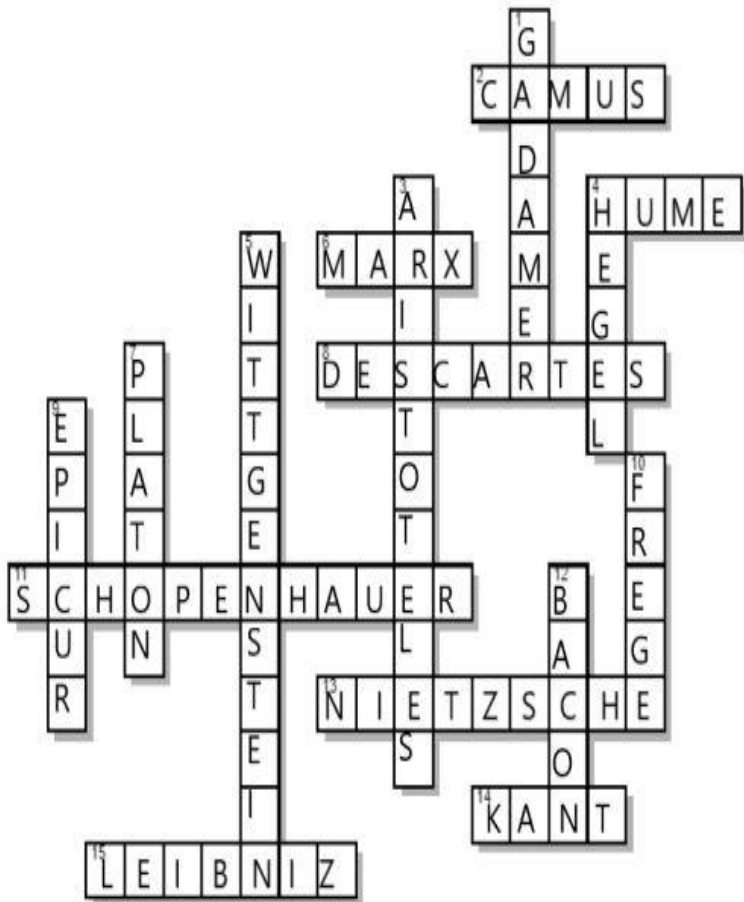


FILOSOFI 18,2



Bestyrelsen for Filosofilærerforeningen for gymnasiet og HF

Mogens Georg Andersen, formand, kursusudvalg, Facebook/EMU, STX-repr.
Birkevej 2, 8752 Østbirk, 25 71 65 71, mogens.andersen@munkensdam.dk

Lisbeth Jørgensen, redaktion, Næstformand, Pædagogisk Samarbejdsudvalg i
GL, KVUC/HF, 31 41 17 72, lj@kvuc.dk

Uffe Steen, næstformand, kursusudvalg, Vendelbogade 5, 2.sal, 9000 Aalborg,
98 12 61 10 / 40 54 52 10, us@aalborgstuderterkursus.dk Studenterkursus
og STX

Chris Olesen, Ordrup Gymnasium, STX. Kursusudv. co@ordrup-gym.dk

Jens Viggo Olavi Nielsen, sekretær, Dansk Selskab for filosofi, Esbjerg
Gymnasium, Præstebakken 4, 1. 881, 6700 Esbjerg Stx og HF jn@egonline.dk

Martin Krag Rasmussen, suppl., STX, Elgårdsmindelunden 27, 8362
Hørning, 61 70 85 56, mkr@kolding-gym.dk



Filosofi 18,2

Det er i gymnasiet filosofien bør indføres

Filosofien skal løse danneskrisen og ruste os til vor tids store udfordringer, og derfor vil politikere indføre filosofi i folkeskolen og på universitetet. Men hermed overser man den bedste løsning: at indføre filosofien i gymnasiet.

Af Jan Maintz og Mads Rangvid

Filosofien er kommet i vælten. Uddannelse- og forskningsminister Søren Pind har nedsat en arbejdsgruppe, som senest maj 2018 skal udtænke et nyt filosofikum til de akademiske uddannelser. Et forskningsprojekt på SDU har nydt stor bevågenhed, fordi det viser, at undervisning i filosofisk tænkning fremmer skolebørns evner til at læse og regne. Og Videnskab.dk skrev i januar om, at forskning fra både England, USA og Estland tyder på, at filosofi også forbedrer børns sociale evner. I uddannelsesverdenen tales der igen og uafbrudt om dannelse. Partiet Alternativet har foreslået "praktisk filosofi" i folkeskolen. I hobetal har danskerne de sidste år købt debatbøger, der forsvarer filosofien: Ifølge Svend Brinkmann bør filosofien som i antikken udgøre det moderne menneskes "livsform" (*Ståsteder*, s. 26) – filosofien skal genoplives og afhjælpe det moderne menneskes rodløshed.



Filosofien oplever altså en enorm genopblomstring. I de sidste 40 års udvikling af en økonomisk effektiv velfærdsstat blev filosoffer erstattet af økonomer som samfundets intellektuelle autoriteter, men nu ses filosofien som dén unikke, intellektuelle aktivitet, der kan hjælpe med at løse en ny tidsalders problemer.

Hvilke problemer? Følgende tre: 1) det voksende dannelsesstab. Søren Pind formulerer det således: "Jeg taler om filosofi, moral og etik, men også kulturel bevidsthed. Hvad udspringer vi af? Hvem er vi? Det handler om dannelse, som der mere end nogensinde er brug for. At skabe en fælles forståelse af, hvad vi er for en størrelse" (Berlingske 30.1.17). 2) Tidens kultursammenstød kalder ifølge nogle politikere og debattører på åndelig oprustning: Demokrati-fjendtlige populistiske og ditto islamister må ikke kunne forføre ydre-styrede, rodløse eller demokratisk udannede borgere. Det er derfor, Pind gerne nævner John Locke og Søren Kierkegaard som pensum i det nye filosofikum: det repræsentative demokratis første og største fortalere og det indre-styrede menneskes dybeste forsvarere. 3) Den voldsomme teknologiske udvikling, som skrider på refleksion over etiske og normative spørgsmål, kan filosofien hjælpe os med at håndtere.

Filosofien skal og kan således hjælpe os med meget, men vi undrer os over, hvorfor ingen taler om at placere filosofien i gymnasiet? Obligatorisk filosofi og ikke bare det lille valgfag, som få gymnasieelever har. I Deadline 16.11.17 fremturer Søren Pind med følgende præmis: "Min opfattelse er, at hele det almene dannelsesbegreb løser gymnasiet ikke". Og *derfor*, lød Pinds argument, skal der indføres filosofikum på universitetet. Jamen, hvorfor løse problemet et andet sted, end det er? Hvorfor ikke løse det i gymnasiet, som netop er sat i verden for at realisere almindelsen?

Der er en helt oplagt grund til at indføre filosofi i gymnasiet frem for på universitetet: Flere mennesker og borgere går i gymnasiet. Men vi vil også fremhæve følgende begrundelser:

Filosofi 18,2

1) I de stærkt formative teenageår fra man er 16-19 ville filosofiens tænkeredskaber, indsigter og dannende kvaliteter kunne sætte sig langt dybere i det enkelte menneskes personlige, intellektuelle og sociale udvikling. Det er i disse år, at en række fundamentale spørgsmål om livet, døden og dybere livs- og samfundsværdier melder sig på en vidtrækkende og identitetsskabende måde. Filosofien kan her tale til, forme og berige denne modnings- og dannelsesproces i det unge menneske.

2) Det filosofikum, Pind foreslår for universiteterne, passer bedre ind i den uddannelsesramme, som gymnasiet udgør. I modsætning til universitet, som er specialiserings sted, og hvor et filosofikum hurtigt ender som et effektløst appendiks, er de gymnasiale uddannelser stedet for almindelig og studieforberedelse.

3) I forhold til i folkeskolen har eleverne i de gymnasiale uddannelser nået et kognitivt niveau, hvor man systematisk kan indføre eleverne i filosofiens begrebsanalyse, argumentation og traditionelle løsningsforslag. I gymnasiet kan man således (fortsætte med at) lære at tænke filosofisk, men også lære om eksisterende filosofi, hvorved man kan inspireres af de svar, der er blevet givet på store spørgsmål om etik, det gode demokrati, det gode liv osv. Spørgsmål, som i disse år bliver stadigt mere påtrængende.

Kort sagt: Der gives gode grunde til at indføre filosofi i gymnasiet frem for på universitetet. Og ja, vi har lige fået en gymnasireform. Men den kan vi godt justere lidt om føje tid. Hvis vi for alvor vil styrke almindelsen i Danmark.

<https://www.information.dk/debat/2018/02/filosofien-boer-indfoeres-gymnasiet>

Jan Maintz og Mads Rangvid er gymnasielektorer og underviser i bl.a. filosofi på hhv. Virum Gymnasium og Gladsaxe Gymnasium.

GÖRAN THERBORN: Ulikhet dödär fra 2013. The killing fields of inequality. Göran er sociolog og professor emeritus fra Cambridge universitet. Göran er en svensker i eksil. Han er sociolog. Men han gæstede faktisk Lund til en konference om feminisme og marxisme her i oktober. Og hans oplæg gav appetit på hans tekster. Han viser med tal og kurver, at livomstændigheder som socialt miljø, klasse, køn og uddannelse statistisk er med til at bestemme forventet livslængde for den enkelte.



Wordle över faqudtryk i Ojämlikhet dödar. Göran Therborn 2013. Arkiv Forlag.

Filosofi 18,2

Bogens budskab kunne formuleres sådan her: *De mere kloge narrer de mindre kloge, og er altså et indædt forsvar for uddannelse.* Og alle sociologens tal og undersøgelser bakkes op af et krav om handling: Han skriver i indledningen side 11: *Den accelererande ojämlikheten har också påkallat behov av en uttryckligen grundad moralisk kritik och av en samhällsvetenskaplig analys av den mänskliga ojämlikhetens komplexitet, dens mekanismer och sociala kraftfält.* Ulighed bruges bevidst af Göran Therborn som et normativt begreb. Der er skjult en kritik af manglende lighed i brugen af ulighed, når der laves statik og sociologi. Med parameteret: *Muligheden for at realisere sine evner* som x-akse laver han en kurve for den heldigt fødte og en kurve for den ikke-heldigt fødte. Kurven slutter før for den ikke-privilegerede. Og den topper højere for den privilegerede. Dobbelt så højt. Den privilegeredes kurve falder så til gengæld mere brat for den heldige.

Tallenes verden afslører også sammenhængen mellem kvinders socialklasse og lav vægt på deres nyfødte børn. Man kan læse, at man lever længere, hvis man vinder en Oscar, end hvis man bare er nomineret. Og at man lever længere som professor end som lektor. Man får også skåret mange år af sin forventede levetid, hvis man er arbejdsløs. Der sidder videnskabsmænd og konstaterer, at massearbejdsløshed og masselukning af industri fører til at der reelt er færre mennesker det sted, hvor det sker. Men ingen bliver anklaget for medvirken til dødsfald af den grund. Epidemiologen Michael Marmot har kunnet konstatere, at genindførslen af kapitalismen i Ukraine og Rusland medførte øget ulighed og massefattigdom. I 1990'erne førte det til 4 millioner ekstra dødsfald i det forhenværende USSR. Her krydses idé og

måling. De portrætter, der bringes i bladet er skitser af deltagerne på



kongressen, mens de blandt andet tænker over Göran Therbornes udsagn.

En moral i frit fald

Som praktiserende filosof kan man have svært ved at holde sig munter, når man prøver at gøre status over "VERDEN OG FILOSOFI". Faget filosofi har ingen stærk position i uddannelsessystemet i den epoke, vi lever i. Humaniora generelt bliver frataget sin vigtighed på daglig basis. Googler man

"humanist" er det hyppigste følgeord arbejdsløs. Mens ordet "filosofi" først og fremmest træffes på sider, hvor virksomheder forsøger at fortælle, hvilket slags publikum, de prøver at gøre lykkelige med deres produkter. Og dog er umoral herskende som aldrig før. Den kategoriske påstand: Alle mennesker lyver, er gået hen og blevet en selvopfyldende profeti. Og ingen kan tilsyneladende se noget galt i det. Det er ok at slå ihjel på skærmen. Som modvægt til dette er der brug for noget at holde sig til. Der er brug for at lære at skelne mellem god stil og dårlig stil. For at lære at skelne mellem godt og ondt. Filosofi og filosoffer burde som aldrig før stå tidligt op og komme i arbejdstøjet. Filosoffer, som tør være kritiske og normative. I offentlige debatter er selve ordet "moral" blevet til et skældsord. Det er legitimt at skyde modstanderen i skoene, at han er moralsk. Så har man øjensynligt leveret sit ypperste argument. Og moral kan bruges i en undskyldende indledning: Nu vil jeg nødtigt lyde moralsk, men

Filosofien er videnskaben, hvor du får redskaberne til at skelne mellem det deskriptive og det normative. I filosofien får du udholdenhed til at gennemføre en idé og til at lave kvalificerede og velovervejede mål. Men tiden er ussel. Den fælles søgen efter sandheden (læs den rigtige filosofi) er sat i stå. Kant får et højlydt fnys fra deltagerne fra den nye generation, når

Filosofi 18,2

hans oldnordiske etik passerer gennem klasseværelset. I stedet har den digitale logik overtaget dagsorden. Den digitale logik har meget kort hukommelse. Og den er meget lidt helhedsorienteret. Den er fragmenteret og sekvenseret. Den tager hensyn til, hvad der kommer først og hvad der kommer dernæst. Sammenhæng, system og konsekvens er deleted, mens de unge sider i en barnlig verden og dræber fjender i computerspil og samler point i, som de ikke kan bruge til noget. Tegneseriefigurer tæller jo ikke og der dukker jo altid nye fjender op, som man skal ordne. Det er sekundernes rækkefølge, der er kongen – er logikken. Der sorteres ikke efter vigtighed, rigtighed eller størrelse. Udbetalingen af 1 mio. kr. svarer følgelig til udbetalingen af 1000 kr. Det skal bare ske, inden fristen overskrides. Virkeligheden indhenter systemet, og det viser sig, at 112 mio. er forsvundet, fordi maskinens fornuft har overtaget. Eller det viser sig, at der er kommet 22 milliarder ind på nogle kontoer på ureglementeret vis. Og vips, så har mennesket pludselig en betydning igen. Humaniora og menneskelogik skinner drypvis igennem igen. Skinner igennem og kaster lys på uretfærdighedens umoralske tåger.



Tal på filosofi-tilmeldingerne

Ser man på tallene for filosofihold over en årrække på 10 år, ser antallet af hold nogenlunde stabile ud. Der forgår studier ude på skolerne stadigvæk. 155 elever har haft Filosofi B på stx i 2017. Og 1480 elever har taget filosofi c i

2017, hvilket svarer til 5,5%. Det kan dog også udtrykkes således: 94,5% har fravalgt faget.

Eksempel på andet C-fag (Psykologi C)

2017	Hf	Psykologi C	1.818	80,9%
	Hf-e	Psykologi C	816	30,1%
	Hhx	Psykologi C	2.312	27,6%
	Htx	Psykologi C	979	25,0%
	merkantil EUX	Psykologi C	166	44,1%
	Stk	Psykologi C	55	35,0%
	Stx	Psykologi C	7.203	26,7%

Statistik er fra Datavarehuset (uvm): Disse tal er frit tilgængelige og man kan også tilgå andre fag mv. – nyeste tal er altid et år gamle og er baseret på færdige studenter. De er trukket i november 17.

2011	Hf	Filosofi C	816	15,2%
	Hf-e	Filosofi C	205	10,9%
	Hhx	Filosofi C	185	2,5%
	Htx	Filosofi C	411	11,8%
	Stk	Filosofi C	9	7,3%
	Stx	Filosofi C	1.644	7,1%

Filosofi 18,2

2017	Hf	Filosofi C	614
	Hf-e	Filosofi C	277
	Hhx	Filosofi C	229
	Htx	Filosofi C	250
	Stk	Filosofi C	5
	Stx	Filosofi C	1.480

Med reformen i 2017 pointeres det, at det er tænkning, der bærer frugt, der ønskes. Anvendelsen af teorierne skal gennemstrømme hvert tema. Slut med den tid, hvor filosofi kunne påberåbe sig det værdifulde i at være unyttig. At beskæftige sig med logik, empirisme og rationalisme er ikke i sig selv noget, der gælder som produkt ifølge de nye tællemetoder. Men i filosofien er det at blive klogere skam et produkt, som vi er meget glade for. Og det, at gøre andre klogere (og mere velovervejede) er en klassisk filosofisk dyd. Filosofi er en proces og en aktivitet i sig selv. Men det kan blive svært at få lov til kun at beskæftige sig med klogskab, når anvendelseskriteriet skal integreres i al undervisning.

På Hf har filosofi alle årene dobbelt så høje procenter som de andre skoleformer. Man kan frygte/forvente at af-akademiseringen af hf og begrænsningen af antal valgfag ændrer på dette. Færre hf-studenter vil desværre nok i fremtiden vælge filosofi. Ligeledes vil interessen på Teknisk gymnasium nok også svinde ind, efterhånden som de to års idéhistorie bliver implementeret. Nogle spår, at filosofi vil udgå helt.

Filosofi kan bruges til at undersøge konsistens og systemer. Der er brug for, at en ny filosofi kortlægger de systemer, der bag ryggen af individet fratager det 1) overblikket over tingene, 2) evnen til selvbestemmelse og 3) evnen til at kritisere og sige stop. Disse negative tidstypiske figurer er resultaterne af

humanioras degradering. Og det er resultaterne af faget filosofis tab af status og respektabilitet. Vi må have de stædige spørgsmål til status quo tilbage! Vi vil have retten til at forholde os moralsk tilbage! Vi vil have forskellen på ret og uret tilbage!

Filosofi og skole-politik

Filosofien må meget gerne opdrage og være ubehagelig. Den må gerne rykke ud og larme. Der må gerne, ja, den skal tale ud fra standpunkter. Samtids relativisme og mangel på fælles handling på baggrund af konsensus er det kun alt for nemt at finde eksempler på i filosofihistorien.

Ungdomsuddannelserne skal vaccinere mod relativismen. Det er liv eller død! Og faget må finde sine egne ben at gå på. Det er dog også en mulighed, at det fremtidige filosofikum bliver det, der bringer faget til live på i alles bevidsthed. Så må vi håbe, at det ikke er for sent.

Bestræbelserne på at få plads til faget i gymnasiet går langt tilbage. Efter sigende er Johannes Sløks m.fl. idéhistorie et produkt af, at man mente, at faget var lige på trapperne som alment dannende i 70'ernes gymnasier¹. Selv fik hele min årgang bogen til at bruge på alle 3 klassetrin. Jeg er årgang 78. Der blev ikke noget selvstændigt filosofifag. Men den viden, som bogen formidlede og som i høj grad er filosofihistorisk, indgik i andre fag. Det var dansk, oldtidskundskab, religion og historie naturligvis. Det, som var tænkt som noget samlende, et nyt fag, blev splittet op og blev et hjælpefag for humanistiske. Billedligt fortalt kan man sige, at navne-dopingen forblev, men samlingen og metoden udeblev. Essensen fordampede som af en god kop kaffe, der har stået og kølet af, indtil den er blevet kold.

¹ Det fremgår af forordet til den nye grundbog i Idéhistorie for htx. Den ligger til pre-view på Systime.

<https://idehistorie.systime.dk/index.php?id=151>

Filosofi 18,2

Da faget endeligt kom i 1988 var det som valgfag. Det var et kuriosum. Det var et meget akademisk fag, der havde selvstændig tænkning som mål. Men da det var et valgfag, var det eleverne selv, der bestemte, om de skulle have det eller ej. Der var mange, der tog det. Og det skyldes helt sikkert mange læreres entusiasme og dygtighed, at det blev valgt. Men antallet af filosofihold lå langt under antallet af psykologihold. Og senere af retorikhold. Diskussioner om moral, logik og retfærdighed blev dømt ude i forhold til psykiske problemer, afvigelser og stabilitet og ustabilitet. Og det var vigtigere, hvordan ting blev sagt, end hvad der blev sagt. Det blev lystprincippet, der tilrettelagde og sammensatte fag til den samlede eksamen. Autoriteten røg fra filosofien. Fagets image blev lidt: Man kan sige så meget.² Det var ikke et nødvendigt fag.



Idéhistorie

Når man i første omgang lykønsker HTX-Det Tekniske Gymnasium med deres nye 2-årige idéhistorie, så skal hele historien også fortælles her. Der er 1) oprettet en ny faglig forening for faget. Filosofi og idéhistorie har vist sig at være for forskellige til at kunne rummes i samme forening.

Filosofiuddannede kan ikke uden videre undervise i idéhistorie. Ligesom idéhistorikere altid har kunnet undervise i

filosofi i gymnasiet. Det skal dertil siges, at idéhistorikere heller ikke uden videre kan undervise i idéhistorie, da faget er et mix af historie,

² Sokrates siger selv, at han intet ved. Hvem kan tage den mand alvorligt? Og Wittgenstein siger, at om det man intet kan vide, derom bør man tie. Endnu en, der ikke har noget at prale af.

teknologihistorie og idéhistorie og kræver efteruddannelse af alle, der ikke inkarnerer de tre fag i egen person. Man kan sige, at humaniora er blevet genforenet. Efteruddannelsen er på 20 ETCS point og strækker sig over to semestre á 9000 kr.



Når det er sagt, så er folk med filosofibaggrund inviteret med til festen, hvis bare de klæder sig ordentligt på.

Alt andet end læringsnak

Steen Beck, *Al den snak om læring – Arven fra Piaget og Vygotsky i socio-eksistentiel belysning*, Frydenlund 2017, 238 s. Pris: d.kr. 269,-

Anmelderen, Jens Viggo Olavi Nielsen, underviser i filosofi, oldtidskundskab og historiker ved Esbjerg Gymnasium og HF, og er desuden sekretær i Filosofilærerforeningen.

Lad det være sagt straks: Steen Becks bog, *Al den snak om læring*, lever ikke op til sin titel – i positiv forstand: Der er kort sagt tale om alt andet end løs (papagøje)snak. Snarere emmer bogen af en intellektuel vilje fra forfatterens side til kritisk og eftertænksomt, samt detaljeret, at undersøge den virkningshistoriske baggrund for de forskellige veje og vildveje inden for nutidens dominerende forskningsdiskussion af undervisnings- og

Filosofi 18,2



læringsteorier. Og som om det ikke var rigeligt: Samtidig hermed formår bogen faktisk også at tegne et troværdigt portræt af de generelle træk ved de praktiske tiltag og pædagogiske praksisser, som samme teorier (og forskning) afstedkommer rundt omkring på vores uddannelsesinstitutioner i disse år.

Et kort resume: Bogen består af en indledning og tre hovedafsnit:

Indledningen skitserer bogens projekt:

Arven fra Vygotsky og Piaget. I det første hovedafsnit, der er underinddelt i tre kapitler, gengives og diskuteres hovedtrækkene i de pædagogiske teorier hos de to herrer, og til sidst sammenlignes de; i det andet hovedafsnit, der er inddelt i to kapitler, påvises det, hvordan arven fra Vygotsky og Piaget går igen i aktuel pædagogisk forskningsteori; og i det tredje hovedafsnit, der igen er underinddelt i tre kapitler, ses der nærmere på, hvordan teorierne, og diskussionerne af dem, kan tjene som et prisme for analysen af konkrete, didaktiske aktioner i undervisningen, ligesom der afslutningsvis tegnes et portræt af, hvad de foregående resultater bør få af betydning for (tænkningen af) fremtidens skole.

I indledningen gør Beck rede for, hvorfor han netop vælger det virkningshistoriske spor, som bogen gennemgående fokuserer på, nærmere bestemt arven fra Piaget og Vygotsky. Beck gør fra bogens begyndelse klart, at bogens sigte i høj grad er aktuelt, idet han fremhæver, at der er tale om et forsøg på at finde en tredje vej, som Beck kalder for socio-eksistentiel, i synet på forholdet mellem læring og undervisning: Problemet med nutidens (uddannelses)debat er således, at den i for høj grad er fanget i et enten-eller:



Enten sættes der maksimalt fokus på læringsbegrebet, elevens frihed og ansvar for egen læring mv., eller også insisteres der på underviseren og undervisningen som kontrolinstans og styringsmekanisme. Men begge dele er lige uholdbare, og det er så her, at Piaget og Vygotsky kommer ind som produktive samtalepartnere, idet de to uddannelsestænkere

ikke blot kan sætte hinandens stærke henholdsvis svage sider i frugtbart perspektiv, men også kan opkvalificere nutidens læringsdiskussioner. Beck sammenfatter selv i indledningen sit hovedsynspunkt således: 'Mit synspunkt er, at Piagets og Vygotskys tænkning afgiver interessante forståelser af læring og undervisning, som til og med har haft stor betydning for måden, vi forstår undervisningens sagsforhold på, ikke mindst i Danmark. Min grundlæggende forståelse af Piaget og Vygotsky er, at mens Piaget får fat i læringsens iboende mekanismer, men undlader at undersøge, hvad undervisning er, og hvordan den på et dybere niveau påvirker elever, får Vygotsky i høj grad fat i netop undervisningens afgørende betydning for elevers læring, men til gengæld overser han – bortset fra nogle vigtige steder i hans sidste skrifter – den principielle skrøbelighed i kommunikationen mellem lærere og elever og dermed nogle afgørende eksistentielle dimensioner i læring.'

Kort fortalt er det dette synspunkt og denne forståelse, der uddybes i bogens første hoveddel. Gennemgangen af Piagets kognitionspsykologiske tilgang til barnets og den unges læring, herunder hovedbegreber såsom ligevægtsprocesser, assimilation og akkomodation, er bundloyal, og efterfølges af en diskussion af Piaget – og dennes epigoner - hvor det understreges, at man går fejl af Piaget, hvis man tror, han uden videre sætter lighedstegn mellem det at lære og det at eksperimentere og undersøge. Heri består en udbredt misforståelse af hans konstruktivistiske læringsteori, mens det, der i virkeligheden er pointen hos Piaget, er, at der ikke foregår læring

Filosofi 18,2



uden kognitiv aktivitet. Det er imidlertid korrekt, at Piaget ikke lægger op til en særlig markeret lærerrolle, idet han er temmelig sparsom med iagttagelser omkring, hvad han forstår ved en god undervisning, der skaber læringskonteksten. Men det betyder ikke, at man kan henvise til ham som argument for, at man helt bør afskaffe den fokuserede lærerformidling i undervisningen. Et problem hos Piaget er det dog, at han ikke mener, at man bør skænke spørgsmålene om motivation, følelser og interesse nogen særlig opmærksomhed, og her inddrager Beck Illeris' kritik af Piaget som en kritik, der er fremsat 'inde fra' kognitionpsykologiens biologiske forudsætninger: Ved at se bort fra disse fænomener formår Piaget ikke at gribe hele kompleksiteten i læringsmekanismerne, og han formår heller ikke at forklare, at vores søgen efter en øget forståelse ikke blot er en søgen efter viden for dens egen skyld, men en søgen efter mening. Der knyttes her an til den eksistentielle tradition hos Sartre og Kierkegaard, der er kendetegnet ved at have en sans for individet som et frit væsen eller som 'ånd', og det er dybest set den samme interesse, Piaget i Becks udlægning er drevet af. Men hans interesse for det enkelte individs frie læringsproces er samtidig så stor, at han – direkte eller indirekte - kommer til at undervurdere lærerens rolle i læreprocessen, herunder læreren som den, der udpeger det nye for eleverne, som de ikke vidste i forvejen.

Herefter kommer turen til Vygotsky, der gennemgås efter det samme skema. Den med Piaget delte kritik af behaviorismen berøres, i lighed med



faserne i Vygotskys udvikling, ligesom der går i detaljer med hans skelnen mellem kulturel mening og personlig betydning, barnets udvikling af det indre eller private sprog, nydannelser og tilpasningsprocesser, efterlignende (mimetisk) læring, samt ikke mindst hans begreb om zonen for nærmeste udvikling. Kort formuleret kan man måske sige, at hvor Beck hos Piaget gjorde opmærksom på de elementer i hans læringsteori, der gemmer på en forståelse af nødvendigheden af (tanker om) undervisning, der gør han omvendt hos Vygotsky opmærksom på de elementer i hans undervisningsteori, der viser hen til en ikke-deterministisk læringsforståelse. Det fremhæves dog samtidig, at der hos Vygotsky er ansatser til at overbetone lærerens rolle som målstyrende instans, idet han ofte – og i særdeleshed hans moderne epigoner - postulerer en friktionsløs sammenhæng mellem undervisning og læring. Hvilket igen fører til en idealisering af læreren, som der ikke er empirisk belæg for. Misbrug af Vygotskys begreb om zonen for nærmeste udvikling kan således sagtens føre til indoktrinering og direkte skadelig undervisning, såfremt det forudsættes, at det kun er læreren, der ved og stramt styrer, hvor eleven skal udvikle sig hen.

I førstedelens kapitel 3 sammenlignes og diskuteres de to positioner, og Beck gør her overbevisende rede for, hvordan de to delvist misforstod

Filosofi 18,2

hinanden, og tillige supplerede hinandens teorier. Forskellen mellem dem består i, at Vygotsky er for optimistisk på undervisningens vegne, men overser, at læring kun foregår, som Piaget påviser det, igennem en omdannende internalisering. Læringen er således hos Piaget en indre og relationelt reguleret ligevægstproces, mens den hos Vygotsky i høj grad er fremmedstyret, idet resultatet på forhånd tages for givet. Omvendt er Piaget for optimistisk på vegne af individets evne til selv at opsøge og konstruere meningsfuld viden. Kort formuleret påvirker læreren mere, end Piaget siger det i sin elevcentrerede tilgang, og hun påvirker mindre, end Vygotsky hævder det i sit tendentielt psykotekniske syn på undervisningen. Men fælles for dem er samtidig, at de begge betoner, at læring er interaktionistisk, idet Piagets elev 'frivilligt' opsøger interaktionen, mens Vygotskys lærer styrer den.



Dybest set handler diskussionen, fremhæver Beck, om, hvilke slags mennesker, det er, skolen skal bestræbe sig på at danne. Og her handler det, sammenfattende betragtet, ikke om at vælge imellem enten Piaget eller Vygotsky: 'I en vis forstand hæfter de sig ved dannelsens 'subjektive' henholdsvis 'objektive' komponent, men hvis dannelse handler om at kombinere kulturel tilegnelse med faglig udvikling af selvbestemmelse og kritisk bevidsthed (...), ser løsningen ikke ud til at være, at man skal følge den ene eller den anden, men snarere at lade sig inspirere af dem begge og

forholde sig kritisk til dem begge, mens man tænker videre over relationen mellem undervisning og læring ud fra den antagelse, at der ikke er langt fra læringsdiskussionen til dannelsesdiskussionen’.

I bogens andet hovedafsnit tages der i det første kapitel udgangspunkt i de læringsteoretiske positioner, der har præget undervisnings- og læringsdiskussionerne de sidste årtier, og som på forskellig måde trækker på henholdsvis Vygotsky og Piaget. Knud Illeris’ syn på undervisning kritiseres ud fra en opfattelse af, at han – i forlængelse af Piaget – ikke har andet bud på, hvordan læring kan foregå, end projektarbejdsformen, idet alle de mimetiske elementer ved undervisningen glider ud. Hvilket der ikke er empirisk belæg for at hævde hensigtsmæssigheden af. Såvel Säljö som Lave og Wenger bekender sig for deres vedkommende, om end tøvende, til Vygotskys sociokulturelle perspektiv på læring, men interesserer sig dog ikke tilstrækkeligt for Vygotskys stedvist formulerede, nuancerede skelnen mellem sprogets officielle mening og dets personlige betydning, eller for overgangen fra brugen af spontane, ydre begreber og til tilegnelsen af et indre, selvmestrende fagligt sprog. Og resultatet bliver en sammenblanding af læring og socialisering, foruden en mangelfuld forståelse af sindets veje og vildveje hos det lærende individ.

I det andet kapitel tages der livtag med to af de nyeste koryfæer inden for uddannelsesforskningen, nemlig Hattie og Biesta, idet fokus er på styring og frihed hos de to. En overraskende pointe er det her, at selvom Hattie i sin egen selvforståelse bekender sig til Piaget, så minder hans deduktive styringspædagogik sig i realiteten langt mere om en totalitær udgave af Vygotsky, som han tilsyneladende ikke kender. Hos Hattie ved den dateindsamlende lærer præcis, hvor eleverne skal hen, og han styrer dem bevidst i den retning. Men Hattie har ikke noget sprog for alt det eksistentielle i læringen, og derfor mangler han også sans for alt det uventede og usynlige i læringen, såsom indre motivation, aha-oplevelser eller emotioner. Samtidig er der hos Hattie for meget fokus på ‘kold’ metakognition, hvilket let kan gå ud over elevernes faglige fordybelse og

Filosofi 18,2

selvforglemmelse. Kort sagt er der positive elementer ved Hatties dialog- og feedback-begreber, men hans menneskesyn er stærkt reduktivt. Hos Biesta finder man til gengæld meget af det, der mangler hos Hattie, f.eks. i form af fokus på det uventede, usynlige, skrøbelige og tillige risikable i de menneskelige relationer. Hvor Hatties lærer er dataindsamler, er Biestas bål-tænder. Og selvom sidstnævnte minder en del om Piaget, så tager han afstand fra et ensidigt fokus på elevens frihed, bl.a. fordi underviseren er den, der skal udforske det nye sammen med eleven. Ikke desto mindre er Biesta så optaget undervisningens dannelsesdimension, at han nærmest glemmer, at eleven også skal lære noget fagligt brugbart. Biestas teori forbliver med andre ord let abstrakt, og leverer ikke mange praktiske forslag til, hvordan læreren skaber et læringsrum for tilegnelse af kundskaber og forståelse.



I bogens tredje og sidste hovedafsnit, der her kun skal omtales meget kort, gives der i forlængelse heraf netop konkrete bud på, hvad læreren konkret kan gøre for at praktisere en socio-eksistentiel didaktik, der balancerer frugtbart imellem styring og frihed. I det første kapitel gennemgås Becks såkaldte læringshjul, der er fast inventar på alle kurser i teoretisk pædagogikum, med referencer til såvel Vygotsky som Piaget. I sig selv peger denne fremgangsmåde på, at et afgørende element i al god undervisning,

som Beck ser det, består i en passende variation i arbejds- og vidensformer. I det andet kapitel udforskes tendenser inden for nutidens didaktik med udgangspunkt i aktionsforskningen, der tager udgangspunkt i observation af undervisningssituationer, idet der gennemgås eksempler såsom rapportskrivning, Cooperative Learning og formativ evaluering, og idet tråden tilbage til Vygotsky og Piaget hele tiden fastholdes og ekspliciteres.

I afslutningen giver Beck sit bud på fem konstruktive teser om fremtidens gode skole, der har den socio-eksistentielle tilgang mellem styring og frihed som sit omdrejningspunkt: Budskabet er her, at vi hverken skal være til falds for letkøbt konceptpædagogik (Hattie), der fratager lærere og elever deres frihed, eller for løs dannesessnak uden tilstrækkelig jordforbindelse (Biesta), men derimod bestræbe os på at skabe elever, der er både kvalificerede og selvbestemmende (Klafki). Altsammen aldeles glimrende og forbilledligt formidlet. Kort sagt kan bogen varmt anbefales til alle, der gerne vil forstå nogle af det 20. Århundredes vigtigste læringsteorier- og diskussioner, foruden deres indflydelse på nutiden.



Filosofi 18,2

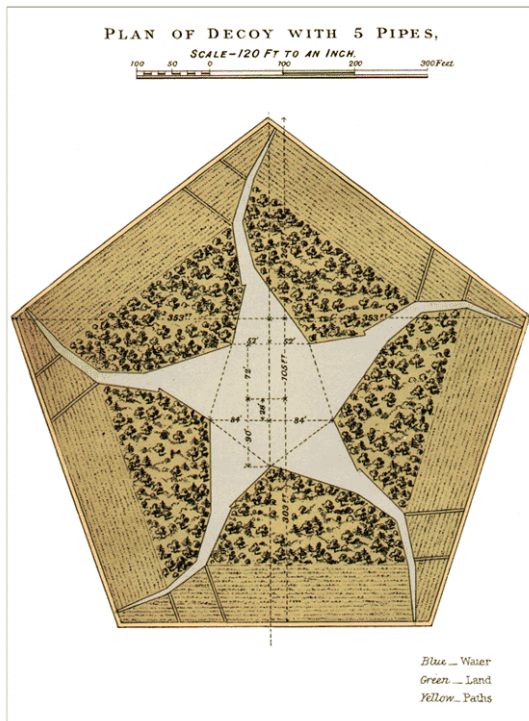
Anmeldelse af Arne Johan Vetlesen & Rasmus Willig:
Hvad skal vi svare? Hans Reitzels Forlag, 2017

Af Mads Rangvid

I en af sommerens ulideligt hede nætter vågnede jeg pludselig op og tænkte: "Er det nu? Holder varmen aldrig op? Er det sådan her Jordens undergang begynder?" Mit mareridt skyldtes uden tvivl læsningen af bogen *Hvad skal vi svare?* af den norske filosof Arne Johan Vetlesen og den danske sociolog Rasmus Willig. På den måde virkede bogen efter sin hensigt. Den er skrevet for at vække os, så vi ændrer adfærd og måske når at redde Jorden og menneskeheden fra de mest destruktive konsekvenser af klimaforandringerne. Vetlesen og Willigs bog er alarmistisk, sådan som den taler om afgrunde, katastrofer, kriser og truende økologiske og civilisatoriske sammenbrud. De to forfattere kalder sortsynet nødvendigt, for en optimistisk indstilling til klimaforandringer og økologiske kriser sænker os ned i en alt for behagelig forvisning om at teknologien eller politikerne nok skal klare det for os. Det gør de ikke, er forfatternes budskab. Derfor dette kampskrift som skal vække vreden, så raseriet og kærligheden til alt levende driver os til kollektiv handling.

For hvad skal vi svare? Svaret er at det går ad helvedes til. De der spørger, er selvfølgelig vores børn, og den fremtid vi skylder dem, skal være den væsentligste impuls til at få fingeren ud. Hvorfor er det så svært? Fordi *alt* er galt. Udledningen af drivhusgasser kan ikke ses som et isoleret problem, det er hele samfundets struktur den er gal med. Vetlesen og Willig bruger den såkaldte fuglekøje som billede på menneskets situation. Fuglekøjen er en fangstinstallation hvormed man tidligere har fanget især vildænder. Køjen anlægges omkring en dam hvor fuglene søger føde. Fra dammen går en række kanaler der spidser til jo dybere fuglen bevæger sig ind. Fangstmesteren lokker fuglene ind i disse kanaler der slutter i en ruse hvorfra fuglen kan tages med hånden, hvorefter den får vredet halsen om.

Fuglekøjerne blev med tiden forbudt fordi de var for effektive og truede fuglebestandene.



I forfatternes udlægning får fuglekøjen, eller i den billedlige fremstilling 'menneskekøjen', en dobbelt betydning: Den illustrerer på den ene side hvordan mennesket lokkes i en fælde, en fælde som på den anden side repræsenterer en rovdrift på naturen, den ydre natur såvel som menneskets indre.

Forfatterne identificerer ni ruser som de behandler i ni kapitler: Det teknologiske fix, sociale medier, konsulent-disruption, benægtelse, følelsesmæssig forskydning, rovdrift på indre og ydre natur, intetsigende forbrug, fossile brændstoffer og falsk optimisme. Som man ser af opremsningen af ruser dækkes et bredt udsnit af de forhold som definerer en moderne tilværelse. Og det er netop pointen at de mange udfordringer og

Filosofi 18,2

kriser hænger sammen. Vi er fanget i en samfundsmodel der fra inderst til yderst, fra den mest intime identitetsdannelse til de mest generelle, økonomiske strukturer, forblinder os og forhindrer os i at reagere på de trusler som samfundsmodellen medfører: Mens vi hylder entreprenørskab og håber på at de store tech-industrier opfinder teknologiske løsninger på de problemer vi står over for, er deres dagsorden udelukkende at skabe nye markeder; mens vi er optagede af at pleje vores status på de sociale medier, flyttes tid og fokus fra de reelle problemer samtidig med at medierne skaber en social angst der lammer individet, og som konsekvens isolerer individet sig mere og mere i fitnesscentret i et forsøg på at hærde sig mod ulykkerne: "Red dig selv, ikke verden"; mens konsulentbranchen i reformiver bliver til altødelæggende agenter, forhindres de store velfærdsprofessioner i at gennemføre en grøn omstilling fordi en sådan kræver stabilitet og muligheder frem for disruptivt kaos; mens menneskelivet gennemkommercialiseres og fremmedgøres, forskydes genstanden for kritik, så den ikke retter sig mod de strukturer der er den egentlige årsag til problemerne, men fx til det produkt eller den service der ikke virker tilfredsstillende. På alle niveauer afledes, bedøves, distanceres, fremmedgøres, instrumentaliseres og passiviseres vi. Den eneste løsning forfatterne ser, er en grundlæggende ændring af samfundet.

Som man måske fornemmer, er Vetlesen og Willigs teoretiske ståsted den kritiske teori hvor det synes som om de to forfattere har mest fidus til Adornos sensitivitet over for naturens egenværdi og dennes instrumentalisering. De vil genoplive den tidlige frankfurterskoles indsigt i "at herredømmet over mennesker og herredømmet over naturen går hånd i hånd og er to sider af samme historiske forløb." I den hensigt filosoferes der konkret over menneskets situation, intet synes for småt til at blive læst som symptom på den samfundsmæssige tvang, og der tages frugtbare overfaglige livtag med den påtrængende samfundsmæssighed uden smålig skelen til om der nu bedrives sociologi eller filosofi. Den metode fører ind i mellem til nogle nærmest karikerede vildskud – som når Holocaust og kødspisning sammenlignes. Men jeg er villig til at acceptere det fordi fremgangsmåden er

tankevækkende og provokerende. Som man ser det i Adorno og Horkheimers hovedværk *Oplysningens dialektik* går alt ifølge Vetlesen og Willig går op i en højere – destruktiv – enhed.

Det står dog ikke så slemt til at forfatterne ikke mener at der er noget at gøre, og til forskel fra de to gamle mestre giver Vetlesen og Willig undervejs ganske konkrete anbefalinger til hvordan man kan tage fat. Et første sted at starte er med disse tre enkle tiltag: Bliv vegetar, kollektivist (del ressourcerne) og nationalist (undlad at flyve).

Sidst i bogen argumenterer forfatterne for at vi kollektivt bør omstille vores levevis snarest hvis vi ønsker en ordnet reformation af samfundet. Og en reformation betyder grundlæggende en afskaffelse af kapitalismen som vi kender den. Alternativet til en reformation er at naturen gennemfører en revolution, ”og hvis vi tror, at naturen kommer til at sætte sig ved forhandlingsbordet for at indgå et kompromis, kan vi godt tro om igen.” I forlængelse heraf foreslår de et nyt frihedsbegreb: frihed som begrænsning. Her ekkoer en næsten epikuræisk hedonisme når forfatterne påstår at begrænsningen vil føre til større nydelse når forbruget en sjælden gang tilvælges. På samme tid modvirkes gennem begrænsningen forbrugerismens falske forestillinger om at man kan købe sig til lykke og velvære. Vi forestiller os at vi er frie til at vælge – produkter. Men realiteten er at friheden er tom – skal du vælge en Huawei, en Apple eller en Samsung? Frigør vi os herfra, frigør vi os samtidig fra den statusjagt der ligger i forbrugerhierarkierne. Således plejes både den ydre og den indre natur gennem ideen om frihed som begrænsning. Her ses det igen hvordan forfatternes kritik ikke blot angår omsorgen for den ydre natur, men også omfatter en eksistentiel dimension.

Selvom bogen beskriver det moderne menneske som en bevidstløs og fremmedgjort brik i det kapitalistiske dødsirkus, tror forfatterne tydeligvis at der er folk med kritisk bevidsthed og handlemuligheder på modtagersiden (et paradoks som nedarves fra de gamle frankfurtermestre hos hvem desillusionen dog er total). Vetlesen og Willig har gjort sig umage med at skrive en bog der er relativt letlæst og har en veldrejet disposition. Her og der kan det ligne forførelse, ligesom det efterlader lakuner i argumentationen.

Filosofi 18,2

Men anskuet på dens egne præmisser, som kampskrift og debatbog, er den vellykket.

I en gymnasial sammenhæng er der masser af debatvækkende guf at hente. Fordi den breder sig så umanerligt ud over alle områder, vil der være mange muligheder for at finde et passende klip til forskellige forløb. Mest indlysende selvfølgelig hvis man beskæftiger sig med miljøetik eller lignede, men også forløb om politisk filosofi eller etik kunne piftes op med et uddrag af bogen. I et forløb om videnskabsteori kunne det være interessant at læse det sidste kapitel hvor Vetlesen og Willig søger at begrunde hvorfor videnskaben har pligt til at tage stilling til sin tid og dens udfordringer. En gammel frankfurter-traver om hvorvidt videnskaben er værdifri, men med en akut relevans i lyset af klimakrisen. Og med den nye læreplan ville det være mere end oplagt at finde plads til den, klimakrisen, i filosofiundervisningen i gymnasiet.



Anmeldelse af Simon Critchley: *De døde filosoffers bog*. Klim, 2018.

Af Mads Rangvid

Den britiske filosof Simon Critchley har skrevet et knapt 350 sider langt memento mori. Det har han gjort fordi han mener at vores tid er defineret af angsten for døden. Det fører enten til flugt ind i uhæmmet materialisme og overfladisk forbrug, eller til en forhåbning om frelse der giver plads til alskens eksistentielle og religiøse falskmøntnere der slår plat på usikkerheden. Begge dele fører ifølge Critchley individet på afveje, væk fra en nøgtern og sand livserfaring. Derfor er der behov for at det moderne, vesterlandske menneske lærer at besinde sig på døden, og derfor er bogens motto Montaignes berømte udsagn om at hvis man kunne lære menneskene at dø, kunne man lære dem at leve. Tesen er at besindelse på døden frisætter til livet. I traditionen fra Cicero og Sokrates skriver Critchley at filosofiens primære opgave er at forberede os på døden.

Måden Critchley vil lære den moderne læser at dø, er lidt overraskende og meget umoderne at skrive en doxografi, dvs. en skildring af filosofernes liv, meninger og død. Det understreges således at der ikke er tale om en filosofihistorie, men et skrift om livet, kropsligheden og det alt for menneskelige. Critchley betragter ikke filosofien som fremadskridende, men som bundet til livet og kødeligheden.

Og efter sådanne programmatiskke erklæringer går det ellers over stok og sten med korte fremstillinger af "190 døde filosoffer eller deromkring". Fra Thales over Rom, middelalder, jødiske og sågar kinesiske filosoffer gennem 1800-tallets stjerner til nutiden og sidst "Simon Critchley (1960-?) Exit – forfulgt af en bjørn". Som det fremgår af dette sidste opslag, er nogle fremstillinger endog meget korte. Andre er op til to-tre sider lange. Der skæres altså ind til benet; fremstillingen er pointeret, som regel mod det humoristiske.

Vittigheden er bevidst og en del af projektet. Døden nærmer sig hele tiden; at hænge med hovedet over det, er at bruge sin energi forkert. Så hellere le ad det uafvendelige. Critchleys humor er britisk. Man ser det lakoniske: "Straton

Filosofi 18,2

blev så tynd og mager, at det siges, at han ikke følte noget, da han døde” lyder opslaget om Straton (ukendt fødsel, død 270 f.v.t.). Men også det absurde nyder Critchleys bevågenhed. Eksempelvis fortælles der detaljeret om hvordan Heraklits selvbehandling mod ødemer med komøg fører til hans død; i én version ved drukning, i en anden version ved bagning under den joniske sol. Til det absurde hører også Critchleys forkærlighed for stilfiguren zeugma. Som det allersidste i opslaget om Protagoras hedder det at ”Protagoras døde angiveligt under et skibbrud, efter at han var blevet retsforfulgt og forvist (ifølge andre fortællinger blev han dømt til døden) på grund af sin agnosticisme i religiøse spørgsmål. Han skrev også en afhandling om brydning.” Agnosticisme og brydning, alvor og leg...

Omkring 190 portrætter er mange. Rigtig mange. Undervejs spekulerede jeg på om Critchleys projekt var at fodre læseren med døden ad nauseam, således at døden efterhånden fuldstændig mister sin betydning. Med sin overvældende mængde af dødshistorier, med sine absurditeter kan man ikke andet end at grine, og på den måde opnås en terapeutisk effekt. Måske... Helt klart bliver det ikke hvad Critchley vil med sin bog, den stritter i mange retninger, men han helt sikkert moret sig under sin research, og når det er bedst, smitter det.

Læst under et giver de mange dødsportrætter endvidere et idehistorisk overblik over de forskellige perioders dødsopfattelse. Der tegner sig i hvert fald i de tidlige perioder nogle interessante, genkommende mønstre: antikkens anerkendelse af selvmordet, den stoiske ro og dødsforagt, eller kristendommens forestilling om udfrielse ved døden. Særligt fremme i det 20. århundrede bliver billedet mere flimrende, men også det afspejler jo meget godt sin tid. Men som introduktion til en filosof i filosofiundervisningen kan bogen ikke bruges. Uddrag vil dog bestemt kunne bruges som et vittigt sideperspektiv på arbejdet med en tænker.

Critchleys indledende påstand om at angsten for døden dominerer vores tid, og at spørgsmålet herom er det mest relevante, står fuldstændig udokumenteret. At bedrive samfundskritik på den baggrund kræver bedre

fundering. Men den svaghed ved bogens indgang gør nu ikke så meget, for det præger ikke i nævneværdig grad fremstillingen i øvrigt. Og uanset hvad står det eksistentielle behov for at komme overens med døden jo ved magt. Dertil er bogen både sjov og tankevækkende. Og at lære at dø ville ikke være ilde.

De døde filosofers bog udkom oprindeligt i 2009. Til den danske udgave har psykologen Svend Brinkmann skrevet et kort efterskrift.



[Bragt i Dansk pædagogisk tidsskrift]

Dannelse som modstandsbegreb

Steen Nepper Larsen: *At ville noget med nogen – filosofiske og samtidskritiske fragmenter om dannelse og pædagogik*. Turbine akademisk 2016, 167 sider.

Anmeldt af Mads Rangvid, cand. mag. i dansk og filosofi, gymnasielærer

Tordnende vender Steen Nepper Larsen (SNL) sig mod det hans helte fra Frankfurterskolen ville kalde det administrerede liv. Tordnende er han nok, forfatteren, men det er ikke en gammeltestamentlig Gud der brager, det er snarere en munter faun, for blandt alle de kradse bemærkning der falder mod læringsteoretikere og kognitive kapitalister, er der liv og lune. Det gælder

Filosofi 18,2

både indholdsmæssigt og på det stilistiske plan i hans bog om dannelse. Den er i grunden en reprise og væsentlig udvidelse af forfatterens bog *Dannelse* fra forlaget Fjordager (anmeldt i DpT nr. 3/2014). Hvor den første bogs titel er lidt anonym, udtrykker den anden fyndigt og præcist hvilken opgave SNL mener at læreren (og han selv med læseren) er ude i, nemlig *At ville noget med nogen*. Der er personlighed og vilje involveret i dannelsesprocesser. Det handler om mennesker.

At ville noget med nogen er lærerens ild, og det er basalt set det dannelse og uddannelse handler om. Derfor står der også røg ud af ørerne og skriften på SNL, når han konfronterer sig med de herskende trends inden for den statsligt sanktionerede pædagogik, den målstyrede læring. SNL's tekst er én lang konfrontation mellem antagonister: de levende og de døde. På de levendes side er et engageret, sprudlende dannelsesprojekt, hvor lærer og elev kommer hinanden ved, mens de undersøger den verden eleven skal indføres i. På de dødes side har vi en embedsmandsstyret policy-pædagogik som vil operationalisere alle fagelementer og for så vidt også borgerne, så de bliver medarbejderborgere.

SNL kalder rammende resultatet af forsøget på at operationalisere dannelsesprocesserne for "servil nihilisme": servil fordi den stivnede pædagogik tankeløst tjener tidsånden, og nihilistisk bliver den fordi alt tømmes for betydning, når intet står i sig selv, når alt på økonomistisk manér er midler til noget andet. I sidste instans er alt selvfølgelig til for pengenes skyld i den kognitive kapitalisme. Men pengene er jo selv blot et middel... I denne optik er det yderste (nihilistiske) mål for læring altid det sammen. I børnehaven: Hvorfor skal vi lege med fingermaling? For at blive fantasifulde. Hvorfor skal vi være fantasifulde? For at være innovative, for at vinde over kineserne, for at tjene penge. I gymnasiet: Hvorfor skal vi læse litteratur? For at blive hele mennesker. Hvorfor skal vi være hele mennesker? For at være mere robuste, for at kunne stå imod og konkurrere hårdere, for at vinde over kineserne, for at tjene penge.

Mellem de to poler, det levende og det døde, pendulerer SNL's tekst bestandigt. Det er således også klart at SNL hører til dem der mener at vi for tiden befinder os i en dannelses- og uddannelseskamp. Vigtige værdier som skolen har håndhævet siden Bomholt og andre brave folk ville noget med uddannelses- og kulturpolitikken, er truede af en uhellig alliance mellem neoliberal politik, systemteoretiske pædagogikforskere og australske statistikere. Afsubstantialisering og horisontnivellering er vigtige begreber til beskrivelse af resultatet af den officielle politik-pædagogik. Begge handler om at alt forfladiges, intet er mere værd end andet, og faglighed og indholdsviden nedgøres og negligeres til fordel for tomme kompetencer.

Mod denne tænkning vil SNL rehabilitere og mobilisere dannelsesbegrebet, således at det ender med at blive et modstandsbegreb. SNL skriver direkte: "Dannelse er et modstandsord." Det er modstand mod new speak og mod systemisk administration, mod omklamring, mod lige gyldighed, for kvalitet, substans og "vertikalitetsbevidst kritik".

Hvad dannelse positivt kan defineres som, er dog ikke lige til at sige. I *At ville noget med nogen* har jeg optalt mindst 15 prædikative bestemmelser, dvs. dannelse er: fx en livsførelse som hele tiden arbejder på at finde sig selv; opøvelse i tålmodighed, omtanke og modstand; sansen for og viden om kreativitetsbegrebets idé- og realhistorie; sprogkritik i praksis; intensiveret opmærksomhed og afkald på forråelsen af tanke og tale; at insistere på at der et mål og et formål i sig selv; at være en skolet fortolker med en stor vished om kontekstens betydning; afkaldet på at blive gjort dum; og "dannelse er øvelse, øvelse, øvelse...", for at leve som menneske er en livslang anden fødsel som SNL gentagne gange skriver med reference til en anden af heltene, Peter Sloterdijk. Dannelse er ikke sådan at sætte på begreb, og SNL skriver et sted at det "slidstærke, vederkvægende og forpligtende ved dannelsesbegrebet er, at det er åbent og ikke-deterministisk." SNL er således udmærket klar over at hans nøglebegreb ikke kan defineres endeligt. Derfor de mange bestemmelser. Og det er helt i tråd med bogens ånd om at det væsentligste her i livet ikke kan gribes, ikke kan sættes på formel og administreres. En pointe som trækker tråde tilbage til SNL's filosofiske far Adornos kritik af begrebets vold.

Filosofi 18,2

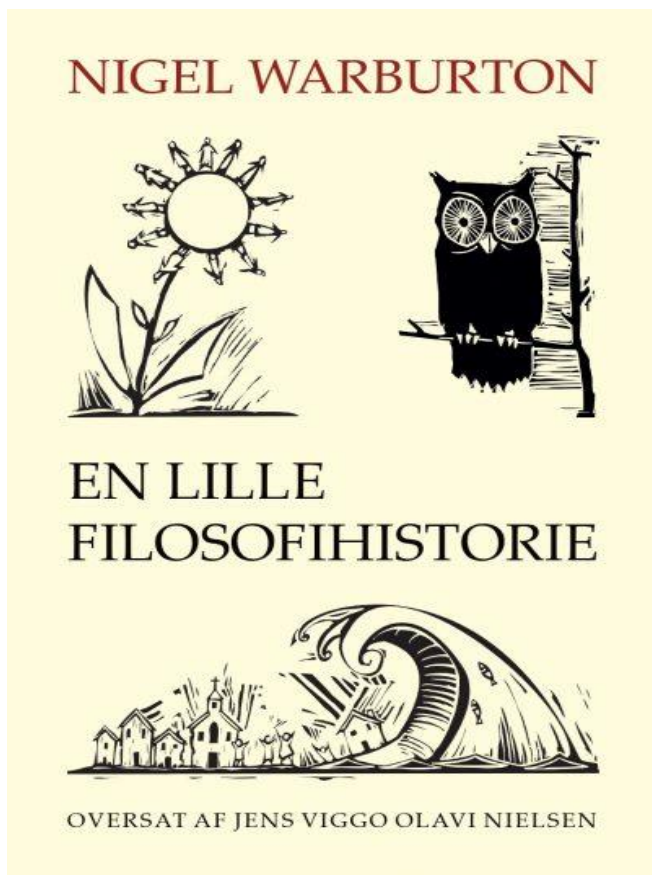
Hvad der til gengæld fremstår helt klart i SNL's dannelsesestænkning, er selve det pædagogiske set-up. Det går i al sin enkelhed ud på at man skal have en veluddannet, kvalificeret lærer som brænder for sit fag og som vil noget med stoffet sammen med eleven. SNL skriver således i den humboldtske tradition for at dannelsen sker i arbejdet med stoffet. Der er ikke nogen falbelader om læringsteknik og didaktik her. Det kan tværtimod lyde sådan her: "Når vi giver os det fremragende kunstværk eller den tankepåkrævende forelæsning i vold og i glimt glemmer os selv, kan der tales om decentreringskunst og/eller om en nysgerrig form for menneskelig væren." Hvordan eleven lærer denne decentreringskunst, er der ingen anvisninger på, men i det lykkelige dannelsesøjeblik træder eleven ud over sig selv, ud til tingene. Der er noget der er mere spændende og vigtigere end subjektet selv. Det opleves som om der er ting i verden der bærer en værdi i sig selv, en værdi der er så vigtig at man ikke behøver at tænke over hvad det tjener til at beskæftige sig med dem. Decentreringen er derfor ud over at være en nødvendig oplevelseskilde og dermed eksistentielt livgivende også en modvægt mod den opportunistiske instrumentalisering af al uddannelse: Hvad kan *jeg* bruge det til? Hvad skal jeg til eksamen i? What's in it for me?

SNL's bog er en rodebutik, men han er ærlig omkring det. Som det hedder i undertitlen, er der tale om fragmenter. Nogen systematisk fremstillet dannelseseteori er der overhovedet ikke tale om. Tværtimod. Er man venlig stemt, læser man det som udtryk for SNL's pointe om at dannelsen handler om at lære at tænke selv, og derfor må man også selv uddrage sine erkendelser af SNL's sprogstrøm. Er man mindre venligt stemt, kunne man irriteres over at SNL ikke har fundet en struktur der bedre kan ordne hans tanker. Det kunne enten være historisk eller en systematisk. Der loves faktisk en idehistorisk genopvækkelse, og der tages tilløb til historiske gennemløb, men de afbrydes hele tiden af nutidige ekskursioner fordi dette eller hint begreb minder forfatteren om en nutidig problemstilling.

Som lærer opmuntres man ofte af SNL's skrift og eksempler, men man sidder lige så ofte med den tanke der er så velkendt for praktikere der møder

teoretikere: "Ja, ja, han skulle bare vide hvordan hverdagen er herude." Så nemt er det heller ikke at brænde sammen med eleverne for Oehlenschlägers 'Guldhorn' torsdag eftermiddag kl. kvart i fire. Men et væsentligt budskab hos SNL er netop at det skal gøres mere muligt at brænde. Der skal skabes bedre rammer for at mødet mellem læreren som vil noget med nogen. For så vidt er SNL's tekst en utopiske tekst, idet den drømmer om et andet regime.

Annonce



Filosofi 18,2

Pris: 199 kr.

Nigel Warburtons filosofihistorie henvender sig til unge i alle aldre. Ikke for ingenting blev den således på kort tid en bestseller i England. Den er skrevet i et klart og enkelt sprog, der inviterer læseren til selv at gå i gang med 40 af de vigtigste filosoffer i verdenshistorien fra Sokrates til Peter Singer.

Hvert kapitel er af overskuelig længde, og Warburton tager altid udgangspunkt i konkrete – og ofte tillige underholdende – eksempler og cases, der gør filosofiens tanker mere levende og lettere at gå til. Endvidere inddrages filosofernes eget liv på en sådan måde, at forholdet mellem liv og tænkning fremstår klart – og ofte også modsætningen.

Til den danske udgave har filosofen Uffe Steen sammen med oversætteren, idéhistoriker Jens Viggo Olavi Nielsen, udarbejdet et tillæg i Warburtons ånd om det 20. århundredes vigtigste danske tænkere, K. E. Løgstrup. Også det 19. århundredes væsentligste danske filosof, Søren Aabye Kierkegaard, har sit eget kapitel i bogen.

Bogen kan med fordel anvendes i filosofiundervisningen på gymnasier og HF, samt på højskoler mv., hvor den kan levere en god baggrundsforståelse for arbejdet med filosofernes egne skrifter.

Niveaumæssigt henvender bogen sig således, til forskel fra eksisterende filosofihistorier på markedet, specifikt til denne målgruppe, og det er desuden muligt at dække de væsentligste positioner inden for de almindelige forløb i filosofiundervisningen, såsom etik, politisk filosofi/samfundsfilosofi, menneskesyn, erkendelsesteori og moderne videnskabsteori.

Anne-Marie Eggert Olsen:

At forandre verden

En læsning af Platons politiske filosofi i Staten

Aarhus Universitetsforlag. Aarhus 2018

504 sider 400 kr.

Af Bodil Kruse, lektor

Anne-Marie Eggert Olsen er
mag. art og doktor i filosofi.

Hun er i dag lektor på DPU, men
uddannet på KU



Anne-Marie Eggert Olsen har skrevet denne disputats om Platon og hans hovedværk "Staten". Hun forsvarede sin disputats i januar d.å. på DPU, Campus Emdrup. Det er en omfangsrig og dybtgående bog. Bogens titel spiller åbenlyst på Karl Marx' formulering i "Tesar om Feuerbach" (1845, publ. 1888) om, at "Filosofferne har kun fortolket verden forskelligt, men hvad det kommer an på, er at forandre den".

Anne-Marie Eggert Olsen lagde sit disputatsforsvar ud på nettet, og her gør hun rede for sin filosofiske baggrund. Hun skriver, at hun har en baggrund i den tidlige Marx- og Freud-inspirerede samfundsteori, særligt Max

Filosofi 18,2

Horkheimer og Theodor Adorno. Den græske filosof Platon (428-348 f.v.t) er næsten altid blevet beskrevet af folk med baggrund i klassisk filologi, og Eggert Olsen skriver, at hendes disputats til forskel herfra er filosofisk funderet. Hun vil opfatte "Staten" som et stykke politisk og pædagogisk filosofi.

I bogens første afsnit kommer Eggert Olsen ind på en kritik af den tyske filosof Carl Schmitt (1888- 1985). Denne skrev i 20'erne og 30'erne en række værker med kritik af liberalisme og om statens rolle i det politiske univers. Dele af Schmitts arbejder kan opfattes som en kritik af Weimarepublikken og som tilslutning til nazismen. Han var i flere år medlem af partiet, hvad han blev kritiseret for efter krigen.

Efter denne kritik af Carl Schmitt gennemgår Eggert Olsen Platons "Staten", hvor hun vil lægge vægt på de etiske problemer i værket. Hun har her et afsnit om Thrasymachos og hans kyniske synspunkter.

I et følgende afsnit kommer hun ind på den franske filosof Jean-Jacques Rousseau (1712-78) og hans tanker om pædagogik. Rousseau har i "Emile" et afsnit om "Staten", som Eggert Olsen tager op til behandling. Hun skriver (s. 474) at hun vil opfatte Platon i "Staten" som pædagogikkens "founding father".

I arbejdet med Eggert Olsens bog har jeg overvejet, hvorfor hun ikke kommer ind på Karl Poppers (1902 -1994) "Det åbne samfund og dets fjender", udgivet i 1945 efter 2. Verdenskrig. I denne bog kommer Popper ind på kritik af Platons tanker om de "fylakes/vogtere", der – ifølge Platon - skal styre staten.

Eggert Olsens disputats er omfangsrig og lærd, og jeg er ikke sikker på, at så mange lærere i og omkring gymnasieskolen vil komme igennem den. Jeg kan måske tænke mig, at underviseren kunne have interesse for hendes afsnit om kunsten hos Platon og senere hos Rousseau.



Kan vi etisk forsvare at sige nej til GMO-planter?

Af journalist Lizette Ottensten

Etisk Råd

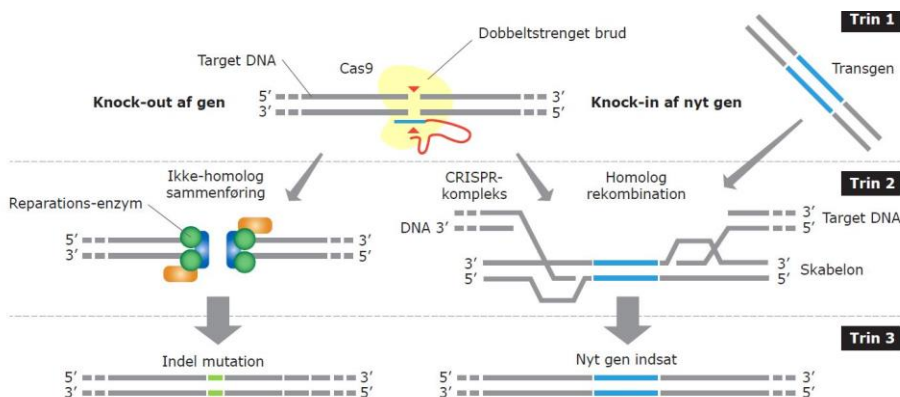
En meget mere præcis genteknologi, som kan ændre enkelte gener i en plante, kan måske bidrage til at udvikle GMO-planter, som kan medvirke til at afværge klimaforandringer, underernæring og grundvandsforgiftning.

Ændrer det på de etiske argumenter for, om GMO stadig er for risikabel og unaturligt, eller tæller fordelene højere? Kan vi overhovedet etisk forsvare at sige nej til disse planter?

Filosofi 18,2

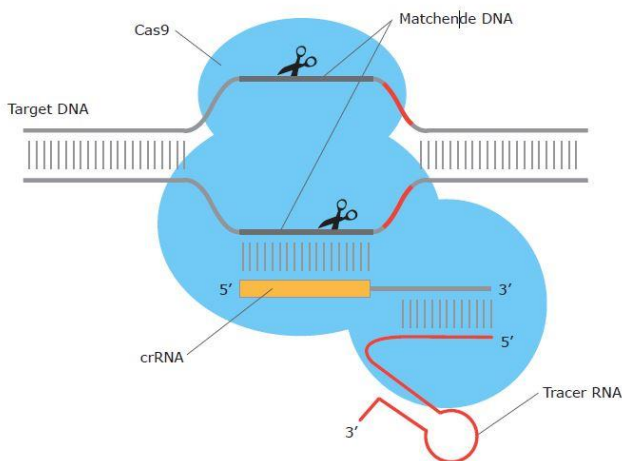
Det Ethiske Råd har opdateret et tværfagligt undervisningsmateriale til brug i fagene filosofi, religion, samfundsfag, samt biologi og bioteknologi. Materialet beskriver den ny teknik til genredigering, CRISPR, som har givet ny næring til debatten om GMO-planter til fødevarerproduktion, og diskuterer de etiske argumenter for og imod GMO.

Eleverne i filosofi får derved en helt dugfrisk mulighed for at få indsigt i de etiske dilemmaer forbundet med den nye teknologi. Via livestreaming får de mulighed for at deltage med spørgsmål i diskussion med førende forskere og etikere under Forskningens Døgn 2019.



I sommeren 2018 ramte tørken Danmark historisk voldsomt. Pludselig var det ikke kun i fjerne lande på andre kontinenter, at planterne sygnede hen. Tørken var et varsel om, at klimaforandringerne vil give landbruget – og resten af samfundet – meget store udfordringer fra nu af.

Får sådanne perspektiver os til at overveje at tillade landbruget at plante mere klimaresistente GMO-kornsorter? For eksempel flerårige kornsorter, som kan klare sig bedre, fordi de får dybere rødder, og dermed kan få bedre adgang til vand?



Planter, som samtidig laver et mindre klimaaftryk, det kunne være i kraft af rødder, som binder mere kulstof. Eller er argumenterne imod stadigvæk gode nok til, at vi kan afvise den slags GMO-planter?

En ny meget mere præcis teknik til

genredigering, CRISPR, er i færd med at revolutionere, hvordan man kan udvikle planter til fødevareproduktion. Teknikken har givet ny næring til debatten om GMO-planter.

CRISPR-teknikken, som kom frem i 2012, gør det nemlig muligt langt mere præcist end hidtil at klippe i, udskifte og tilføje gener - de biologiske koder - i alle organismer. Man kan nøjes med at lave små ændringer, som ikke tilfører materiale fra andre arter, men udelukkende tænder eller slukker for et enkelt gen.

Masser af fordele ved GMO

Vi begynder at se genmodificerede planter med forskellige nyttige egenskaber: Nogle er modstandsdygtige over for plantesygdomme, som truer hele arter, nogle kan vokse i områder med tørke, ekstrem kulde eller varme. Nogle er højtydende, hvilket potentielt kan nedbringe behovet for landbrugsjord, andre igen kan modstå angreb fra skadelige organismer uden brug af pesticider .

Umiddelbart lyder det jo som rigeligt med gode grunde til, at vi vil sige ja. Eller vil vi?

Filosofi 18,2

Utilitarister vil lægge vægt på, at de positive konsekvenser ved at tillade sådanne GMO'er er meget tungtvejende, fordi de adresserer nogle alvorlige kriser, som klimakrisen.

Men også ulemper

En vigtig præmis er naturligvis, at der ikke er meget alvorlige risici ved at anvende GMO. Der er stadig mange modstandere, som mener, at vi ikke har styr på de langsigtede konsekvenser ved at ændre i generne. Men de sidste 20 års forskning har ikke vist nogen øget risiko ved genmodifikation i sig selv.

Dydsetikere har fremført, at det væsentlige problem ved at søge at løse kriserne ved at anvende GMO er, at det repræsenterer en helt forkert måde at se på naturen på. Klimakrisen og de øvrige kriser, vi befinder os i, er et resultat af en levevis, som er materialistisk og fjerner os fra naturen, og brug af GMO vil bare være endnu et skridt i den forkerte retning.

Hvad er naturligt og væsentligt?

I EU skal hver enkelt GMO-plante gennemgå omfattende risikovurderinger, som er meget bekostelige, for at blive godkendt til dyrkning. Nogle mener, at man med CRISPR kan foretage så små indgreb i planten, og at ændringer, der ikke tilfører gener fra andre arter, ikke burde være omfattet af lovgivningen. De lægger vægt på, at sådanne ændringer ville kunne ske af sig selv i naturen.

Men naturlighedsargumentet er meget problematisk, givet at alt, hvad vi foretager os, er unaturligt. Hvorfor er en tomat tilvirket med traditionel forædling, måske endda med brug af radioaktiv bestråling, som anvendes rutinemæssigt i avlen, naturligt, mens en tomat ændret med CRISPR ikke er det?

Men selv hvis man accepterer, at der er en 'naturligheds-grænse', man kan overskride, er det næste spørgsmål, om der er en sammenhæng mellem, hvad der er naturligt og hvad der er godt? Givet at jordskælv og dødelige sygdomme

er naturens værk, mens kystsikring og kirurgi er menneskers og dermed vel unaturligt.

Dugfrisk indsigt

Den slags etiske spørgsmål får gymnasielever og deres lærere her i foråret mulighed for selv at tage stilling til, samtidig med at de får indsigt i, hvordan CRISPR fungerer og mulighederne for at frembringe GMO'er, som kan være med til at afværge klimaforandringer, underernæring og grundvandsforgiftning.

Det Etiske Råd udarbejder materialet i samarbejde med faglærere i gymnasiet. Materialet er webbaseret og tilgængeligt på Rådets hjemmeside fra den 1. februar 2019. Der bliver udarbejdet en lærervejledning med anvisninger til, hvordan materialet kan anvendes i forhold til fagenes faglige mål

Materialet kan indgå i et samarbejde med andre fag, for eksempel biologi og bioteknologi, religion og samfundsfag.

Debatér med forskere og etikere under Forskningens Døgn

Tirsdag den 30. april 2019 om formiddagen kan gymnasieklasser, som arbejder med materialet, via livestreaming deltage i diskussionen med bl.a. professor i filosofi Kasper Lippert-Rasmussen og lektor i bioetik Mickey Gjerris og selv bidrage med spørgsmål undervejs. Gymnasieklasser kan tilmelde sig livestreaming af debatarrangementet fra december 2018 på forsk.dk.

Filosofi 18,2

Indhold

Det er i gymnasiet filosofien bør indføres3

Midt i en Ulvetid6

Alt andet end læringssnak14

Anmeldelse af Arne Johan Vetlesen &
Rasmus Willig: *Hvad skal vi svare?* Hans
Reitzels Forlag, 201723

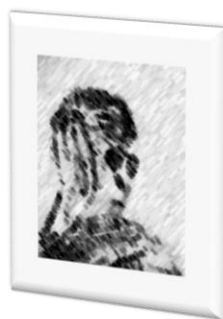
Anmeldelse af Simon Critchley: *De døde filosofers bog*. Klim, 2018.28

Dannelse som modstandsbegreb30

At forandre verden.....36

Kan vi etisk forsvare at sige nej til GMO-planter?38

Annonce 44



Tegninger og layout Lisbeth Jørgensen

Tanker om ondskab

– en temabog til filosofi

Engagerende tekster fra oldtid til nutid til temaforløb om ondskab.

Tanker om ondskab gør filosofien konkret og vedkommende for elevernes liv.

Det er en gennemgående tanke, at eleverne skal kunne bruge teorierne til at forstå sig selv og deres omverden.

Bogen indeholder således perspektiverende opgaver til alle kapitler, som inddrager avisartikler, korte filmklip og kunstværker.

*Af Maline Gehrt-Bendixen og Uffe Hansen
Redaktion: Torben Benoni og Mads Røngvid*

iBog® tankeromondskab.systime.dk
Bog



TANKER OM
ONDSKAB
– en temabog til filosofi

NYHED

Se priser og licenser på shop.systime.dk

Læs systime.dk | Ring 70 12 11 00 | Skriv systime@systime.dk | Deltag lab.systime.dk

systime
bedre læring