsfiksering og blinde resultatorientering, væbnet med sin beretning om de erfaringer den langsomme og monotone vandring kan berige os med. På flere måder søger Gros mod samme visdom som tidens mindfulness-bølge,

men *Gå!* er langt fra en moraliserende selvhjælpsbog i gængs forstand. Den går ad andre veje! Gros benytter sig på mest forfriskende vis af prosaens, poesiens og den undrende filosofis rige sprog og billeder til at udfolde de værdifulde erfaringer og indsigter, noget så banalt som vandring kan give anledning til.

Vandringen som illustration

Den erfaring, vandringen bibringer, kan illustrere nogle filosofiske paradokser, forklarer Gros til franske *Le Monde* (interview udgivet 24.06. 2011, www.lemonde.fr). Eksempelvis kan vandringen illustrere en forunderlig enhed mellem krop og ånd;

”når man vandrer, opstår der netop det øjeblik, hvor der fra skridtenes monotone gentagelse pludselig udgår en fuldstændig ro. Man tænker ikke længere på noget, ingen bekymring plager én, intet andet eksisterer end bevægelsens regelmæssighed, som man ledsager, eller rettere sagt: Man er helt og holdent den rolige gentagelse i sine skridt” (s. 188).

Og man kan dertil opleve en mystisk evighed på de langstrakte, monotone vandringer i form af den selvberørende natur og horisontlinjerne;

”... at blive konfronteret med denne soliditet, der er større end os, får døgnets små begivenheder, de sølle nyheder til at ligne støv, der fejes væk af vinden. Det er en ubevægelig evighed, der står og vibrerer. At vandre er at erfare disse realiteter, der ydmygt trænger sig på uden at gøre støj - træet, der gror midt blandt klipperne, fuglen, som holder vagt, floden, der følger sit løb - uden at forvente noget” (s. 75-76).

Vandringens erfaring er ordløs - den kan ikke genoversættes, omkodes eller omformateres (s. 59). Den er en berigende, sanselig erfaring. På den langsomme, regelmæssige, monotone vandring - måske især den, der strækker sig over flere dage - er det næsten umuligt ikke at gøre sig nye erfaringer; med sig selv, sine følelser og med nye perspektiver på verden omkring sig. Gros' filosofiske fodrejse tager læseren med sig på sin vej og udpeger tænkere, hvis filosofiske, litterære og poetiske værker er formet af deres helt personlige vandringer.

Den frie tanke

Kapitlet om Nietzsches liv og tænkning er et godt eksempel på, hvordan Gros formår at fremdrage samklangen mellem filosofiens vandringer og centrale idéer inden for hans filosofiske tænkning. Nietzsches vægtning af forståelsens altid perspektivistiske ejendommelighed får fysisk karakter i en betragtning ud fra vandringsmandens sansning af sine omgivelser, der skridt for skridt forandrer sig og afslører noget nyt. Ligeså vinder begrebet om den evige genkomst genklang i Nietzsches ensomme vandringer ad velkendte ruter i Sydfrankrig og Italien; "... ad veje så smukke, at de tåler gentagelse" (s. 20).

Nietzsche tænker, mens han vandrer. Og disse vandringer er ifølge Gros selve betingelsen for hans værk.

"Mens han vandrer højt hævet over verden og menneskene, komponerer han i fri luft, fantaserer, opdager, jubler, gyser over det, han finder, rystet og grebet, som han bliver af, hvad der uventet kommer til ham under vandringerne" (s. 20).

I kontrast til arbejdet ved skrivebordet i mørket er han, som komponerer sine værker, mens han vandrer, "fri for bindinger, hans tanke er ikke en slave af andre bøger, ikke tyngt af verificeringer eller andres tanker. Han skal ikke stå til regnskab for nogen. Blot tænke, bedømme, beslutte" (s. 23). En opsang til samtiden - sandsynligvis ikke mindst til den humanistiske forskningsverden, som Gros' eget arbejde som bekendt falder ind under; en implicit opfordring til aktivt at søge nye idéer i et rum 'udenfor' (i den frie luft, udenfor skrivebordets besnærende rammer, udenfor det stof som allerede forligger indenfor forskningen). For at kunne tænke, skriver Gros, må man have et frit udsyn; "... råde over gennemsigtig luft" (s. 26). På interessant vis får tænkningen i *Gå!* en kropslig og sanselig dimension i form af vandringsmandens udsyn - det foranderlige landskab, som i høj grad præger tanken, som i høj grad sætter den fri.

Ligeledes har vandringen haft betydning for en række bemærkelsesværdige og markante skikkelser inden for filosofi, litteratur og digtning: På sine utallige vandringer - væk fra moderen og fødebyen Charleville i det nordlige Frankrig - digter den purunge Rimbaud i bogstaveligste forstand med arme og ben, inspireret af sin flugt, lykkerusen over at være på farten, altid videre. Imens

vandrer den midaldrende Rousseau i de dybe skove med forventningen om at vende tilbage til sin oprindelse, erfare sit naturlige væsen; "man skal fare vild for bedre at lytte til sit hjerte, føle det første menneske banke i sig" (s. 71). Ved begyndelsen på masseproduktionens æra forfatter Thoreau den første filosofiske afhandling om vandring (*Walking*); på vandringen lader man sig ikke erstatte i modsætning til, hvad angår arbejdet. På vandringen stiller man sig uden for den arbejdende flok, uden for udbytterne og producenterne af profit og fattigdom. Dertil mindes Nerval på sine vandringer gennem Paris' gader og i skovene ved Ermenonville, Mortefontaine, Pont-Armé... barndommens sorger og længsler. Nerval vandrer drømmende ad disse strækninger for at forvandle tristessen, for at give sig hen til den, opløse den. I Königsberg ved man imidlertid, at klokken er præcis otte, når Kant går hjemmefra på vej til sin undervisning. Karakteriseret ved en nærmest uafvendelig regelmæssighed er Kants vandringer. Ved til stædighed at udføre en lille gentagen handling opnår Kant en disciplin, som kan afmåles i hans systematiserede filosofiske værker. Også Kierkegaard vandrer. På sine ture gennem Københavns gader erfarer han livets stadier; det æstetiske stadies nytteløse flaneren, det etiske stadies pligtfulde og regelmæssige vandring, og det religiøse stadies tavse vandring, drevet af en uforklarlig tro, der får én til at fortsætte, skridt for skridt. Ghandi manifesterer slutteligt, med sin politisk motiverede saltmarch, et oprør imod hurtigheden, imod maskinerne, imod den accelererende produktion. I vandringens enkelthed - i dét, at den blot kræver at sætte den ene fod foran den anden - ligger intet mindre end en fremhævelse af idealet om autonomi.

Disse bastante skikkelsers vandringer fletter sig ind og ud af hinanden i *Gå!*. Og de knytter sig på kryds og tværs til filosofiske idéer og drømme. Således fremsættes i forbindelse med vandringen refleksionen over de forskellige former for friheder og ensomheder; hvad det vil sige at være udenfor; betydningen af langsomhed; stilhed; evighed; energi; genfødsel og nærvær; velværets stadier; tyngde; det elementære; og gentagelse.

Skikkelsernes vandringshistorier markerer forskellige betydninger af det at vandre. Gros beskriver i *Gå!* facetterne, der ligger i at sætte den ene fod foran den anden, og de præcise erfaringer denne banale handling - som hverken kræver udstyr eller særlig øvelse - kan føre med sig.

Bogens popularitet må have at gøre med, at den taler ind i et udtalt behov for pusterum fra den unyttige rastløshed og den travlhed, som præger det liv, de fleste af os lever i dag. *Gå!* udfolder et rum, der ligger udenfor de abstrakte mekanismer og strukturer, som på mange måder konstituerer vores samfund, og vil berette om muligheden for en autentisk erfaring af os selv, som individ og samtidig som del af noget større.

På vandringen lader man sine sociale masker ligge - ganske simpelt, fordi de ikke i den forbindelse har nogen funktion. Det eneste, man med nødvendighed behøver, er en krop, en strækning og tid, og derved erfares glæden ved det helt simple. På vandringen er det som om, alt igen bliver muligt, siger Gros til *Le Monde*; "... on redécouvre le sens de l'horizon".

Aristoteles om sansning, liv og bevægelse

Aristoteles

Tre naturfilosofiske skrifter – Om sansning og sansbare genstande, Om ungdom og alderdom og liv og død, Om levende væseners bevægelse

Oversættelse og efterskrift ved Michael Vernessen

Forlaget Klim, 2015

136 sider

Kr. 199,-

v/ Claus A. Andersen, videnskabelig medarbejder ved Lehrstuhl für Philosophie I, Universität Mannheim

Galileo Galilei var som bekendt træt af sin tids aristotelikere: "De ønsker aldrig at løfte blikket fra disse sider – som om denne universets store bog var blevet skrevet for aldrig at læses af nogen anden end Aristoteles, og hans øjne var forudbestemt til at se for al fremtid." Disse aristotelikere "sætter sig for at forsvare himlens uforanderlighed, en opfattelse, som Aristoteles måske selv ville opgive, hvis han levede i vor tidsalder" (Galileo Galilei, *Brev til Mark Welser af 1. december 1612*, oversat af H.C. Huus, i *Livsanskuelse gennem Tiderne, Renaissance I, Erasmus af Rotterdam, Pomponazzi, Galilei*, Gyldendal, København 1958, s. 101-102). Det er historiens ironi, at disse linier på én gang

udtrykker en vis anerkendelse af naturforskeren Aristoteles, der ville være stor nok til at revidere sin egen teori i lyset af nye erkendelser, og samtidig markerer dødsstødet til den aristoteliske tradition, som søgte sandheden i Aristoteles' skrifter i stedet for i den virkelighed, som disse skrifter handler om.

I efterskriftet til sin oversættelse af tre af Aristoteles' kortere naturfilosofiske skrifter fremhæver Michael Vernersen betydningen af netop den moderne filosofis og naturvidenskabs brud med den aristoteliske tilgang til naturen for vores forhold til Aristoteles og den antikke videnskabelige tradition, der med Vernersens ord i dag "nærmest står tilbage som en videnskabshistorisk kuriositet" (s. 125), en tænke måde, som vi ikke uden videre kan stille noget op med. Som eksempler på, hvor fremmedagtig Aristoteles' tænkning er i forhold til den nyere tids filosofi og videnskab, nævner Vernersen opfattelsen af sjælen, der hos Aristoteles ikke tænkes som adskilt fra legemet, men tværtimod som et legemes livsprincip, og etikens relevans for forklaringen af et (menneskeligt) legemes bevægelse, nemlig takket være teorien om den praktiske syllogisme, der ikke resulterer i en konklusion, men derimod i en handling. I en mekanisk bevægelsesteori er der ikke brug for en teleologisk forklaring, der redegør for en handlings mål. Der er sjælen og etikken lige overflødige. At Aristoteles knyttede det etiske perspektiv til sin bevægelsesteori ser Vernersen som et tegn på, at filosofien for Aristoteles var "en endnu større og vældigere sag, end [...] hele den moderne naturvidenskab nogensinde har haft fantasi til at forestille sig" (s. 129).

De tre korte skrifter var særdeles udbredte i senmiddelalderen og i renæssancen, netop i den tradition, som Galilei, Descartes og andre af deres samtidige gjorde op med, men de hører ikke til den del af forfatterskabet, som læses mest i dag, hvor der er mere fokus på Aristoteles' større værker. Skrifterne *Om sansning og sansbare genstande* og *Om ungdom og alderdom og liv og død* hører til den tekstsamling, der er kendt under navnet *Parva naturalia* (*Små naturfilosofiske skrifter*), medens *Om levende væseners bevægelse* ligger i tematisk forlængelse af denne tekstsamling. De to første skrifter behandler et emne, som Aristoteles også beskæftigede sig med i *Om sjælen*, nemlig sanseerfaringen, som hører til sådanne aktiviteter, der er "fælles" for sjælen og kroppen. Sansningen er et kriterium på, om noget er et

levende, animalsk, væsen eller ej; også planter "har liv", men er netop ikke levende væsener i denne strenge forstand (s. 49 og 52). Selvom hørelsen er afgørende for læring og dermed for opnåelse af visdom, fordi talen er lydlig, er det synssansen, som ifølge Aristoteles er den vigtigste sans, da den giver os den mest omfattende erfaring af sansbare genstande (s. 16). I sine diskussioner af syns-, smags- og lugtesansen går Aristoteles særligt ind på disse sansers genstande: farver, smage og lugte, som han søger at klassificere, til dels med harmonilærens matematiske bestemmelse af forholdet mellem toner som forbillede (se Vernersens kommentar s. 102).

Et interessant spørgsmål, som Aristoteles tager op i *Om sansning og sansbare genstande*, er, om sansbare genstande, som må bestå af sansbare dele, kan deles i det uendelige. I stedet for som atomisterne at løse problemet ved at antage udelelige mindstestørrelser baserer Aristoteles sin løsning på en skelnen mellem det mulige og det virkelige: "vi kan se et hirsekorn, men ikke en titusindedel af hirsekornet", for en sådan mikroskopisk enhed undslipper vores sansning. Sådanne småenheder indgår i den sansede helhed og er med til at gøre denne sansbar, men foreligger de virkelig adskilte fra helheden, er de ikke længere *virkeligt*, men kun *muligt* sansbare (s. 34-36). At man ville kunne se de små dele af noget synligt i et mikroskop kunne Aristoteles naturligvis ikke ane. Et andet spørgsmål, som Aristoteles diskuterer, er, om der mellem sanseindtrykkene (for eksempel to toner) findes tidsrum, som undslipper vores sansning. Det gør der ifølge Aristoteles ikke, for så ville man i det korte tidsrum ikke være klar over sin egen eksistens og sansning. Denne tankegang forudsætter tydeligvis, at der i enhver sansning er en iboende selvbevidsthed, det vil sige, at når vi sanser noget, er vi altid klar over, at vi sanser det (s. 40-42). Med Vernersens formulering er det at sanse "at fælde en dom over sig selv så at sige" (s. 108). Der er således mere på spil i sansningen end den passive modtagelse af forskelligartede sanseindtryk, nemlig noget aktivt, der knytter det sansede sammen til en enhed, sådan at sanseerfaringen og den sansede genstand i denne henseende ligner hinanden (jævn før s. 43: "[...] det forholder sig på samme måde med tingene selv som med sjælen").

Også skriftet *Om ungdom og alderdom og liv og død* kredser om det enhedslige i sjælen, men i et andet, langt mere fysiologisk perspektiv, nemlig med fokus på den vegetative sjæl, som er fælles for planter og animalske væsener.

Hos sidstnævnte har den sammen med den sansende del af sjælen sin oprindelse i hjertet (s. 52-53), hvorfor Aristoteles særligt fokuserer på dette organs betydning for sansningen og for opretholdelsen af livet. Han tager udgangspunkt i den simple observation, at hjertet er det første organ, der dannes hos et levende væsen, og slutter deraf, at det må være det vigtigste organ. Andre organer udøver deres funktion, for at hjertet kan udøve sin funktion. Det er med andre ord deres finalårsag. Sanseorganerne har et særligt forhold til hjertet, da det er sædet for fællessansen, der så at sige sammenknytter og koordinere sanseerfaringen. Med Vernersens ord forstår Aristoteles hjertet som "fællessansens materielle grundlag" og "selve princippet for det at være i live" (s. 112). Det sidste skal forstås helt konkret, for alle levende væsener har ifølge Aristoteles en med-født varme, som udgår fra hjertet. Døden indtræffer, hvis hjertet nedkøles for meget, men en vis nedkøling (gennem næringsoptag, luft og vand) må på den anden side ikke udeblive, for ellers overophedes hjertet (s. 53-55). Umiddelbart ville man næppe have gættet, at det er en sådan konkret beskrivelse af de levende væseners centralorgan, som dette skrifs tirrende titel dækker over.

Skriftet *Om levende væseners bevægelse* præsenterer en almen bevægelseslære, der skal være gyldig for alle animalske væsener. Der lægges ud med en rekapitulation af læren om den ubevægede førstebevæger i ottende bog af *Fysikforelæsnngen*. Det kendte motiv, at den første bevæger selv må være ubevæget, overfører Aristoteles nu på de konkrete enkelttings bevægelse. Også her gælder det nemlig, at der forudsættes noget ubevæget. De levende væseners led gør det netop muligt, at en del af et legeme bevæges, mens en anden del, der er bevægelsens "oprindelse", forbliver i hvile (s. 63-64). Derudover er det en forudsætning for enhver bevægelse, at der uden for det bevægede er noget ubevæget, som det bevæger sig i forhold til. Det gælder både for levende væseners og for hele universets bevægelse. Aristoteles når således frem til den konklusion, "at der findes noget, som står i samme forhold til hele naturen som jorden til de levende væsener samt de ting, der bevæger dem" (s. 66). Himlen, som vel må forstås som omfattende universet (eller "hele naturen"), bevæger sig netop i forhold til jorden. Deraf drager Aristoteles konklusionen, at da jordens kraft, der muliggør himmelbevægelsen, ikke er ubegrænset, så er en endnu større kraft principielt mulig, som ville kunne ophæve himmelbevægelsen. Aristoteles viser sig med andre ord åben

for den tanke, at hans egen tese om himlens uforanderlighed ikke er en nødvendig sandhed (s. 67). Gad vide, om Galilei havde netop denne passage i tankerne, da han (ganske vist i polemisk øjemed) attesterede Aristoteles en vis fleksibilitet i spørgsmålet om himlens uforanderlighed (jævnfør citatet i begyndelsen af anmeldelsen).

Resten af *Om levende væseners bevægelse* redegør hovedsageligt for det særlige ved levende væseners bevægelse, nemlig at det er sjælen, der bevæger legemet. For at belyse dette udvikler Aristoteles sin teleologiske bevægelsesteori, som kredser om "evnen til at ræsonnere og forestillings-evnen samt det bevidste valg, viljen og lysten" (s. 69-70). I sin kommentar til denne del af skriftet fremhæver Vernersen forestillingsevnenes fundamentale rolle. Det er den, der begriber de forskellige handlingsmotiver og dermed forbereder vores stillingtagen, som resulterer i en bevægelse (s. 117).

Oversættelsen af de tre tekster ledsages af et grundigt og informativt efterskrift (s. 81-129), som i sig selv er læseværdigt, ikke mindst på grund af den ovenfor nævnte kontrastering af den tidlige moderne filosofi og videnskab med Aristoteles' naturtænkning. Desuden indeholder bogen en kort redegørelse for særlige valg i forbindelse med oversættelsen (s. 7-10) samt korte oversigter over de enkelte skrifers indhold, som er placeret foran hvert enkelt skrift. Dertil kommer en nyttig bibliografi (s. 130-134). Bekker-udgavens side- og linietal gengives i den ydre margin, hvilket letter arbejdet med teksten, både hvis man vil konsultere den græske original, eller hvis man i sekundærlitteraturen henvises til bestemte tekststeder. Man må generelt sige, at læseren hjælpes godt på vej. Når de tre skrifter er pakket så godt ind i ledsage-tekster, skyldes det uden tvivl teksternes karakter. Som Vernersen forklarer, bevirker Aristoteles' stil, at hans tekster ofte nærmest fremstår som "en række telegrammer fra en fjern fortid" (s. 7). Der er hjælp at hente både i efterskriftet og indholdsoversigterne. I sin forbemærkning til oversættelsen forklarer Vernersen, at han i oversættelsen har forsøgt at udfolde Aristoteles' elliptiske stil uden at give en egentlig fortolkning (s. 7). Efter min vurdering er det lykkedes glimrende. Generelt er oversættelsens danske prosa så flydende og læselig, som en Aristoteles-tekst kan være. De tre skrifter belyser væsentlige aspekter af Aristoteles' naturfilosofi, som i efterskriftet betragtes i et større perspektiv. Bogen er kort sagt et stykke gedigent formidlingsarbejde.

Klims *Pædagogiske linjer*: Den pædagogiske filosofis rugekasse.

Christer Stensmo

Indføring i pædagogisk filosofi

Forlaget Klim, 2012

Kr. 299,-

Erling Lars Dale & Kirsten Krogh-Jespersen (red.)

Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi

Forlaget Klim, 2004

Kr. 299,-

Nel Noddings

Pædagogisk filosofi – en indføring

Forlaget Klim, 1999

Kr. 295,-

Erling Lars Dale (red.)

Pædagogisk filosofi [1992]

Forlaget Klim, 1999

Udsolgt.

v /Asger Sørensen, ansat på Aarhus Universitet, uddannet på Københavns Universitet.

Man skal bare blive ved... det vil sige. ikke give op, og så viser der sig sikkert noget. Og det gjorde der. For efter at have sukket og bandet i timevis over Stensmos *Indføring i pædagogisk filosofi* (S), så viste der sig til sidst – i sidste kapitel – noget, som jeg syntes var interessant. Og hvem er så jeg? Hvorfor skulle mine synsninger være interessante i denne sammenhæng? Ja, mest relevant er nok, at jeg er lektor i pædagogisk filosofi på Aarhus Universitet, oprindeligt ansat ved et Institut for pædagogisk filosofi og i dag ansvarlig for et obligatorisk modul, *Moderne pædagogisk filosofi*, på landets eneste kandidatuddannelse i pædagogisk filosofi – en kandidatuddannelse, som med 80 optagne hvert år i skrivende stund oven i købet er Danmarks største i filosofi.

Efter den svada kan det måske ikke undre, at jeg havde svært ved at finde noget interessant i en indføring til pædagogisk filosofi, men det er slet ikke det, det drejer sig om. Sagen er – vil jeg påstå – at Stensmos bog er en ganske usammenhængende og i det hele taget uheldig udgivelse. Den er godt nok lagt an på lærerstuderende, der ikke har haft filosofi i gymnasiet eller trænger til en ”genopfriskning” (S, s. 9), men selvom jeg er langt fra at tilhøre den målgruppe, tillader jeg mig alligevel at sige: Duer ikke!

Det vil jeg vende tilbage til. Lad mig først præsentere anmeldelsen som helhed. Baggrunden for nærværende anmeldelse er noget så uskyldigt som en søgning på nettet. Med de netop beskrevne relationer til pædagogisk filosofi nåede jeg engang i 2014 – endelig! – til det punkt, hvor jeg søgte på udtrykket ’pædagogisk filosofi’ i bibliotek.dk. Resultatet var ganske pauvert, men det undrede mig ikke. Den almindelige selvforståelse inden for pædagogisk filosofi er nemlig, at det udgør en forholdsvis lille del af såvel pædagogikken som filosofien.¹ Alligevel var der overraskelser. Blandt de få hits, hvor udtrykket ’pædagogisk filosofi’ indgik i selve titlen, var der således flere udgivelser, som jeg ikke kendte til i forvejen. Og her skilte bøgerne fra Forlaget Klim sig ud alene ved deres antal, nemlig de fire stykker nævnt ovenfor, hvoraf de tre senest udkomne viste sig stadig at være i handlen.

Ligesom Stensmos indføring er de tre andre bøger udkommet i Klims serie *Pædagogiske linjer*, der indeholder en del titler af interesse for pædagogisk filosofi. Alligevel har jeg holdt fast i lige præcis de fire, som var resultatet af søgningen på ’pædagogisk filosofi’. Pointen er, at hvis man kommer helt udefra, støder på pædagogisk filosofi og måske vil vide mere, så vil disse bøger være blandt de første, man møder. Af den grund syntes jeg – som professionel, statsautoriseret fagfilosof med de nævnte relationer til pædagogisk filosofi – at det var værd at se nærmere på dem. For blandt dem, der kommer helt udefra, er helt sikkert nogle af vores studerende, nuværende såvel som kommende, og, som man siger, *first impression lasts*. Og, hvem ved; selvom jeg ikke har taget notits af disse bøger, så kan det jo være, at de fungerer som en slags undergrundspensum, som vi undervisere blot ikke kender til!

¹ Sammenlign for eksempel med min anmeldelse "Montevideo: ALFE 2, Puchet og Genis. Pædagogisk filosofi 1", *Studier i Pædagogisk Filosofi*, Årg. 3, Nr. 1, 2014, s. 96 f.

I det perspektiv er det bekymrende, at Klims mest aktuelle udgivelse om pædagogisk filosofi som antydet ikke er spor imponerende. Heldigvis er der dog langt bedre ting at sige om deres første udgivelser. Allerede i 1999 udgav Klim således en bog oversat fra norsk redigeret af Dale med titlen *Pædagogisk filosofi* (D), og samme år udkom en oversættelse fra engelsk, nemlig Noddings' *Pædagogisk filosofi – en indføring* (N). Her må man tage hatten af for Aarhusforlagets fremsynethed. Den nævnte kandidatuddannelse med samme navn blev således først udbudt i 2001 på det ligeledes nævnte og netop det foregående år oprettede institut på Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU), både i Aarhus og i København. Klim var altså endog meget tidligt ude med bøger om pædagogisk filosofi på dansk, og det må skyldes, at der dengang var et miljø af filosofisk interesserede seminarielærere omkring det daværende Marselisborg Seminarium / Århus Fællesseminarium / Århus Dag- og Aftenseminarium. De var tilsyneladende i anden halvdel af 1990'erne blevet redaktører af serien *Pædagogiske linjer*, og nogle af dem må have haft forbindelser til det daværende Undervisningsministerium og hørt om projekt DPU, der dengang var under optræk. Institut for pædagogisk filosofi og den tilhørende kandidatuddannelse var nemlig en integreret del af det oprindelige DPU-projekt.

Sammenligner man Klims udgivelser fra dengang med de seneste, så er der to gennemgående navne i redaktionen, nemlig Andreas Striib, der indtil 2010 var rektor på det nævnte seminarium, og Krogh-Jespersen, der indtil 2006 var lektor sammesteds. Det var disse to, der med et dansk forord præsenterede *Pædagogisk filosofi* i 1999 (D, s. 10), og sidstnævnte har så medvirket til at udvide og omdøbe den oprindelige antologi *Pædagogisk filosofi* til *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi* (DKJ), der udkom i 2004. Her er nogle artikler blevet fjernet, men flere nye er føjet til, og så er der en ny fælles redaktionel indledning, der i høj grad er baseret på Krogh-Jespensens ph.d.-afhandling fra samme år (DKJ, s. 18). Resultatet er, at såvel bogen i sin helhed som indledningen nu giver et bedre indtryk af mangfoldigheden i pædagogisk filosofi, hvor der kan være stor forskel på de kontinentale tilgange og de engelsk-amerikanske. Et tilsvarende positivt indtryk får man af Noddings' indføring *Pædagogisk filosofi – en indføring*, og af de tre Klimbøger, der stadig er i handlen og som her anmeldes, kan de to sidstnævnte derfor anbefales, også til filosofistuderende. Og hvis man vil begrænse sin ind-

føring til bare én bog om pædagogisk filosofi, så vil jeg anbefale *Pædagogisk filosofi – en indføring*. Her får man en sammenhængende fremstilling, der tydeligt viser, hvorfor pædagogik og filosofi står så godt til hinanden.

I det følgende vil jeg se lidt nærmere på bøgerne i følgende orden: *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi*, *Pædagogisk filosofi – en indføring* og *Indføring i pædagogisk filosofi*. Undervejs og afslutningsvis vil jeg desuden benytte lejligheden til at gå lidt videre med disse indledende bemærkninger om den pædagogiske filosofi i Danmark og reflektere over diverse kontraster, ligheder, udviklinger og så videre.

*

Titlen på *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi* er yderst passende. Vi får et udvalg af tekster, hvor de fleste hver for sig er meget læseværdige og som nævnt samlet giver et godt indtryk af spændvidden i det, man kalder pædagogisk filosofi. Ud over den nævnte indledning er der fire dele: 1. Analytisk pædagogisk filosofi, 2. Analytisk og kritisk pædagogik, 3. Grundlagsproblemer i pædagogik og uddannelsesvidenskab og 4. Pædagogisk filosofiske problemstillinger og diskurser i det sen- eller postmoderne. Disse titler fremgår af indledningen og giver et godt indtryk af bredden af bidragene; alligevel nævnes de hverken i indholdsfortegnelsen eller på de fire titelblade for bogens dele.

Krogh-Jespersen viser sig med sit bidrag til indledningen at være i pagt med sin tids pædagogiske strømninger og ikke mindst dem, som hun som redaktør af *Pædagogiske linjer* selv har kunnet fremme. Den henviser således til både *Pædagogisk filosofi* og *Pædagogisk filosofi – en indføring*, og afsnitsoverskriften "Pædagogisk virksomhed er paradoks" afspejler den store indflydelse fra en anden bidrager til serien, Alexander V. Oettingen og hans arbejde med Knud Grue-Sørensen, Johann Friedrich Herbart, Dietrich Benner (også i serien) og ikke mindst Niklas Luhmann. Med en så stærk orientering mod tysk almenpædagogik er det overraskende, at den mest markante ændring fra *Pædagogisk filosofi* til *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi* faktisk går i en helt anden retning, idet der nu er en første del dedikeret specielt til *Philosophy of Education* i den analytiske udgave.

Denne første del indledes af en næsten klassisk artikel af Richard S. Peters, der i *Pædagogisk filosofi* var eneste repræsentant for den anglofone pædagogiske filosofi. Her argumenteres der for, at begrebet 'uddannelse' har et meningsindhold og et formål ud over de økonomiske og sociologiske aspekter, nemlig at man bliver "indviet i indholdet" af nogle bestemte aktiviteter, således at man når frem til at "føle noget for de involverede ønskeværdige ting" (DKJ, s. 70). I "uddannelsens kulminerende stadier", altså for eksempel på universitetet, er der kun ringe forskel på læreren og den som lærer, der forenes i et "fælles forehavende" (s. 80). Ud over det kognitive aspekt indebærer uddannelse også "bearbejdning af [...] holdninger", altså "dannelse af karakteren" (s. 73), men Peters lægger mest vægt på "de upersonlige indhold og procedurer" (s. 78), tilsyneladende for at distancere sig fra nogle af Dewey's progressive elever og en type såkaldt "kritisk tænkning" (s. 79), hvor man ikke har meget til overs for skolekundskaber. I forlængelse heraf mener Peters, at "tilrettevisning og kommando er undervurderede i moderne uddannelsesteori" (s. 82), fordi de indikerer, hvad læreren synes er værdifuldt. Ligeledes kritiserer han "legemåden", fordi den ikke fremmer "præcision, færdighed og dømmekraft" (s. 85) tilstrækkeligt. Uddannelse skal altid sigte mod at frembringe et "skær af evighed" (s. 87).

En tilsvarende distancering og en uddybning af, hvem den retter sig mod, gives af Dale i tredje del i artiklen om kritisk pædagogik. Dette forhold er typisk for antologien, altså at artiklerne henviser til og belyser hinanden, således at man fra forskellige vinkler efterhånden indvies i pædagogisk filosofi. Den næste artikel i første del er således et direkte svar til Peters. Denne artikel og de to følgende er kapitler oversatte fra Robin Barrow og Ronald Woods *An Introduction to Philosophy of Education*, der ligesom Peters artikel oprindeligt stammer fra 1970'erne. Med Barrow og Woods får man imidlertid et næsten idealtypisk, ja, ind i mellem endda karikeret indtryk af analytisk sprogfilosofi *anno dazumal*, og man kan som antydnet undre sig over dette udvalg i betragtning af den overvejende kontinentalt filosofiske orientering, som *Pædagogisk filosofi* oprindeligt udviste, og som stadig dominerer i *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi*.

De tre kapitler af Barrow og Woods tager hver fat i en grundlæggende pædagogisk filosofisk problemstilling, nemlig henholdsvis uddannelse, indok-

trinering og rationalitet. Tilgangen er den klassiske i efterkrigstidens anglofone sprogfilosofi, nemlig at tage udgangspunkt i analyser af den almindelige sprogbrug – den måde ”vi” taler på” (s. 98) – og så udlede begrebslige implikationer af disse refleksioner. I første artikel henvises der til R.M. Hares *The Language of Morals* og sondringen mellem ”betydning og kriterier for brug” (s. 95). Med denne tilgang analyseres og diskuteres Peters påstand om, at ”uddannelse implicerer, at der vil blive overført noget, som er ulejligheden værd” (s. 92). Selvom en hård udgave af distinktionen mellem deskriptiv og normativ suppleres med at tale om ”vurderingsmæssig versus emotiv betydning” (s. 93), gives der alligevel et nærmest klassisk eksempel på argumentationsformen i logisk empiristisk emotivisme, det ”fremragende” jævnføres med ”applaudere højlydt” (s. 95). Afslutningsvis analyseres en mere fyldig udgave af Peters karakteristik af uddannelse, hvor forfatterne efter en kritisk diskussion – og efter distance til de ”progressive”, der vil afskaffe ”fag og discipliner og enhver form for instruktion” (s. 101) – erklærer sig enige med Peters i at ”transformationen er uløseligt relateret til begreberne kundskab og forståelse” (s. 102).

I kapitlet om indoktrinering forsøges indkredset ”termens deskriptive betydning” (s. 105). Det må selvfølgelig indebære refleksioner over ordet doktrin, og her konkluderes det på god logisk positivistisk vis, at ”alle politiske, religiøse og moralske systemer eller overbevisninger er doktrinære”, idet de er baseret på ”ikke-verificerbare trossætninger” (s. 109). Grundstrukturen i argumentation er bygget over sondringen mellem ”nødvendige” og ”tilstrækkelige” (s. 110) betingelser. Som man næsten kan forestille sig, følger der så en idealiseringen af undervisning i ”ren matematik og naturvidenskab” (s. 117), der arbejder med ”hårde facts”, og hvis ”natur” ”forhindrer” (s. 114) indoktrinering. Næsten komisk bliver det dog, når det om Euklids geometri siges, at det ikke har ”den fjerneste lighed med doktriner” (s. 114). Netop udviklingen i det 19. århundrede af flere former for ikke-Euklidisk geometri, som Einstein gjorde brug af i sin relativitetsteori,² viser præcist det modsatte. Det doktrinære i denne type filosofi viser sig også i de tilbagevendende eksempler på doktriner. I transformationen af den tysksprogede logiske positivismen til

² Se for eksempel Kline, Morris: *Mathematics in Western Culture* (1953), Harmondsworth: Penguin, 1990, s. 459-96.

den engelsksprogede logiske empirisme sker der således en politisk højredrejning, således at indoktrinering især har at gøre med "marxisme eller katolicisme" (s. 113). Kun en enkelt gang nævnes "demokratisk liberalisme" (s. 109) i en opremsning af doktriner.

Artiklen om rationalitet bryder ikke med mønstret. Det er videnskab, der er rationel, mens det er usikkert, om noget sådant findes inden for "religiøse, politiske, moralske og æstetiske" (s. 123) sfærer. Rationalitet er, når en konklusion følger ud af argumentationens tidligere trin. Hvis der imidlertid er irrelevante fakta, modsigelser eller "ulogiske trin", så kan man appellere til "følelser" (s. 125). Ud over at være irrationel kan man også være "urimelig", nemlig hvis man accepterer "spinkle og utilstrækkelige" (s. 128) argumenter, om end det medgives, at denne sondring kan være svær at drage. Hele sigtet med at undersøge begrundelser er, at man ikke blot tager for givet, hvad "partilederen, avisredaktøren eller sognepræsten siger" (s. 134). En rationel person anerkender "behovet for informationen" (s. 135); ellers kan man ikke afgøre, om en påstand er urimelig. Konklusionen er derfor, at børn også skal erhverve kundskaber, og det kræver en "vis mængde empiriske undersøgelser" (s. 137). Det er ikke nok som "radikale pædagoger" at overlade det hele til børns "spørgelyst"; der skal også kunne stilles velbegrundede og dermed "meningsfulde spørgsmål" (s. 136).

Første del er altså viet til kampen mod de progressive. I de følgende tre dele vendes der imidlertid tilbage til en dagsorden, der ikke blot er mere kontinental, men også mere anti-autoritær og kritisk over for det eksisterende samfund. Inspirationen er den store klassiske filosofi og især den tyske *Erziehungswissenschaft*, som Dale foretrækker at oversætte til "uddannelsesvidenskab" frem for "opdragelsesvidenskab" (s. 251-52). I forhold til *Pædagogisk filosofi* er opdelingen i *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi* udtryk for en forskydning. *Pædagogisk filosofi* var norsk, det vil sige størstedelen af bogen var skrevet af Dale selv, Hans Skjervheim, Jon Hellesnes og Lars Løvlie, alle med to bidrag hver, og så suppleret med to klassiske udenlandske artikler til berigelse af "den filosofiske samtale" (D, s. 14), nemlig den nævnte af Peters og tyske Klaus Mollenhauers "Pædagogik og rationalitet". I *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi* er anden del snarere et kontinentalt svar til den analytiske første del. I to artikler

medtaget fra *Pædagogisk filosofi* kritiserer Skjervheim således den "tekniske opfattelse af opdragelse" (DKJ, s. 146), mens Hellesnes sætter en politisk og ideologisk kritisk dagsorden for dannelse som en kritik af den "scientisme" (s. 162), som man for eksempel ser hos Barrow og Woods. Et tilsvarende perspektiv anlægger Mollenhauer, der nu er blevet tildelt to bidrag.

I den første artikel bestemmer Mollenhauer "videnskab som kommunikation" (s. 192) og derfra argumenterer for dens sociale betydning for samfundets "demokratisering" (s. 198). I nævnte "Pædagogik og rationalitet" kritiserer han "irrationelle momenter i opdragelsesteori" (s. 202) og den "magthaverautoritet" (s. 207), der ofte tages for gode varer i pædagogik, for eksempel som det sker i de ovennævnte anglofone bidrag. Pointen er, at beskrivelsen af den etablerede praksis retfærdiggør teorien, hvorved teori og praksis "reproducerer hinandens fordomme", og teorien forbliver "uden erkendelsesværdi" (s. 209). I stedet skal pædagogik "frembringe det samfundsmæssige forandringspotentiale i den opvoksende generation" (s. 211), og det støtter forskningen ved empirisk at afdække og kritisere den "konstaterede ufrihed" med en rationel kritik, der insisterer på "fornuftig praksis" (s. 213). Fornuftig opdragelse kan eksempelvis indebære at producere en politisk situation med "alvorskarakter", hvor der bliver reel "elevmedbestemmelse" i stedet for blot "legeværk" (s. 216).

Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofis to første dele udfordrer således hinanden, og i tredje del får Dale så selv ordet med tre artikler om autoritet, rationalitet og kritisk pædagogik. I de to første forsøger Dale at ramme en mellemposition mellem den Mollenhauers radikalitet og den anglofone konformitet. Den tredje artikel kritiserer den form for kritisk pædagogik, der betragter videnskab og især teori som "inkompetent abstraktion" (s. 253). I stedet argumenteres der for en kritisk pædagogik i forlængelse af Horkheimers refleksioner over "akademiske studier og dannelse" (s. 257) og Mollenhauers "videnskabsdidaktik" (s. 259). Med Habermas anerkendes betydningen af "dannelse gennem videnskab" (s. 187, 257) og "teoriens praktiske funktion" (s. 261), og Dale kan derfor udvikle et positivt begreb om en "kritisk empirisk uddannelsesvidenskab" (s. 275).

Alle tre interessante artikler, der dog er meget forskellige, ikke mindst i form. Den første om autoritet argumenterer begrebsligt, helt uden at nævne

filosofiske autoriteter og med blot et par litteraturhenvisninger (s. 222), hvor det tilsyneladende ikke er fundet umagen værd at anføre de fulde oplysninger i en litteraturliste. Anden artikel om rationalitet nævner Habermas i første linje og supplerer så referencerammen med Kant og Aristoteles, der sammen dominerer litteraturlisten. Tredje artikel har karakter af en oversigt, så her er et væld af nyttige litteraturhenvisninger og en tilhørende liste. Her forudsættes imidlertid at læseren kan både tysk og engelsk, idet mange citater og kernebegreber angives uoversat, ligesom der er germanismer som for eksempel "klammer" (s. 267) i stedet for "parentes".

Med de tre første deles engelske og især tyske referencer kunne man ønske sig en anerkendelse af fransk filosofi. Det sker så i fjerde del, der indledes af Løvlie med to glimrende artikler om det postmoderne perspektiv, og her forudsættes ikke franskkundskaber. Til gengæld har man brug for sine filosofikundskaber, for den ene artikels oversætter mener, at Dewey kritiserer "den spektakulære kundskabsteori" (s. 296), mens oversætteren af den anden artikel klogt har ladet "*the spectator theory of knowledge*" (s. 321) blive stående på engelsk. Denne kuriositet forhindrer dog ikke, at man får en fin indføring i postmoderne finurligheder med vægt på "det overfladiske" (s. 295) og afstandstagen til "den moderne akademiske avantgardes magtliderlighed" (s. 297). Med henvisninger til Derrida og Ingmar Bergmans selvbiografi viser Løvlie pointerne i Paul de Mans påstand om "tekstens grundlæggende ubestemmelighed" (s. 303), ligesom Rortys "ironiker" (s. 206) også præsenteres. På det grundlag forsvarer Løvlie i den følgende artikel den klassiske "ekspressive individualisme" (s. 318) hos Rousseau og argumenterer for en uddannelse til et demokrati, hvor vi inspireret af Dewey sammen skal bestemme, "hvad vi mener med offentlighed" (s. 326).

Disse positive og humane forhåbninger til det postmoderne, som oprindeligt fik lov at afslutte *Pædagogisk filosofi*, får her i *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi* et modsvar i Ole Thyssens Luhmann-inspirerede dekonstruktion af enhver normativ idé om dannelse. Efter en fortrinlig rekonstruktion af dannelsens historie fra antikken til det moderne bliver konklusionen, at vi som iagttagere nu må erkende, at der "ingen rigtig indstilling" er, at information blot er irritation, og at alt sker "uden garanti for fornuft, objektivitet eller humanisme" (s. 346). Opløst er ideen om en

”superiagttager, som med fornuften på sin side kan gennemskue sig selv og verden” (s. 353).

Indholdsmæssig er der således stor mangfoldighed, og det gælder også formen. Mens Barrow & Woods, Hellesnes og Dale giver eksempler på begrebslige refleksioner og argumentationer næsten uden henvisninger til navne eller litteratur, så inddrager Skjervheim, Thyssen og især Mollenhauer den klassiske store filosofi – fra Platon og Aristoteles over Hegel til Marcuse – i argumentationen, og i sidstnævntes noteapparat får man desuden et nydeligt eksempel på tysk åndsvidenskabelig grundighed. Nogle har tilsyneladende foretrukket at holde sig til begreberne og minimere *name dropping*, mens andre omvendt har ment at netop egennavne ville gøre det nemmere at navigere mellem de mange begreber. I alle tilfælde er det dog sådan, at man kastes direkte ind i en bestemt tankegang og diskurs med en masse forudsætninger, som man skal sætte sig ind i, og derved bliver selve indvielsen vanskelig. Som en første indføring er *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi* derfor for heterogen i såvel indhold som form. Heterogenitet finder man for eksempel også i henvisningssystemerne. Mens de fleste bidrag kombinerer (navn år sidetal) i teksten med en litteraturliste, så finder man i redaktørernes indledning og i artiklerne af Peters, Mollenhauer og Thyssen de fulde litteraturhenvisninger i fodnoterne. Denne redaktionelle *nonchalance* vil jeg vende tilbage til igen i slutningen af anmeldelsen.

*

Med *Pædagogisk filosofi – en indføring* får man en virkelig indføring i pædagogisk filosofi, altså en sammenhængende og veldisponeret fremstilling, hvor hvert kapitel afsluttes med opsummerende spørgsmål, så læseren kan forvisse sig om, at han eller hun nu også har forstået det læste efter hensigten. Først gives der et kort historisk kapitel fra Sokrates til Fröbel, derefter får Dewey sit eget kapitel, og så får analytisk og kontinental filosofi hver et kapitel. Kapitel fem til syv tager fat i teoretisk filosofiske problemstillinger, mens kapitel otte og ni tilsvarende ser på det praktisk filosofiske. Afslutningen udgøres af et kapitel om feminisme og en kort epilog. Også her dukker Krogh-Jespersen op, nemlig med et ”Forord til den danske udgave”, hvor det antydes, at man tænker sig at bøger fra serien ”Pædagogiske linier” kan indgå i ”studiet af faget pædagogisk filosofi”, hvilket må være en henvisning til den

nævnte kandidatuddannelse. Om dette faktisk blev tilfældet, ved jeg ikke, men i hvert fald var der ikke mange tegn derpå, da jeg i 2008 blev ansat som pædagogisk filosof på DPU. Og det er lidt synd, for Noddings indføring er, som det udtrykkes, "usædvanlig dækkende sidetallet taget i betragtning" (N, s. 12). Det er derfor ikke en nem opgave at give et rimeligt indtryk af denne fylde på få sider, men det er vilkårene.

Bogen har dog en stor svaghed, og den slås fast allerede i første kapitel. Her begrænses pædagogisk filosofi nemlig til "spørgsmål, der har med undervisning at gøre" (s. 17), og pædagogiske filosoffer siges at "være beskæftiget på skoler eller andre undervisningsinstitutioner" (s. 17). Sammenholdt med mangfoldigheden i *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi* betyder det således, at hverken småbørnspædagogik, socialpædagogik, dannelse eller videnskab får særlig megen opmærksomhed, og det på trods af at 'skole' i USA også kan betyde 'universitetsfakultet'. Den amerikanske titel er *Philosophy of Education*, og noget tyder på, at oversætteren simpelthen i mange tilfælde har oversat 'education' med 'pædagogik', selvom det sprogligt er noget skævt, måske for at tækkes den stærke danske pædagogikdiskurs og institutionaliseringen af pædagogisk filosofi.³ Sprogligt mere korrekt kan man som eksempelvis Benner tale om dannelsesfilosofi eller som Stensmo om "nutidig uddannelsesfilosofi" (S, s. 26). Sidstnævnte udtryk har også andre kollegaer i branchen, der er dannet i den anglofone tradition, prøvet at få anerkendt, foreløbigt dog uden held.

Når det er sagt, så får man som nævnt meget ud af læsningen. Første kapitel præsenterer forholdsvist fyldigt "den sokratiske metode" (N, s. 19), mens Aristoteles og Rousseau tildeles kortere plads. I andet kapitel om Dewey hedder det, at filosofiske institutter "blot for nogle få år siden" (s. 39) ingen

³ Som kuriosum kan nævnes, at pædagogik er så stærkt et overbegreb i Danmark, at man i bibliotekernes klassifikationsnøgle (Dansk BiblioteksCenter: *DK5 Decimalklassedeling. Systematik. Rettelser og tilføjelser til 2007-udgaven*, 2011) har placeret pædagogisk filosofi står under "Uddannelse. Opdragelse. Undervisning. Folkeoplysning" (decimalklassedeling: 37) sammen med pædagogisk antropologi, sociologi og psykologi. Helt præcist skal man altså finde pædagogisk filosofi under "Opdragelsesteori (37.01) eller eventuelt "Undervisningslære" (37.1). Under Filosofi (10), hvor man ellers finder al mulig anden filosofi, finder man intet om pædagogisk filosofi.

interesse udviste for Dewey, og det passer helt med mine egne oplevelser i dansk filosofi siden 1980'erne. Som kontrast til den generelle skepsis mod Deweys progressive pædagogik i *Pædagogisk filosofi til Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi* er det derfor interessant med en fremstilling, der i den grad vedkender sig at "tro" (s. 39) på Dewey. Vi får følgende præsenteret et grundbegreb som "vækst" (s. 42), ligesom vi får en præsentation af Deweys naturalistiske psykologi, hans erkendelsesteori og selvfølgelig den politiske betydning af uddannelse. Her understreges det, at elever skal deltage i "demokratiske processer" (N, s. 52), at vi skal forstå demokratiet som "livsform" (s. 53), og at "det enkelte menneske [har] brug for en demokratisk stat for at kunne udfolde sig" (s. 54).

I kapitlet om analytisk filosofi bekræftes indtrykket fra læsningen af Barrow og Woods, nemlig at den tidlige analytiske filosofi med opfattelsen af vurderinger som udtryk for blot helt individuelle følelser kun kan resultere i produkter, der er "ubrugelige i den pædagogiske teori og praksis" (N, s. 63). Efter den senere Wittgensteins analyser af dagligsproget får vi imidlertid pædagogiske filosoffer som Peters og Israel Scheffler, og vi får en grundig diskussion af sidstnævntes tese om, "undervisning ikke automatisk medfører læring" (s. 85). For Dewey er grunden, at undervisningen ikke tager hensyn til elevernes "tidligere erfaringer", "håb, ønsker [og] hovedinteresser" (s. 66), og Noddings tilføjer uddybende, at "undervisningssituationen er en relation, hvor både lærer og elev yder noget" (s. 69).

Denne diskuterende tilgang savner man i kapitlet om kontinental filosofi. I stedet får man en udmærket præsentation af eksistentialismen, nogle mindre nærmest leksikale opslag om fænomenologi, kritisk teori – som to gange bebrejdes at udtrykke sig i et "alt for intellektuelt sprog" (s. 91, 98) – og hermeneutik, plus en afslutning om postmodernisme. Ved læsningen af dette kapitel kommer man til at savne *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofis* artikler, ikke mindst eksempelvis Løvlies og Mollenhauers hvor der skrives både ud fra og inden i den kontinentale filosofi, således at man kan se, hvordan der argumenteres. Noddings gentagne bemærkning vedrørende sproget i kritisk teori er sandsynligvis et symptom på den skepsis eller ligefrem fjendtlighed, hvormed man i anglofon filosofi typisk betragter

kontinental filosofi.⁴ Et problem er uden tvivl, at de fleste anglofone filosoffer kun kan læse den kontinentale filosofis hovedværker i oversættelser, og de er – ved jeg af erfaring – ofte næsten ulæselige.

Noddings har en baggrund som blandt andet "matematiklærer" (s. 103), og derfor får man en solid indføring i logik, med både de grundlæggende symboler og den "uformelle" (s. 108), som ofte diskuteres under overskriften "kritisk tænkning" (s. 109-10). Ligeledes er den almindelige filosofiske erkendelsesteori fint behandlet med afsnit om viden forstået som "sand begrundet overbevisning" (s. 126), om hvad der kan udgøre en tilstrækkelig "god grund" (s. 128) og ikke mindst om, hvad vi skal forstå ved "sandhed" (s. 131). Denne tankegang konfronteres med Deweys naturalistiske forståelse af "den menneskelige erkendelsesproces" (s. 135) og Piagets udviklingspsykologiske "konstruktivisme" (s. 137), og uden at nævne Foucault bestemmes viden som "afledt af magt". Det åbner for feministisk kritik i form af den såkaldte standpunktsteori, der inspireret af blandt andet "den kritiske teori" hævder, at "undertrykte grupper befinder sig i en privilegeret position hvad angår viden om deres egen undertrykkelse" (s. 139). I forlængelse af Piaget får vi præsenteret den "radikale konstruktivisme" (s. 142) med henvisning til en af Luhmanns inspirationskilder, den tyske matematiker Ernest von Glaserfeld. Ligesom det var tilfældet med logikken relateres de erkendelsesteoretiske diskussioner til undervisning, og her bliver resultatet en lang række ubesvarede spørgsmål, hvor det sidste vedrører "forbindelsen mellem viden og politisk magt" (s. 149).

Dermed tages der fat på samfundet, dog først i form af samfundsvidenskabernes videnskabsteori. Vi præsenteres for Popper, Kuhn og Lakatos, og ud fra deres næsten klassiske grundbegreber diskuteres spørgsmålet, om pædagogik er videnskab eller ej. Her er problemet, at ordet 'science' på engelsk jævnfører 'videnskab' med 'naturvidenskab', mens 'videnskab' på dansk og tysk er overbegreb for specifikationer som naturvidenskab, åndsvidenskab, socialvidenskab og andre typer videnskab, for eksempel

⁴ For analyser af analytisk filosofis opfattelse af kontinental filosofi, se f.eks. S. Glendering: "The Ethics of Exclusion. Incorporating the Continent" in R. Kearney & M. Dooley (Eds.): *Questioning Ethics*, London: Routledge, 1999, s. 120-31 og J. McCumber: *Time in the Ditch. American Philosophy and the McCarthy Era*, Evanston, Ill.: Northwestern U.P., 2001.

opdragelses- eller uddannelsesvidenskab. Jeg vil tro, oversætteren har hjulpet lidt på teksten, for Noddings har efter al sandsynlighed medgivet, at pædagogik ikke er *science*, men det er på dansk blevet til, at pædagogik ikke er "naturvidenskab" (s. 161), hvilket er alt for indlysende og derfor uinteressant.

Interessant er det efterfølgende kapitels præsentation af etik, der tager udgangspunkt i Aristoteles, men udsætter ham for kritiske spørgsmål vedrørende slaver og kvinder, ligesom dydsetikken mere generelt udsættes for anklagen om "elitisme" (s. 173). Efter nogle bemærkninger om Middelalderens kristne etik præsenteres Kant, utilitarismen, Deweys etik og en feministisk kritik af sidstnævnte for ikke at anerkende "moralsk erfaring" og "følelsesmæssig overbevisning" (s. 184). I forlængelse heraf diskuteres den moralske karakterdannelse i forhold til psykologen Lawrence Kohlbergs udviklingsskema og Carol Gilligans feministiske kritik af den hævdede "almengyldige karakter" (s. 189) af dette. Den mest radikale kritik kommer dog fra børnepsykiateren Robert Cole, der argumenterer for, at "børn har højere moral en voksne" (s. 191).

Den politiske filosofi i kapitel ni tager udgangspunkt i Kant og utilitarismen for at præsentere Rawls' teori om retfærdighed. Også her skal vi lige have Dewey med, som karakteriseres som "pragmatisk liberalist" og "demokratisk kommunitarist" (s. 201). Her kunne man have ønsket sig mere politisk filosofi, både af den type, som diskuterer Rawls konstruktivt, som for eksempel Ronald Dworkin, men også gerne af den kritiske socialfilosofiske type, der kritiserer det eksisterende kapitalistiske samfund for uretfærdighed og fremmedgørelse. I stedet går der direkte over til spørgsmålet om retfærdighed i undervisningen, først som ulighed i form af fysiske rammer, for eksempel "dårligt opvarmede lokaler, [...] toiletter, der ikke virker, [...] afskallet maling" (204) og så videre, dernæst mere generelt om ulighed i sociale sammenhænge, hvor Martin Buber understreger betydningen nærvær, samvær og "tillid" (s. 211). Endeligt diskuteres ulighed i undervisningsplanerne, hvor der argumenteres for, at "individuelle interesser under kyndig vejledning" kan forenes med, "at der er noget, alle skal lære" (s. 214), altså cirka samme kompromis som både Dale og de analytiske filosoffer på forskellig vis gjorde sig til talsmænd for. I den progressive og kritiske pædagogiks ånd understreges det dog, at "samfundet

har indrettet skolerne og undervisningsplanerne ud fra samfundsklasserne og ikke ud fra de enkelte menneskers interesser" (s. 215).

Det sidste kapitel om feminisme samler og uddyber de feministiske pointer vedrørende erkendelsesteori, videnskabsteori og etik, og som afslutning får vi en epilog, hvor Noddings gør opmærksom på forskellige andre vinkler, hun kunne have taget, altså en slags perspektivering. Uanset at der netop kunne være foretaget andre prioriteringer – selv ville jeg eksempelvis have foretrukket mere politisk filosofi – så er der tale om en veldisponeret og som oftest velargumenteret fremstilling. Som nævnt er det kontinentale ikke *Pædagogisk filosofi – en indførings stærke side*, men der kan man så se i *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi*.

*

Den sidste bog i denne anmeldelse er Stensmos, hvis indføring præsenteres som en "elementær introduktion" til "pædagogisk filosofi eller filosofisk pædagogik", der retter sig mod lærerstuderende og lærere. For at følge med i "den ofte komplicerede diskussion inden for pædagogisk filosofi" har de "behov" for "at stifte bekendtskab med de vigtigste filosoffer og de vigtigste begreber" (S, s. 9), og den er det så bogens ambition at levere. Ud over det forord, jeg her henviser til, indeholder bogen en indledning, ti kapitler og et register. Først får vi to kapitler om teoretisk og praktisk filosofi i forhold til pædagogik, dernæst fire kapitler om klassikere koblet med tilhørende filosofiske ismer (Platon, Aristoteles, Locke og Kant), tre om angiveligt gængse ismer i den pædagogiske verden (naturalisme, dialektisk materialisme og pragmatisme) og så afslutningsvist et enkelt kapitel om "samtidige uddannelsesfilosoffer". Det var i dette sidste kapitel, jeg endeligt mødte noget, der forekom værd at læse. Her giver Stensmo nemlig en kort fremstilling en række positioner og tænkere fra den formative periode i amerikansk *Philosophy of Education*, som jeg hidtil kun har set løse henvisninger til. Det "samtidige" skal dog ikke tages så alvorligt. Vi befinder os i midten af det 20. århundrede, og kun en enkelt levende filosof er der blevet plads til, nemlig Habermas.

Inden dette sidste kapitel havde jeg kun stønnet, sukket og tvunget mig selv til at fortsætte, da jeg jo selv havde bedt om bogen til anmeldelse. Problemet er dels selve Stensmos projekt, dels den måde hvorpå han forsøger at gribe om

opgaven og endelig selve resultatet. Et projekt som det angivne vil kræve en encyclopædisk viden om filosofi, og den har Stensmo tydeligvis ikke. En Google søgning afslører, at Stensmo er uddannet psykolog, docent i pædagogik ved læreruddannelsen i Stockholm, og det afspejles i den måde, han går til "filosofien". Han fortæller således, at de centrale kapitler er struktureret efter lærebøger og leksika, og han fremhæver her tre amerikanske introduktioner til pædagogisk filosofi, herunder Noddings indføring. Hans ide har været at tage "historisk velkendte filosoffer", der har "behandlet pædagogiske spørgsmål", og de bliver så i hvert kapitel præsenteret efter "følgende skema: 1 Ontologi 2 Epistemologi 3 Etik 4 Menneskesyn 5 Samfundssyn 6 Læreplan 7 Metode" (s. 24). Stensmo bemærker, at ikke alle siger lige meget om hver kategori, og at det kan være svært at sondre mellem nogle af kategorierne i skemaet. Begge dele bekræftes til overmål, hvorfor skemaet ikke bidrager til overblikket, og det samlede resultat er en bog, der er så uoverskuelig, fejlagtig og mangelfuld, at den ikke kan anbefales. En så hård dom kræver begrundelse, og jeg har derfor i det følgende gået en del i detaljer med dele af bogen.

De første to kapitler om teoretisk og praktisk filosofi behandler i "oversigtsform filosofien som en videnskab i overensstemmelse med den klassificering, man foretager i undervisningen i filosofi i gymnasiet og på svenske universiteter" (s. 24). I første kapitel får man således en forholdsvis traditionel fremstilling af ontologi, epistemologi, logik og videnskabsteori. Alligevel kan man ane det, der bliver et af bogens største problemer, nemlig den skæve og usikre brug af grundlæggende filosofiske begreber og kategoriseringer. I ontologien bliver den afgørende modsætning således for Stensmo, om "tilværelsen/virkeligheden" er "materiel" eller "åndelig", hvilket krydset med modsætningen "stabil" vs. "foranderlig" giver fire "opfattelser af tilværelsens beskaffenhed" (s. 29-30). Idealtypiske eksempler bliver Platons stabile idealisme, Hobbess mekaniske materialisme, Hegels dialektiske idealisme og – *as the raisin in the hotdog end* – Marx dialektiske materialisme. En sådan kategorisering af det værende er imidlertid skæv i forhold til en almindelig ontologisk sondring mellem realisme og idealisme, og bedre bliver det ikke af, at Stensmo tilsyneladende jævnfører realisme med materialisme.

Platon refereres for at sætte det, der kan tænkes, "ideernes verden" (s. 74), i modsætning til det, der kan sanses og "forestillinger" om sidstnævnte i

modsatning til "reel viden" om førstnævnte. På baggrund af nævnte ontologiske grundskema betyder det imidlertid for Stensmo, at Platon har en "opdeling af verden i en åndelig og materiel verden" (s. 87). Han forstår tilsyneladende ikke, at Platons "ontologiske idealisme" (s. 25, 71) er en realisme med hensyn til begreber, som videreføres, omend i forandret udgave, hos Aristoteles. I stedet reserveres betegnelsen realisme til Aristoteles som "ontologisk realisme" (s. 25, 87), hvorefter der gives en leksikalsk udlægning af Aristoteles *Metafysik*, der lægger megen vægt på det materielle og dets forandring. Stensmo giver den gængse definition af realisme som antagelsen af, at der eksisterer en "virkelighed [...] uafhængigt af menneskers bevidsthed om den" (s. 25, 87), men at dette også gælder for Platons idelære og dermed for hans ontologiske idealisme falder tilsyneladende ikke Stensmo ind.

Medvirkende til denne uheldige begrebsglidning er muligvis tilstræbt loyalitet over for den svenske læreplan i filosofi. Ved en sammenligning af Stensmos bog med en svensk *Filosofi för gymnasiet*, som jeg tilfældigvis havde stående, kunne jeg i hvert fald genfinde kategoriseringen af Platon som idealist og Aristoteles som realist,⁵ og disse grundkategorier er så muligvis gledet sammen med de dialektisk materialistiske kategorier i det firedelte skema. Da Stensmo er meget sparsom med henvisninger til sine kilder, kan man dog ikke være sikker på, hvorfor det er endt så galt.

Under epistemologien præsenteres den klassiske modsætning mellem rationalisme og empirisme med Descartes og Locke som eksempler. Det hævdes, at disciplinen kendetegnes ved tre typer spørgsmål, nemlig om videns væsen, om dens fremkomst og dens gyldighed, men som typerne beskrives, så lapper de over hinanden. Videns "væsen" angives således at sige noget om forskellen mellem "viden, tro og gisninger", altså om videns "gyldighed" (s. 32). Endnu mere bemærkelsesværdigt er det imidlertid, at de klassiske passager af Descartes (s. 33-35) og Locke (s. 36-38), som Stensmo har valgt at bringe, er præcis de samme, som gengives i *Filosofi för gymnasiet*,⁶ og dette

⁵ Sml. Erland Sundström: *Filosofi för gymnasiet*, Stockholm: Magn. Bergvall skolboksförlag, 1968, s. 130 f.

⁶ Sml. *samme*, s. 144-146, 148 & 150. Mens uddraget af Descartes i den danske oversættelse af Stensmo bog helt følger Sundströms udvalg, så indeholder Locke-uddraget fem linjer mere til slut, mens der til gengæld er sprunget nogle sætninger over i

antydtes hverken af henvisninger eller litteraturliste. Herefter kommer så et afsnit om konstruktivisme, der passende indledes med nogle bemærkninger om Kant, men derefter bruges resten af pladsen på Piaget, Berger og Luckman. Førstnævnte beskrives siden i kapitlet om "naturalisme" i forlængelse af Rousseau som "epistemolog", men også som "biolog" og "psykolog", og her er konstruktivismen tilsyneladende helt glemt; i stedet kategoriseres Piaget som "strukturel" under overkategorien "samtidig naturalisme" (s. 158-59). Hvad angår Berger og Luckmann, så er de heller ikke "velkendte filosoffer", og de har mig bekendt intet at sige om "pædagogiske spørgsmål". De er derimod kendte for at erklære, at de fra "videnssociologien udelukker [...] erkendelsesteoretiske [...] problemer",⁷ og man kan derfor undre sig over, hvorfor de får lov til at afslutte afsnittet om epistemologi i en filosofisk indføring.

Generelt er problemet som nævnt, at Stensmo bruger filosoffer, filosofiske begreber og ikke mindst filosofiske ismer på en måde, som er skæv i forhold til almindelig fagfilosofisk brug, og hans indføring bliver derfor anledning til misforståelser snarere end den tiltænkte oplysning. Indtrykket af svag filosofisk fagkundskab og en bog *samplet* ud fra forhåndenværende tekstforlæg forstærkes også, når man først kan læse den velkendte, men meget uheldige jævnførelse af Aristoteles' *techné* med "'tavs' viden" (s. 41) og siden hen en langt mere præcis understregning af at *techné* er "sand kundskab [...] i forening med rigtigt ræsonnement" (s. 91), altså alt andet end tavs viden. I afsnittet om logik gengives Aristoteles tre logiske regler, "identitetsloven", "modsigelsesloven" og "loven om det udelukkede tredje" (s. 42), og her er der igen så meget overlap med gengivelsen i *Filosofi för gymnasiet*, at jeg mistænker den for at være kilden.⁸ Endelig i afsnittet videnskabsteori er det kun blevet til et par korte bemærkninger om "hermeneutik" (s. 45), som man ellers i pædagogisk sammenhæng burde finde interessant.

begyndelsen. Men det kan skyldes den danske oversætter, Connie Møller Christensen, der for øvrigt er langt mere præcis med sine litteraturhenvisninger end Stensmo. Sidstnævnte nævner kun sjældent sidetal i henvisninger og tilsyneladende helt uden konsekvens.

⁷ Peter L. Berger og Thomas Luckmann: *Den samfundsskabte virkelighed*, Lindhardt og Ringhof, 1987, s. 26.

⁸ Sml. Sundström, *anf. værk*, s. 13.

Alt i alt demonstreres et meget svagt begreb om teoretisk filosofi. Locke og Kant anerkendes således om som centrale for epistemologien, men når vi så kommer til de to kapitler viet til dem, så falder Stensmo tilbage til sit ontologiske grundskema. Trods indledende bemærkninger om "empirisme" (s. 105) kategoriseres Lockes filosofi uden videre som "kritisk realisme" (s. 25) eller "kritisk epistemologisk realisme" (s. 105), og som en "nutidig pendant" (s. 113) nævnes til slut Skinners behaviourisme. Hvad angår Kant, så følges der ikke op på de tidligere nævnte bemærkninger om konstruktivisme. I stedet får hans filosofi først betegnelsen "kritisk idealisme" (s. 25), senere "kritisk epistemologisk idealisme" (s. 117) og længere nede på samme side samme betegnelse som Locke, altså "kritisk realisme" (s. 117). Endelig klassificeres Husserls fænomenologi og Bollnows eksistentielle pædagogik sammen som "kritisk idealisme i nyere pædagogik" (s. 129). Alt sammen kategoriseringer der kun kan bidrage til forvirring og mystifikation.

Så vidt den teoretiske filosofi. Samme mønster genfindes under praktisk filosofi. Her deles etik pænt op i metaetik, deskriptiv etik og normativ etik. Deskriptiv tænkes imidlertid at omfatte intuitiv etik, dydsetik og nærhedsetik, mens kun "hensigtsetik" (s. 54) og konsekvensetik opfattes som normative. Til denne skæve, nærmest ideologiske kategorisering kan føjes, at socialfilosofi gøres til overbegreb for politisk filosofi og retsfilosofi (s. 63), og som en usædvanlig detalje kan nævnes, at Locke's tanker vedrørende uddannelse og en "*gentlemans* karakter" kategoriseres som "etik" (s. 108).

Overalt står der rigtige ting, ind i mellem endog også nye og interessante vinklinger på kendte sager. Problemet er, at Stensmo erklærer at ville skrive en indføring i "de vigtigste filosoffer og de vigtigste begreber". I mange tilfælde har han tydeligvis været heldig med de valgte kilder, men helhedsindtrykket er en række usammenhængende leksikalske opslag om forskellige sider af forskellige filosoffer, plus et tilfældigt udvalg af kendte pædagoger, psykologer og sociologer, der egensindigt klassificeres under filosofiske overbegreber og ismer, som ikke er forstået tilstrækkeligt. Nogle gange er resultatet ok, andre gange er det helt håbløst. Med en smule sans for logik vil man opleve både modsigelser og uforklarede begrebsglidninger. Problemet er imidlertid, at man som ny i filosofien kun vanskeligt kan afgøre, hvad der er rigtigt, og hvad der er forkert. Som indføring til filosofi er Stensmos bog derfor ikke et godt valg,

heller ikke for den pædagogiske verden, og heller ikke selvom jeg lærte noget om den amerikanske progressivisme inden for pædagogik.

*

Nu kan man jo undre sig over, hvordan et velestimeret forlag som Klim, der ovenikøbet har en del filosofi på programmet, kan lade en bog som denne slippe igennem. Man kan imidlertid også undre sig over, hvordan en lektor i pædagogisk filosofi på Aarhus Universitet først efter flere års ansættelse via bibliotek.dk opdager et miljø omkring en læreruddannelse og et forlag i Aarhus, der udgiver bøger inden for samme lille fagfelt. Begge spørgsmål peger i retning – tror jeg – af en grundlæggende kulturkløft og derfor en manglende kommunikation mellem den danske pædagogiske elite knyttet til det der i dag hedder professionshøjskoler (altså de tidligere seminarier) og de universitetsuddannede filosoffer, der beskæftiger sig med pædagogiske spørgsmål.

Det er sandsynligvis på grund af at denne kløft, at Forlaget Klim slet ikke på deres hjemmeside rubricerer pædagogisk filosofi som filosofi, men som pædagogik. Af samme grund har bøgerne i serien *Pædagogiske linjer* sandsynligvis ikke været i hænderne på en fagfilosof inden udgivelsen, og redaktionen af serien har sikkert ikke ment, det var nødvendigt. Et tydeligt eksempel på den pædagogiske verdens skødesløse forhold til filosofisk fagkundskab finder man for eksempel i den store *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, hvor der bag i bogen er knap 100 sider med opslag om alle de store pædagogiske tænkere, hvoraf rigtig mange som regel betegnes som filosoffer. I modsætning til bogens øvrige artikler er der dog ved disse ”person- og teoriintroduktioner” ikke angivet forfatternavn. Kun ved at konsultere kolo-fonens *petit* skrift opdager man, at forfatteren er Sune Jon Hansen,⁹ sandsynligvis en studentermedhjælp som for øvrigt har gjort et fint arbejde, alt taget i betragtning.

Jeg tror godt, man tør sige, at pædagogikken i en vis forstand har et had-kærlighedsforhold til filosofien; som en fagfilosofisk kollega har udtrykt det, så

⁹ Se Peter Østergaard Andersen, Thomas Ellegaard og Lars Jakob Muchinsky (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, København: Hans Reitzel, 2007, s. 4.

er pædagogikken storforbruger af filosofi, og alligevel vil man ofte ikke anerkende faglig filosofisk kompetence. Selv har jeg mange gange oplevet den pædagogiske mistænksomhed over for fagfilosoffers dyrkelse af de videnskabelige og universitære dyder. Nu har jeg for eksempel her gjort opmærksom på manglende konsistens inden for henvisningerne i både *Uddannelse og dannelse – læsestykker til pædagogisk filosofi* og *Indføring i pædagogisk filosofi*. Med mange års dannelse gennem videnskab så virker dette stødende, men jeg vover den påstand, at det ikke betyder nær så meget for den seminarieuddannede redaktion af Forlaget Klims *Pædagogiske linjer*. Sådanne kulturforskelle har jeg i hvert fald oplevet, når jeg har fulgt venner og bekendte i studier på seminarier og professionshøjskoler. Og når så den manglende anerkendelse af grundlæggende akademiske dyder oven i købet følges af mangel på filosofisk fagkundskab, så bliver min dom hård, således som det var tilfældet med anmeldelsen af *Indføring i pædagogisk filosofi* ovenfor.

Her kommer jeg i tanke om en anekdote fra det daværende Danmark Pædagogiske Universitet. Ved oprettelsen af Institut for pædagogisk filosofi i 2000 blev der ansat et par fagfilosoffer, men de første mange år fik de kun meget begrænset undervisningstid på kandidatuddannelsen i pædagogisk filosofi. Ud over de nyansatte fagfilosoffer var der på instituttet en række ansatte fra Danmarks Lærerhøjskole, Danmark Pædagoghøjskole og Danmarks Pædagogiske Institut, ligesom der også var teologer og idéhistorikere, og det var især dem, der fik undervisningen på kandidatuddannelsen. På den tid var pædagogisk filosofi således i praksis defineret af undervisere med liden eller ingen fagfilosofisk uddannelse, og som filosofferne oplevede det, så skulle de bestemt ikke gøre sig til i forhold til den pædagogiske filosofi. Den blev nemlig italesat som noget helt andet end den 'rene' filosofi, hvilket blev tydeliggjort med anvendelsen af en adjektivisk bindestrengskonstruktion, nemlig udtrykket 'pædagogisk-filosofisk'. Følgelig blev de nyansatte fagfilosoffer i stedet sat til at undervise på den halvårslige filosofiske suppleringsuddannelse, som dengang blev afkrævet lærere, pædagoger, sygeplejersker, social rådgivere og andre for kunne studere pædagogisk filosofi. I dag er det heldigvis fortid. Højskolelærerne er gået på pension, og vi kan som en gruppe garvede universitære fagfilosoffer glæde os over en kandidatuddannelse i pædagogisk filosofi, hvor

filosofien virkelig får lov at udfolde sig, og som i 2014 var landets største filosofiske kandidatuddannelse.

Fra fagfilosofisk side har man omvendt heller ikke haft meget til overs for pædagogik. I *Politikens filosofileksikon* fra 1983 findes hverken 'pædagogisk filosofi' eller 'pædagogik' som opslag, men som det allersidste i opslaget om Locke kan man læse, at han "desuden [har] ydet et bidrag til den pædagogiske filosofi"¹⁰. Intet af dette er ændret i andenudgaven fra 2010, det vil sige, at den pædagogiske filosofi stadig kun findes i en bibemærkning. To af den pædagogiske filosofi centrale tænkere, Rousseau og Dewey, er dog blevet til-delt betragteligt længere opslag, og i modsætning til tidligere anerkendes sidstnævnte nu også som USA's fremmeste "pædagogiske filosof".¹¹

Med til billedet hører måske også dette, at jeg ikke kan mindes at være blevet gjort opmærksom på de udgivelser, jeg her anmelder, hverken af mine studerende eller af mine kollegaer knyttet til kandidatuddannelsen i pædagogisk filosofi, hvor fagfilosofferne nu udgør det klare flertal. De studerende kan muligvis have holdt deres kendskab skjult, da jeg ikke har lagt skjul på min holdning til megen af den seminarieorienterede litteratur, nemlig at den sjældent var på et ordentligt filosofisk niveau. Men flere af mine kollegaer burde kende til disse bøger, ikke mindst fordi de blev udgivet i forbindelse med oprettelsen af den nævnte kandidatuddannelse. Men måske har de blot dengang vejet dem, fundet dem for lette, og siden glemt alt om dem. Denne undladelsessynd håber jeg med nærværende anmeldelse at have rettet lidt op på.

¹⁰ Poul Lübcke (red.): *Politikens filosofileksikon*, København, 1983, s. 268.

¹¹ Poul Lübcke (red.): *Politikens filosofileksikon*, 2. udg., København, 2010, s. 139.