

Opdragelsen er efter sit begreb kun mulig gennem ydre indvirkning fra opdragernes side. Men dens mål er – stadig ifølge opdragelsens begreb – at den, som skal opdrages, skal bringes til at bestemme sig uafhængig af ydre indvirkninger. Vi står altså tilsyneladende over for en modsigelse: Hvordan kan man gennem ydre indvirkning bringe et menneske til ikke at lade sig bestemme af ydre indvirkninger?

Sådan sammenfatter filosofen Leonard Nelson den moderne pædagogiks paradoksale udfordring. I det moderne træder mennesket ud af sin "selvforskyldte umyndighed" og må lære frit at bestemme over sit eget liv og være medbestemmende i en fælles tilværelse. Men hvordan lærer barnet om frihedens mulighed, når vejen går gennem opdragelsens afhængighed?

Ud fra dette spørgsmål konstitueres to principper for "den moderne barndom", nemlig principperne om menneskets Bidsamkeit og opfordring til selvvirksomhed. Enhver pædagogisk virksomhed må forudsætte, at barnet kan indgå i dannelsesprocesser, at det vil og kan lære, og at det sættes i gang af den voksnes fornuftige opfordring til barnets selvvirksomhed.

Bogen undersøger det pædagogiske paradoks fra dets erkendelse hos J.-J. Rousseau og I. Kant til de første forsøg på at formulere en teoretisk pædagogik hos F. Schleiermacher og J.F. Herbart. Dernæst påvises, at paradokset også ligger til grund for K. Grue-Sørensens pædagogiske forfatterskab, og til sidst introduceres D. Bennefs formulering af en almen pædagogik, der netop tager udgangspunkt i Bidsamkeit og opfordring til selvvirksomhed.

Gennem dette grundstudie er det bogens intention at vise, at det pædagogiske paradoks stadig udgør en radikal udfordring for den pædagogiske teori og praksis.



Alexander von Oettingen

DET
ET G

Alexander von Oettingen

DET PÆDAGOGISKE PARADOKS

ET GRUNDSTUDIE I
ALMEN PÆDAGOGIK

pædagogiske linjer

UDRAG
SCHLEIERMACHER
OM
GENERATIONEN
VOCATION

Klim

Klim

I Schleiermachers anden Berlinperiode stiftede han, sammen med W. von Humboldt, universitetet i Berlin og reformerede hele det preussiske skolevæsen. Han krævede fuldstændig uafhængighed af staten for universitetet, skoler og andre opdragelsesinstitutioner. Dette stod i modsætning til datidens store idealist Johan Gottlieb Fichte (1762-1814), der i sine berømte "Reden an die deutsche Nation" (1808) (Taler til den tyske nation) formulerede en gennemgribende nationalopdragelse, der havde til hensigt at samle og reformere det tyske folk. "I modsætning dertil må den nye opdragelse kunne forme og bestemme elevernes sande livsbane i overensstemmelse med sikre og ufejlbarlige regler." Og for at kunne styre denne nye opdragelse måtte barnet "fra starten uafbrudt og helt være under indflydelse af denne opdragelse, og barnet skal totalt afsendes fra enhver form for kontakt med det almene".⁸ Vi ser, hvorledes Fichte griber tilbage til ideen om den pædagogiske provins, der så længe som muligt skal isolere barnet fra den skadelige omverden. For hvis opdragelsen skal revolutionære samfundet, må barnet isoleres fra det almene, da dette symboliserer det traditionelle og sædvanlige.

I afhandlingen "Über den Beruf des States zur Erziehung" (Statens opgave over for opdragelsen) fra 1814 diskuterer Schleiermacher, om staten i det hele taget må blande sig i opdragelsen, eller om denne ikke i sidste ende er et privat anliggende; en problemstilling, som senere skal uddybes. Her må det foreløbig være nok at nævne, at afhandlingen kommer frem til to poler, som opdragelsen må bevæge sig indenfor. På den ene side at indføre barnet i det offentlige liv (Hineinbilden), og på den anden side prøve at lokke barnets ejendommelige naturlighed frem (Hinausbilden).⁹ Så selvom Fichtes nationalopdragelse ikke må forveksles med en nationalistisk opdragelse, er den for Schleiermacher en sammenblanding af pædagogik og politik, hvor pædagogikken eller rettere opdragelsen bliver reduceret til et instrument for politikken.

Det var blandt andet disse tanker, der fandt genklang i offentligheden, og Schleiermacher blev derfor medarbejder og rådgiver for nyorganiseringen

8. Fichte, J.G. 1806/1978 (anden tale). Fichtes tanker om en nationalopdragelse må ikke forveksles med en nationalistisk opdragelse, men skal forstås i lyset af den romantiske ungdomsbewægelse, der med kulturkritik ville reformere et stagneret samfund. Blandt andet i kølvandet på dette ungdomsoprør, der følger efter den franske revolution, opstår den pædagogiske reformbevægelse. Denne bevægelse har altid favoriseret den pædagogiske provins, som Fichte her formulerer, og har på den måde sammenblandet politik med pædagogik. En reminiscens af denne sammenblanding kan også genfindes i den aktuelle pædagogiske debat.

9. Schleiermacher 1814/1959 s. 31.

gen af det preussiske skolevæsen. Et arbejde, der bevirkede, at han fik et førstehåndskendskab til skolen og datidens pædagogiske tanker.

I den forbindelse holdt Schleiermacher forelæsninger om opdragelse i 1813/14, 1820 og den sidste og mest omfattende gang i 1826. Forelæserne blev først udgivet efter hans død, så ligesom hos Kant er Schleiermachers forelæsninger samlet og nedskrevet af andre, dog ud fra et fyldestgørende manuskript. Parallelt med de pædagogiske forelæsninger holdt Schleiermacher også forelæsninger over *dialektik*.

Schleiermachers sidste periode var kendetegnet ved en del forelæsningsvirksomhed, udnævnelser, hyldester og æresbevisninger, og det var blandt andet i den forbindelse, han besøgte Danmark og Sverige, et år før han døde den 12. februar 1834.

Efter denne korte biografiske gennemgang, der også har til hensigt at give et førstehåndsbillede af Schleiermachers pædagogiske betydning, kan vi nu vende os mod selve hans opdragelsestanke. For som allerede antyder det formulerer Schleiermacher principper for en videnskabelig systematisk pædagogik, hvis virkning rækker ind i dagens aktuelle pædagogiske debat. Det følgende vil derfor, med udgangspunkt i paradokset, redegøre for de mest centrale principper.

PARADOKSET MED UDGANGSPUNKT I GENERATIONSKONTRAKTEN

Opdragelsen er for Schleiermacher indlagt i den menneskelige praksis og på den måde en del af det cykliske liv, der først med overgangen til det moderne bliver til problem, eller rettere til en udfordring.¹⁰ I indledningen til de pædagogiske forelæsninger fra 1826 formuleres udfordringen med det berømte spørgsmål: "Der må altså findes en teori, som ud fra forholdet mellem den ældre og den yngre generation stiller spørgsmålet: *Hvad vil den ældre generation egentlig med den yngre?* Hvordan svarer virksomheden til formålet og resultatet? Alt det, som falder ind under denne teoris område, bygger vi på den ældre generations forhold til den yngre, på hvad den ene er forpligtet til i forhold til den anden."¹¹

Opdragelsen finder sin begrundelse gennem *generationskontrakten*, hvor

10. Reble, A. 1995 s. 213, Fuchs, B. 1998 s. 94-95.

11. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 38 (fremhævelse ved AvO).

den ældre generation videregiver sin viden, kunnen og erfaring til den yngre. Tilværelsen opretholdes gennem en kontinuerlig videreførelse fra generation til generation. Vi finder den udtrykt i det helt konkrete samvær mellem den voksne og barnet. Hver mor og far vil på den ene eller anden måde implicit eller eksplicit videregive erfaring og viden til barnet og dermed naturligt bekræfte et generationelt forhold. Men denne overlevering bryder sammen i de moderne livsformer, hvor de voksnes livserfaring ikke mere er tilstrækkelig for barnets fremtid. Generationskontrakten bryder sammen og må nu bevidst opretholdes. Paradokset får derved hos Schleiermacher et generationelt perspektiv: Hvordan tilrettelægger den ældre generation fremover opdragelsen, så den yngre generation på en selvstændig måde kan få del i det fællesskab, som den bliver født ind i, uden at den ene generation ensidigt bestemmer over den anden?

På den ene side drejer det sig ikke om, at den ældre generation ensidigt opstiller mål, som den yngre generation gennem undervisning og opdragelse skal tilpasses og socialiseres ind i – lige så lidt som det på den anden side kan være barnets interesser og behov, der ensidigt gøres til undervisningens og opdragelsens indhold. Opdragelsesparadokset, som Schleiermacher med udgangspunkt i generationskontrakten formulerer, prøver at rumme begge positioner uden at lade den ene være mere bestemmende end den anden. At hjælpe barnet til at udvikle en personlighed, som han kalder for "das Ausbilden der Natur" (at uddanne naturen), og at indføre det i et fællesskab, som han betegner som "das Hineinbilden in das sittliche Leben"¹² (at danne ind i det sædelige liv).

Schleiermacher er den første, der systematisk gør opmærksom på, at opdragelsen har et dobbelt sigte, som på en særlig pædagogisk måde forbinder generationerne.¹³ En dobbelthed, der ikke skal løses ved, at man mødes på halvvejen, men som skal rummes på en sådan måde, at det dialektiske vekselvirkningsforhold mellem generationerne hele tiden står åbent. Spørgsmålet besvares ikke én gang for alle, men må løbende stilles. Med andre ord: Generationsforholdet er i moderne livsformer blevet omstridt, og dette fordrer en løbende, åben dialog mellem generationerne.

På grund af opdragelsens fundamentale åbenhed kræver Schleiermacher, og knytter dermed an til Rousseau og Kant, en opdragelsesteori, der bevidstgør den ældre generation om det fremtidige ansvar. Når Schleiermacher taler om en opdragelsesteori, er det for så vidt ikke en teoretisk

pædagogik, han hentyder til, men mere en form for *videnskabsteoretisk pædagogik*. Her vil spørgsmålet ikke være, hvordan teorien løser et praktisk problem, men mere under hvilken synsvinkel pædagogikken må tænkes. En videnskabsteoretisk pædagogik er således en teoretisk refleksion om pædagogik som teori. Man kunne med Schleiermacher hævde, at enhver pædagogisk teori skal forholde sig til helt centrale problemfelter for i det hele taget at kunne gøre krav på at være en "pædagogisk" teori. Disse felter kan, i henhold til pædagogikkens dobbelthed, med fordel opdeles i to områder:

For det første forholdet mellem *pædagogik og etik*, der omfatter spørgsmålet, om opdragelsen kan og i givet fald må indvirke på barnets opdragelses- og dannelsesproces, og i bekræftende fald hvilket punkt den da må knytte an til.

For det andet forholdet mellem *pædagogik og politik*, der omfatter spørgsmålene om, hvordan barnet indføres i fællesskabet med de voksne. I hvilket omfang må politikken diktere pædagogikken og dermed politisere opdragelsen og undervisningen? Når undervisning og opdragelse bliver til offentlige opgaver, truer de samtidig med at forfalde til magtinstrument for politiske interesser. I forlængelse af denne problematik opstår spørgsmålet om, hvilket indhold der skal videregives til den yngre generation. Heri ligger den vanskelige pædagogiske og politiske problemstilling om, hvordan den ældre generation begrundes og udvælger en forpligtende læseplan og opstiller en formålsparagraf for skolen.

Men bag begge områder ligger pædagogikkens teori/praksis-problem, som udgør grundlaget for den moderne pædagogik. Der opstår en *pædagogisk difference*. På den ene side konstrueres pædagogiske teorier, der bidrager til at forstå vilkårene, problemerne og opgaverne for barnets opdragelse, undervisning og dannelsesprocesser. På den anden side er den pædagogiske praksis så kompleks og uforudsigelig, at den netop ikke går op i en eller anden teori.

Først ved at problematisere dette forhold kan pædagogikken blive videnskabsteoretisk og forholde sig kritisk til de to områder. Før vi derfor skal se nærmere på pædagogikkens forhold til etikken henholdsvis politikken, vil vi kort se på Schleiermachers problematisering af teori/praksis-forholdet.

12. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 266.

13. Schleiermacher, F. 1820-21/1957 s. 171.

TEORI/PRAKSIS-DIFFERENCEN I PÆDAGOGIKKEN

Som citatet om generationskontrakten allerede antydede, så leder Schleiermacher efter en opdragelsesteori, der tager afsæt i generationskløften. En teori, der skaber sammenhæng mellem opdragelsesmålet og de midler, som den ældre generation benytter sig af. Schleiermacher kræver derfor, at pædagogikken skal udvikle sig til en kunsthætte eller teknik. Begge begreber skal forstås ud fra en græsk tydning, hvor kunstlære eller techné udtrykker menneskets selvstændige og ansvarlige handlen over for det gode og retfærdige, og hvor der netop er sammenhæng mellem målet og midlet.¹⁴ Schleiermacher binder således pædagogikken til etikken og slår fast: "Dermed står opdragelsesteorien i direkte forhold til etikken, og det er en kunsthætte, som tilslutter sig etikken."¹⁵

Når der her tales om etik, kan det i dag med rette oversættes til filosofi i bred forstand, forstået på den måde, at pædagogikken altid må rumme en *teoretisk-filosofisk diskussion*, der bevidstgør pædagogikken om dens grænser. Hermed menes dog ikke, at pædagogik bliver til anvendt teori. For Schleiermacher består der ikke et hierarkisk forhold, hvor teorien – her i form af etikken eller filosofien – foreskriver den pædagogiske praksis. At teorien ikke er overordnet praksis nævner Schleiermacher i den berømte sætning: "Praksis har værdi i sig selv (Dignität) uafhængig af teorien; praksis bliver kun mere bevidst gennem teorien."¹⁶

Dignitet betyder, at opdragelsesfænomenet i sig selv altid har været til stede. Det har været et karakteristikum ved den menneskelige tilværelse og bliver derfor ikke først betydningsfuldt gennem selve teorien om opdragelse. Så længe mennesket har levet, har der fundet opdragelse sted, og en fremtid uden opdragelse er kun tænkelig som en fremtid uden mennesket. Den praksis, som man derfor kalder for opdragelse, er meget ældre, men træder først i karakter gennem teorien. Teorien bliver dermed til en *kritisk instans*, der kan belyse praksis uden at diktere den.

Forholdet mellem filosofi og pædagogik bliver således analogt med forholdet mellem det *almene* og det *ærlige*. Filosofien, og for den sags skyld alle andre teoretiske vidensområder, kan kun alment belyse og definere barnet uden at kunne afgive garanti for, at det i det særlige også forholder sig såle-

des. Som nævnt opstår der en pædagogisk difference mellem teori og praksis.

Ophæves denne difference, risikerer pædagogik at forfalde til *magtfuldkommenhed*, da den nu kan bruges som instrument til at udføre det, som teoretisk er defineret på forhånd. Dette er et teoretisk overgreb, der lader hånt om, at pædagogisk praksis altid *møder* barnet, hvis handlen og tanken ikke på forhånd kan fastlægges.

Pædagogik er således en videnskab, der udspringer *af* praksis og retter sig *mod* praksis, og som bygger på en uovervindelig difference mellem teori og praksis. Hvor pædagogikken derfor vil forholde sig kritisk til sin opgave, må den bevæge sig ind i en filosofisk-teoretisk diskussion for igen at vende tilbage til den konkrete praksis.

Med denne difference i baghovedet kan vi nu nærme os pædagogikkens forhold til henholdsvis etikken og politikken.

FORHOLDET MELLEM PÆDAGOGIK OG ETIK

At pædagogikken ikke kan hævde sin fuldstændige selvstændighed, men altid må stå i afhængighed til andre vidensområder, udspringer blandt andet også af det forhold, at den har med et barn at gøre, som skal ud på en opdragelses- og dannelsesvej. Som vi allerede berørte hos Kant og Rousseau, er denne vej barnets bevægelse fra ikke-endnu myndighed til myndighed, hvor det har udviklet en egen personlighed. Over for denne opgave har pædagogikken altid tænkt i enten/eller-løsninger. Enten forestiller man sig barnets indre natur som en blomst, der af sig selv vil udfolde sig til det gode, hvor for den voksne kun er *gartneren*, der lader det gode spire frem. Eller også betragter man den voksne som *kunstneren*, der, analogt med råstoffet, former og påvirker barnet til snart det ene, snart det andet. Her ville barnets personlighed være resultat af omgivelserne og de voksnes påvirkninger.

I den pædagogiske historie er Schleiermacher den første, der systematisk prøver at komme den myte til livs, at pædagogikken skulle have noget med enten udvikling eller påvirkning at gøre. Begge retninger, som han kalder for pædagogisk *afmagt* og *almagt*, er for ham a-pædagogiske.¹⁷ "Nogle tror

17. Det nok mest berømte opgør siden Schleiermacher finder man hos den tyske pædagog og filosof Theodor Litt (1880-1962) i foredraget "Führen oder Wachsenlassen" fra 1927. På dansk findes det blandt andre behandlet hos H. Skjervheim 1999, O.F. Bollnow 1959, H. Henriksen 1999, N. Buur Hansen 2000, M. Pahuus 1995 og B. Nabe-Nielsen 1990.

14. Fuchs, B. 1998 s. 102 og Lichtenstein, E. 1959 s. 261.

15. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 41.

16. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 40. Denne sætning er berømt, fordi den danner grundlaget for den åndsvidenskabelige pædagogik. Citatet er eksempelvis niende tese i W. Klafkis kritisk-konstruktive didaktik (se Klafki, W. 1994 s. 89).

nemlig på pædagogikkens begrænsning gennem naturen, dvs. at nogle mennesker mangler nogle anlæg eller enkelte talenter. Andre tror på pædagogikkens almagt, dvs. at man kan fremkalde alt, når man bærer sig rigtig ad.¹⁸

Både pædagogisk afmagt og almagt som løsning på paradokset vil for Schleiermacher ende i en passivering af opdragelsesmuligheden. I det første tilfælde må opdragelsen vente på, at barnets natur har udviklet sig, og kan derfor kun reagere på det, der vokser frem, medens almagten kun kan reagere på den ydre påvirkning. I det første tilfælde er opdragelsesindflydelsen *minimal*, i det andet *maksimal*, men i begge tilfælde ret passiv, da den kun reagerer på noget, der ligger uden for selve opdragelsesprocessen. Så ret beset kommer begge betragtningsmåder til at ophæve pædagogikken. De er med andre ord a-pædagogiske.

Lad os se nærmere på, hvordan Schleiermacher prøver at undgå begge disse forkerte retninger.

OPFØRNING TIL SELVIRKSOMHED OG BARNETS UBEKENDTHED

Vi ser først på det ene ekstrem inden for opdragelsen, der hævder, at barnets indre natur skulle udvikles af sig selv. Schleiermacher giver denne position medhold i, at opdragelsen på den ene eller anden måde allerede forefindes i barnet. Det er ikke bare et råstof, som opdrageren kan forme vilkårligt. Så i spørgsmålet om barnets mulighed for at opnå selvstændighed forudsætter Schleiermacher, at barnet selv rummer det væsentligste grundlag for den intellektuelle åndelige udvikling. Forudsatte man ikke dette, ville al opdragelse i bedste fald være af ren mekanisk art og i værste fald kun afretning. På den måde knytter Schleiermacher ikke kun an til Rousseaus naturbegreb og Kants begreb om menneskets spontane mulighed for selv at sætte en fornuftshandlen i gang, men også til princippet om barnets *Bildsamkeit*.¹⁹

Ifølge Schleiermacher begår man dog en afgørende fejl, hvis man opkaster selve barnets udvikling til mere end bare en mulighed og allerede ser det gode i denne udvikling. Som vi før var inde på, gemmer spørgsmålet om menneskets perfektibilitet sig i denne fejlagtige opfattelse, som var stærkt fremtrædende på Schleiermachers tid, og som blandt andet blev tilført pædagogikken fra teologien.

18. Schleiermacher, F. 1813-14/1959 s. 262.

19. Hos Schleiermacher finder man mig bekendt kun udtrykket *Bildsamkeit* en enkelt gang i forelæsnningen fra 1813-14. Han taler her om den "pædagogiske *Bildsamkeit*", der sikrer, at man i opdragelsen ikke bare vilkårligt kan gøre, som man vil.

Hos den tyske teolog og pædagog A.H. Niemeyer kan man i indledningen til hans skrift "Grundsætninger for Opdragelsen" (1800) læse: "Med legemlige og sjælelige Anlæg, og med en Evne til stedse at blive fuldkomnere (Perfektibilitet), der væsentligt adskiller ham fra Dyret, træder Mennesket frem på Livets Skueplads. Alt i ham er Spire: Alt peger på Udvikling. Denne Udvikling følger efter tildels ved indre Kraft, efter indre Love, uden al fremmed Indflydelse."²⁰ Niemeyer giver udtryk for den pædagogiske fejltagelse og tillægget den voksnes indvirkning en minimal betydning ved at binde opdragelsen til barnets indre udviklingslove. Det er denne naive tro på en indre, universel naturlov, som Schleiermacher ikke deler, da den determinerer og passiverer barnet.

Schleiermacher undgår dette ved at forudsætte, at: "Mennesket er helt igennem selvvirksomt, også i det der overvejende bliver fremkaldt gennem indflydelse fra andre; og man kan kun bekræfte, at selvvirksomheden gradvis er forskellig, og at den kan være mennesket bevidst eller ubevidst. Har mennesket opnået bevidstheden: så er vi forpligtede til at forudsætte, at det, der er i ham, også er opnået med hans tilskyndelse."²¹

Forudsætningen, at barnet tilkendes en selvvirksomhed, der er forskellig hos mennesker og i starten af opdragelsen ubevidst, medfører væsentlige konsekvenser for opdragelsen. For det første undgår den voksne at passivere barnet i dets opdragelsesproces, da den voksne altid må starte med at "lokke selvvirksomheden frem".²² For det andet må den voksne i processen altid, og her taler Schleiermacher om en etisk pligt, anerkende barnets selvstændighed. Hvad dette i yderste konsekvens betyder, vil senere blive uddybet, da Schleiermacher her indfører et tidsperspektiv (*divinationen*), der ofte bliver overset i barnets opdragelses- og dannelsesproces.

Lad os først se yderligere på selve den konsekvens, som Schleiermacher opstiller for at undgå udviklingstankens passivering. "Vi har således fundet en nærmere bestemmelse af vores opgave, idet vi knytter opdragelsesprocessen an til en virksomhed, der i starten er vækkende, i det videre forløb ledende, og som knytter an til ideen om det gode med hensyn til de antropologiske forudsætnings ubeslutsomhed."²³ Opdragelsens opgave

20. Niemeyer, A.H. 1800. Niemeyers bøger og opdragelsesranker var stærkt fremtrædende på hans tid og blev hurtigt oversat til dansk, blandt andre af den dansk/norske professor i pædagogik Ch.L. Sander.

21. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 60.

22. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 50.

23. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 51.

bliver således at fremkalde og dernæst at lede barnets selvvirksomhed. Vi ser altså, hvorledes vi også hos Schleiermacher møder princippet om *opfordring til selvvirksomhed*.

Når Schleiermacher taler om at fremkalde og lede selvvirksomhed i overensstemmelse med det gode, er det for at gøre op med selve straf-aspektet i opdragelsen. For ham er straf i sidste ende et udtryk for en mislykket opdragelse. Over for barnets personlighedsproces kan opdragelsen kun knytte an til selvvirksomheden og dermed prøve at understøtte alt, hvad der etisk er godt; herved har den allerede modvirket, hvad der er ondt.²⁴

Selvom opdragelse er at fremkalde og lede selvvirksomheden i overensstemmelse med det gode, kan den dog i yderste konsekvens kun prøve sig frem, da den må tage hensyn til *ubeslutsomheden* i barnets forudsætninger. Ubeslutsomheden betyder, at det først i selve processen viser sig, både for den voksne og for barnet selv, hvad barnet engang vil evne og kunne. Endnu en gang kommer Rousseaus formulering, at vi ikke kender barndommen, til udtryk. Barnets udvikling følger ikke en indre naturlov og står således fundamentalt åben, da det først i den fremadrettede opdragelses- og dannelsesproces viser sig, hvori dets muligheder og begrænsninger består.

Hvis disse muligheder viser sig, må opdragelsen, ifølge Schleiermacher, med det samme slutte: "Hvis mennesket bliver myndigt, så holder den pædagogiske indvirken op."²⁵ Når barnet kan selv – underforstået er myndigt – må den pædagogiske indvirkning stoppe, og hvor den fortsætter, ender den med at umyndiggøre barnet. Denne problemstilling vil vi atter komme tilbage til med spørgsmålet om pædagogikkens forhold til politikken. Lad os afslutte denne del af opdragelsens ene opgave med at se yderligere på selve det tidsmæssige samspil mellem barnets ubeslutsomme forudsætninger og opfordring til selvvirksomhed. Med dette tidsaspekt tilføjer Schleiermacher det pædagogiske paradoks en yderligere dimension.

24. Schleiermacher, F. 1820-21/1957.

25. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 45.

DEN DIVINATORISKE EVNE

Hos Schleiermacher møder vi en tidsmæssig tilgang til det pædagogiske paradoks. Dette kan lyde lidt mærkeligt, men er ikke desto mindre et konkret aspekt i enhver form for opdragelse, undervisning og dannelsesproces. Schleiermachers krav til en teori er, at der er sammenhæng mellem mål og middel. Dette medfører, at der må være sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid, da opdragelse, ifølge Schleiermacher, altid sker inden for et tidsperspektiv, jf. generationskontrakten. Hvis målet i opdragelsen er barnets myndighed, må vejen dertil, altså de midler man anvender, og den måde man nærmer sig barnet på, ligeledes afspejle myndigheden.

Her opstår nu det problem, at barnet ikke kender til denne selvvirksomheds mulighed, da den stadig er ubevidst. Den voksne derimod må i sin tilgang til barnet – for at der er sammenhæng mellem mål og middel – handle, som om barnet kender til denne selvvirksomhed. Vi kommer ind i opdragelsens paradoksale situation: At den voksne må opfordre barnet, *som om* det allerede *er* myndigt, vel vidende at det ikke er det. Dermed forudsætter opdragelsen ikke kun barnets myndighed som et muligt fremtidigt resultat, men medtænker allerede denne mulighed i det konkrete møde med barnet, altså *som om* barnet allerede har opnået den. Som vi i indledningen var inde på, er det essensen i Benners omformulering af paradokset: "At opfordre den opvoksede til noget, som han – endnu – ikke kan, og at anerkende ham som en, han – endnu – ikke er."²⁶ I mødet med barnet fremskriver den voksne slerpunktet af opdragelsen til startpunkt.

Menneskets dannelsesmulighed udspringer af denne tankemæssige tidssyntese – at fremtiden tænkes tilbage i nutiden og samtidig forbindes med fortiden – som Schleiermacher kalder for menneskets *divinatoriske evne*: "Menneskeligt er kun det øjeblik, hvor vi antager divinationen i nutiden; ellers ville ingen perfektibilitet være mulig. Hvis vi anskuer den menneskelige natur som enhed og allerede ser den menneskelige virksomhed i barnet, hvilket vi ikke kan undgå, så skal vi i barnet, så snart kombinationen af fortid og nutid er der, også tilføje kombinationen af nutid og fremtid. Og hvis pædagogen betænker begge kombinationer, så har han en fortaler i barnets divinatoriske evne."²⁷ Vi ser, hvordan vi også hos Schleiermacher møder begrebet perfektibilitet, der er menneskets evne til at kunne tænke og handle i alle tre tider. Heller ikke hos Schleier-

26. Benner, D. 1996 s. 70.

27. Schleiermacher, F. 1813-14/1959 s. 269.

macher er begrebet en naiv tro på fuldkommenhed, men udtrykker menneskets mulighed for at kunne handle menneskeligt. Det bliver netop ikke ensidigt styret af et instinkt eller de erfaringer, det har gjort, men kan handle fremad i tiden. Hvad et menneske vælger at gøre, er altid et samspil af dets erfaring og dets divinatoriske evne til at kunne tænke sig frem i tiden. Det er denne abstrakte tidskombination, der, ifølge Schleiermacher, er indholdet i barnets *Bildsamkeit*, som det gennem opdragelsen skal opfordres til at sætte i gang.

Denne opfordring bringer dog opdragelsen i en paradoksal situation. Barnet lever i det nærværende kombineret med det forgangne, dvs. at barnet lever her og nu med en begyndende livserfaring og endnu ikke har en forestilling om det fremtidige. Men den voksne aner mere om fremtiden og må derfor, for at bevidstgøre barnet, opfordre det til at tage stilling til noget, der rækker ind i dets fremtid. Den voksne må i opdragelsen tilføje kombinationen af nutid og fremtid for at nuancere barnets kombination af nutid og fortid.

Dette er et helt konkret fænomen i enhver form for fornuftig opdragelse. Moderen og faderen samtaler allerede fra en tidlig alder med barnet vel vidende, at det rent kognitivt, socialt og emotionelt slet ikke kan forstå konsekvensen og dybden af samtalen. Tit og ofte udtrykkes dette ved, at man siger, at man skal tale med barnet i stedet for til eller om barnet. Det, forældrene i samtalen gør, er blot det, at de allerede "ser den menneskelige virksomhed" i barnet. De opfordrer i samtalen indirekte barnet til at tænke og handle frem i tiden.²⁸ Behandlede den voksne barnet, som om det ikke kunne – hvad det konkret heller ikke kan – ville vedkommende bekræfte barnet i dets umyndighed.

Den divinatoriske evne muliggør, at mennesket kan reflektere. Kunne vi ikke sætte os ud over det nærværende – altså ane os frem i tiden – ville vi ikke kunne reflektere over vores egen tænken og handlen.

Ved at gøre opmærksom på denne evne foregriber Schleiermacher et princip, der inden for psykologien og sprogfilosofien kaldes for "double bind". Her bliver barnet bundet til en umiddelbart uløselig problemstilling eller opgave for at fremprovokere refleksionen. I den forbindelse tales der ofte om, at barnet skal bevæge sig op gennem forskellige sprog- eller læringsniveauer.²⁹

28. Det kunne være interessant at undersøge, om ikke netop dette ulige forhold i tiden er grundlaget for en del konflikter mellem barnet og den voksne.

29. Se mere om denne tilgang hos Buur Hansen, N. 2000, Hermansen, M. 1997, Stern, D. 1997.

Overføres tanken om den divinatoriske evne til undervisningen, betyder det, at denne skal tilføje fremtidsperspektivet for barnet. Derved lærer barnet, at det ved at lære kan opnå indflydelse på sin egen dannelsesproces. Hvad det engang vil tilskynde og mene, hvilke holdninger det udvikler, og hvad det vil anse for væsentligt og uvæsentligt, er ikke på forhånd bestemt fra naturens hånd og er ikke et ensidigt resultat af opdragelsen og undervisningen, men et resultat af barnets egen selvvirksomme og fremadrettede læreproces. Men det betyder så også, at undervisningen og for den sags skyld hele opdragelsen ikke må ofre barnets nutid for fremtiden. Opfordringen til selvvirksomhed må altid give mening for barnet og dermed altså indeholde et nutidigt perspektiv.

FORHOLDET MELLEM PÆDAGOGIK OG POLITIK

Ser vi på den anden side af opdragelsen, den der omhandler barnets indføring i fællesskabet, kommer vi samtidig ind på de problemstillinger, der omhandler troen på den pædagogiske almagt.

Den pædagogiske indvirkning må stoppe, når barnet er myndigt. Her opstår nu spørgsmålet om, hvornår barnet betragtes som værende myndigt. For Schleiermacher slutter barndommen, når den yngre generation kan samvirke med den ældre. "Hvis mennesket bliver myndigt, så holder den pædagogiske indvirken op; det vil sige, hvis den yngre generation på selvstændig vis står lige med den ældre generation i udførelsen af de sædvanlige opgaver; der findes da kun en samvirken af begge."³⁰

Schleiermacher nærmer sig igen selve problemstillingen via generationskontrakten. Kravet om det myndige menneske indfris ikke ud fra en eller anden politisk eller juridisk fastsat aldersgrænse og heller ikke ud fra et psykologisk udviklingstrin, men gennem et generationelt forhold. Det er barnets evne til *participation*, at det kan deltage i fællesskabet, der er kriteriet for myndighed. Hvor vi på den ene side finder myndigheden i barnets selvstændighed, finder vi den her på den anden side i barnets evne til *participering*. Ifølge Schleiermacher indeholder myndighed, analogt med opdragelsesbegrebet, et dobbelt aspekt: Både det personelle (*emancipation*), at barnet kan tænke og handle selvstændigt, og det medvirkende aspekt (*participation*), at det kan deltage i fællesskabet.

30. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 45-46.

Når Schleiermacher taler om, at det unge menneske er myndigt, når det kan *samvirke* med den ældre generation, er det for at modvirke tanken om den pædagogiske almagt. Dette betyder ikke, at den ældre generation på forhånd har defineret og bestemt vilkårene for det fælles virke. Der opstår således to problemstillinger, som Schleiermacher hentreger under pædagogikkens forhold til politikken.

For det første er der selve forholdet mellem de to instanser. Er det pædagogikkens opgave at løse det sociale såvel som det politiske problem om menneskets *lighed* eller *ulighed*? Og i den forbindelse kunne man tilføje, om pædagogikken i det hele taget kan eller skal løse samfundets problemer?

Det andet problem er, hvilket indhold den yngre generation skal participere i. Schleiermacher opstiller i den forbindelse de fire frie livsfællesskaber. Schleiermacher betragter først og fremmest politik som en menneskelig praksis. Politik beskæftiger sig med de spørgsmål, der handler om at indrette et fremtidigt, retfærdigt samfund. Det er i denne forbindelse, at politikken ikke kan undvære pædagogikken.

POLITIKKENS KOORDINATION MED PÆDAGOGIKKEN

Ligesom den pædagogiske afmagt kan ende i et overgreb, kan forestillingen om en pædagogisk almagt det også. Det er besnærende at forestille sig, at man gennem pædagogikken har magten til at påvirke barnet til at handle og tænke på en bestemt måde. Her ligger pædagogikkens mulighed for at opkaste sig til det autoritære og dermed være et instrument – måske det allerfærdigste – for totalitære magthavere. Men denne form for instrumentalisering er også en risiko for moderne demokratiske samfund. Ofte kommer det til udtryk i forestillingen om, at børn og uddannelse er samfundets investering, råstof eller kapital. Ved at investere i denne kapital eller udnytte – læs her påvirke – råstoffet hensigtsmæssigt forestiller man sig, at samfundet vil kunne forbedres.³¹ Her kan vi dog ikke, i henhold til Schleiermacher, tale om samvirken mellem generationerne, men snarere om socialisering og tilpasning af den næste generation.

På Schleiermachers tid, der var kendetegnet ved en begyndende industrialisering, herskede en lignende politisk diskussion med menneskets *ulighed* eller *lighed* som centrale begreber. For industrien og de herskende politiske kræfter var det nødvendigt at legitimere opdragelsens selektions-

funktion for at fremskaffe kvalificeret arbejdskraft og sikre gældende magtforhold. Dette blev gjort ved at hævde, at den samfundsmæssige ulighed var i overensstemmelse med den naturlige, medfødte ulighed. Den tyske professor i pædagogik Klaus Mollenhauer (1928-1998) har vist, hvorledes den herskende klasse, "aristokratiet", dengang var interesseret i at gøre den menneskelige ulighed til et princip for opdragelsen for at sikre kulturelle, sociale og politiske forskelle. Således citeres en embedsmand fra det preussiske undervisningsministerium for følgende udsagn: "Denne sætning, at mennesker fra naturens hånd er ulige, står fast. Den beror på erfaring. Der findes nu engang forskellige stande og erhverv i det menneskelige samfund, de er retmæssige, de er uundværlige." Og den preussiske minister von Zedlitz slår fast: "I det borgerlige samfund står borgerne på forskellige trin."³²

Vi ser tydeligt, hvordan man uden videre kan besvare politiske og pædagogiske spørgsmål med et biologisk standpunkt – en fejlslutning, der viser, at udviklings- og påvirkningstanken ikke er pædagogiske modpoler, men udspringer af samme tankegang, da de begge argumenterer ud fra et biologisk standpunkt. Når man hævder, at uligheden er en naturlov, legitimerer man samfundets ulige behandling af børn. Antrager man, at ligheden er en naturlov, kunne man også legitimere den lige påvirkning af børn.

I diskussionen om lighed eller ulighed mener Schleiermacher, at der må skelnes mellem personlig *medfødt* eller *nedarvet* ulighed. Hvor den første hentyder til barnets ubeslutsomme forudsætninger, hentyder den anden til de uligheder, der kulturelt, socialt og politisk er videregivet fra generation til generation.³³ I skelnen mellem den ene og anden form for ulighed har pædagogikken, ifølge Schleiermacher, dog ingen afgørelsesret. Han vil for enhver pris undgå, at *pædagogikken politiseres*, dvs. at man enten prøver at ophæve samfundsmæssig ulighed gennem en lige opdragelse og undervisning – et yndet udgangspunkt for mange reformpædagogiske ansatser – eller at man legitimerer den ulige differentiering og selektering i undervisningen og skolen med den herskende ulighed i samfundet. Altså et mere bevarende eller konservativt udgangspunkt. I begge tilfælde pacificeres barnet, og pædagogikken reduceres til et anvendelsesfag.³⁴ Når der her tales om, at pædagogikken ikke må politiseres, menes der ikke, at den ikke må være politisk, men kun at pædagogik ikke må instrumentaliseres i forhold til bestemte politiske interesser.

32. Mollenhauer, K. 1998.

33. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 72.

34. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 76.

31. Se mere om denne diskussion hos Telhaug, A.O. 1990, Dale, E.L. 1992 og Hellesnes, J. 1975, 1999.

Schleiermacher prøver at undgå dette ved at tage udgangspunkt i et *demokratisk princip*, hvor opdragelsen hele tiden må have sin dobbelte pædagogiske opgave for øje.³⁵ Da hvert barn kommer med ubeslutsomme forudsætninger, som først gennem opdragelsen, undervisningen og dannelsesprocessen tager fast form, vil disse muligheder og begrænsninger ligeledes resultere i kulturel og social forskellighed. Det er forskelligt, hvilke samfundsmæssige opgaver og funktioner barnet vil kunne udfylde, men deri ligger i sig selv ingen ulighed eller uretfærdighed. Først når opdragelsen og undervisningen bekræfter barnet i bestemte roller og funktioner, bliver den politiserende og ulige. Derfor slår Schleiermacher fast: "Uligheden skal ikke være et opdragelsesværk."³⁶

Derfor må opdragelsen lade den ydre ulighed være, såfremt denne er en naturlig følge af barnets dannelsesproces, men må sammen med politikkens modarbejde den, hvis den er et resultat af nedarvede traditioner og politiske magtforhold.³⁷ Politikken får derved en koordinerende funktion over for pædagogikken. Med Schleiermachers ord: "Pædagogikken hænger sammen med etikken og er en fra denne afledt og anvendt videnskab, der koordineres af politikken."³⁸

Hvor den yngre generation skal kunne samvirke med den ældre, bliver det således politikken og pædagogikkens opgave at muliggøre denne samvirken. Politikken koordinerende opgave bliver, ifølge Schleiermacher, at den indretter samfundet på en sådan måde, at den yngre generation får mulighed for at deltage i fællesskabet. Et samfund, der i sin opbygning og indretning socialt, kulturelt, økonomisk og politisk ikke levner plads til det opvoksende menneske, vil politisk afskære det fra dets deltagelsesmulighed. I koordineringen til politikken bliver det derfor ikke pædagogikkens opgave at kompensere eller løse samfundsskabt ulighed, men at gøre politikken bevidst om sit pædagogiske ansvar for derigennem at modvirke uligheden.

Man kunne her igen opstille et dialektisk forhold mellem det almene og det særlige, som er typisk for Schleiermacher: På den ene side det eksisterende *almene* fællesskab med dets love og regler, og på den anden side det

35. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 72.

36. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 178.

37. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 72.

38. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 42.

Schleiermacher ikke mener, at pædagogikken bliver en "know-how" eller teknisk disciplin, der får sit mål af etikken og koordineres af politikkens. Vi må igen huske på Schleiermachers definition af kunst og teknik, der går ud fra en sammenhæng mellem mål og middel.

særlige barn, der gennem indføring i det almene skal have en særlig hjælp, som vi kalder for opdragelse i bred forstand.

SAMVIRKSOMHEDEN MELLEM DE FIRE FRIE LIVSFÆLLESSKABER

Hvor vi i det foregående lagde hovedvægten på det formale forhold mellem pædagogik og politik, vil vi nu prøve at se nærmere på den mere indholdsmæssige side. Hvilket indhold skal den yngre generation indføres i?

Dertil opstiller Schleiermacher *fire frie livsfællesskaber*. I forelæserne fra 1813-14 udgøres disse af staten, kirken, det private liv og sproget, men dette ændres i løbet af årene, således at de i 1826 hedder: Staten, kirken, det private liv og erkendelsen eller videnskaben.³⁹ Nu er det væsentlige ikke denne sproglige ændring, eller at det drejer sig om fire områder, men mere at det er *livsfællesskaber*, og at disse er *frie*: "Hver af disse sfærer udgør en ensidig etisk helhed, selvom hver på en vis måde indeholder de andre i sig."⁴⁰

Det er et gentagent spørgsmål, hvilket kriterium der skal ligge til grund for udvælgelsen af et fælles indhold. Her vælger Schleiermacher altså, med tilknytning til Comenius' tanke om livskredse, at formulere fire frie livsfællesskaber.⁴¹ For ham udgør disse områder menneskelige praksisområder, forstået sådan, at det er gennem disse livskredse, at det kulturelt-historiske liv udvikles. Man kunne også udtrykke det på den måde, at den konkrete tilværelse, som hvert menneske må forholde sig til og udfra, sættes sammen af disse områder. Områder, der netop er fællesskaber, og som derfor ikke bliver opretholdt og udviklet af det enkelte menneske, men af menneskeheden.⁴² Udviklingen af denne fælles etiske helhed afgør, ifølge Schleiermacher, om vi lever i et retfærdigt humanitært fællesskab. Derfor betegnes de forskellige fællesskaber som frie, selvom de er indbyrdes afhængige. Fri betyder for det første, at de enkelte fællesskaber i sig selv er konsistente og

39. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 61 og Schleiermacher, F. 1813-14/1959 s. 264.

40. Schleiermacher, F., citeret af Lichtenstein, E. 1959 s. 265.

41. I bogen "Orbis Sensualium Pictus" (1658/1910) opstiller Comenius forskellige livskredse eller verdenskredse. Denne bog udgør sammen med "Didactica magna" (1628/1960) grundlaget for den moderne didaktik. Comenius er således den første, der ser nødvendigheden af en undervisning, der vil vise barnet hele verden. Fordi, som han skriver i "Orbis Sensualium Pictus": "Vi ved ikke, hvad der i fremtiden er værd at vide". En på mange måder meget moderne tankegang, som Schleiermacher knytter an til.

42. Benner, D. 1996 s. 20. Benner kalder livskredse for "Grundphänomene menschlicher Koexistens".

varetager et menneskeligt livsområde, tydningsaspekt eller dimension. For det andet betyder fri også, at fællesskaberne ikke har behov for begrundelse i en teoretisk forstand. De er, ifølge Schleiermacher, før-teoretiske, og har dermed værdi i sig selv (dignitet).

Selvom livsfællesskaberne er frie, er det dog deres samspil, der er afgørende. Det etiske fællesskab udvikles gennem et dialektisk samspil mellem delene og helheden. Her præsenteres vi for Schleiermachers hermeneutiske forståelse af livet, der kan tolkes og forstås, såfremt der er sammenhæng mellem del og helhed. Så på den måde kan man sige, at livet eller livsfællesskabet perverteres, såfremt det ene område dikterer det andet, eller et af områderne breder sig så meget, at det kommer til at fylde hele tilværelsen. Bliver videnskaben overordnet det private liv eller afgørende for en helhedsforståelse, degenererer hele livsfællesskabet. I opdragelsen gælder det altså ikke kun om at indføre barnet i livsfællesskaberne, men også om at indføre det i den indbyrdes sammenhæng. Lad os se nærmere på indholdet.

At barnet lærer at kunne deltage i politik betyder ikke, ifølge Schleiermacher, at det opdrages til en bestemt politisk overbevisning eller holdning. Politik i hans forståelse er, som vi allerede har været inde på, en bevidsthed om, at mennesket i moderne livsformer aktivt skal deltage i spørgsmålet om indretning af et demokratisk fællesskab. Barnet må altså indføres i det almene politiske liv.⁴³ Schleiermacher foregriber her den politiske dannelse, som især efter Anden Verdenskrig er blevet et vigtigt element i skolen.⁴⁴

På lignende måde forholder det sig med kirken. Her gælder det ikke om at opdrage til en bestemt tro. Kirken er for Schleiermacher et frit, religiøst fællesskab, som symboliserer hele det historiske samliv. Det udtrykker, i modsætning til politikken, en indre personlig eller følelsesmæssig samhørighed, altså det enkelte menneskes religiøse forankring.⁴⁵ I modsætning til det politiske er det religiøse fællesskab fri for en ydre handlevang og symboliserer en form for tilværelsesfortælling.

Begrebet det private liv forstår Schleiermacher som et kosmopolitisk begreb. Det er både at kunne omgås mennesker i den daglige konkrete og sociale hverdag, og også at kunne medvirke i en form for overnationalt folkeforbund.⁴⁶

At kunne samvirke inden for videnskab eller erkendelse skal forstås som

43. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 162.

44. Se her Giesecke, H. 1993.

45. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 159-167.

46. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 167-169.

at kunne medvirke inden for en *erkendelsesmæssig diskurs*, der først og fremmest bygger på samtalen. Man må huske på, at dette livsfællesskab skal forstås som det sproglige, altså det at man sprogligt kan medvirke i en diskussion om ret og uret. Da den praktiske overlevering fra generation til generation er brudt, opstår problemet med at skelne, hvad der er vigtigt at overdrage til den næste generation inden for livsfællesskaberne. Der opstår en difference mellem det, politikken, kirken eller det private liv anser for betydningsfuldt og vigtigt. Schleiermacher ser videnskaben/sproget som den instans, der kan bære denne strid om, hvad der er vigtigt. Et myndigt menneske skal således være i stand til at kunne deltage i denne fornuftige samtale.⁴⁷ Det er især her, Schleiermachers dialektiske tilgang kommer til udtryk. Gennem samtalen kan vi opnå forståelse inden for det teoretiske (sandheden), det sociale (retfærdigheden) og det kunstneriske (personligheden).⁴⁸

Barnet er således myndigt, når det sammen med den ældre generation kan udvikle og virke inden for disse livssfærer. Men også her gælder det, at den pædagogiske indvirken må slutte, såfremt barnet kan deltage i fællesskabet. I et samfund, hvor det unge menneske konstant underlægges en pædagogisk kontrol i form af længere og længere uddannelsesforløb, risikerer man at fragte det unge menneske muligheden for myndighed i en almen politisk forstand. Og hvad der måske er endnu vigtigere, så gør Schleiermacher opmærksom på, at pædagogikken er afhængig af, at de andre livsfællesskaber udpeger et indhold. Hvor der ikke mere findes et alment dannelsesindhold, som voksne i samklang med barnet formulerer, bliver det svært at afgøre, hvornår planlagte opdragelses-, undervisnings- og dannelsesprocesser slutter. Ikke sådan at forstå, at de slutter for altid, men i alle processer må der være en start og et slutpunkt. Et alment indhold er derfor nødvendigt for at fortælle barnet, hvornår det engang ikke mere er underlagt en pædagogisk autoritet.⁴⁹

47. Schleiermacher, F. 1826/1959 s. 169-174.

48. Hos Schleiermacher finder man analogt med Kant også en forestilling om en "tre-verdensteori". Dialektik er kunsten at kunne samtale i både en ydre og en indre dialog. For Schleiermacher går tilværelsen ikke op i et system, men bygger på et stridbart/dialektisk fundament, og det er her, samtalen er en mulighed (se Schleiermacher, F. 1976 s. 69).

49. Det er vigtigt endnu en gang at understrege, at Schleiermacher ikke mener, at mennesket ikke kan lære hele livet. Mennesket er bildsam hele livet. Men det, der må slutte, er den *planlagte* uddannelse, da mennesket her er under pædagogisk kontrol af andre – en diskussion, vi møder igen hos D. Benner.

EN KORT SAMMENFATNING

Med formuleringen af de frie livsfællesskaber har Schleiermacher som en af de første opstillet en forestilling om en almen dannelse; dannelse forstået som det at kunne handle selvstændigt i en fællesmenneskelig praksis. At disse livsfællesskaber udspringer af praksis, betyder ikke, at de har ontologisk karakter og ikke kan eller skal problematiseres, diskuteres eller forandres. Ifølge Schleiermacher – og dette lå i spørgsmålet om, "hvad den ældre generation vil med den yngre" – er områderne i moderne livsformer blevet omstridte og dermed foranderlige. Så det ville være misforstået, og ikke i overensstemmelse med Schleiermacher selv, hvis man mente, at vi skulle tilbage til disse fire områder. Udfordringen består mere i at opstille kriterier eller områder, som vi i dag mener kunne danne baggrund for et betydningsfuldt indhold. I den pædagogiske debat møder man flere, der har prøvet at give et sådant bud ved at pege på centrale epokaltypiske nøgleproblemer, fremtidsudfordringer eller almene demokratiske værdier.⁵⁰ Alle disse forestillinger knytter på sin vis an til Schleiermachers udfordrende spørgsmål, da de forsøger at pege på væsentlige indholdskriterier for den næste generations deltagelse.

Ud over at Schleiermacher således stiller et udfordrende spørgsmål, gør han opmærksom på betydningen af samspillet mellem barnet og selve indholdet. På den måde rummer Schleiermachers tilgang til pædagogikken, og i særdeleshed til det pædagogiske paradoks, en dobbelthed. Både mennesket og indholdet har værdi i sig selv (dignitet). Vi kan sammenfatte denne dobbelte dignitet ved hjælp af Klafkis formulering af den *kategoriale dannelse*, der på mange måder knytter an til Schleiermacher. Kategorialet dannet er mennesket i dobbelt betydning, når et elementært indhold har åbnet sig for barnet, og når barnet takket være denne selvvirksomme åbning selv er blevet fundamentalt åbnet.⁵¹ Udtrykt med Schleiermachers ord er mennesket myndigt, såfremt det har opnået personlighed (fundamental åbning) og indsigt i et fælles indhold (elementær åbning). Det ene kan ikke tænkes uden det andet, begge står i et åbent dialektisk forhold til hinanden. Et menneske ville ikke opnå personel myndighed, hvis det ikke kunne participere med et betydningsgivet indhold, og omvendt ville man ikke kunne tale om egentlig participering i forhold til et indhold, hvis ikke

dette beroede på myndige personligheder. Med denne korte sammenfatning skal vi nu se, hvordan J.F. Herbart, der er den anden inspirationskilde til den teoretiske pædagogik, forholder sig til det pædagogiske paradoks.

50. Klafki, W. 1994, von Hentig, H. 1999, Henriksen, H. 1996, Giesecke, H. 1997(b), Schnack, K. 1998.

51. Klafki, W. 1963. Klafki har selv i sin teori om den kategoriale dannelse undersøgt og henvist til Schleiermacher.