

BARNDOMSFORSTÅELSE

ALDER OG TID, VÆREN OG UDVIKLING

Karsten Tuft

Arbejds papiret bygger på manuskriptet til et foredrag ved konferencen "Alder, generation og livscyklus – et nyt forskningsfelt?" på Center for Kulturforskning, Århus, den 27. februar 2003. Overvejelserne her vil indgå i afrapporteringen af projektet "Barndomsforståelse i pædagogik". Deltagelse sættes op over for udvikling og fremskridt. Filosofisk hermeneutiks begreb om egentid muliggør en forståelse af samtidighed som noget, der vil overvinde kronologiske tidsafstande. Fælles for lineær og cyklisk tidsopfattelse er, at de begge er kronologiske og opererer med trin, fremskridt, progression. Egentid betoner samtidighed som en udfordring, opgave, mulighed, der kan tages op gennem deltagelse. Barndom, ungdom, modenhed, alderdom og

død er grundformer af egentid. Barndom er begreb for væsentlige sider af tilværelsen som sådan, sider vi bedst ser illustreret gennem børns liv. Der er et særligt forhold, men ikke identitet mellem barndom og det legende. Med baggrund i Gadammers inspiration fra Kierkegaard omkring samtidighed (tidsafstand) og nivellering (modernitetskritik, magt-) inddrages filosofisk tænkning omkring tid og modernitet. Der peges på forbindelser mellem Kants kritiske filosofi og Gadammers filosofiske hermeneutik. Forholdet mellem barndom og modernitet er arbejdspapirets rammetema.

Til at tale om modernitet og angive en begyndelse citerer jeg, som det ofte gøres, Giovanni Pico della Mirandola (1463-1494): ”Gud siger til Adam: ”Vi har hverken givet dig en bestemt plads, en speciel skikkelse eller en særlig funktion, Adam, for at du efter dit eget ønske og din egen beslutning kan opnå og besidde den plads, den skikkelse og den funktion du selv måtte ønske. De øvrige skabningers natur begrænses og defineres af love der er foreskrevet af os. Du holdes ikke tilbage af nogen uovervindelige skranker, men skal selv bestemme din natur i overensstemmelse med din egen frie vilje i hvis varetægt jeg har overgivet dig. Jeg har sat dig midt i verden for at du derfra lettere kan se hvad der findes i verden omkring dig. Vi har hverken skabt dig som et himmelsk eller et jordisk, hverken som et dødeligt eller et udødeligt væsen for at du som din egen skulptør og kunstner med frihed og ære kan skabe dig den form du sætter højest. Det skal stå i din magt at udarte til lavere former der er dyriske; det skal stå i din magt efter din egen viljes beslutning at hæve dig til højere former som er guddommelige”.” (*Om menneskets værdighed*, 1486. Kbh. 1996, s. 49).

Modernitet er her, at mennesket må bestemme sig selv (autonomi), herunder tage stilling til omfanget af ligefrem at kunne fremstille sig selv (autopoiesis). Jeg anser det for centralt, at mennesket må bestemme sine *grænser*. Sætningen ”Du holdes ikke tilbage af nogen uovervindelige skranker osv.” oversættes af Jan Lindhardt således: ”Du er ikke spærret inde af nogen grænser, men skal selv fastsætte dem med din vilje, som jeg har lagt i din hånd” (*Mellem Djævel og Gud*, 1991, s. 151-152). Viljen til at sætte grænser for menneskets formåen vil perspektivere menneskets handlen med sig selv og med andre. Pico della Mirandolas overvejelser, der i høj grad er inspireret af antikkens filosofi, kan sammenlignes med nogle af Sokrates’ grunddogmer: ”Kend dig selv”. ”Intet til overmål”. ”Det ved jeg dog, at jeg ikke i fjerneste måde er vis”. ”Jeg har aldrig været nogens lærer. Jeg har aldrig lovet noget menneske undervisning og aldrig givet det”. ”Der er en eller anden forskel mellem rigtig mening og viden” (”hvis jeg overhovedet tør sige, at jeg ved noget, - det bliver i hvert fald meget lidt – så vil jeg regne denne ene ting til det, jeg sikkert ved”). ”Vanskeligt er det at være god”.

Der er mulige overensstemmelser mellem Sokrates og Pico, men tonen og stilen hos Pico er langt mere selvsikker, ungdommeligt direkte og rummer en større forvisning om egne kræfter, end vi ser det hos Sokrates, der i højere grad underspiller sine pointer.

At gøre Picos udsagn til kerne i moderniteten følger den almindelige opfattelse af renæssancen som modernitetens begyndelse. Modernitet bliver et enkelt udsagn først, når det viser sig som grundlæggende kriterie for udformningen af væsentlige institutioner i samfundet (f.eks. kapitalistisk marked, samfundsmæssig overvågning, industrialisme, militær magt. Jf. A. Giddens, *Samtaler med Giddens*).

Selv om der i Pico’s formulering af moderniteten er en meget høj grad af selvsikkerhed, så ændrer det alligevel ikke på, at *moderniteten fordrer, at mennesket selv skal fastsætte sine grænser*. Modernitet, at bestemme sig selv, er dermed ikke en entydig størrelse, men vil få forskellige perspektiver afhængigt af, hvordan grænserne

bestemmes. Ét perspektiv er at se menneskets muligheder for at skabe sig selv som ubegrænsede og uendelige, og et sådant perspektiv vil afgive en fornemmelse af almægtighed, hvor vi kan fremstille alt, hvad vi vil: Menneske, samfund, natur, sprog, kultur, osv. Det er i dette perspektiv, som om overgangen fra deocentrisme til antropocentrisme betyder, at Guds almægtighed nu er til rådighed for mennesker. Mennesket bestemmer sig selv på en sådan måde, at det fremstiller sig selv, skaber sig selv. Selvbestemmelsen giver afsæt for selvfremsstilling, autonomi føres til autopoiesis.

Et andet perspektiv ser mennesket som endeligt og temmelig uformående og dets muligheder for at skabe sig selv derfor som ret begrænsede. Der afsættes dermed en uundgåelig fornemmelse af noget, som er anderledes, noget andet, områder, vi ikke kan bestemme, kontrollere og fremstille, som altid er uden for synsfeltet, men som også altid gør sig gældende, en fornemmelse, der indbefatter kontingens, risiko, afmagt, måske skæbne. Mennesket bestemmer sig selv på en sådan måde, at det umuligt kan fremstille sig selv. Autonomi udelukker her autopoiesis. Man kunne sammenfatte dette sidste som *selvdannelse*; men hvis det samtidig understreges, at dannelse dels indebærer noget, der med styrke udspringer af selvet, dels netop også indeholder, at man ikke skaber sig selv, så bliver det en sær dobbelteffekt at tale om selvdannelse. Endvidere skal man huske, at der i dannelse ligger et element af at distancere sig fra det aktuelt samfundsmæssige. Måske skulle man tale om *borgerlighed* i et forsøg på at vende et tidligere negativt begreb til et positivt. Man kunne også tale om *myndighed*, der netop angår selvstændighed i relationen person-samfund uden at være hævet over det samfundsmæssige eller på anden måde frigjort herfra (gøre offentlig brug af sin egen fornuft, som Kant udtrykte det). *Alt i alt er selvbestemmelse modernitetens centrale fordring, og denne selvbestemmelse kan tage form som selvfremsstilling (selvskabelse) eller som myndighed (dannelse).*

Den første vej giver en fornemmelse af at kunne gennemskue alt, se alt klart, oplyse alt med teori, overvåge alt og indsætte det i lovmæssigheder. Den anden vej giver en fornemmelse af uoverskuelighed, dunkelhed, uklarhed, skepsis. *Teori* og

skepsis er begge græske ord for at skue, beskue, betragte, men deres grundfølelse er meget forskellig. Teori signalerer (eller er kommet til at signalere) denne almægtige seen bag om alt, evne til at se verden som restløst forudsigelig, - selvsikker vilje til grænseløs magtkoncentration. Skepsis signalerer uformåenhed, uigenemskuelighed, uforudsigelighed – stædig magtkritik. Teori er at gennemtrænge med klarhed, skepsis er at ane og tvivle, også og især på de mennesker, der påstår at gennemskue. *Teori sætter mål og formål*, der i praksis nås gennem midler og metoder. *Skepsis gør mål til spørgsmål*, og der er ingen sikre midler og metoder at tage i anvendelse; al praksis er altid ny.

Uanset hvilken vej, der følges, så betyder modernitetens selvbestemmelse, at alle *fællesskaber betragtes med uafbrudt mistro*: Fører fællesskaberne (institutionerne) til den rigdom, de foregiver? Er de ikke snarere organiseret undertrykkelse af den enkelte? Behøver vi denne undertrykkelse? Fællesskaber under moderniteten vil altid have en hvileløs tendens til skiften, uafbrudt uro.

Jeg forstår *barndom* som et begreb for sider af tilværelsen i det hele taget, sider der bedst og lettest lader sig illustrere af børns væren, af det at være barn, men altså sider, der gælder tilværelsen som sådan. Jeg forstår hermed ikke barndom som begreb for ”et trin på tilværelsens stige eller et stykke af tilværelsens vej”. Hvad er det for sider af tilværelsen, der opfanges med barndomsbegrebet, hvordan kan vi forstå dem? Hvorfor er barndom forbundet med det legende? Hvordan forholder barndom og leg sig til moderniteten? Der er i denne forståelse ikke identitet mellem barn og barndom, lige som der heller ikke er det mellem høj alder og alderdom. Barndom, ungdom, modenhed og alderdom er ikke trin, der afløser hinanden. Unge mennesker kan have en udmærket forståelse for alderdom, og man kan være gammel er uden at have forståelse for alderdom. På samme måde er det klart, at barndom ikke er noget, der automatisk er forbundet med alle børn. Mangelen på identitet mellem barn og barndom kan skyldes barnets vilkår eller barnet selv. Det er i den forbindelse karakteristisk, at ’alder’ benyttes på flere måder. I en kronologisk betydning i f.eks. barneal-

der og voksenalder. I en egentids-betydning i alderdom (*egentid* kommer fra filosofisk hermeneutik (Hans-Georg Gadamer) og uddybes senere). 'Alder-' indgår i 'alderdom' på samme måde som '-tid' indgår i 'barndomstid', 'ungdomstid' eller som '-dage' indgår i 'barndommens dage', 'ungdomsdage'. Egentidsbetydningen i alder-, -tid, -dage kendes også i ord som stund, dvælen, tidens fylde, det rette øjeblik.

Det kan udtrykkes på den måde, at kronologien barn-ung-voksen-gammel-død, der opregner afsnit, som følger efter hinanden, ikke sætter ordenen for egentiderne barndom-ungdom-modenhed-alderdom-død, der skal forstås ud fra samtidighed.

Det kronologiske perspektiv, lineært eller cyklisk, er grundlag for megen udviklingstænkning. I virkeligheden danner denne tænkning ofte baggrund for intellektuel bekvemmelighed. Den trinvis opdeling af historien i en tid med et traditionelt samfund efterfulgt af det moderne samfund kan legitimere, at man ikke behøver beskæftige sig nævneværdigt med det traditionelle samfund. Tilsvarende betyder en trinvis opdelt forståelse af livet i barn, ung, voksen, osv., at man ikke som voksen behøver se barndom som noget, man er, og som også udgør éns aktuelle væren. Tidligere trin kan måske være relevante, hvis man søger en forklaring på oprindelsen til et eller andet træk, man gerne vil rette på, men egentlig er tidligere trin fortid og dermed uaktuelle – ikke fordi de er fortid, men fordi de er trin. Når historien læses kronologisk kan læsningen afføde bemærkninger som ”Det var meget interessant at få et indblik i det historiske” (samfundsmæssigt eller personligt), men ”det historiske” betegner tydeligvis noget, man ikke selv er direkte involveret i, og som så i virkeligheden ikke giver eller siger én noget ud over dette distancerede og fremmedgjorte ”det var interessant at høre om det historiske”. Der ligger i udviklingstænkningen altså en distancering eller fremmedgørelse, en forfladigende nivellering overfor det, man ifølge en egentidsforståelse også er. Jeg gør opmærksom på, at Freud mange steder søger at overvinde denne fremmedgjorthed. Det sker ikke mindst i *Hinsides lystprincipper*, hvor det siges, at den kronologiske tid ikke gælder for det ubevidste. Der indgår i D.

Sterns tænkning en tilsvarende bestræbelse i dette, at psykoanalysens trindelte forståelse af personlighedsudviklingen erstattes af, at ”den primære intersubjektivitet er til stede fra begyndelsen, ligesom fornemmelsen af et emergent selv og fornemmelsen af et kerneselv” (D. Stern, *Spædbarnets interpersonelle verden*, 2000, s. 24).

Moderniteten har forskellige ansigter – pietisme, oplysningsprojekt, kritik, romantik, m.m. – ligesom forståelsen af barndom har det – reformpædagogik, socialpædagogik, m.m. Jeg fremfører i det følgende fem markeringer om barndommens aktualitet.

1. Først og fremmest er vi vidner til en fornyet og intensiveret *industrialisering af barndommen*. Det er blind fremskridstro at mene, at vidensamfundet ”afløser” industrisamfundet. Der foregår tværtimod en voldsom stigning i målrettet og kontrolleret programmering, planlægning, tilrettelæggelse, gennemførelse af børns liv. *Programmering* er det fremtrædende træk. Programmering er kommet til at betyde ”nøje og detaljeret planlagt fremtid”. Program, ”for-skrift”, betyder egentlig blot normer for handlen, men betydningen er nu ”aftalt fremtid”, ”fremtid, hvor vi nøje og detaljeret ved, hvad der skal ske”, ”programmeret levetid”; programmer, kalendere, manualer, planer, resultatmål, osv., osv. Program er det ord, der er tættest knyttet til instrumentel styring, og *programmering af børns tilværelse* (såvel som andre menneskers levetid) er for mig at se den mest præcise betegnelse for de bestræbelser, der kendetegner de aktuelle institutionaliseringer. Denne udvidelse af industrialiseringens område sker i overvejende grad efter samme dynamik, som vi kender fra markedssamfundet, og i vid udstrækning med brug af samme terminologi. Tidligere var Østlandene og Sovjet forbilledet for mange, nu er det for de samme bestræbelser markedet, bureaukratiet og IT-programmeringerne, der er forbillede.

Industrisamfund og markedssamfund er beslægtede i deres stræben efter ubegrænset kontrol.

Vidensamfundet, derimod, er beslægtet med civilsamfundet i sin fordring om og tvivl på al viden. Imidlertid påkaldes vidensamfundet af industrisamfundet og

benyttes som camouflage, der skal få programmering til at se ud som øget frihed. Det er dog ikke svært at se, at industrisamfundets rå programmeringsdynamik sætter dagsordenen for et kolossalt marked for metodetænkning i modsætning til videns- og civilsamfundets forståelse af praksis som liv, der leves på bestemte måder, og hvor metodisk viden ikke er hverken mulig eller ønskelig; enhver, der i sit civile liv føler, at et samvær følger metoder, vil føle distance.

Klare mål i alle fag, prøver efter alle forløb, karakterer på nettet, alt efter samme model som i enhver planlagt produktion. Uddannelsesplaner fra 1. klasse (at de pt. lægges fra 6. klasse blev et midlertidigt kompromis for den tidligere undervisningsminister, som den nuværende sikkert vil forsøge at ændre). Alt uplanlagt og ukontrolleret nedgøres og udgrænses som fjummer, ressourcespild, osv. Det er ikke viden, der ligger bag de mange selvsikre tiltag, men brutal industri. Det siger f.eks. sig selv, at der ikke kan ligge viden bag det utilslørede forsøg på at få unge mennesker ud på arbejdsmarkedet så hurtigt som muligt. Der er kurver og søjler, der fortæller, at det af hensyn til arbejdsmarkedsstatistikkerne sikkert vil være godt for arbejdsmarkedet og nationalproduktet, som altid tænker relativt kortsigtet, men der er absolut intet, der fortæller, at det skulle være det bedste for unge menneskers livsforløb, hvor erhvervskarrieren formentlig først vil slutte i 75-80-85 års alderen.

Der er efter min mening en skarp modsætning mellem videnssamfund og markedssamfund, og markedet er radikalt usundt for videnssamfundet. Videnssamfundet vil ikke kunne trække vejret i markedssamfundet. Markedet *vil* kontrollere; videnssamfundets stædige kombination af dels krav om, dels tvivl på viden betyder, at lige præcis tilværelseskontrol er en fejltagelse a priori. Marx skrev, at den kontrollerede vækst, der i grove træk ”forvandler levetid til arbejdstid”, gør det ”på en måde, der svækker modstanden mod denne tendens” (*Kapitalen*, 1. bog, s. 592 m.fl.). Er det rigtigt? Er modstanden svækket? Hertil er først at sige, at den gennemtrængende industrialisering af børns liv i programmer, manualer, planer, osv., som vi nu er vidne til, sker 20 år efter det første fremstød, der i begyndelsen hed ”Modernisering af den of-

fentlige sektor” og havde en stærk aura omkring sig. Auraen, som i 1980-erne gjorde det private erhvervslivs kompetencer og terminologi tiltrækkende i store kredse, er i mellemtiden både falmet og mørnet (jf. ISS, Arriva, Thor Pedersen, Farum, m.m.). Fornemmelsen af, at den offentlige sektor løser opgaver, der ruineres ved at blive industrialiserede, er nu tydeligere, og mistænksomheden over for det private erhvervslivs evne til at løse den offentlige sektors opgaver er mere udbredt. At modstanden alligevel er svækket skyldes altså bestemt ikke, at projektet har vist sin succes eller på anden måde er blevet mere tillidsvækkende, tværtimod.

Men den *lydighed, underdanighed og følgagtighed* overfor industrialiseringsprojektet (markeds-), som vi møder overalt, er implementeret gennem en række hårde tvangsmekanismer, der har erstattet den første rosenfingrede appels forsøg på auratisk tiltrækning og frivillig opslutning. For de unge gælder det først og fremmest en voldsom vækst i eksamener og uddannelsesplaner, for de voksne krav om fleksibilitet, omstillingsparathed og kompetenceudvikling og udviklingsplanlægning, for de ældre gælder det kravet om dokumenteret nedslidning og handicapophobning for at få lov til forlade arbejdsmarkedet, for alle betyder det, at hverdag bliver til kompetenceudvikling, fællesskab til konkurrence (to compete, at konkurrere) og at ”levetid forvandles til arbejdstid” for alle uanset alder, som Marx formulerede loven for kapitaliseringen af samfundet. Markedet vil gennem sine forbenede opsplittings og moduliseringer gøre hverdagslivet til tjenesteydelser, kompetencer, osv., der om- og udveksles på samme måde som alle andre varer. Også ”barndom” vil man mene at kunne forvandle til en produktivitetsfremmende HR-foranstaltning.

At uddannelsessystemet benytter udelukkelsesmekanismen godkendelse – ikke-godkendelse, evt. nuanceret gennem forskellige tal som magtinstrument er med vægt blevet påpeget af M. Foucault: ”Det er meget muligt, at uddannelsen i princippet er det redskab, ved hjælp af hvilket ethvert individ i et samfund som vort kan få adgang til en hvilken som helst type diskurs; alligevel følger den, som bekendt, i sin fordeling, med henblik på hvad den tillader, og med henblik på hvad den forhindrer,

de linjer, som afsættes af afstandene, modsætningerne og de sociale kampe. Hele uddannelsessystemet er en politisk måde at opretholde eller modificere diskurstilegnelsen på, indbefattet alle de slags viden og magt, talerne bærer med sig” (*Talens forfatning*, 2001 (1970), s. 30). Dette uddybes i *Overvågning og straf* (1975, da. udg. 2002, s. 201-210): ”Eksamen kombinerer hierarkiets overvågende teknik og sanktionens normaliserende blik. (...) På samme måde bliver skolen til et slags uafbrudt eksamensapparat, som ledsager undervisningsgerningen i hele dens længde. (...) Eksamen nøjes ikke med at afslutte en læretid. Den er en permanent faktor heri. Den er grundlaget for den i kraft af et magt ritual, der konstant videreføres (...) , har den ”eksaminatoriske” skoles tidsalder betydet starten på en pædagogik, som fungerer som en videnskab. (...) Eksamen er den teknik, hvorved magten i stedet for at udsende tegn på sin magt, i stedet for at påtvinge subjekterne sit mærke, fanger dem i en objektiviseringsmekanisme. (...) Eksamen udgør denne objektiviserings ceremoni. (...) Faktisk producerer magten noget. Den producerer noget reelt, den producerer et genstands-område og nogle sandhedsritualer”.

Siden Foucault skrev dette er viften af bedømmelsesformer og udstrækningen af deres anvendelse nærmest eksploderet, og stigningstakten øges stadig. Livslang læring betyder et åg af livslang bedømmelse godkendt – ikke-godkendt. Pensionering vil blive tildelt gradvist, når ”ikke-godkendt” overskrider en fast, høj grænse, og fuldt pensionering vil forudsætte 100 % ikke-godkendelse. I medierne afspejles dette ved en nærmest uafbrudt strøm af forskellige programmer (belærende, oplysende, underholdende, osv.), der alle har uafbrudt vurdering, bedømmelse, godkendelse – ikke-godkendelse som hovedbudskab for sit panoptikon. I uddannelsessektoren ses det blandt andet i den voldsomme vækst i mængden af vejledning. Vejledningen er relateret til eksamen, ikke til at studere, og eksamens udbredelse til at gennemtrænge uddannelsens hverdag har i eksplosiv grad medvirket til at give læreren en autoritet, han formentlig aldrig har haft før. Den voldsomt øgede mængde af prøver og godkendelser betyder, at lærerens kompetence (magt), uanset hans kvalifi-

kationer, mangedobles. Det er her tydeligt, at der skal skelnes skarpt imellem kvalifikation og kompetence. Teknikken i kompetenceøgningen er, at det autoritære forhold ved selve eksaminationen gennem vejledningen tilbageføres til at præge eller erstatte undervisningens studier, således at en uendelig mængde af større og mindre godkendelser af alt muligt (problemformulering, gruppedannelse, marginer, sidetal, tilmeldinger, foreløbige emner, osv., osv.) pågår konstant. At studere forsvinder mere og mere. Samtidig med dette går så en bestræbelse på at få denne organisatoriske kompetenceøgning til at se ud, som om det er kvalifikationerne, der øges, hvilket på ingen måde er tilfældet. Med hensyn til at øge kvalifikationerne kaldes selv 2-3 weekendkurser for ”uddannelse”. Hvis der er tale om 2 gange 2-3 weekendkurser, så tales der om ”lang uddannelse”.

Denne udvikling giver en fornemmelse af, at den megen tale om sen- eller postmodernitet betyder enten, at modernitetens fordring om selvbestemmelsen gennemføres som selv fremstilling på den totalitære måde, at nogle får magt til at skabe helhed og sammenhæng i andres liv, eller, at modernitetens selvbestemmelse er ved at blive erstattet af ikke postmodernitetens ”anything goes”, som det forlød i begyndelsen, men af ”unausgesetzte Beaufsichtigung” (hovedprincippet i A.H. Franckes pædagogik; D. Gustav Kramer, *August Hermann Francke. Ein Lebensbild*, 1882, Bd. 2, s. 419). Andre ord for dette er refeudalisering eller enevældens revitalisering. Alligevel er totalitær tænkning formentlig det mest dækkende udtryk. Totalitær tænkning forstået som en relativ ny tænkning, der opstår i midten af 1800-tallet (H. Arendt) og langsomt vokser, eksperimenterer med forskellige politiske former (højre såvel som venstre), der vækker begejstring og modstand, institutionaliseres og falder sammen, og som nu er ved at være klar med et nyt forsøg i kraft af det teknologisk-administrative bureaukrati. Jeg nævner A.H. Francke for at anføre, at det er indenfor de pædagogiske institutioner, at vi finder de første tiltag til den totalitære tænkningens panoptiske institutioner. Der går en linie fra Franckes institutionskompleks til Benthams arkitektoniske panoptikon, videre til 1900-tallets nu forladte totalitære vi-

sioner og vore dages da capo omkring det hele liv, det hele menneske, hvor man igen med magt vil skabe hehed og sammenhæng i andre menneskers liv, dvs. vil programmere og fremstille det totalitære som vision på basis af det teknologiske panoptikon. De totalitære forestillinger, opfattelsen af menneskets evner som ubegrænsede, finder stadig nye veje i moderniteten.

At inddrage sådanne overvejelser om magt, overvågning og selvbestemmelse i filosofisk hermeneutik gøres dels med udgangspunkt i Gadammers sporadiske brug af Kierkegaards begreb *nivellering*, dels med udgangspunkt i Gadammers fremhævelse af, at fordomme skal bringes i spil, og en betydelig del af vore fordomme vil uundgåeligt dreje sig om magt, overvågning, samfundsmæssighed, osv. Det vil alene på grund af dette sidste være i modstrid med, hvad filosofisk hermeneutik er, at udelade overvejelser over magt. Der bliver ikke redegjort nærmere for dette tema her.

2. *Pædagogik (pædagog-teknik) påstår at have metode.* Pædagogikken påstår at være baseret på erfaringer. Sådan har det været siden pædagogikkens start som højtprioriteret oplysningsprojekt i 1770-erne. Næsten al erkendelse i pædagogik følger denne rutine: *spørgsmål – mine egne erfaringer – min metode*. Ligeegyldigt hvad der spørges om, synes vejen (metode; meta hodos, over vej) at skulle passere fra ”mine erfaringer”, gennem ”mine erfaringer” frem til ”min mening, min metode”.

Denne tvangsprægede erfaringsfiksering står i modsætning til den filosofiske tænkning hos blandt andre Kant, Kierkegaard, Wittgenstein og Gadamer, der hævder, at centrale begreber som moral, frihed, venskab, psykologi (og barndom) ikke er erfaringsbegreber. Erkendelse om moral, frihed, barndom osv. kan aldrig *udledes* af erfaring, men vil muligvis kunne *illustreres* gennem erfaring. Ofte vil inddragelse af erfaring dog betyde, at man husker eksemplet (erfaringen) men ikke, hvad det er eksempel på, af den gode grund altså at der i virkeligheden ikke kan gives eksempler på moral, frihed, venskab, barndom. De centrale begreber er ikke erfarings-

begreber og er derfor heller ikke knyttede til bestemte fag eller discipliner. De er fortsat henvist til filosofi.

Det er derfor en grundlæggende fejltagelse, når pædagoguddannelsens teorifag kun rummer fag fra erfaringsvidenskaberne. De æstetiske fag vil her aldrig finde en adækvat begrebsliggørelse, men altid være fremmedgjorte.

Endvidere er det derfor en meget problematisk udfordring for pædagogikken, når den nu skal forholde sig til videnskabsteoretiske positioner, som det forventes med løftet af professionsuddannelserne til bachelorniveau. For pædagogik vil alene det at stille spørgsmålet om, hvordan man kommer fra erfaring til viden, virke som en fjendtlig og aggressiv handling, der vil blive søgt tilbagevist ved højroret tale i et leje af kunstig begejstring.

3. Filosofi forstår jeg ud fra filosofisk hermeneutik som *opdragelse til filosofi* og ikke primært som et curriculum. At udskille opdragelse fra filosofien og gøre den til pædagogik (scientistisk opdragelsesproduktion) er at ruinere både filosofi og opdragelsestænkning. Aktuelt er der derfor et stort behov for ikke kun filosofisk pædagogik, som vi nu ser indledt ved DPU, men også for filosofisk psykologi, og jeg ønsker at bidrage til begge dele. Når filosofi primært er et curriculum, kan det let føre til, at der fortrinsvis dyrkes mere totalitære filosoffer, fordi tilværelsen hos disse tilsyneladende kan fattes i sin helhed og således sammenlignes med et curriculum. I pædagogisk filosofi ses dette f.eks. hos J.F. Herbart, der nogle år efter Kants død indtog hans lærestol og i modsætning til Kant udformede en pædagogik, hvor psykologien gøres produktiv for filosofien.

4. Når man vil spørge til barndom, må man tage stilling til *forholdet mellem barndom og det legende*. Man kan efter min mening med stor fordel spørge ud fra det 2-årige barn. Det 2-årige barn taler, men ved intet om grammatik, leger, men ved intet om regellege, synger men ved intet om skala, grundtone, periode, grundslag og underde-

ling. De regler, vi kender for dramatisk handling, bevægelsesmæssig og musikalsk udfoldelse overtrædes og er fraværende. Spørgsmålet kan være dette: Hvorfor kalder vi legen for den 2-åriges måske vigtigste aktivitet, når det, vi kalder regellege (gemme, tik, osv.) først kommer i næste fase? Ved svar herpå går jeg ud fra det illustrative eksempel, hvor en 2-årig leger med biler på en bilbane, synger lidt samtidig og indimellem laver bevægelser, der er mente og har en eller anden betydning (gestus), som umiddelbart hverken er knyttet til billegen eller sangen: legen med biler følger ingen handling, sangen blander kendte strofer og spontansang, bevægelsesmønstrene dukker op og forsvinder, og der er endvidere ingen forklarlig forbindelse mellem billeg, toneleg og bevægelsesleg. Først og fremmest skal man holde fast ved, at alle tre momenter foregår samtidig og at legen er den samlede aktivitet. Jeg samler disse overvejelser i formuleringen, at *legen viser sig, men vi kan ikke pege på den*. Samme formulering gælder sprog, venskab, frihed, barndom, tallenes kontinuitet (et punkt har ingen udstrækning). Formuleringen om, at legen ”viser sig, men vi kan ikke pege på den”, er knyttet til Wittgensteins brug af vendingen, at noget *viser sig* i *Tractatus Logico-Philosophicus* (2.172, 4.022, 4.115 (”Den (filosofien) vil vise det uudsigelige ved at gengive det, der kan siges klart”), m.fl.) og Gadammers udredning af eksemplet med *farvernes leg* i *Wahrheit und Methode* (s. 109). At noget viser sig, som vi ikke kan udpege, er mystisk ud fra en scientistisk vinkel, som Wittgensteins i *Tractatus*, men ikke ud fra en filosofisk hermeneutik. Hos Gadamer er det ved udredningen af legebegrebet netop centralt, at det legende ikke kan udpeges.

Man må ikke slippe sammenhængen i barnets legen. At legen ikke kan udpeges betyder ikke, at den ikke viser sig og både er synlig, følelig og påtrængende for tanken. Man skal for alt i verden undgå de mange spielverderbere, der ud fra psykologien eller læringstænkningen opdeler aktiviteten i 3 forskellige lege, som så tildeles hver sin funktion, der programmeres i lektioner og manualer. At påtvinge legen sin deltagelse og kun udfolde en af disse tre, som så indføres i sammenhænge, den

deltagende kan beherske, vil uundgåeligt fortrænge legen selv og ødelægge den. Sådanne voksne er livsfarlige og bør undgås for deres dødelige virkning.

Hvad er det så, der her er så vigtigt, at vi ofte kalder netop denne alder for legealder? Hvad er det, vi ved? Man må undre sig.

5. Den førende videnskab i dag er *administrativ teknologi*. *Vidensamfundet* er, som det siges, et træk ved *samfundet*, som også forsøger at sætte sit præg på videnskaberne, men vidensamfundet er ikke førende. Den administrative teknologi og de forvaltningsteknikker, teknologien fremstiller, er i dag dels dominerende, dels i egen selvforståelse umådelig avancerede og i stand til at opfange selv den mindste detalje i det menneskelige samfund, både det, der sker, det, der er ved at ske, og det, der kommer til at ske. I virkeligheden er det Teknologisk-Administrative Bureaukrati simpelt og primitivt, og det gennemtvinger voldsomme reduktioner af praksis for at få tilværelsen i vidensamfundet indpasset i teknologisk-administrative procedurer, der kan håndteres, og som i relation til praksis medfører *tomhed*. Dette træk ved moderniteten omtalte Søren Kierkegaard som *nivellering*, og udtalte, at ”Mængden (det numeriske) er Usandheden”.

Om forskningsprojektet *Barndomsforståelse i pædagogik*.

I mit forskningsprojekt, *Barndomsforståelse i pædagogik*, går jeg ud fra en skelnen mellem undersøgelse af at være barn og undersøgelse af barndom. Endvidere afgrænser jeg undersøgelsen til at dreje sig om barndomsforståelse i pædagogik.

Som nævnt forstås undersøgelse af barndom tidsmæssigt anderledes end undersøgelse af at være barn. At være barn er noget, alle er i en bestemt tidsperiode. Man kan diskutere, hvor mange år, man er barn, osv., og vi kan f.eks. benytte 12-tabellen og sige, at man er barn fra 0-12 år, ung fra 12-24, voksen fra 24 til 72 og derefter gammel. Livet deles således i 7 dele (som er et ofte benyttet tal), hvor første del er at være barn, anden del ung, tredje til sjette del voksen, og til syvende og sidst at være gammel. Indenfor hver enkelt del kan vi så tælle, hvor mange børn, der har eget værelse, pligter i hjemmet, lønnet arbejde, mobiltelefon, vejer mere eller mindre end gennemsnittet, bor sammen med begge deres biologiske forældre osv. Det kan så sammenlignes med et uendeligt antal andre optællinger. Statistikken vælger efterhånden som den udvikles helt andre og mindre opdelinger; jo kortere, jo flere ressourcer der sættes af, og betegnelserne barn, ung osv. vil derfor have en tendens til at miste betydning og måske helt forsvinde. Uanset dette kan et kronologisk tidsperspektiv være udmærket til at forstå rækken barn, ung, voksen, gammel og giver i det hele taget megen viden.

Barndommens tidsperspektiv forstås i mit projekt ud fra den gren af hermeneutikken, som efter Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode*, 1960, kaldes filosofisk hermeneutik. I filosofisk hermeneutik opereres ikke kun med et kronologisk tidsbegreb (tom tid; f.eks. kalenderen, der er tom og programmeres med det ene og det andet), men også med et begreb om egentid (fyldt tid; tid, der selv har en fylde, som præger tilværelsens indhold). Denne tidsforståelse i Gadamers filosofiske hermeneutik har sin rod hos Søren Kierkegaard, *Philosophiske Smuler* (udkom 13.6.1844 og skal ses i sammenhæng med *Begrebet Angest*, der udkom 4 dage efter, 17.6.1844). I "*Smulerne*", som Kierkegaard kalder sit skrift, diskuteres pædagogik,

læring, læreren, læren, tilegnelse, m.m. ud fra spørgsmålet om *samtidighed*. At være samtidig med Jesus, læreren, er ikke så meget et spørgsmål om kronologi (at have levet på Jesu tid) som et spørgsmål om lidenskab (at give sig selv fuldt og helt til det absolutte paradoks). Jesus er *læreren*, SK er disciplen, men der er *ingen lære og heller ingen lærdom*. Jesus er ikke en lærer blandt flere eller en oprindelig førstelærer, der udvikler et lærestof, som så overdrages til andre. *Samtidighed* mellem lærer og elev er derfor en afgørende fordring. Gadamer overfører denne tænkning til filosofien og skriver med direkte henvisning til Kierkegaard, at *samtidighed* ikke er noget, der uden videre bare er til rådighed ved læsning af tekster, men *samtidighed* er den primære opgave, der kræver al ens anstrengelse ("Gleichzeitigkeit ist also nicht eine Gegebenheitsweise im Bewusstsein, sondern eine Aufgabe für das Bewusstsein und eine Leistung, die von ihm verlangt wird. Sie besteht darin, sich so an die Sache zu halten, dass diese >gleichzeitig< wird, d. h. aber, dass alle Vermittlung in totaler Gegenwartigkeit aufgehoben ist. Dieser Begriff der Gleichzeitigkeit stammt bekanntlich von Kierkegaard, der ihm eine besondere theologische Prägung gab (Note 231: Philosophische Brocken)". WM I, s. 132). Hvis der overhovedet skal tales om metode, så gælder derfor, at "Die wahre Methode sei Tun der Sache selbst" (WM I, s. 468). Barndom er i filosofisk hermeneutik en af egentidens grundformer ligesom ungdom, modenhed, alderdom og død. Ligesom filosofi ingen kronologisk historie har, altså at en kronologisk ordning vil splitte filosofien og fratage den dens mening, så gælder tilsvarende, at en kronologisk indordning af barndommen som et trin, der efterfølges af ungdom osv., ikke give tilværelsen mening, men splitter den i moduler, der fratages deres mening.

I filosofien gælder, at teksterne kan bringes (er) i spil med hinanden ud fra en *samtidighed* mellem dem (egentid); spillet mellem teksterne er på ingen måde begrænset af deres kronologi. At begrænse spillet mellem filosofiens tekster ved at lægge en kronologi ned over dem vil ruinere filosofien. Urets før, samtidig med og efter er ikke hverken den eneste eller den vigtigste forståelse af tid i filosofien. Filo-

sofiens historiske tid kan bedre sammenlignes med en enkelt dag, hvor alle kan gå i dialog med hinanden. Urets før-efter sætter ikke grænser for den filosofiske dialog. I tilværelsen gælder, at barndom, ungdom, modenhed, alderdom og død er i spil med hinanden; at begrænse spillet imellem dem til kronologien barn, ung, voksen, gammel, død vil ruinere tilværelsen. Modulisering vil slå historien og tilværelsen i stykker, forvandle deres skikkelse til en bunke løse brokker og celler.

Gadamer går ved udredningen af begrebet om egentid, fyldt tid, ud fra festen (højtiden såvel som gildet). Der findes med festen som illustration en skeen, hvor urets bestemmelse af tid, der placerer forskellige begivenheder i før, samtidig og efter, ikke sætter dagsordenen, altså ikke ordner dagen. Der er en tidsforståelse, hvor tiden selv fylder dagsordenen. Det er ikke en tid, man går ind i eller ud af. Det er en tid, man altid allerede er i. Kronologisk tid kan man derimod gå ind i og ud af; jf. det almindelige, at man for en tid (egentid) er optaget af noget, og så pludselig tænker ”Åh, hvad er klokken blevet, jeg har helt glemt at passe på tiden (kronologisk tid)”.

Man kan sammenligne med Freuds udsagn i Forelæsning 31, *Den psykiske personligheds bestanddele* (1932): ”Der findes i Id’et intet, som man kunne ligestille med negationen, og man erkender også med forbavselse undtagelsen fra filosofernes sætning om, at rum og tid er nødvendige former for vore sjælelige handlinger. I Id’et findes der intet, der svarer til tidsforestillingen, ingen anerkendelse af et tidsmæssigt forløb, og, hvilket er højst besynderligt og endnu ikke er blevet taget i betragtning i den filosofiske tænkning, ingen forandring i den sjælelige proces gennem tidsforløbet. Ønsker, som aldrig har overskredet Id’ets grænse, men også indtryk, der ved fortrængning er blevet sænket i Id’et, er praktisk taget udødelige og forholder sig efter tiårs forløb, som om de netop var opstået.” (*Nye forelæsninger til indføring i psykoanalysen*, 1973, s. 63. Samme forståelse udtrykkes 12 år tidligere i *Hinsides lystprincippet*). I det ubevidste er der ingen forældelse. De ”filosoffer”, Freud omtaler her, drejer sig formentlig især om Kant, som Freud også andre steder henviser til, og som i slutningen af 1800-tallet fik fornyet aktualitet gennem neo-kantianismen (jf.

f.eks. P. Natorp, en af Gadammers lærere). Freud vil gøre psykologien til naturvidenskab og betragter de verbale formuleringer som forløbere for den egentlige psykologi (metapsykologi), der vil udtrykke det hele mere præcist i kemiske formler og love. Kant knytter rum og tid som kategorier a priori ved *forstanden*, som netop rummer de af vore erkendelsesevner, der drejer sig om naturlove. Det er derfor rimeligt, at Freud tiltrækkes af netop denne side af Kant filosofi, som også var hans samtids neokantianeres fokus. Men Kants filosofi om *fornuften*, der dømmes i praktiske, dvs. moralske forhold, dvs. i forhold, der drejer sig om *frihed*, samt hans filosofi om *dømmekraften*, ligger uden for Freuds interesse. Freud har tilsyneladende ikke kendskab til Kierkegaard, der i det tysktalende område blev kendt gennem Diederichs-oversættelsen fra 1910 og skabte stor debat, også i psykoanalytiske kredse (Karl Jaspers, *Psychologie der Weltanschauungen*, 1921. – Bl.a. Heidegger citerer Kierkegaard i 1921).

Jeg vender tilbage til dette, men pointen er væsentlig: Kants kategori om tid drejer sig om forstanden og erkendelsen af naturlove, nødvendighed, men ikke om fornuften eller dømmekraften. Kant har ikke knyttet noget tidsbegreb til fornuft og dømmekraft. Der foreligger derfor den mulighed at undersøge, om Gadammers begreb om egentid kan forbindes med Kants praktiske fornuft og måske også dømmekraften, således at det bliver muligt at forbinde filosofisk hermeneutik (Gadamer) med kritisk filosofi (Kant).

Jeg benytter i mit projekt den engelske romantiker William Wordsworth's digt fra 26. marts 1802, *The Child is father of the Man*, som *illustration* af at

- skelne mellem undersøgelse af barn og barndom,
- tale om samtidighed mellem indre og ydre,
- lade være med at tale om genspejling eller anden korrelation mellem indre og ydre, og
- tale om samtidighed mellem barndom og modenhed i stedet for om udvikling trin for trin

Digtet, der stort set forblev uændret ('piety' blev nogle steder ændret til 'Piety') lyder i al korthed:

My heart leaps up when I behold
A rainbow in the sky:
So was it when my life began;
So is it now I am a man;
So be it when I shall grow old,
Or let me die!
The Child is father of the Man;
And I could wish my days to be
Bound each to each by natural piety.

Digtet citeres jævnligt i pædagogiske tekster og gør meget tydeligt opmærksom på, at en kronologisk tidsforståelse af forholdet mellem generationer (barn, ung, voksen, gammel) er utilstrækkeligt. Der er dog ikke tale om, at Wordsworth som en slags forløber for Freud siger, at personligheden grundlægges i barndommen eller har sin oprindelse eller begyndelse her. Digtets centrale linie, "The Child is father of the Man", der benyttes som titel for digtet, taler om, at den fuldt værende, modne personlighed, "father of the Man", er den, barnet er, og det er denne personlighed, som den voksne til stadighed må ønske at have med sig. Jeg læser altså child som childhood og Man som modent menneske.

Digtet skrives i jeg-form, hvor digteren giver udtryk for stærk ængstelse. Ængstelse for at miste det væsentlige i sin tilværelse, nemlig en særlig samtidighed mellem indre og ydre. Dels så bange, at han foretrækker at dø, hvis han skulle miste dette væsentlige. Dels bange for, om hans ønske nu er stærkt nok (*I could wish*).

At barnet er menneskets far skal altså udtrykkelig *ikke* forstås som en udvikling. Der står *er* (is) og ikke f.eks. "er oprindelsen til" (is the origin of) eller ud-

springet eller begyndelsen til e.l. At barnet *er* menneskets far, forstår jeg som dette, at det højeste eller i hvert fald noget meget væsentligt i dette at være menneske i det hele taget *illustreres af* barnets væren. Den voksne er naturligvis ikke et barn længere, og det er derfor i kraft af begrebet om barndom, at det bliver muligt for os at komme til forståelse af, hvordan vi *bør* være. Endelsen '-dom' betyder 'tilstand, karakter'. Altså: barndom er begreb for sider af tilværelsen som sådan og ikke for sider af tilværelsen, der er afgrænset til et bestemt afsnit. Jf. rigdom, fattigdom, løndom, sygdom, kristendom, hedendom, lærdom. Barndomsbegrebet gør det klart, at barnets væren ikke skal forstås som et trin, en periode, vi lader bag os, men derimod er en livsform, vi fortsat må forlade os på, en tilstand, vi fortsat er efterladt i.

Det er kort sagt vigtigt at skelne mellem undersøgelse af barn og undersøgelse af barndom. At være barn følger kronologisk alder. Barndom er egentid.

Metodologiske overvejelser. Filosofisk hermeneutik

Sprog:

Sprogfilosofi tilhører især de sidste 100 års filosofi. Selv om der kan findes tanker med stor relevans for sprogfilosofien i f.eks. antikkens filosofi, så gør Gadamer opmærksom på, at ”grækerne havde intet ord for sprog” (*Die deutsche Philosophie zwischen den beiden Weltkriegen*, 1987, GW 10, s. 368. - Jf. også Justus Hartnack, *Mennesket og sproget*, 1971, s. 8ff).

I filosofisk hermeneutik (Gadamer) ses hverdags sproget eller rettere hverdagens sproglighed som uudtømmelig rig og uoverskuelig kompliceret. Dette synspunkt står bevidst i modsætning til synspunktet hos Heidegger, der så hverdags sproget som ”et fladtrådt digt”, og følgelig anså det for nødvendigt næsten at skabe sit eget sprog for at udtrykke sine tanker. Gadamer, der gik til forelæsninger hos Heidegger 1922/23, og som gennem hele sin karriere profilerede sig over for Heideggers filosofi, betoner den tætte forbindelse mellem hverdags sproget og filosofiens sprog. Filosofien råder ikke over et særligt filosofisk eller metafysisk sprog. Når vi atter og atter går tilbage til antikkens filosoffer for at finde forståelse, er det fordi vi her finder koblingen mellem hverdags sproget og filosofisk sprogbrug.

3. del af Gadamers hovedværk, *Wahrheit und Methode*, 1960, drejer sig om sprog og er efter min mening sammen med afsnittet om *Der Begriff des Spiels* i slutningen af 1. del det centrale i Gadamers værk, der vil lægge den græske filosofi bag sig og forbinde *Spiel der Sprache* og *Spiel der Kunst*: ”Es galt, das Spiel der Sprache mit dem Spiel der Kunst, (...), enger zusammenzuschliessen”. *Zwischen Phänomenologie und Dialektik. Versuch einer Selbstkritik*. 1985, WM II, s. 5. Jeg refererer til *Wahrheit und Methode* som WM I (hovedværket fra 1960 og bind 1 i Gadamers samlede værker med titlen *Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*) og WM II (bind 2 i samlede værker med titlen *Ergänzungen. Register*).

Filosofisk hermeneutik om sprog:

- Sprog er ikke et redskab, som bevidstheden nogen gange bruger, nogen gange ikke. Sproget er ikke et redskab blandt flere, som vi har til rådighed og kan tage frem og sætte til side efter for godt befindende. Sprogligheden er ikke noget, vi går ind og ud af. ”Wer Sprache hat, >hat< die Welt”, WM I, s. 457; jf. s. 112, ”eine Bestimmtheit, die der Spielende >wählt<”.
- Sproget er ikke en slags tankens kniv og gaffel, som skærer virkeligheden til i stykker, som tanken så fordøjer. Heller ikke er sprog en slags tankens lommelygte eller projektør, der oplyser det, tankens vil se nærmere på. Der er ingen adskillelse eller afgrund mellem tanke og sproglighed. Det dunkelt (klart) sagte, er det dunkelt (klart) tænkte.
- Sproget er et *subjekt*, der sammenslutter jeg og verden (WM I, s. 478; gengives nedenfor), og forstås gennem legebegrebet. I forbindelse med legebegrebet tales om legens ånd, der fylder de legende, dens sandhed, lethed, bevægelighed, frihed, dens glæde ved *at* noget lykkes, hvilket alt sammen også gælder sproget.
- ”Für die Sprache ist das eigentliche Subjekt des Spieles offenbar nicht die Subjektivität dessen, der unter anderen Betätigungen auch spielt, sondern das Spiel selbst”, (WM I, s. 110), ”Das eigentliche Subjekt des spieles (das machen gerade solche Erfahrungen evident, in denen es nur einen einzelnen Spielenden gibt) ist nicht der Spieler, sondern das Spiel selbst” (WM I, s. 112)). Der findes ingen legen alene, lige som der ikke findes et privatsprog. Sproget sammenslutter som sagt jeg og verden, og den, der har sprog, ’har’ verden.
- ”Dass die Sprache eine Mitte ist, in der sich Ich und Welt zusammenschliessen, oder besser: in ihrer ursprünglichen Zusammengehörigkeit darstellen, hatte unsere Überlegungen geleitet (WM I, s. 478) ”. ”...

diese spekulative Mitte der Sprache ... die spekulative Struktur der Sprache ... keine methodische Aktivität des Subjekts, sondern ein Tun der Sache selbst" (s. st.).

- Sagens egen gøre er sproglig. *Egentid* er sprogets tid.
- Ordet "egentlig", som vi har fælles med tysk, men ikke med engelsk, bringer altid og omgående en metafysik i spil.
- Legen har sine egne regler, der udmåles indefra (WM I, s. 112), altså legens egentlige regler. Den legende sætter sine egne mål, dvs. skinmål (WM I, s. 113), og stiller opgaver for sig selv (WM I, s. 112). Men de selvsatte regler vil aldrig blive andet end tommelfingerregler.
- Disse egentlige regler, der udmåles indefra, kan vi ikke erkende, lige som vi ikke kan opstille en universel grammatik. Grænsen går her. Vi kan erkende skinregler, tommelfingerregler, som grammatik, kvintcirkel, regler for tik og gemme. Men legens (sprogets, musikkens, kunstens) egentlige regler kan vi kun kende, ikke erkende.
- Legen viser sig, men vi vil ikke kunne pege på den, ikke kunne give eksempler på, hvad det legende er (farvernes leg, WM I, s.109; jf. børn, der leger i tumlerummet, o.m.a.).
- Sprog er bevægelse, der som legen har sit spillerum udmålt indefra. Dialog, spørgsmål, svar udtrykker den uafbrudte bevægelighed, der karakteriserer al tale, med hinanden såvel som med sig selv (jf. Platon). Sproget er aldrig i ro.
- Jeg trækker herfra den anden forbindelse mellem Gadamer's filosofiske hermeneutik og Kants kritiske filosofi om moral. *Moralloven* har vi i os, men vi kan ikke gennemskue os selv. Vi vil ikke kunne erkende moralloven. Vi kan i Kants terminologi erkende *maksimer* (subjektive regler, tommelfingerregler) for handlinger i bestemte situationer. De legens egentlige regler, der udmåles indefra (Gadamer), og moralloven

i os (Kant) kan vi ikke erkende. Jeg vender tilbage til dette i næste afsnit, *Hvad kan vi vide?*

- Til denne anden forbindelse mellem Kant og Gadamer kommer straks den tredje, som er negativ: Ligesom godhed hos Kant aldrig vil kunne forstås som bestemte handlinger (der findes kun den gode vilje. Jf. *Grundlæggelse af moralens metafysik*), så er leg hos Gadamer ikke bestemte aktiviteter (WM I, s. 109). Det er hermed også sagt, at godhed og leg ikke er erfaringsbegreber. Vores viden om godhed og leg kommer ikke fra erfaring.
- Vi er altid midt i sproget. Sproget er en midte, et medium i denne betydning (vi er altid midt i det).
- Der er ikke noget privatsprog (WM I, s. 450, WM II, s. 130, 176, GW 8, s. 369, 417. Jf. Wittgenstein).
- Enhver sprogbruger, også den der taler med sig selv, er altså *deltager* i sprogfællesskabet, sprogets fællesskab. Sprogligheden er uden huller og uden ende.
- Sprog, sproglighed, tale – indre såvel som ydre – rækker altid ud over sig selv.
- Ingen kan bestemme, hvad ord betyder.
- Sproget gør modstand mod misbrug.
- Der er ikke for os en verden udenfor sprogligheden. Sproget udgør ikke en parallelverden, kopi-verden eller på anden måde en verden, der er adskilt fra ”virkeligheden”. Der er ikke en sprogløs ”skinbarlig virkelighed” ved siden af en ”sproglig ordverden”. Vendinger i stil med ”at sætte ord på sine følelser” er gennemslag fra en naturvidenskabeligt orienteret psykologi, der understøtter en falsk bevidsthed om, at sproget er et redskab, som tanken disponerer over, og som er adskilt

fra f.eks. følelserne. Konsekvensen af denne afgrundstænkning adskiller fantasi og virkelighed og fremmedgør kunsten fra tilværelsen.

- Det gælder for sproget lige som for legebegrebet (frihed, barndom, osv.), at sproget det viser sig, men vi kan ikke pege på det. Ordet hest viser sig for os både auditivt og visuelt, men vi kan ikke pege på det. Vi ser en hest, som vi kan æ, ride på, give græs, strigle. Vi kan pege på hestens ører, hove, hals, men vi kan ikke pege på ”hest” som bestemte af dele af dette eller kombinationer af det. Hesten viser sig som sammenhæng af noget visuelt, olfaktorisk, auditivt, taktilt, kinæstetisk og sprogligt, og det sanselige ville ikke vise sig som hest uden sproget. Der er ikke en sanselig ”hest” uden for sprogets ”hest”.
- Opdelingen ”virkeligheden – billedet af virkeligheden” (den skinbarlige virkelighed – den italesatte virkelighed) er en skelnen, der ofte bruges, og som får megen psykologi til at gå i stykker på forhånd (Bateson, Bakhtin, m.fl.).
- Der kan ikke tales om et før-sprogligt barn, som så lidt senere bliver til et barn, der får sprog (Goethe: ”und wär’ das Auge nicht sonnenhaft, die Sonne könnt’ es nie erblicken”). At tale om sprog på denne måde gør sprog til et redskab. (Se: *Erziehung ist sich erziehen*, foredrag 19. maj 1999, udg. 2000, s. 12ff). ”I Uskyldigheden er Mennesket ikke blot Dyr, som han da overhovedet, hvis han noget Øieblik i sit Liv var blot Dyr, aldrig ville blive Menneske” (Kierkegaard, *Begrebet Angst*, 6, s. 137).
- Det er et stort fremskridt for psykologien, når Daniel Stern går imod talen om, at først er barnet uden selv, og senere opstår så differentieringen mellem selv og andre. Stern siger, at ”differentieringen mellem selvet og den anden er på plads og undervejs næsten lige fra begyndelsen” (Stern, 2000, s. 14. S. 24 forsvinder ”næsten”: ”.. den primære in-

tersubjektivitet er til stede fra begyndelsen”). – Der åbnes hermed for på tilsvarende måde, at sige, at barnet er sprog-deltager ”næsten lige fra begyndelsen”.

Man kan fortsætte med at sige, at sprog ikke er en materiel substans. Ord og sætninger er ikke genspejlinger af kemiske reaktioner, ledsagefænomener til elektromagnetiske impulser eller på anden måde materielt årsagsbestemte. Der vil aldrig komme en teknisk fremstilling af sprog. Man kan forestille sig det på den måde, at sprogligheden *er i* verden. Sproget og sprogligheden tilhører det levende i verden, og det levende opstod derfor *ikke efter* det øde, døde og livløse. Døden kom ikke først, som f.eks. Freud lagde det til grund for sine overvejelser over dødsdriften. Sprogligheden indgår i og omspænder den materielle verden. Man kan gøre sig den forestilling, at vi med vores intellekt og bevidsthed lige netop er i stand til at være med som deltagere i verdens sproglighed, men vores intellekt rækker ikke til, at vi kan gennemskue sproget med vores intellekt, lige som der er mange andre ting, vi ikke kan gennemskue med vore sanser. Jeg mener, det er rigtigt, når Kierkegaard skriver: ”Men saa meget staar dog fast, at det ikke gaaer an, at lade Mennesket selv have opfundet Sproget” (*Begrebet Angest. En simpel psykologisk-paapegende Overveielse*, 6, 141, note 1). På denne måde indskrænker menneskets selvbestemmelse også her selvfremstillingen.

Uddybelse af begrebet om deltagelse. Sprog – jeg – verden:

”Dass die Sprache eine Mitte ist, in der sich Ich und Welt zusammenschliessen, oder besser: in ihrer ursprünglichen Zusammengehörigkeit darstellen, hatte unsere Überlegungen geleitet. ... diese spekulative Mitte der Sprache ... die spekulative Struktur der Sprache ... keine methodische Aktivität des Subjekts, sondern ein Tun der Sache selbst ... Dieses Tun der Sache selbst ist die eigentliche spekulative Bewegung, die den Sprechenden ergreift. Wir haben ihren subjektiven Reflex im sprechen aufgesucht. Wir erkennen jetzt, dass diese Wendung vom Tun der Sache selbst, vom Zur-

Sprache-kommen des Sinns, auf eine universal-ontologische Struktur hinweist, nämlich auf die Grundverfassung von allem, auf das sich überhaupt Verstehen richten kann. *Sein, das verstanden werden kann, ist Sprache*” (Gadamer, WM I, s. 478).

Som det fremgår af ovenstående citat, så er den filosofiske hermeneutiks model for *deltagelse* ikke de sædvanlige to adskilte cirkler (f.eks. subjekt og aktivitet), som der så sættes pile imellem. Afgrunden mellem de så ofte tegnede to adskilte cirkler overkommes i virkeligheden aldrig, heller ikke ved nok så mange to-vejs pile (jf. Kierkegaard-citatet om menneske og dyr fra *Begrebet Angest*). Forståelsesmodellen i filosofisk hermeneutik er i mange tilfælde (måske altid) *en lille cirkel inde i en stor cirkel*, hvor den store cirkel kun tegnes for modellens skyld, men hvor der ikke er noget uden for den store cirkel (jf. hertil: ”*Darum sind die Vorurteile des einzelnen weit mehr als seine Urteile die geschichtliche Wirklichkeit seines Seins*”, WM I, s. 281. ”Nicht nur gelegentlich, sondern immer übertrifft der Sinn eines Textes seinen Autor”, WM I, s. 301. ”Es genügt zu sagen, dass man *anders* versteht, *wenn man überhaupt versteht*, WM I, s. 302. ”Es gibt so wenig einen Gegenwartshorizont für sich, wie es historische Horizonte gibt, die man zu gewinnen hätte. *Vielmehr ist Verstehen immer der Vorgang der Verschmelzung solcher vermeintlich für sich seiender Horizonte*”, WM I, s. 311. ”Hier ist es also erst recht wahr, zu sagen, dass dieses Geschehen nicht unser Tun an der Sache, sondern das Tun der Sache selbst ist”, WM I, s. 467).

Som eksempler på denne model, hvor en lille cirkel i en stor cirkel erstatter to adskilte cirkler med pile imellem, kan nævnes:

- Omverden – person (der kan ikke udskilles en ”person”)
- Objektivitet – normativitet (”det normative” er ikke et element, der kan udskilles)
- Før-sproglig fase – sproglig fase (se: *Erziehung ist sich erziehen*, s. 12ff. Der kan ikke udskilles en ikke-sproglig fase)

- Ikke-jeg fase – jeg-fase (der kan ikke udskilles en ikke-jeg fase)
- Individ – deltager (man er altid nabo, også selv om man bor langt fra hinanden eller aldrig taler sammen)
- Det nutidige – det historiske (der kan ikke udskilles en ”nutid”)
- Filosofi (uden pædagogik og æstetik) – filosofi som opdragelse til filosofi (opdragelse kan ikke udskilles af filosofi)
- Fremskridt – deltagelse (der er i filosofi ingen fremskridt, kun deltagelse).

Der kan nævnes mange andre.

Deltagelse er et centralt begreb i filosofisk hermeneutik, og det hedder herom:

- At være tilskuer (observatør) er ægte Deltagelse: (”Zuschauen ist also eine echte Weise der Teilhabe“, WM I, s. 129. ”Der Zuschauer ist ein Wesensmoment des Spiels selber, das wir ästhetisch nennen“, WM I, s. 133. ”..., wer einen Text liest, ... Er gehört mit zu dem Text, den er versteht“, WM I, s. 345).
- I filosofi gives ingen fremskridt, kun deltagelse: ”..., dass >Philosophie< ein sich gleichbleibendes Widerfarnes des Menschen ist, das ihn als Menschen auszeichnet, und dass es darin keinen Fortschritt gibt, sondern nur Teilhabe” (*Die Idee des Guten zwischen Plato und Aristoteles*”, 1978. GW 7, s. 130).

Opdragelse nævnes direkte således:

- „Dann wird man gewahr, dass Plato selbst lehrt, wer er sei, wenn er uns darstellt, was Philosophie ist, nämlich: Erziehung zur Philosophie“ (*Die neue Platoforschung*, 1933, GW 5, s. 219)).(”Da bliver man opmærksom på, at Platon selv lærer os, hvem han vil være, når han fremstiller for os, hvad filosofi er, nemlig: Opdragelse til filosofi”.
- *Eziehung ist sich erziehen*, 2000. Foredrag 19. maj 1999.

- Alle, was nicht zum Notwendigen des Lebens gehört, sondern das Wie des Lebens, das *eu zen* betrifft, also all das, was die Griechen unter Paideia verstanden, heisst *kalon*. Die schöne Dinge sind solche, deren Wert für sich selbst einleuchtet" (WM I, s. 481).

Det er *legebegrebet* (der Begriff des Spiels), Gadamer benytter til at sammenfatte sin forståelse af deltagelse: "*Alles Spielen ist ein Gespieltwerden*" (WM I, s. 112) og "das menschliche Spielen ... *etwas* spielt. ... die Bewegungsordnung, der es sich unterordnet, eine Bestimmtheit besitzt, die der Spielende >wählt<" (WM I, s. 112) formulerer med det legende som grund, at "Wer Sprache hat, >hat< die Welt" (WM I, s. 457). Denne bliver leget, som al legen er, betyder, at den, der deltager, vil blive valgt af den bestemthed, som legen er, dvs. blive taget op i den sag, han deltager i. Sproget betyder grundlæggende en sådan deltagelse, en sådan bliver leget. Denne forståelse af deltagelse formuleres også som *sagens egen gøre* (Tun der Sache selvst). Gadamer går tæt på metodebegrebet (eller ironiserer over det), når han ved introduktionen af *sagens egen gøre* siger, at "Die wahre Methode sei das Tun der Sache selbst" (WM I, s. 468; *sagens egen gøre* introduceres s. 467). Dette skal altså forstås som en skarp kritik af den "Methodologismus der Geisteswissenschaften", som Gadamer angriber. Hvis *metode* skal tages for pålydende her, så skal det være i betydningen *blive ført* (metode kommer fra *meta hodos*, dvs. over eller efter vej).

Deltagelse betyder i filosofisk hermeneutik, at et forløb ikke vil være *eksempel* på en eller anden lovmæssighed, men altid være *et nyt ansigt*. *Klassisk* er ikke en karakteristik af et historisk levn, men en betegnelse for noget, der bestandig fornyer sig, bestandig i sin fremtræden er nyt (WM I, s. 294).

I *filosofisk hermeneutik* kan *deltagerobservation* hermed ikke forstås som én, der udefra kigger ind på noget. Der findes ikke en særlig position som "deltager som forsker". I filosofisk hermeneutik er der deltagelse. Ikke-deltagelse, herunder iagttagelse uden deltagelse, er en umulighed. Der er god deltagelse og dårlig, kvalifi-

ceret og ukvalificeret, åben og lukket. Falsk og ægte. Der findes f.eks. heller ikke en form for deltagelse, hvor ”det normative” kan isoleres, skæres bort og ”resten” gøres til observationsgenstand. *Beskrivelse* er således ikke en opskrift, hvor det normative er taget bort. *Beskrivelse* vil altid være gennemvævet af det normative.

Deltagerobservation er – set fra filosofisk hermeneutik – ikke en metode til at skabe viden. Der er ingen metode til at skabe viden. Heller ikke en metode til at stille spørgsmål. ”Det kunne være anderledes” betyder, at der aldrig er én måde at gøre noget på, og at det aldrig vil kunne forudsiges, hvad der vil være det rette at gøre. Når man bagefter mener at have gjort det rette, så kan der ikke herfra udledes nogen metode, der gør, at man en anden gang også gør det rette. Hvis en gøren ændres fra at være et subjekt i sig selv til at være et eksempel på en lovmæssighed, så tages livet af denne gøren. Enhver, der i et samvær fornemmer sig behandlet efter en metode, vil føle afstand.

Den viden, der fremkommer ved deltagelse (så vel som ved interviews), er altid begrænset.

Således gælder virkelig sætningen ”det kunne være anderledes”, som karakteriserer *praksis* og de vilkår, der gælder for klogskaben her, *fronesis*. Jf. om buddhismens ”momentane realitet”.

Deltagerobservation vil i en scientistisk præget pædagogik let, lige som *interviews*, komme til at operere ud fra en mantra om at ”sandheden er derude”; lad os gå ud bringe den med herind. Denne risiko forstærkes ved at sætte ”-observation” efter deltagelse. Man foregiver ved denne sammensætning, at man kan være deltager og alligevel holde sig udenfor, på afstand iagttagende, neutralt observerende; man opstiller eventuelt en regel om at man skal være åben og fordomsfri, som om denne regel i sig selv skulle have en effekt.

Når der i antropologien advares mod den form for deltagerobservation, der kaldes ”go native”, så må man nøjere overveje, hvad det er, man advarer mod. Over for ”go native” forstået som dette, at man sletter sin personlige tavle og lader

sig forme af en ny kultur, er advarslen særdeles relevant. Forstået som dette, at man skal søge at være ”iagttagere uden at deltage” forekommer det at gøre forskningen irrelevant a priori. Set ud fra filosofisk hermeneutik må man spille sig ud, også spille sig ud til sine grænser, og det vil sige at spille sig ud med sine fordomme. Man vil så opdage, at disse grænser er et moment ved kulturens grænser, og at der ikke mellem kulturer findes uoverstigelige afgrunde eller mure. Fordomme kan ikke sættes til side eller på anden måde isoleres og udelades; fordomme vil vise sig at være forbundet med ”verden”, også en anden kulturs ”verden”. At spille fordommene ud vil være forbundet med ”sagens egen gøre” og vil kunne overvinde afstande i tid og sted.

Deltagelse kan siges at være en af de vigtigste sider af *vidensamfundet*. Fra Sokrates, der gjorde en dyd ud af ikke at have lært nogen noget, men at have deltaget i meget, som også andre kunne deltage i, til Immanuel Kant, Søren Kierkegaard, Ludwig Wittgenstein og Hans-Georg Gadamer.

Hvad kan vi vide?

Som nævnt forbinder jeg Kants tænkning med Gadammers. Det første udspil til begrundelse var dette, at Gadammers skelnen mellem egentid (fyldt tid) og tom tid (urets kronologiske tid) kan bringes i overensstemmelse med Kants skelnen mellem fornuft og forstand, hvor den kronologiske tid udtrykkelig er en af forstandens anskuelsesformer. Kant knytter tid og rum som kategorier a priori for forstanden, mens den tidsforståelse, der gælder for fornuften, ikke præciseres. For det første vil det ikke give mening at udstrække forstandens tidsbegreb, der er knyttet til formuleringen af naturlove, det nødvendige, til fornuftens område. Fornuftens erkendelsesområde drejer sig om frihed, moral og praksis, og tidsforståelsen her kan derfor ikke være bundet til bestemte rækkefølger; så ville der jo ikke være frihed. Jeg fremfører derfor den mulighed, at *egentid* kunne være en relevant tidsforståelse for fornuften (moralloven). I fortsættelse heraf gør jeg gældende, at der for dømmekraften (den bestemmende og

den reflekterende), som slår bro mellem fornuft og forstand, så vil kunne være et spil mellem egentid og tom tid.

Den anden begrundelse var dette, at Gadamer skelner mellem legens egentlige regler og de legendes selvsatte regler så vidt jeg kan se stemmer overens med Kants skelnen mellem den egentlige morallov og maksimer. Jeg bemærker også, at Gadamer skelner endvidere stemmer overens med Kants redegørelse for dømmekraftens spil mellem indbildningskraft og forstand (det skønne) og indbildningskraft og fornuft (det ophøjede). Både Gadamer og Kant sætter hermed grænser for vores erkendelsesmuligheder.

Den tredje begrundelse er denne: Hos Gadamer er legen i modsætning til, hvad vi finder i scientistisk psykologi og den psykologisk orienterede pædagogik, ikke bestemte aktiviteter (WM I, s. 109). Vi kan ikke udpege bestemte aktiviteter eller mønstre for aktiviteter som lege. Jeg har udtrykt dette med, at legen viser sig, men legen kan ikke udpeges. I overensstemmelse hermed er det et hovedpunkt hos Kant, formentlig et af de væsentligste, at godhed ikke er bestemte aktiviteter. Hvis godhed kunne udpeges som bestemte aktiviteter, så ville godhed høre under forstandens domæne, og vi ville kunne opstille totalitære ordninger for opdragelse, samfund, osv. Det følger heraf, at hverken leg eller frihed er erfaringsbegreber.

Den fjerde begrundelse, som jeg tager op nu, er, at både Gadamer og Kant (og Platon, Kierkegaard og Wittgenstein) har opdragelsesspørgsmålet som en væsentlig del af filosofi, mens pædagogik (pædagog-teknik), der dukker frem i 1770-erne og var en af de nye, unge, ambitiøse og fascinerende videnskaber på Kants tid, kritiseres skarpt for sit forsøg på at være naturvidenskab og ville gøre opdragelse til et spørgsmål om anvendelse af videnskabelige metoder og teknikker.

Alt i alt drejer disse 4 punkter sig om, at der er en grundlæggende overensstemmelse mellem Kants og Gadameres tænkning i forståelse af de grænser, der må komme til udtryk i vores selvbestemmelse. Det er efter min mening væsentligt i en tid, hvor de teknologisk-administrative bureaukratier (t.a.b.) dels har stor magt, dels

i egen selvforståelse har ubegrænset indsigt og ledelseskapacitet, hvilket betyder, at de rummer en stærkt totalitær tendens eller rettere; at de udgør den totalitære tendens' aktuelle fremstød efter de tidligere videnskabelige og politiske fremstød har mistet deres friskhed og er gået i opløsning.

Jeg går her videre med, hvad der skal forstås ved ”deltagelse”, og hvad der erkendelsesmæssigt kan nås. At deltagelse er vigtig for Kant ses tydeligt hans politiske og religiøse bidrag, der stadig har stor indflydelse. Deltagelse er endvidere centralt i det berømte svar på, hvad oplysning er (5. december, 1783): ”*Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed*”. Oplysning er ikke at have et skarpt lys, hvormed man kan lyse bag om alle forhindringer og gennemskue alt, overvåge alt hvad der sker, selv i de mørkeste afkroge. Oplysning er ikke Benthams panoptikon (1792). Oplysning er *myndighed*, hvilket for borgerne vil sige ”at gøre offentlig brug af deres egen fornuft” (Kant: *Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?*, 1993, s. 71 og 79). Oplysning er for Kant ikke en encyclopædi eller en anden form for almægtighed, som af de få oplyste skal udbredes til de mange formørkede eller rettere: administreres på de formørkedes vegne af en centralt oplyst komité. Afgørende for Kant er, at ”deltagelse”, at tænke selv, ikke kun består i at samle erfaringer. At tænke selv betyder at reflektere over og ud fra den viden a priori, som er grundlag for vores deltagelse, tilværelse, praksis.

Immanuel Kant skriver i *Grundlæggelse af sædernes metafysik*, 1785, da. udg. 1999, s. 124, at ”frihed er ikke noget erfaringsbegreb”. Lidt efter (s. 129) skriver Kant, at ”frihed er blot en idé, hvis realitet på ingen måde kan bevises ved hjælp af naturlove og dermed heller ikke ved hjælp af nogen mulig erfaring; da der aldrig ved analogi kan gives et eksempel på den, vil man aldrig kunne begribe eller blot indse den”. Kant bemærker, at det samme gælder *godhed* og *venskab* (foruden *skønhed*, *psykologi*, *Guds eksistens*, *verdens uendelighed*, m.m.). At der ikke kan gives eksempler på frihed, godhed, venskab betyder, at *vi ved, hvad det er, men vi ved det på en*

måde, så det er uden for vore erkendelsesevners grænse at pege på det, dvs. at vi ikke kan bestemme, *hvad* det er (som før nævnt: Gadamer om farvernes leg, WM I, s. 109. Jf. Wittgenstein ”viser sig”).

I oplysningstiden frisattes erkendelsen fra mange tidligere bånd, og det er den hermed forbundne fornemmelse af almagt, af almægtighed, der greb og inspirerede mange mennesker (også Kants universitetslærere), som Kant giver et meget kraftfuldt modspil. Med hensyn til fornemmelse af almægtighed er oplysningsprojektet helt på linie med A.H. Franckes pietistiske projekt, som Kant udmærket kendte fra sin egen opvækst. Dette spil mellem forskellige gruppers fornemmelse af egen almægtighed og på den anden side en erkendelse af begrænsning og ydmyghed opstod ikke som sådant i oplysningstiden. Det kendes tydeligt i mange af Platons dialoger, hvor f.eks. forskellige sofister står for almægtighed (alt kan læres) og Sokrates står for begrænsning (det eneste, jeg ved, er, at jeg ingenting ved, vanskeligt er det at være god, intet til overmål, kend dig selv). Det er endvidere et spil, der har sat et voldsomt og brutalt præg på det tyvende århundrede (offerets århundrede), og som stadig har styrke til at forny sig. Det er, som om hver gang magten er taget fra en gruppe med mere eller mindre vanvittige forestillinger om egen almægtighed i retning af at kunne skabe helhed og sammenhæng i andre menneskers liv, så er der snart en anden gruppe, der tager over. Måske ligger der i selve demokratiet en svaghed for sådanne grupper.

At frihed ikke er et erfaringsbegreb, og at der heller ikke ved analogi kan gives et eksempel på frihed betyder ikke, at vi ikke ved, hvad frihed er. Det betyder blot, at den viden, vi har om frihed, grundlæggende ikke stammer fra erfaring. I Kants sprog er det en viden, vi har a priori, på forhånd. Altså: når vi tydeligt mærker, at vores frihed virkelig er stærkt nærværende (eller stærkt fraværende), så stammer det begreb, vi taler og dømmer ud fra, ikke selv fra erfaring. På samme måde med barndom: når vi tydeligt mærker, at vores eller andres barndom virkelig er til stede (eller fraværende), så stammer det begreb om barndom, som vi taler og dømmer ud

fra, ikke fra erfaring. Sat på spidsen betyder det, at også det menneske, der har levet undertrykt blandt undertrykte, vil kunne dømme om frihed (og barndom).

Kan man det? Kan man tillade sig at gå ud fra, at *barndom* og også *det legende* er begreber af samme art som frihed, godhed og venskab. Jeg springer hurtigt hen over disse spørgsmål og besvarer dem uden videre positivt. De må overvejes nøje på et andet tidspunkt. Jeg vil dog henvise til, at vi kunne finde svar, der går i samme retning, hos Susanne Højlund og Eva Gulløv, *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*, 2003, der angiveligt diskuterer dette at ”skabe viden om børn og barndom”. Der tales hele vejen om børn som forskningsobjekt, men man er meget tilbageholdende med at tale om barndom som forskningsobjekt (jf. f.eks. s. 10, barndom er ”en strukturel kategori” (?), s. 53 og 57).

Hvis vi nu går ud fra, at barndom er et begreb af samme art som frihed, godhed og venskab, så bliver konsekvensen, at barndom ikke er et erfaringsbegreb. Barndom kan derfor heller ikke være genstand for empirisk forskning. Den viden, vi har om barndom, og som vi gør brug af, når vi vurderer det liv, børn lever, må vi søge klarhed over på andre måder end gennem erfaringer. Erfaringer vil så kunne *illustrere* denne viden, men de vil ikke kunne skabe den. Vores viden om barndom har vi a priori. Selv nok så megen deltagerobservation vil ikke kunne afgive eksempler på barndom, godhed, frihed, sandhed, skønhed, venskab, det legende. Jeg minder her om den fortvivlelse, der opstår hos forskere, der har samlet iagttagelser, interviews, data, og ikke mærker nogen som helst fornemmelse af vækst i viden (datadøden). Man kan samle mange iagttagelser af f.eks. børn i en skolefritidsordning, også værdifulde iagttagelser, men man aner ikke, hvordan man skal få disse iagttagelser til at sige noget om barndom, med mindre man definerer barndom som et eller andet nivellement af det empiriske materiale; gør man det, efterlades altid en følelse af tomhed. Der er i virkeligheden *ingen* metode til at få viden om barndom ud af iagttagelser af børn. Heller ingen metode til at få viden om venskab ud af at iagttage venner. Som før sagt: venskab viser sig, men vi kan ikke pege på det. Det siges hermed, at vi ikke vil kunne

gennemskue, hvad barndom er. Vi vil ikke kunne opstille en lov for, hvad barndom er, og vil derfor heller ikke kunne give fuldstændig sikre eksempler. Kun illustrationer af tanker er mulig empiri.

Barndom kan altså ikke undersøges som empirisk ”forskningsgenstand”. Vi kan tælle, hvor mange børn, der går i børnehave, og hvor mange børn på et bestemt alderstrin, hvis vægt ikke afviger mere end så og så meget fra gennemsnittet, og vi kan også tælle, hvor mange børn, der har eget værelse. Men vi kan ikke tælle, hvor mange børn, der har en barndom. Vi kan heller ikke tælle, hvor mange voksne, der har haft en barndom. Vi ved, hvad vi mener med ”værelse” og ”vægt”, og vi ved det på en måde, så vi kan tælle og måle. Vi ved også, hvad vi mener med barndom, men den viden, vi har med hensyn til barndom og frihed, har vi ikke på en sådan måde, at vi kan udtrykke den i klare definitioner og derefter foretage numeriske opgørelser. For barndom gælder Kierkegaards udsagn: ””Mængde” er Tallet, det Numeriske. (...) ”Mængden” er Usandheden” (Bd. 18, s. 152).

Frihed betyder, at *det kunne være anderledes*. Denne sætning, hvis berømmelse med rimelighed kan henføres til Aristoteles’ karakteristik af *praxis*, er en fremragende formulering af, hvad frihed er. Måske er Heraklits fragment 52 en sætning af samme styrke for, hvad barndom er: ”Tiden er et barn, der spiller brætspil. Kongedømmet er et barns”. Måske er Wordsworth’ ”The Child is father of the Man” en sådan sætning. Det må diskuteres senere.

Frihed betyder netop, at *det kunne være anderledes*. Men Kants præcisering, at frihed ikke er noget erfaringsbegreb, betyder så for forståelsen af denne sætning, at når noget er sket, så får vi aldrig nogen sinde at vide, hvad der kunne være sket, og hvordan verden så ville se ud. Vores viden om frihed, altså om at det kunne være anderledes, er præcis ikke en erfaring. Tingene går, som de går, og alligevel forestiller vi os altid, at det skete kunne være gået anderledes: Vi kunne have taget en anden uddannelse, fået en anden kone, fået børn på andre tidspunkter, fået andre

børn, vi kunne have levet uden børn, osv. Men denne viden er ikke og bliver heller aldrig en erfaring. Tingene går, som de går. Sket er sket. Gjort er gjort.

På den anden side kan denne beskrivelse af fremtiden som åben og fortiden, det skete, som lukket let fortælles anderledes: Det siges f.eks. af historikerne selv, at Danmarks historie skal skrives om for hver 10 år. Efter 10 år er der ændret så meget på de spørgsmål, der stilles, og de kendsgerninger, der er til rådighed, at historien må skrives om. Det siges ofte også på den måde, at problemet med historikere er, at de finder, hvad de søger (hvilket ikke kun er et problem med historikere). Den bagudrettede fortælling synes altså lige som den fremadrettede at være åben. Vores fortid sætter grænser for de fremtidige valg, og de fremtidige valg sætter grænser for vores forståelse af fortiden. Ændrede valg fører i begge retninger til ændret forståelse. Balancen mellem åbenhed og lukkethed er måske forskellig i fortid og fremtid, men der er ikke tale om, at fortiden er lukket og afsluttet mens fremtiden er åben og uafsluttet. Det kan der gives mange eksempler på (feudalbondens mentalitet, mobilitet osv., moderniteten, middelalderen, Platon-Aristoteles, modstandsbevægelsens politiske betydning, filosofien, osv.).

Barndom

For at svare på spørgsmålet om, hvad det er for sider af tilværelsen, der er til stede i begrebet om barndom, og som lettest illustreres af det at være barn, følger jeg filosofisk hermeneutik og går ud fra sprogbrugen. Jeg vælger som udgangspunkt den overlevering, vi kender i historier, eventyr og sange ud fra den betragtning, at denne overlevering synes at have en evne til fortsat at gøre sig gældende, altså at være *klassisk* i filosofisk hermeneutisk forstand. Man kan blot tænke på *De små synger*, hvis kanon virker uimodståelig og uovervindelig.

Den forståelse af at være menneske, vi i denne overlevering møder som barndomsforståelse, gentager ofte som grundlæggende moment, at mennesket er en lille stump levende substans, der er udleveret til mægtige kræfters voldsomme påvirkninger uden sikkerhed for at finde hverken beskyttelse eller forståelse. Endelsen – *dom* betyder *tilstand* eller *tilværen*, *barn* betyder *menneske*, og *barn-dom* skal alt i alt forstås som *menneske-tilstand*; at være en lille stump levende substans, der let slås omkuld eller ud af kurs uden mulighed for modstand, forstå hvad der sker, beskyttelse. Vi kender det udmærket fra dette, at små børn græder hjerteskrærende, uden at vi er i stand til at hverken lindre eller trøste. Man kan tænke på spædbørn, der græder uden, at vi kan finde ud af hvorfor (vi siger måske, at de har ”kolik”, som er et af mange navne på noget, vi ikke ved, hvad er). Man kan tænke på børn, der er uden for i legene uden, at vi kan finde ud af at ændre på det. Man kan tænke på børn, hvis forældre ikke har været i stand til at tage sig af dem, så de er blevet tvangsfjernet. Det er let at finde eksempler.

Det legende er et andet moment ved barndom. Også for det legende gælder, at det omfatter mennesker generelt, skønt det lettest ses blandt børn.

At være udleveret eller kastet ud er fremtrædende i overleveringen. F.eks. *Den lille pige med svovlstikkerne*, *Bro, Bro Brille*, *En lille frø i mosen sad*, *Se den lille kattekilling*, *Haren hist i grøften sad og sov*. Her er ingen beskyttelse, ingen red-

ning. *Den lille pige med svovlstikkerne* sendes ud i kulden af sine forældre, mobbes og ignoreres af andre børn, tør ikke komme hjem, overses af de forbipasserende voksne og dør af kulde, ensom og efterladt.

I f.eks. *Snedronningen*, *Hans og Grete*, *Rødhætte*, *Lille Peter Edderkop*, *Solen er så rød mor*, *Askepot*, *Tornerose* er fornemmelsen af at være udleveret og efterladt den samme, men der er her en beskyttelse eller redning. I *Snedronningen* går Kay og Gerdas idylliske legeverden i stykker, da Kay rammes af ondskaben og forsvinder ud i et øde af uendelig is og kulde; men til sidst kommer han tilbage, hjulpet af Gerda. Kay reddes ikke af sine forældre, sine egentlige beskyttere, der er helt uvidende om, hvad der sker, og uden deltagelse i handlingen. Hverken *Hans*, *Grete*, *Askepot* eller *Tornerose* har nogen egentlig hjælp af deres forældre. Hans og Grete sendes af forældrene ud for at dø. Torneroses far, der er konge, ser som far overhovedet ingenting.

Man kan også tænke på Tove Ditlevsen, *Barndommens Gade*: ”Jeg gav dig min store alvor en dag du var vildt forladt”. ”Jeg slog dig engang til jorden, for at gøre dit hjerte hårdt, men jeg rejste dig varligt op igen og tørrede tårene bort”. ”Jeg gav dig de vagtsomme øjne, på dem skal du kendes igen. Møder du en med det samme blik, skal du vide, at han er din ven”. Også her er der en venlig forsonlighed ved siden af den brutale hårdhed.

Eller man kan tænke på *Palle alene i verden*, der til sidst vågner op af sit mareridt.

Anderledes uforsonligt går det Rousseau's *Emile*. Emile er helt overladt til sin guvernør, som får ham til at tro, at han skaber sig selv, mens alt i hans liv i virkeligheden er forudset arrangeret, planlagt og programmeret. Jean-Jacques Rousseau's *Emile* vågner ikke op af sit mareridt, der er tilrettelagt med sublim bureaukratisk excellence, tværtimod. Guvernøren bestemmer både, hvem Emile skal giftes med (Sofie), hvor de skal bo, hvad de skal lave, og til sidst - som en fortsættelse af mareridtet – overtager han opdragelsen af deres barn.

Astrid Lindgrens Emil, som både er skarnsknægt og højt elsket, er ligesom hendes Pippi Langstrømpe en befrielse her. Noget tilsvarende kan siges om *Peter Plys*.

I William Wordsworth, *The Norman Boy*, fortælles om en dreng, der lever alene i et øde, koldt bjergområde, hvor han passer nogle få får og geder. Han bygger sig et skrøbeligt ly af grene og sætter et kors på toppen og knæler og beder, men det hjælper ham ikke. I digterens drøm, hvor digteren har fået vinger, tager han drengen med til en stor eg i Nordfrankrig, hvor drengen ser sin mors grav.

Disse pletter af lys og varme, som kan findes rundt omkring, beskriver Wordsworth som *spots of time*. De er sporadiske og kommer uforudsigeligt og ikke fra dem, der skulle være vore beskyttere:

There are in our existence spots of
time,
That with distinct pre-eminence retain
A renovating virtue, whence, depressed
By false opinion and contentious thought,
Or aught of heavier or more deadly weight,
In trivial occupations, and the round
Of ordinary intercourse, our minds
Are Nourished and invisibly repaired;
A virtue, by which pleasure is enhanced,
That penetrates, enables us to mount,
When hight, more hight, and lifts us up
when fallen.

Om disse spots of time hedder det sørgmodigt og næsten fortvivlet i *The Norman Boy* (The Poet's Dream): "Lest all that passed should melt away in silence from my mind,

as visions still more bright have done, and left no trace behind” (jf. “or let me die” og “and I could wish osv.” I *The Child is Father of the Man*).

Overleveringens forståelse af barndom er beslægtet med *sammenkædnin-gen barn-nat-vinter*, som vi også ser overleveret i hverdagssprogets udkanter. Sammenkædningen barn-nat-vinter fremgår af vendinger som ungdommens vår og livets efterår, manden med leen, der forbinder høst og død. Disse vendinger peger stumt på vinteren som barndommens årstid. Barndom bliver en lun hule i en verden af kulde, spirer under sne, lys der ikke fortrænger mørket.

Noget lignende udtrykkes ved placeringen af døgnets *begyndelse*: mørke kommer før lys, dagen begynder, når der er mørkest, og aften kommer før dag (juleaften før juledag og det samme ved nytår, Valborgsblus og Skt. Hans). Barndom er et lille lys i et stort mørke. Ved forståelsen af barndom kan man naturligvis se bort fra det uendelige mørke og den store kulde og sætte lighedstegn mellem barndom og lys, varme, tryghed, spire. Herved fremkommer så idylliseringen af barndommen. Dog er det ikke muligt i længden at se bort fra, at barnet ofte har erfaringer af at være: ubeskyttet, angst, efterladt, og ofte har en følelse af at være fortabt, udeladt, fremmed, alene, magtesløs, og i fare for at blive knust af overvældende kræfter, i tilfældighedernes vold.

At barn-dom betyder menneske-tilstand ligger i, at det bestemt ikke kun er børn, der pludselig ser sig udleveret til kræfter, der let vil kunne overvælde dem; det vilkår gælder alle mennesker. Voksne rammes pludselig af psykisk eller legemlig sygdom, arbejdsløshed, skilsmisse, trafikuheld, depression osv. Der er ingen sikkerhed i tilværelsen for vilkår, der pludselig bryder ind uden, at noget forsvar er muligt. Formuleringen af de sider af tilværelsen, der ligger i forståelsen *barndom*, med ordene “en lille stump levende substans, der svæver midt i den stærkest ladede omverden” er taget fra Sigmund Freud, *Hinsides lystprincippet*, 1920 (GW XII, s. 26). Det er i denne afhandling, at Freud begynder med at overveje krigsneuroser (fra 1. verdenskrig) og går direkte herfra til forståelse af barndom. Krigsneurosen, hvor patienten

igen og igen erindrer granatchokket, sammenlignes direkte med barnet, der igen og igen oplever forsmåelse (*Verschmähung*). En pludselig begivenhed ændrer tilværelsen radikalt uden mulighed for beskyttelse. Freud går herfra videre til sine overvejelser over dødsdriften (*"Målet for alt liv er døden"*, *"Lystprincippet synes ligefrem at stå i dødsdrifternes tjeneste"*. Freud, *Metapsykologi 2*, 1983, s. 46 og 65). Jeg følger som nævnt den filosofiske hermeneutiks overvejelser over det legende, herunder det legendes egentid, og ser ikke som Freud og den scientistisk orienterede psykologi legen som en psykisk funktion men som et tilværelsesmoment, også barndommen er indskrevet i. Men efter min opfattelse er der ikke desto mindre god mening i Freuds parallellisering af krigsneurose og barndomsforståelse.

De oven for skitserede to typer af forløb i overleveringens barndomsforståelse – udleverethed uden forsoning, udleverethed med forsoning – svarer til de to typer af lege, Freud beskriver med sit berømte eksempel *Fort – Da* (borte – tit-tit) i *Hinsides lystprincippet*. Det er afgørende væsentligt for Freuds afhandling, at der er to lege: *Fortsein*, hvor tingene blot kastes bort, og hvor legen altså kun består af det utilfredsstillende og angstskabende (det centrale spørgsmål i afhandlingen), og *Fort – Da*, hvor den angstprovokerende forsvinden (Fort) efterfølges af en forsonende tilbagekomst (Da). Jeg gør altså opmærksom på, at de to typer af lege, Freud beskriver, genfindes som to forløbsmønstre i overleveringen af eventyr og sange for børn, og at det viser forhold i tilværelsen som sådan. (Jeg har i afhandlingen *Leg og forståelse*, 1999, 3. Del, redegjort for Freuds legeforståelse i perioden 1900-1920).

Freud forbinder voksne – barndom/leg, men skelner ikke mellem barndom og leg, som jeg gør her. Legen ser Freud i overensstemmelse med sit naturvidenskabelige perspektiv som en særlig aktivitet, der er til rådighed for det psykiske apparat, og legen gøres dermed til del af en psykisk funktion. Det legende er i filosofisk hermeneutik ikke særlige aktiviteter eller funktioner, men et moment ved tilværelsen som sådan og dermed noget, vi altid allerede er i. Ligesom begrebet om barn-

dom omspænder sider af tilværelsen som sådan, så gælder det samme for begrebet om *det legende*.

Erik H. Erikson er barn af danske forældre, men moderen gav ham aldrig oplysning om hans far. Senere skabte han sit eget efternavn ved at sætte –son bag fornavnet. Stedfaderens efternavn, Homburger, blev til H. I 1950 udgav Erikson *Childhood and Society*, der lige siden har været en af de mest citerede psykologibøger. I 1963 blev den i sin nye udgave oversat til dansk, *Barnet og samfundet*, men skulle egentlig have heddet ”Barndom og samfund”. Den bestemte form, *samfundet*, er misvisende i forhold til, at Erikson netop viser forskellige samfund, og pointen omkring spillet barn-barndom forsvinder ligeledes. Erikson karakteriserer i bogens sidste kapitel, hvor titlen *Hinsides angsten* direkte henviser til Freuds *Hinsides lyst-princippet*, barndom med ordene ”det arsenal af angst, der er efterladt i ethvert individ af dets barndoms blotte faktum” (*Barnet og samfundet*, 2. udg. S. 269). Eriksons berømte første fase med *fundamental tillid – fundamental mistillid* kan altså ikke, som det ofte idylliseres, gennemleves på den måde, at en opvækst i fundamental tillid sletter den fundamentale mistillid. Barndommens ”blotte faktum” efterlader et ”arsenal af angst”. F.eks. børnehjemsbarnets angst er derfor ikke en anden og formentlig heller ikke væsentligt større end familiebarndoms. Der er i denne forståelse slægtskab mellem Erikson og Freud.

Kierkegaard udtrykker noget lignende i *Begrebet Angest*: ”Naar man vil iagttage Børn, vil man finde denne Angest bestemtere antydnet som en Søgen efter det Eventyrlige, det Uhyre, det Gaadefulde. (...) Denne Angest hører Barnet saa væsentligen til, at han ikke vil undvære den; om den end ængster ham, fængsler den ham dog i sin søde Beængstelse. Hos alle de Nationer, hos hvilke det Barnlige er bevaret som Aandens Drømmen, er denne Angest; og jo dybere den er, jo dybere er Nationen” (6, s. 136f).

Det legende barns (menneskes) svar på den angst og ensomhed, der er forbundet med tilværelsens kaos, er ikke ensbetydende med at skabe sig selv, men

tværtimod at *forlade sig* på noget andet, som man ikke ved, hvad er. Set således peger barndom altså på de valg i tilværelsen, der ikke kan gøres om, og som ikke beherskes, ikke er til rådighed, men til stede: gifte sig, få børn, tage uddannelse, holde ved venner, osv. Barndom peger på det blindt forpligtende fællesskab. På tillid som modtræk til kaos. Barndom peger ikke på egne kræfter i forhold til kaos. De overvældende, mægtige kræfter, der omfattes af kaos, har vi ingen indflydelse på.

Afslutning

Til at udrede en forståelse af barndom har jeg taget udgangspunkt i den filosofiske hermeneutiks begreb om egentid og diskuteret tre forbindelser: regler (egentlige over for selvsatte), den enkelte (der gives ingen legen alene) og indre – ydre.

Barndom forstås som menneske-tilstand, hvor mennesket er en stump levende substans, der er udleveret til mægtige kræfter og må vise blind tillid. Denne tilstand er ikke isoleret til en bestemt alder, men den er umiddelbart forståelig i forbindelse med børn. Sfæren (eller verden) for denne blinde tillid er det legende, som er ment bevægelse, der altid er ny, altid er begyndelse, altid følger regler, vi ikke kan gennemskue. Det legende – mening, frihed, venskab, skønhed, godhed - viser sig, men vi kan ikke pege på det.

Billedligt gengives barndom som et spil mellem mørke, kulde, stilstand og lys, varme, bevægelse. Udgangspunkter kan være vinteren, natten, isen, skoven, hulen osv.

Der kan med denne tilværelsesforståelse, hvor der lægges vægt på egentlige regler, sagens egen gøren osv., ikke udformes didaktiske læringsprogrammer for mening. Filosofi er opdragelse til filosofi, filosofi er ikke en lære eller et curriculum, men en aktivitet, deltagelse. Opdragelse betyder her blandingen af at opdrage sig og at blive opdraget (deltage i sagens egen gøren, *Erziehung ist sich erziehen*). I pædagoguddannelsen, hvor de æstetiske fag (musik, bevægelse, værkstedsfag) indtager en meget stor rolle i de aktiviteter, der kvalificeres til, og hvor etiske problemstillinger optager mere og mere opmærksomhed, er det derfor invaliderende, at erfaringsvidenskaberne helt dominerer teorifagene (psykologi, socialfag, sundhedsfag). De begreber, der er de væsentlige (f.eks. æstetik og etik), er netop ikke erfaringsbegreber. For så vidt som filosofi er opdragelse til filosofi, så er opdragelse ikke en erfaringsvidenskab, men vil kun kunne kvalificeres som filosofisk pædagogik, altså som en pædagogik, der gøres filosofisk; at tale om pædagogisk filosofi, som det er blevet institutionaliseret på DPU, er uheldigt, fordi opgaven bestemt ikke er at gøre filosofien pæ-

dagogisk, det ville være at fortsætte misforståelserne. Hertil kommer, at magtkritik, kritik af overvågningssamfundet, det totalitært tænkende teknologiske bureaukrati, altså politisk pædagogik, fortsat mangler.

Den totalitært orienterede selvbestemmelse i moderniteten, som for tiden kommer til udtryk gennem det teknologiske bureaukrati, vil undgå både begrebet barndom og begrebet det legende, fordi disse ord gør modstand mod at blive underlagt programmering. Til denne modstand kommer det uheldige for de totalitære bestræbelser, at moderniteten selv er grundlæggende mistænksom og skeptisk overfor ethvert fællesskab. Det for tiden vigtigste redskab til at udslukke modstand er, at indføre godkendelsesprocedurer som gennemgående aspekt af al hverdag for såvel børn som voksne, uanset om de befinder sig i fritid, arbejdstid, ferietid, uddannelsestid eller andre klokkeslæt. Godkendelsesprocedurernes tidsskemaer forsøger at fortrænge egentiden. Hver dag skal den enkelte godkendes for at få lov til at fortsætte med næste dag; hvis ikke må han gentage den ikke-godkendte dag.