

Hermeneutisk Dannelse



Udfærdiget af:

Sanna Albjørk, Marie Hesselberg, Sofie Kofoed, Jacob Matyjasik, Pil Mørch,
Christopher Pearson & Henrik Stærke Voigt

Gruppe 10

HAB 06/07

Vejleder: Finn Guldmann

Indholdsfortegnelse:

1 Indledning	s. 3
1.0 Motivation	s. 3
1.1 Problemfelt	s. 4
1.2 Problemformulering	s. 4
1.3 Dimensionsforankring	s. 5
1.4 Metode og introduktion til rapporten	s. 5
2 Teori	
Hermeneutisk forståelse	s. 9
2.0 Introduktion til hermeneutik	s. 9
2.1 Introduktion til ” <i>Sandhed og metode</i> ”	s. 12
2.2 Forståelse ifølge Gadamer	s. 15
2.3 Jürgen Habermas’ kritik af Gadamer	s. 23
Dannelse	s. 26
2.4 Dannelse som processen at forstå	s. 26
2.5 Phrónesis ~ Praktisk visdom	s. 30
2.6 Sensus communis ~ Fællessans	s. 32
2.7 Kunstens rolle i dannelsesprocessen	s. 34
3 Perspektivering	s. 39
3.0 Bernt Gustavsson	s. 39
3.1 Martha C. Nussbaum	s. 45
3.2 Peter Kemp	s. 48
3.3 Hubert L. Dreyfus	s. 53
3.4 De danske kanoner	s. 61
4 Diskussion	s. 70
5 Konklusion	s. 78
6 English summary	s. 80

7 Progrationsmodel	s. 81
8 Terminologisk ordbog	s. 83
9 Litteraturliste	s. 86

1 Indledning

1.0 Motivation

Menneskets behov for at forstå sig selv går langt tilbage. I antikkens Grækenland begyndte en mere systematisk søgen, og skoler blev grundlagt til at belyse verden og mennesket i den, ud fra en søgen efter det sande, det smukke og det skønne.

Skolerne i forståelsen af mennesket har udviklet sig til at blive mange fag, en del samlet under det vi i dag kalder humaniora. I begyndelsen var det specielt filosofi, der beskrev mennesket, og f.eks. Aristoteles har givet anvisninger på, hvordan et menneske dannes. Dannelsesprocessen er siden blevet betragtet fra mange vinkler, og har i nyere tid, med psykologiens indtog, taget en helt anderledes drejning. Der er kommet megen fokus på mennesket som værende refleksivt og dermed som meddanner og skaber af sig selv og sin omverden.

Dette gør spørgsmålet om dannelse yderst interessant. Ordet dannelse har historisk og sprogligt haft forskellige betydninger. Når begrebet dannelse bliver brugt i dag, dækker det over meget og benyttes bl.a. ofte i den samfundsmæssige, politiske debat. F.eks. er dannelse blevet et hyppigt brugt ord i diskussionen om uddannelse, hvor det ser ud til, at regeringen med kulturkanonen sætter de to lig. Men er dét at have en uddannelse det samme som at være dannet? I så fald får institutionerne eneret til dannelse, og anden erfaring nedprioriteres.

Kulturkanonen skal sætte os i stand til at kende vores historiske baggrund i Danmark. I diskussionen af kanonen er der imidlertid andre, der mener, at dette ikke er det eneste nødvendige i dag, hvor vi i stigende grad skal interagere med forskellige samfund fra hele verden og kunne håndtere vores kulturforskelle. Derfor skal vi måske i højere grad uddannes til verdensborgere. Der er altså en diskussion om, hvad der er nødvendigt at lære, og hvordan det lærte skal bruges.

Andre spørgsmål kan stilles – blandt andet til humanioras rolle i dag. Hvor humaniora på universitet før i tiden var en institution til søgen efter en højere sandhed og visdom, lægger f.eks. regeringen i dag vægt på, at de studerende får færdigheder, der kan gøre sig på arbejdsmarkedet. Derudover er såkaldte ”eksperter” blevet afskaffet; altså folk der har en stor ekspertise og viden inden for humaniora. Man kan undre sig over, om Danmark ikke længere skal have en baggrund med dyb indsigt og viden, der kan sætte perspektiv på udviklingen i livet og samfundet, og om der kun skal fokuseres på gode salgsmetoder.

Opfattelserne omkring dannelse er mange.

Derfor ønsker vi at undersøge begrebet dannelse nærmere og få en forståelse for, hvad der tales om. Vi har ikke tænkt os at gå ind i en dybere politisk diskussion, men den politiske debat om dannelse og uddannelse har inspireret os. Den har givet os en række spørgsmål

1.1 Problemfelt

Den tyske filosof Hans-Georg Gadamer fremlægger i sin bog ”*Sandhed og metode*” forskellige perspektiver af dannelse og begrebets historie. Vi har tænkt os at undersøge begrebet dannelse ud fra denne filosofiske vinkel for at diskutere følgende:

Hvad er dannelse og hvordan dannes vi?

Hvad er humanioras rolle i forhold til dannelse?

Er der et formål med dannelse?

1.2 Problemformulering

Hvad er dannelse ifølge Gadamers hermeneutiske teori?

Hvordan bliver Gadamers dannelsestanke anvendt i en nutidig debat om humanistisk dannelse?

1.3 Dimensionsforankring

Vi vil forankre vores projekt i filosofi og videnskabsteori, da vores hovedvægt vil ligge på Gadamer's filosofi. Desuden er det relevant at forankre det i subjektivitet og læring, da vi vil inddrage filosofisk pædagogik, og vil bruge Gadamer's teori til at belyse, hvordan mennesket dannes.

1.4 Metode og introduktion til rapporten

Gadamer er interessant pga. af hans hermeneutiske teori. I rapporten tager vi udgangspunkt i hans hovedværk, ”*Sandhed og metode*”, hvor han forklarer, hvordan forståelse er en del af mennesket, og hvordan søgen efter forståelse er med til at danne mennesket. Vi har valgt at benytte os af den danske oversættelse af bogen, da emnet i forvejen er filosofisk af en art, vi ikke tidligere har beskæftiget os med. For at være sikre på at forstå emnet, virker det fornuftigst at læse om det på dansk. Det vigtigste for os har været at få en generel forståelse for Gadamer's teori, og det mener vi, kan lade sig gøre uden at læse om den på originalsproget. Gadamer's hermeneutiske teori er efterhånden meget udbredt og kendt, så man kan sige, at udlandet allerede har indoptaget en forståelse af denne. Den danske oversættelse har fået megen ros, for at fremstille Gadamer's teori konkret og rigtigt¹.

Vi gennemgår i rapportens første del, hvordan man opnår rigtig forståelse. Her indledes med et afsnit, der introducerer læseren for hermeneutik og et andet, der introducerer Gadamer og hans formål med ”*Sandhed og metode*”. Således har læserne en baggrundsviden, der gør dem i stand til at forstå Gadamer's teori om forståelse. Disse indledende afsnit baserer vi på opslagsværker i filosofi.

Mange har efter Gadamer udviklet eller kritiseret hans teori, og for at vise at forståelse ikke er entydig, men til diskussion, inddrager vi Jürgen Habermas, filosof og sociolog,

¹ <http://www.nomos-dk.dk/occident/TTJensen.htm> 17/12 2006

og hans kritik. Habermas finder vi relevant, fordi han ikke blot forkaster Gadammers teori, men i stedet peger på nogle kritiserbare områder, der er værd at tage stilling til.

Anden del vil handle om dannelse, hvor vi redegør for Gadammers tanker om dannelse, som den fremgår i ”*Sandhed og metode*”. Gadamer inddrager specielt den tyske filosof Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831) i forklaringen af, hvad dannelse er. Gadamer ser *phrónesis* (praktisk visdom) og *sensus communis* (fællessans) som vigtige elementer i dannelse. I forklaringen af *phrónesis* benytter vi os af ”*Den nikomacheiske Etik*”, skrevet af Aristoteles, hvis omfattende filosofi om dannelse var en af de allerførste. Aristoteles har været en stor inspirationskilde for rigtig mange, og det er næsten umuligt at tale om dannelse uden at kende til hans filosofi. Gadamer lægger vægt på nødvendigheden af at have *sensus communis*, som Vico og Shaftesbury så den, og at kunne bruge kunst i en optræning til *sensus communis*. I denne sammenhæng forklarer vi nærmere om Kants, oplysningstidens og romantikkens indvirkning på opfattelsen af dannelse. Gadamer lægger selv vægt på at forklare dette i ”*Sandhed og metode*”, og vi vil supplere med viden fra filosofiske opslagsværker.

Tredje del er en perspektivering af Gadammers dannelsesbegreb i nutidige problematikker. I den forbindelse vil vi belyse, hvorfor det er nødvendigt at være dannet i dag, og dermed gøre debatten praktisk og nutidig. Vi har valgt at inddrage følgende, som på en eller anden måde bygger dannelse på hermeneutisk forståelse:

Bernt Gustavsson, dr. phil. i idéhistorie, forsker og lærer på den Pædagogiske institution ved Linköping Universitet. Gustavsson er inspireret af Gadammers filosofi om dannelse som forståelse, men påpeger en problematik omkring dialogen som metode til forståelse. Han mener, at det er vigtigt, at dannelse skal kunne afveje teknologiens betydning i samfundet.

Martha Nussbaum, ph.d. fra Harvard, har udgivet og redigeret adskillige bøger om filosofi i etik, uddannelse og udvikling. Nussbaum mener, at dannelse skal hjælpe én

til at være kritisk i vurderingen af traditioner og samfundet, samt at dannelse skal mønte på, at man kan få kosmopolitisk forståelse.

Peter Kemp er professor, dr. theol. & phil., og er ansat på Danmarks Pædagogiske Universitet. Han er en aktiv debattør i samfundsdebatten. Kemps ideal om dannelse er verdensborgeren, der har en forståelse og føler ansvar for resten af verden.

Hubert L. Dreyfus er uddannet i filosofi, og er professor ved Berkeley universitet i Californien. Dreyfus problematiserer især forskellen på indlæring og læring, og bruger Internettet som eksempel. Dermed skal man forstå, at skolerne har stor mulighed for at danne, hvis de vægter forståelse højere end ren indlæring af teoretisk viden.

Det er her relevant at beskæftige sig med, hvordan uddannelsesinstitutioners kan bidrage til dannelse i dag. I den forbindelse redegør vi kort for nogle af de danske kanoner og forklarer, ud fra Johannes Fibigers og Egon Clausens artikler, kritik af kanonerne. Begge er uddannede dansklærere, og har en direkte tilgang til undervisning og dens formål, som vi mener, er interessant.

I fjerde del diskuterer vi ud fra ovennævnte emner de forskellige aspekter ved opfattelsen af dannelse, og ser på i hvilke sammenhænge, hermeneutisk forståelse kan bruges i dag.

Vi er klar over, at der er andre opfattelser af dannelse end den hermeneutiske, men vi fokuserer på denne, da vi er af den overbevisning, at den er vigtig - også i mange andre sammenhænge end humanistiske. Af humaniora lærer man at analysere sammenhænge og konsekvenser. Som vi forstår humaniora* er det et studie, som ikke er fokuseret på erhverv og teknisk-videnskab. Hermeneutisk forståelse kan give et større perspektiv, og kan hjælpe én til at se en del og en viden knyttet ind i en større helhed, en evne, der også er nødvendigt at besidde inden for f.eks. naturvidenskab.

For at se hvordan dannelse kan praktiseres i dag, har vi valgt at lægge fokus på uddannelse. Dermed ikke sagt, at dannelse ikke kan ske uden for uddannelsessituationer. Vi er af den holdning at dannelse kan ske i alle sammenhænge

i livet, men dannelsesprocesser er ofte udtrykt i indlæringsprocesser i form af uddannelse. Det er svært at lave empiri på, om et ideal fremmes og praktiseres, men det er muligt at analysere uddannelsessituationer, og om dannelse og forståelse vægtes i indlæring.

Afslutningsvis konkluderer vi, hvad dannelse er ifølge Gadamer's filosofi om hermeneutisk forståelse, og hvorledes denne er vigtig i dag.

Omkring opbygningen af rapporten skal følgende praktiske anvisninger nævnes:

Når en person først er introduceret, bliver vedkommende herefter omtalt ved efternavn. Til forklaring af specifikke termer og filosofiske begreber findes der bagerst i rapporten en terminologisk ordbog. Første gang termerne, der forklares i ordbogen, bliver nævnt i teksten, vil de være markeret med en *.

2 Teori

Hermeneutisk forståelse

2.0 Introduktion til hermeneutik

Myten siger, at guden Hermes er kilden til begrebet hermeneutik. Hermes er budbringeren for guderne, der taler med menneskene, og er derfor en form for fortolker. Hermeneutikken handler om fortolkning, men det er en misforståelse at tro at hermeneutik kommer af Hermes.

Hermeneutik stammer fra det græske *hermeneia*, der betyder sproglig artikulation eller udtryk.² Da Aristoteles' værk, *Peri hermeneias*, blev oversat til latin fik det navnet *De interpretatione* (fortolkning), men hans værk er en teori om sproget. Senere skulle der laves en oversættelse af *interpretatione* til græsk, og det blev så til hermeneutik i den nutidige betydning. Man kan heraf se, at det bygger på en fejl i fortolkningen, hvilket er lidt ironisk, når begrebet hermeneutik netop drejer sig om fortolkning.

Der har altid været et ønske om at finde ud af en forståelse omkring mennesket. Det trækker linier helt tilbage fra antikkens Grækenland, hvor tænkere som Platon (ca. 428-348 f. Kr.) og eleven Aristoteles (384-322 f. Kr.) arbejdede med filosofiske teorier indenfor sprogvidenskab. Fortolkning af tekster, og ikke mindst diskussionen af problemer som f.eks. ”den rigtige fortolkning”, ansås således som en filosofisk problematik, der ønskedes bearbejdet. Aristoteles var af Platons skole, men han begyndte at danne egne filosofiske teorier bl.a. omhandlende ontologiske - erkendelsesteoretiske - samt sprogfilosofiske emner, hvilket førte til en distancering fra Platons lære. Aristoteles' filosofiske tanker kredsede om retoriske problematikker, etik og dyder. Med bearbejdning af begrebet ”*phrónesis*” - eller praktiskvisdom,

² ”Hermeneutik- en antologi om forståelse” side 11

klogskab, eftertanke og indsigt behandlede Aristoteles, om end i en lidt amputeret form, det hermeneutiske hovedspørgsmål: Hvad er forståelse, og hvordan opnår vi den? Med *amputeret* menes ikke, at den græske antik er af uvæsentlig karakter for den nutidige hermeneutik, men snarere at dette begreb er blevet videreudviklet igennem tiderne.³ Et af de vigtigste begreber indenfor hermeneutikken er den hermeneutiske cirkel. Den oprindelige cirkel stammer fra det antikke Grækenland, men blev først et hermeneutisk begreb i 1800-tallet med den tyske filolog* Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1864). Schleiermacher arbejdede tæt sammen med de to anerkendte filologer Friedrich August Wolf (1785-1872) og Friedrich Ast (1778-1841), hvis arbejde bestod i at fortolke tekster. Under deres mange dialoger nåede de frem til et af de grundlæggende elementer i hermeneutikken: Talens enkelte dele forstås ud fra den helhed, de indgår i, mens helheden omvendt forstås ud fra delene. Dette blev datidens hermeneutiske cirkel.⁴ En lille notits hertil er, at resultatet her opnåedes igennem dialog, hvilket Gadamer senere integrerer i sin hermeneutiske teori. Set ud fra et hermeneutisk perspektiv er sproget således ikke det vigtigste værktøj, men derimod dialogen da denne kan føre til forståelse. Den markante betoning af dialog kommer fra Platon. Han mener, at vejen til erkendelse kommer gennem en dialog med andre mennesker.

Den tyske filosof Martin Heidegger (1889-1976) var banebrydende, når det kommer til den hermeneutiske cirkel. Fra at være en relation mellem del og helhed i den fortolkede genstand - det være sig tekst eller historisk virkelighed - rykkede Heidegger cirklen ind i fortolkeren selv. Det betød, at cirklen og hermeneutikken i sin helhed ikke længere udelukkende havde med sproglige fænomener at gøre. Fra at være en teori om fortolkning og forståelse blev den nu en teori, der angik menneskelig væren og den menneskelige omgang med verden; en ontologi*. Dette skabte selvfølgelig nogle reaktioner. De gik to veje: Enten var man skeptisk ved den

³ "Politikkens filosofileksikon" (1995). S. 29-35

⁴ "Hermeneutik- en antologi om forståelse"

ontologisk drejning, og støttede den traditionelle hermeneutik som fortolkning af tekster, eller også fulgte man den nye retning. Dette gjorde Gadamer, og han byggede videre på både den hermeneutiske cirkel og teorien om forståelse.⁵

Den nyere hermeneutik, som især Heidegger og Gadamer udviklede, gjorde op med naturvidenskabens indblanding i den menneskelige ontologi. En af forgangsmændene for oplysningstiden var den franske filosof og naturforsker René Descartes (1596-1650), som ligesom mange andre landsmænd drog i krig, og aftjente sin krigstjeneste i Tyskland. Men i en drøm d. 10/11 1619 åbenbares Descartes' fremtid: At grundlægge en enhedsmæssig naturvidenskab baseret på matematik. "Cogito, ergo sum" (Jeg tænker, altså eksisterer jeg) var en af Descartes første konstateringer, hvorfra "Sum res cogitans" (Jeg er et bevidsthedsvæsen) udsprang. Descartes tog således afstand fra den teologiske tilgang, datidens filosoffer havde, og begyndte at arbejde ud fra et teoretisk erkendelsesbegreb baseret på matematiske regler og deduktion*. I Descartes' videnskabelige afhandlinger benyttede han sig af en metode*, der indebar ikke at acceptere noget som sandt, med mindre man selv erkender det som værende sandt. Denne rationalistiske tankegang var et af de primære kendetegn ved oplysningstiden, og var oplysningstidens og naturvidenskabens fundament. Den metodeorienterede forståelse vandt for alvor indpas indenfor den filosofiske begrebsverden, således at menneskelige handlinger kunne forklares ud fra årsags- og virknings forhold.⁶

Wilhelm Dilthey (1833-1911), der var elev af Schleiermacher, ønskede at finde frem til en anden måde at undersøge baggrunden for menneskers handlinger end at bruge eksisterende lovmæssigheder observeret i naturen og i stedet at koncentrere sig om at forklare handlinger ud fra den sammenhæng mennesket indgår i. Hans fokus var at give en forklaring på, hvorfor et menneske handler, og hvilken bestemt betydning der ligger i det. Dilthey tilføjede personer, handlinger og produkter til

⁵ "Hermeneutik- en antologi om forståelse"

⁶ "Politikkens filosofileksikon" (1995) s. 82-97 og 150-151.

Schleiermachers ide om fortolkning. Så hermeneutikkens forståelse gik fra at være hovedsageligt tekstfortolkning til at blive en mere universel fortolkning. Det var den tjekkisk-tyske filosof Edmund Husserl (1859-1938), fænomenologiens* grundlægger, der lagde grundstenene for den nyere filosofiske hermeneutik. Husserl udviklede sin egen metode, *den fænomenologiske metode*, hvor en særlig art af refleksioner over egen bevidsthed skulle afdække forståelseshorizonten. Forståelseshorizonten er et begreb som både Heidegger og Gadamer bruger i forklaringen af éns perspektiv på forståelse. Inden for fænomenologien handler det om at blive bevidst om sin forståelseshorizont dvs. i ontologisk perspektiv at forstå de sammenhænge man indgår i.⁷ Martin Heidegger var af Husserls skole, og overtog derfor bl.a. Husserls ide om:

”(...)at enhver oplevelse eller handling må finde sted inden for en forståelseshorizont.⁸”

Heidegger forkastede Husserls fænomenologiske metode, da han ikke mente, det var muligt for et subjekt at beskue sammenhængene udefra. Efterfølgende er der i Tyskland opstået en ny hermeneutisk retning, der beskæftiger sig med spørgsmålet: Hvad er forståelse? Det er især Heideggers filosofi, der er interessant i denne sammenhæng, da den danner grundlaget for Gadamers filosofi i *”Sandhed og Metode”*.⁹

2.1 Introduktion til ”Sandhed og Metode”

Vi har valgt at fokusere på Gadamers *”Sandhed og Metode”* som teori til vores projekt om dannelse. Bogens oversætter påpeger, at bogen kan virke vanskelig at læse, da den ikke er kronologisk opbygget, og er skrevet knudret. Dels er det en del af det

⁷ *”Politikkens: Introduktion til moderne filosofi og videnskabsteori”* s. 87-90

⁸ *”Politikkens: Introduktion til moderne filosofi og videnskabsteori”* s. 98

⁹ *”Politikkens: Introduktion til moderne filosofi og videnskabsteori”* s. 98-102

karakteristiske sprog, når man taler om menneskets væren i filosofiske termer, dels inddrager han hele filosofihistorien, da det er hans pointe, at for at begribe hermeneutikkens kompleksitet i sin helhed, må man kende til dens udvikling. Gadamer taler om, at i hermeneutisk forståelse må man både tage stilling til fortiden, og den virkelighed man lever i. Dermed er det givet, at ordet ”forståelse” ikke kun forklares ud fra hans definition, men foregår i en ”dialog” med tidligere filosoffer. Man kan næsten sige, at han praktiserer sin filosofiske opfattelse af hermeneutik helt konkret på begrebet forståelse.

I ”*Sandhed og metode*” vil Gadamer gøre op med den påvirkning, oplysningstiden havde på filosofi og humaniora og reetablere humaniora som videnskab¹⁰. Han problematiserer, at humaniora havde indoptaget en naturvidenskabelig metode, der stammede fra renæssancen og den tidlige oplysningstid. Tidligere hos Aristoteles var fornuft, følelse og sans samlet i mennesket, og han formulerede vigtigheden af den menneskelige fornuft i samspil med dets erfaring – og den menneskelige intuition. I renæssancen og den tidlige oplysningstid forsøgte Bacon og Descartes imidlertid at isolere fornuften i mennesket fra dets sans og følelser. De mente, at traditioner, autoritet og følelser blokerede for at finde en rigtig forståelse af verden. Modsat skolastikerne, der mente at kunne finde svarene i traditionerne og f.eks. ved læsning af Biblen, ville Bacon lave empiriske undersøgelser af verden, uden den betydning mennesket havde lagt i den. Derfor skulle al menneskelig indblanding, f.eks. traditioner og sans, forsøges udelukket i undersøgelserne, hvilket Bacon mente, at kunne gøre med den induktive metode*. Opfattelsen af at metode er vejen til erkendelse, deles ligeledes af positivisterne. Positivismen er en filosofisk retning, der opstod i 1900-tallet, og som ønsker at samordne og generalisere videnskabernes resultater. De opfatter idealet for erkendelse

¹⁰ Gadamer ”*Sandhed og metode*” s. 17.

som værende i de videnskaber, der benytter sig af observationer og kontrollerede eksperimenter, og fokuserer således også på metodisk at udelukke menneskelig sans¹¹.

Gadamer påpeger, at metodetænkningen var blevet indoptaget i humaniora. Så selv når man i humaniora, f.eks. inden for den traditionelle hermeneutik, ville beskrive forståelse og sansning, måtte det ske ud fra en form for induktiv metode, hvor man kun mente at kunne finde forklaringen i det observerbare. Den traditionelle hermeneutiks metoder og Gadamers processer støder sammen:

*”Forståelsen skal ikke så meget tænkes som subjektivitetens handling, men som dette at blive inddraget i en overleveringshændelse, hvor fortid og nutid bestandigt formidles. Det er dette, der bør komme til sin ret i den hermeneutiske teori, der i alt for høj grad er behersket af ideen om en fremgangsmåde, en metode.”*¹²

Gadamer påpeger, at man imidlertid må forstå verden ud fra, at man er menneske. Man kan ikke fralægge sig det betydnings-univers, man er en del af - man er påvirket af traditioner og kultur. En metode kan ikke frakoble én fra sine fordomme. Derfor burde *”Sandhed og metode”* i stedet hedde *Sandhed eller metode*, da der ifølge Gadamer ikke findes en metode til at få viden og forståelse af mennesket. Til gengæld mener han, at der findes en proces, hvor det ikke er muligt og heller ikke nødvendigt at fralægge sig subjektets forhistorie eller fordomme, idet disse udgør en vigtig bagage for en nærmere forståelse.

Gadamer tager ikke bare afstand fra positivisternes brug af metode, men også fra romantikkens fokusering på traditioner. Romantikken, der brød frem i slutningen af 1700-tallet, står i diametral modsætning til oplysningstiden. Romantikerne afviste den induktive metode og mente, at følelserne og éns intuition kunne forklare alt, hvis man forsøgte at isolere en tidsperiode og leve sig ind i den. Af

¹¹ *”Politikens filosofileksikon”* (1995) s. 350.

¹² Gadamer: *”Sandhed og metode”* s. 277

den grund lagde man stor vægt på jegets udfoldelse, og havde en stor tillid til intuition. Der opstod en opfattelse af, at specielle kunstnere havde en særlig evne til at indleve sig og ane, hvordan verden hang sammen, og disse blev noget groft sagt dyrket som sandhedsvidner. Begge modpoler, den romantiske tanke og induktiv metode, mener Gadamer er for ensidig og utopisk. Ingen af dem kan forkastes, men de må afvejes og tænkes benyttet sammen - de må supplere hinanden.

Gadamer ønsker at retablere humaniora som videnskab, da han mener, at humaniora kan fortælle os noget sandt. Humaniora er et fag, der undersøger mennesket, og forsøger at forstå det. I den forstand er målet med humaniora forståelse og dannelse. Gadamer og Heidegger var de banebrydende, der bragte hermeneutikken ind i moderne tid.

Gadamer ønsker, ligesom andre filosoffer så som Hegel, Popper og Kuhn, at man inden for al videnskab bliver opmærksom på, at humanistisk tankegang er uundværlig. Man må være klar over, at den menneskelige sans ikke kan undværes. F.eks. er det inden for naturvidenskab ikke nok at kende matematiske regler, man skal også have fantasi og sans for at kunne udtænke nye måder at bruge matematikken på. Samtidig med at "*Sandhed og metode*" udkom i 1960, behandlede mange andre samme emne, og kritikken er blevet indoptaget i naturvidenskaberne. Man skal ikke bare bruge metoderne, men få en fornemmelse for hvordan og hvornår de virker, og det er en sans, der skal optrænes.

2.2 Forståelse ifølge Gadamer

I dette afsnit vil vi gøre rede for Gadamers forståelsesfilosofi. Gadamer mener, at mennesket har nogle fordomme, der er påvirket af forhistorien. Fordommene er den baggrund, man har, og bruger i mødet med en ny situation. Det er dem, der skal opvejes mod den nye situation, der også indebærer nogle nye holdninger. Man er i stand til at optage en ny forståelse fra situationen, og lægge den til de andre fordomme

fra før. Tilsammen danner de ifølge Gadamer en forståelseshorisont. Forståelseshorisonten kan fornyes igen og igen ved mødet med en anden situation. Det er dette Gadamer beskriver som sin hermeneutiske cirkel - en vekselvirkning mellem helhedsforståelse og delforståelse. Vi vil i det følgende forklare mere konkret, hvad disse begreber indebærer, og hvordan de benyttes.

Hermeneutisk cirkel

Gadamer tager udgangspunkt i Heideggers beskrivelse af den hermeneutiske cirkel:

"Heidegger skriver: "Cirklen bør ikke reduceres til en ond cirkel, heller ikke til en, der blot tolereres. Den rummer en positiv mulighed for den mest oprindelige erkendelse..."¹³

Hvad adskiller deres brug af den hermeneutiske cirkel fra hinanden er, at Heidegger prøvede at nå frem til læren om forståelse gennem historisk hermeneutik og kritik. Han mener, at man skal fralægge sig sine fordomme og se fænomenerne så objektivt som muligt. Gadamer ser derimod fordomme som noget, man ikke kan gøre sig fri af - noget man altid tager med sig, og som man kan bruge konstruktivt i forståelse.

Gadamer benytter sig mest af to forskellige opfattelser af den hermeneutiske cirkel. Den ene er den såkaldte helhed-delcirkel,¹⁴ hvor man søger forståelse for en helhed ud fra delen, såvel som delen ud fra helheden. Man kan f.eks. ikke forstå Jesu korsfæstelse, hvis ikke man har læst Biblen, om omvendt giver Biblen ikke mening, hvis man ikke forstår Jesu korsfæstelse.

Den hermeneutiske cirkel kan også ses som spørgsmål-svarcirklen, hvor et spørgsmål i en samtale søger efter et svar. Når dele af svaret findes, vil der tegne sig et nyt spørgsmål, der søger svar. Hermed er det dog ikke sagt, at cirklen kun skal bruges i praksis forståelse af en sag. Det er også sådan, at selvforståelsen bliver korrigeret af

¹³ Gadamer: *"Sandhed og metode"* s. 254

¹⁴ Begge cirkler forklares i *"Politikens introduktion til moderne filosofi og videnskabsteori"* s. 96 - 97

den nye forståelse. Da mennesket grundlæggende søger at finde eller forstå sig selv, vil der altid være et element af selvforståelse i en proces om forståelse. På dette område er Gadamer enig med Heidegger. Det er dét, der menes, når man taler om, at Heidegger og Gadamer tog den hermeneutiske cirkel ind i individet.¹⁵

Fordomme

En forståelseshorisont kan betragtes som hele éns verdensperspektiv, og er bygget op om en masse fordomme, som man har tilegnet sig. Fordomme kan sammenlignes med autoriteter. Der ligger nogle modsætninger i enten at hellige sig en afstandstagen fra begreberne eller kun at tilegne sig dem. Ligesom at sige at éns horisont udelukkende bygger på bevaring af éns historicitet, forhindrer man fornyelsen, en slags fornuftshandling¹⁶, og denne er essentiel. Ganske vist er det en handling, der er tilsløret, men den er vigtig at medtage i sine betragtninger. At påstå, at éns horisont altid opstår på ny ud fra en given situation, vil også være indbildning, da datiden altid er til stede. Gadamer mener, at et menneske ikke er født ud i ingenting, men derimod ind i en verden af traditioner og betydninger. Vi har på forhånd bestemte blindheder over for verden og disse kalder Gadamer for fordomme. Ordet "fordomme" blev negativt ladet. Dette skyldtes, at det blev brugt i retslige sammenhænge, hvor det var negativt for den anklagede, hvis der var en for-dom.

Gadamer prøver at gøre op med den negative opfattelse ved at pointere, at det er en for-fordom.¹⁷ Der er ingen absolut sandhed, men hvis man bevidstgør sig sine fordomme, er man bedre i stand til at møde andres fordomme, og derved vil man kunne finde frem til en ny forståelseshorisont. Man er altså tættere på en slags subjektiv sandhed. En fordom kan sige noget fornuftigt, hvis den er mere relevant for den konkrete sag. Den skal altid opvejes, og er ikke altid det korrekte. I mødet med andres fordomme kan man tilegne sig ny viden ved at drage sammenligninger mellem

¹⁵ Artiklen "Gadamer's basic understanding of understanding" fra "The Cambridge Companion to Gadamer"

¹⁶ "Hermeneutik - en antologi om forståelse"

¹⁷ Gadamer: "Sandhed og metode" s. 258.

sine egne og de andres fordomme. Et typisk eksempel ville være ved læsning af en tekst. Her søger man en forståelse af teksten ved at finde fællestræk til sin egen forståelseshorisont. Man optager så nogle af de hypoteser eller fordomme, som teksten udlægger. Éns forståelseshorisont er under konstant revurdering, da man ved at optage nye fordomme fornyer ens forståelseshorisont.¹⁸

At have en horisont vil sige, at man er i stand til at reflektere over ting i omgivelserne, men kun inden for ens horisont, både nært og fjernt, stort eller småt. I og med at man kan gøre sig disse refleksioner, er man også i stand til at stille spørgsmål inden for ens horisont. Dette medfører, at man forholder sig kritisk til en fordom, eller sætter spørgsmålstejn ved traditionen. Modsætningen til dette sker, hvis man ikke kan overskue ens horisont, og derfor overvurderer dét, der ligger én nært.¹⁹

Dialog

Hos Gadamer flyder de forskellige dele af forståelse (at forstå det subjektive og det objektive - delen og helheden) sammen. Det sker i såvel tekster som tale. For Gadamer er en "ægte" samtale ikke blot overførsel af informationer eller en udveksling af meninger, men derimod en stræben efter at forene de to positioner, så det bliver til en *delt* sandhed.

*"At komme til forståelse i samtalen er ikke blot at spille sig ud og at sætte sit eget standpunkt igennem, men en forvandling hen imod det fælles, hvor man ikke forbliver, hvad man var."*²⁰

¹⁸ Gadamer. "Sandhed og metode" s. 254

¹⁹ "Hermeneutik- en antologi om forståelse" s. 166

²⁰ Gadamer: "SSandhed og metode" s. 359

For at nå denne "ægte" samtale kan man ikke anvende værktøjer/metode, da dette vil være at forcere en forståelse. Ligeledes forholder det sig sådan ved læsning af tekster. Man lader sig indgå i en "samtale" med denne, og når en forståelse sammen.

*"Teksten bringer en sag til orde, men det gør den kun i kraft af fortolkeren. Begge har andel heri."*²¹

Dette kalder Gadamer for en hermeneutisk samtale. I denne sker en slags horisontsammensmeltning, som han kalder *samtalens fuldbyrdelse*, da man sætter et standpunkt på "spil", og lader det udvikle sig til en delt forståelse mellem læser og forfatter.²²

Der er dog ét væsentligt punkt, hvor samtalens forståelse adskiller sig fra teksten. For Gadamer er sproget mere end blot tankens afspejling. Det er udviklende i sig selv. Sproget er en begyndelse, som man ikke kan sige, hvor ender. Det er sproget og dialogen, der tager styringen og ikke én selv. For at få det mest mulige ud af en samtale opfordrer han til den slags åbenhed, som Sokrates lagde i ordene "alt hvad jeg ved, er at jeg ingenting ved". Når sproget har denne magiske effekt, gør det, at det ikke uddør, og det kan man bl.a. se ved, at det er sproget, der har ført os til den historiske erfaring, mennesket sidder med i dag.

Horisont

Gadamer bruger de klassiske tekster som et middel til at nå en forståelse, da det er hér, chancerne for en horisontsammensmeltning er størst. Grunden til dette er, at en klassisk tekst er relevant til alle tider, fordi den er alsidig og tidløs (f.eks. Biblen). Vi er villige til at lade os belære af teksten og justere meninger og holdninger i overensstemmelse hermed. Vi har tillid til, at teksten har noget rigtigt og væsentligt at

²¹ Gadamer: "Sandhed og metode" s. 367

²² Gadamer: "Sandhed og metode" s. 367

sige om sit emne²³ - vi er bedre til at fralægge os vores fordomme. Læseren fornyer forståelseshorisonten gennem læsning af klassiske tekster, endda selvom læseren og teksten ikke nødvendigvis har de samme holdninger, men nærmer sig hinanden på nogle punkter. Igennem dette kan læseren opnå en ny forståelse eller en ny sandhed på et andet stadie. Man opnår en fælles forståelse med teksten.

Man forlader ikke helt sin egen horisont for at leve sig ind i den anden, som romantikeren ville tro man gjorde. Og man kan heller ikke gøre den anden identisk med éns egen, for så fjerner man den fremmedhed, der er forudsætningen for ny forståelse. Der er så at sige nogle elementer, der gør sig gældende for at opleve en horisontsammensmeltning. Det er vigtigt at forstå ordet "fremmed" rigtigt. Der menes ikke fremmed i den betydning, at man møder et fremmed individ, der har en anden sjæl end én selv, men derimod helt sprogligt og dialogisk er det en fremmed forståelse, der overbringes. Et eksempel kunne være ved læsning af en buddhistisk tekst. At man læser teksten medfører ikke nødvendigvis, at man selv bliver buddhist, men man har fået en forståelse for lige netop denne trosretning - og kan måske endda se nogle fornuftige argumenter og sandhedsaspekter i denne, uden af man derved fralægger sig sin egen tro. Dette sker også, når den historiske og den nutidige horisont smelter sammen. For at kunne forstå en del af en tekst, mener positivisterne, at man skal træde ud af sin egen opfattelse og se bort fra sin tid. Gadamer mener ikke, det er muligt og heller ikke nødvendigt at forlade sin nutid for at træde ind i tekstens sammenhæng.

"Den hermeneutiske opgave består i bevidst at udfolde dette spændingsforhold og ikke at tilsløre det ved naivt at udligne det. (...) At udkaste en historisk horisont er altså blot en fase i forståelsens fuldbyrdelse; den størkner ikke til en fortidig bevidstheds selvfremmedgørelse, men indhentes af nutidens egen forståelseshorisont.(...) Den

²³ "Politikkens introduktion til moderne filosofi og videnskabsteori" s.102

kontrollerede fuldbyrdelse af denne sammensmeltning kalder vi den virkningshistoriske bevidstheds årvågenhed."²⁴

Når man læser en klassisk tekst, skal man som læser ifølge Gadamer ikke fokusere på forfatterens budskab, da det blot er en afstandstagen fra teksten og fjerner fokus fra, hvad der er formålet med læsningen - at opnå en horisontsammensmeltning med tekstens meningsindhold. Hvis man først begiver sig ud i at analysere forfatterens budskab, mister man en potentielt højere forståelse. Derfor kan éns egen forståelse og forfatterens udlægning ikke adskilles. Med dette menes, at man ved at analysere forfatterens mål eller budskab bruger sine *egne* fordomme og dermed sin forståelseshorisont. Det vil derfor altid være en farvet fortolkning, der vil komme ud, og man mister fokus - teksten i denne sammenhæng. Hvis man f.eks. læser Biblen med forfatterens budskab for øje, så kan man risikere enten at læse den meget negativt eller meget positivt alt efter, hvorvidt man tror på de skrevne ord. Hvis man forholder sig åben og reflektiv, kan man opnå en højere forståelse af teksten.

Om éns opfattelser er "rigtige" eller "forkerte" kan bedømmes med tiden. Især nævner Gadamer kunst, derunder de klassiske tekster, som noget, hvor man først med tiden finder ud af, om opfattelserne er værdifulde. I 1960 udtalte Gadamer:

*"it is only temporal distance that can solve the critical question of hermeneutics"*²⁵,

-men han korrigerede det senere til:

*"Often temporal distance can solve the critical question of hermeneutics"*²⁶

²⁴ Gadamer: "Sandhed og metode" s. 292

²⁵ Artiklen "Gadamer's basic understanding of understanding" fra "The Cambridge Companion to Gadamer" s. 45

²⁶ Artiklen "Gadamer's basic understanding of understanding" fra "The Cambridge Companion to Gadamer" s. 46

Gadamer mener også, at man ikke kan have en rigtig eller forkert forståelse af teksterne, da "rigtigt" for en person kan være "forkert" for en anden. Derfor er en metode til forståelse også umulig i en sådan sammenhæng.

"Enhver fortolkning må tilpasse sig den hermeneutiske situation, den tilhører".²⁷

Gadamer bruger sproget som vejen ind til forståelse af mennesket, ligesom Heidegger anså det. Man skal så at sige følge sproget for at få indsigt eller forståelse af, hvordan man skal agere i det daglige liv. Her menes ikke sproget som Dilthey og Schleiermacher betonedede det, den intelligente forståelse, der skaber klarhed over noget, eksempelvis svært grammatisk, men mere en forståelse igennem sproget, der skaber klarhed omkring éns praktiske evner, og hvilke fordomme man har.

Selvom Heidegger hovedsageligt interesserede sig for menneskets fordomme og dets ontologi, og Gadamer for forståelse og opfattelsen af humaniora, så mener de begge, at der inden for al forståelse ligger et element af selvforståelse. Dette gør, at man kun kan forstå indtil en vis grænse. Mennesket har nogle muligheder, men også nogle begrænsninger. Det er det hermeneutiske personbegreb.

Endeligt mener Gadamer, at man for at kunne forstå må komme til enighed om, hvilket emne man vil opnå en forståelse af. Lad os tage teksten som eksempel. For at forstå hvad teksten handler om, må man være villig til at optage nye fordomme. Dette sker ved, at man har en vis åbenhed til, hvad teksten har at sige. Man når til enighed med teksten ved, at man forstår hvad teksten skriver. Forfatterens budskab, er mindre vigtigt - det er noget man kan komme til senere. Emnet som man prøver at forstå, er dét, der er sagen selv²⁸.

²⁷ Gadamer "*Sandhed og metode*" s. 376

²⁸ Gadamer taler om "Sache" som værende det vigtige i ens forsøg på forståelse

2.3 Jürgen Habermas' kritik af Gadamer

Der er en nærmest geometrisk forskel mellem Habermas (1929-) og Gadamer. Gadamer har som tidligere nævnt den hermeneutiske cirkel, mens Habermas benytter sig af en samfundsanalytisk model bygget op som en trekant. Denne fungerer som et systematisk og metodisk overblik over hans arbejde, og er opbygget af hans tanker om offentlighed, kommunikation og demokrati. Vi vil ikke komme nærmere ind på trekantsmodellen i dette projekt, da den er meget kompleks, og ikke har yderligere relevans for vores problemstilling. Da vi valgte kort at nævne den, skyldes det, at den illustrerer Habermas' meget metodeprægede tilgang til hermeneutikken.

Habermas studerede fra 1949 til 1954 på universiteter i Göttingen og Bonn, hvorfra han fik sin doktor-grad i filosofi. Habermas' arbejde har typisk været med fokus på grundlæggelsen af social teori og epistemologi*, men omhandler også en analyse af det kapitalistiske, industrielle samfund samt demokrati* og lovgivning i forbindelse med kritisk social-evolution og nutidig tysk politik.²⁹ Nøglekonflikten mellem Habermas og Gadamer tager udgangspunkt i to forskellige syn på hermeneutikken. For Gadamer er hermeneutikken en slags tilnærmelse til kunst, hvorimod den for Habermas benyttes som en social-videnskabelig metode.³⁰

Habermas mener, at Gadamers tilgang til hermeneutikken er for traditionel og konservativ. Han stiller sig kritisk overfor Gadamers forestilling om fordomme og tanken om, at man ikke kan danne sig en frigjort vurdering pga. personlige traditioner og uundgåelig arv. Habermas anerkender historiens relevans, men mener, at man med Gadamers teori og lære ikke er i stand til at besidde en reflektiv erkendelse af traditioner og arv. Man er altså hos Gadamer unødvendigt bundet af fordomme, og savner en frigørelse herfra. Ifølge Habermas er hovedforudsætningen for frigørelse, evnen til at kunne reflektere over og fralægge sig skadelige og regressive aspekter af den menneskelige arv, hvilket ifølge Gadamer ikke er muligt. Den hermeneutiske

²⁹ http://da.wikipedia.org/wiki/J%C3%BCrgen_Habermas d. 15/11 2006

³⁰ <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12605267/index.pdf> d. 15/11 2006

tolkningsproces rummer ifølge Habermas mere, end hvad Gadamer berører - et potentiale for kritik, refleksivitet og frigørelse.³¹

Endelig har vi valgt at inddrage et andet væsentligt kritikpunkt, der går ud på, at der i fordomme og især inden for sproget skjuler sig magtmekanismer. Disse kan ifølge Habermas hindre forståelse. At Gadamer gør forståelse universel, er altså en misforståelse. Forståelse er ikke blot et møde mellem fortolker og genstand, da f.eks. magtmekanismerne i sproget gør, at der ikke altid kan skabes gensidig åbenhed. Derfor er et kritisk refleksivt syn på fordomme nødvendig. Habermas kritiserer Gadamer for at betragte sproget for positivt. I denne sammenhæng opstår diskussionen om, hvorvidt sproget altid fører til sandheden, eller om der evt. kan ligge skjulte farer i dette – et emne som især Heidegger var optaget af.³²

Både Gadamer og Habermas ser forståelsesprocessen som en cirkel, hvor det er vigtigt at tolke delen ud fra helheden og helheden ud fra delen. Således mener Gadamer, at man kan forny sin forståelseshorisont, og at man ikke kun får en ny forståelse af emnet, men også af sig selv. Når man forstår anderledes, vil man også kunne handle anderledes og ændre sin virkelighed. Forståelse ifølge Gadamer handler om at blive enig om emnet, at kunne se sagen selv og se, hvad problemstillingen er - og ikke nødvendigvis om at få samme holdning til emnet.

Gadamer og Habermas forholder sig forskelligt til fordomme. Gadamer ser fordomme som en bagage, man har med sig, og som man handler ud fra. Fordomme repræsenterer den verden og de sammenhænge, man er født ind i. Man skal ikke forsøge at blive fri af sine fordomme, men gøre sig bevidst om dem, så man forstår, hvorfor man handler, som man gør. Habermas derimod opfordrer til en udskiftning af den ubetingede accept af fordomme med en betydelig mere refleksiv og distanceret tilgangsmåde til dem.

³¹ http://fil.stcloudstate.edu/teaching/mcom630/jurgen_habermas.html d. 15/11 2006

³² www.bu.edu/wcp/Papers/Cont/ContGreg.htm d. 15/11 2006

Habermas ser det som et problem, at Gadamer tildeler klassiske tekster så stor værdi og har for stor tiltro til, at hvis man underkaster sig deres autoritet, vil de sige noget vigtigt.³³ Gadamer og Habermas mener begge, at man ikke har magt over sproget, men Gadamer er positivt indstillet til sproget og mener, det kan føre én til forståelse. Sproget skaber i sig selv - det er ikke altid tanken, der leder sproget. Habermas mener modsat, at sproget ikke nødvendigvis kan lede til bedre forståelse, fordi magtmekanismer, man ikke har kontrol over, spiller ind i sproget og dialogen. Magtmekanismerne kan ses som, at man ikke altid er sikker på intentionerne i samtalen, men også at man ikke nødvendigvis selv er klar over, hvad man udtrykker. Der kan altså sættes spørgsmålstegn ved, i hvor høj grad man bør se sproget som en troværdig kommunikationsform, der kan lede til forståelse.

³³ ”Moderne filosofi og videnskabsteori”. s 102 – 104.

Dannelse

2.4 Dannelse som processen at forstå

Gadamer analyserer dannelsesbegrebet filosofihistorisk. Oprindeligt benyttedes dannelsesbegrebet om den naturlige proces at danne noget, at blive skabt. Det latinske ord for dannelse er *formatio*, som omhandler form, f.eks. den fysiske udvikling. Omkring 1800-tallet var dannelsesbegrebet med inspiration fra Kant helt ændret til i stedet at gælde kulturel formgivning, hvor det handlede om for mennesket at lade sine indre talenter udvikle sig og komme til udtryk. Det afspejledes i dét, der en overgang var det tyske ord for dannelse, nemlig *Formierung*. Mere dækkende blev *Bildung* imidlertid. *Bildung* kommer af *Bild* (billede) og kan både være *Nachbild* (efterligning) og *Vorbild* (forbillede), et signal om, at der også ligger noget bag det enkelte menneske.³⁴

For Gadamer er dannelse en proces, men han nøjes ikke med at se det som tilblivelsesprocessen - det at få en form. Derimod er dannelse *processen at forstå*. Gadamer ser noget dybere filosofisk i mennesket, der prøver at forstå sig selv i verden.

”Hvad der kendetegner mennesket er et brud med det umiddelbare og naturlige, et brud som den åndelige, fornuftsmæssige del af dets væsen kræver af det.”³⁵

Mennesket kan med sin fornuft ikke lade være med at søge at forstå den verden, det lever i. Det stiller spørgsmålstegn ved sin eksistens. Som tidligere nævnt mener Gadamer, det ikke er muligt at forstå noget og ændre opfattelse af, hvordan noget hænger sammen, uden også at udvikle éns selvopfattelse. Når man forstår, ændrer og

³⁴ Gadamer: *”Sandhed og Metode”* s. 15 – 16.

³⁵ Gadamer: *”Sandhed og Metode”* s. 17.

danner man sig selv. Menneskets evne til at overskride sig selv for at se sig selv i en større sammenhæng viser, at mennesket vil dannes. At ønske forståelse er et filosofisk grundtræk ved mennesket.

Gadamer tager i sin definition af dannelse udgangspunkt i den tyske filosof Hegels filosofi om dannelse.³⁶ Hegel beskrev fremkomsten af menneskets bevidsthed som noget, der skete gennem processen at arbejde. I Hegels beskrivelse af arbejdet kan man sige, at de forskellige aspekter af dannelse kommer til syne, både det at give sig selv form og det at trænge ud over sig selv. I et arbejde søger man at skabe, undersøge, forme, bruge sin viden og komme nærmere et mål. I den proces at skabe opdager mennesket sine egne egenskaber. Det giver selvbevidsthed - bevidsthed om, at man også kan danne sig selv. Et grundvilkår ved arbejdets proces er, at man er nødt til at se bort fra sig selv. Som udgangspunkt er arbejdet noget fremmed, og når man skal påtage sig det, er man nødt til at se bort fra egne interesser og se arbejdet i en større sammenhæng, der kan skabe mening. Hegel kalder det "hæmmet begær", fordi man skal fralægge sig sine egne partikulære behov og have det almene for øje. Det styrker abstraktionsevnen og giver én proportioner. I arbejdet og det fremmede må man finde noget af sig selv, så det også giver mening for én selv. Man tager arbejdet på sig, og gør det til en del af én selv. Arbejdet danner, som Hegel udtrykker det. Erkendelsen af én selv i det fremmede, og muligheden for at gøre det fremmede til noget velkendt, giver en vigtig selvforståelse, der også gælder i forhold til omverdenen. Man forstår, at man handler, og forholder sig til det sprog, den kultur og den historie, der er rammerne om éns liv, og at man er med til at omskabe og udvikle dem.³⁷

Det er forståeligt at Gadamer tager fat i Hegels beskrivelse, da den fint beskriver, det Gadamer selv mener med forståelse. I arbejdet kommer man med egne fordomme, éns egen opfattelse af verden, og møder noget fremmed. Man sætter sig

³⁶ Gadamer: *"Sandhed og Metode"* s. 17.

³⁷ Gadamer: *"Sandhed og Metode"* s. 17-19.

ind i det fremmede uden at glemme sig selv, og forsøger så at sige at opnå en fælles forståelse med arbejdet, så éns horisonter kan smelte sammen. Selv bruger Gadamer de klassiske tekster som det fremmede. Kunst spiller en stor rolle for Gadamer, fordi man der igennem kan møde noget fremmed, møde sig selv og udvikle sig. Kunstens rolle i dannelsesprocessen beskrives yderligere i et senere afsnit.

I tanken om dannelse som tilblivelsesproces, at få en form, ligger en indbygget idé om, at der er en endelig form, man kan opnå; en tro på at processen sluttes, når målet er nået. Men set i Gadamers optik, er det vigtigt at forstå, at dannelse forbliver at være proces, og ikke er en specifik viden, man kan tilegne sig. Man ender ikke med at have fået fyldt sin videns - og dannelsesform ud. For forståelseshorizonten forandres hele tiden og gør det muligt at forstå mere eller anderledes. Gadamer udtrykker således at:

”Dannelse har, lige så lidt som naturen, et mål uden for sig selv. (Ordet og sagen ’dannelsesmål’ skal betragtes med den mistro, der hører til en sådan sekundær form for dannelse. Dannelse kan egentlig ikke være et mål, den kan ikke villes som sådan, undtagen i en pædagogisk refleksion og tematik).”

-og at:

”(...)resultatet af dannelse ikke opnås i lighed med en teknisk procedure, men derimod vokser ud af den indre formnings- og dannelsesproces og derfor er en vedvarende udviklingsproces”.³⁸

Dannelse skal således ikke forstås som et formål i sig selv, og er heller ikke en

³⁸ Begge citater Gadamer: ”Sandhed og Metode” s. 16.

fremgangsmåde eller en bestemt adfærd. Dannelse er noget, der følger med én, det er en åbenhed for det anderledes³⁹ – som man f.eks. kan få gennem arbejdet. Hegel beskriver dannelse som ideen om ”at hæve sig op til det almene”.⁴⁰ Det betyder, at man kan se bort fra sig selv og se sig selv i en almen sammenhæng, der giver én proportioner. Det handler om, at man kan overskue muligheder omkring én og forstå, at der er andre at tage hensyn til end én selv. At man har overblik både historisk og samfundsmæssigt. Når man forstår, at tingene kan forholde sig meget anderledes end man selv tror, må man lære at vægte, hvad der er det rigtigste både i forhold til én selv og i forhold til andre. Gadamer mener, at man får sans for denne afvejning:

*”De almene synspunkter, som den dannede holder sig åben for, er ikke en gældende fast målestok; de er tværtimod kun til stede for ham som mulige, andre synspunkter. For så vidt har den dannede bevidsthed faktisk mere karakter af en sans”.*⁴¹

Med sans kan en dannet bevidsthed skelne, vurdere og navigere. F.eks. hvis man har kendskab til historien og samfundet, ved man, hvad der er muligt inden for rammerne, og man kan afstemme sine handlinger derefter. Man kan også kalde det takt. Man kan deltage naturligt i samfundet, uden konstant at skulle tage stilling til, om det man gør, er rigtigt eller forkert. At bevidstheden har karakter af en sans udtrykker, at det ikke rigtig kan beskrives, hvordan den gør. Musisk sans f.eks. kan ikke sættes på en forklarende formel. Det kræver optræning, at man er vant til at lytte, og har sans for det, musikken prøver at udtrykke. Sansen skal optrænes, bevidstheden skal dannes. Denne tanke om dannelse som en tilstand af optrænet sansning henter Gadamer fra antikkens begreber *phrónesis* og *sensus communis*, som vi nu vil forklare nærmere.

³⁹ Gadamer: ”Sandhed og Metode” s. 21.

⁴⁰ Gadamer: ”Sandhed og Metode” s. 17.

⁴¹ Gadamer: ”Sandhed og Metode” s. 21 - 22.

2.5 *Phrónesis* ~ Praktisk visdom

Aristoteles arbejdede med et dyds-katalog, hvoraf der er to hovedformer for dyd*; de *dianoetiske dyder*, også kaldet de intellektuelle dyder - dyder ved forstanden, og de *etiske dyder* - dyder ved den menneskelige karakter, som består af en række sjælelige evner⁴². De intellektuelle dyder tilegner man sig, for det meste ved lærdom og undervisning, hvilket kræver erfaring og tid. De etiske dyder tilegnes omvendt ved tilvænning⁴³. Dog er der nogle, som man ved fødslen allerede besidder, såsom retfærd, tugt og manddom mfl.⁴⁴ Formålet med Aristoteles' katalog var via dyder, at beskrive forudsætninger, han mente, var nødvendige for at få et vellykket og lykkeligt liv. Et liv som han mener, mennesket bør stræbe efter. Hvis man skal leve et moralsk rigtigt liv (det gode liv), skal man vælge midten. Det vil sige at kunne se stien eller det gode mellem yderlighederne (mod er f.eks. midte for frygt og dumdristighed). Man skal kunne tage de rette skøn eller beslutninger på det rette tidspunkt. Midten er derfor målet for det gode, som fornuften ser og viljen vælger⁴⁵. Aristoteles mener således også, at en stræben efter det gode er det vigtigste. Denne middelvej diskuterer han i sit værk "*Den Nikomacheiske Etik*". Da Aristoteles var politisk bevidst, drejer mange af disse tanker sig om den gode politiker, den gode borger og særligt søger han at opstille en etisk og praktisk moral, der er til for det fælles bedste. Menneskets dyd, den gode evne, er således at kunne handle i kraft af dets muligheder, ud fra handleformer, fornuft, dømmekraft og vilje.

For at kunne handle dydigt skal man have en viden om og sans for, hvad der i en specifik situation kræves. Aristoteles benyttede ordet *phrónesis* om denne viden og sans. Det er et moralsk instinkt og en situationsfornemmelse, en intuition, der bygger på erfaringer og kundskab.⁴⁶

⁴² 'Politikens filosofi leksikon' (1983) s. 91

⁴³ Aristoteles, 'Den nikomacheiske Etik' s. 32

⁴⁴ Aristoteles, 'Den nikomacheiske Etik' s. 132

⁴⁵ Aristoteles, 'Den nikomacheiske Etik' s 117-119

⁴⁶ Torben K Jensen 'Politik i práxis' s.73-74

”(...)man kunne spørge om, hvorfor en dreng nok kan blive matematikker, men ikke metafysiker eller naturfilosof? Mon ikke, fordi matematikken har at gøre med abstraktioner, mens de andre videnskabers grundprincipper udledes af erfaring? De unge kan ikke være overbevidst om deres sandhed, men blot plapre dem efter. Matematikkens begreber er derimod lette at forstå.”⁴⁷

Phrónesis, praktisk visdom, er én af de intellektuelle dyder – altså en dyd ved fornuften. Det er en viden om, hvilken af de etiske dyder man skal tage i brug og handle efter i en given situation. Dermed samvirker de to hovedgrene af dyder.

”Thi dyden giver os målet, vi skal nå, forstandigheden midlerne til at nå det.”⁴⁸

I bogen stiller han flere konkrete situationer op, hvor dyderne er i samspil eller bidrager til *phrónesis*, som f.eks. *gnómé* (bestående af *phrónesis* og dømmekraft). Uden *phrónesis* er denne dyd blot viden om den rette dømmekraft, *phrónesis* er det der gør, at denne viden kan blive til handling.⁴⁹

For Gadamer er forståelse, ligesom *phronesis*, sansen for hvad der er det rigtige at gøre i en situation. For Gadamer er sansen helt essentiel inden for dannelse. Sansen bygger på erfaringer, der giver en forståelse af, hvordan tingene forholder sig, og hjælper én til at lave de rette skøn. Praktisk forståelse hænger sammen med teoretisk forståelse. Forståelse vil altid både være at vide noget og vide, hvordan man skal bruge den viden. Man har ikke forstået noget ’rigtigt’ uden at kunne anvende det.

⁴⁷ Aristoteles, ’Den nikomacheiske Etik’ s 126

⁴⁸ Aristoteles, ’Den nikomacheiske Etik’ s.134

⁴⁹ Torben K. Jensen ”Politik i praksis” s. 75

2.6 *Sensus Communis* ~ Fællessans

Begrebet *sensus communis* bygger ligeledes på *phrónesis*, og handler om at have sans og forståelse for at handle rigtigt i en situation med andre mennesker. Sansen er personlig, men er en sans for det fælles - den har et socialt aspekt. Begrebet er siden antikken blevet videreudviklet, men har i følge Gadamer mistet noget af sin centrale betydning. For at få os tilbage på sporet, tager Gadamer afsæt i den italienske filosof Giambattista Vicos (1668-1744) kritik af Descartes og hans tids teoretiske tænkning og metodelære⁵⁰. Vico fremhævede nødvendigheden af at have en fornemmelse for de konkrete situationer, der hele tiden opstår i ethvert menneskes hverdagsliv. Denne fornemmelse og evne til at håndtere den givne hændelse, mener Vico, netop er det, der repræsenterer en sans for det fælles. Mennesket ønsker som individ, at handle for det fælles bedste i dets gruppe, og skaber hermed en fællessans. Den form for fællesskabsstiftende sans var for Vico essensen af *sensus communis*.⁵¹ *Sensus communis* var vigtig at have i et samfund, selv om det var en sans, der ikke kunne beskrives videnskabeligt. Vico lagde vægt på antikkens praktiske visdom – *phrónesis*, nemlig at man forstår, hvordan man skal handle i forskellige situationer, og derfor kan gøre det. Han kritiserer Descartes' matematiske og teoretiske tænkning for at forkaste vigtigheden af at have et ideal om en sans, der kan fortælle én hvordan man skal handle i praksis.

En anden vigtig tænker og udvikler af begrebet *sensus communis* var den skotske filosof Shaftesbury (1671-1713), hvis rigtige navn var Anthony Ashley Cooper.⁵² Han fik stor filosofisk betydning 1700-tallet, men hans tolkning af *sensus communis* fik i den tyske oplysningstid en mere teoretisk funktion.⁵³ Akkurat som Vico ønskede Shaftesbury, at begrænse den teoretiske tænknings indvirkning på *humaniora*. Hvad Shaftesbury sigtede mod, var en social dyd og specielt at have

⁵⁰ Gadamer: "*Sandhed og Metode*" s. 23-24.

⁵¹ Gadamer: "*Sandhed og Metode*" s. 25-26.

⁵² <http://plato.stanford.edu/entries/shaftesbury/>.. 9/11-2006

⁵³ Gadamer: "*Sandhed og Metode*" s. 30-31.

sympati over for, eller måske lige frem nære kærlighed til det samfund, man lever i. Den praktiske visdom var toneangivende i Shaftesburys fortolkning og lære om *sensus communis*, hvori der ligger en ”sense of right and wrong”, som man moralsk bør handle efter. Hvis man besidder en social dyd og sympati over for samfundet, vil man reflektere over éns egentlige lyst og være i stand til at vælge det rigtige, som altid vil bidrage til medmenneskelighed og fællesskab. Man er altså, ifølge Shaftesbury, i stand til at fornemme, om éns næste handling vil være forkert og derved ændre akt. Mennesket, som handler efter denne fornemmelse og vælger det rigtige, er i Shaftesburys øjne dydigt.⁵⁴ Fordi mennesket kan være dydigt og har en evne til at vælge det rigtige frem for det forkerte i en social sammenhæng, bliver evnen og sansen social-politisk. *Sensus communis* var en kritisk, praktisk funktion. For Gadamer er det vigtigt at se, at fordi man har en forståelse af at kunne handle rigtigt i forhold til sin omverden, må man også gøre det. *Sensus communis* skal være en praktiseret sans. Man skal handle politisk med henblik på det fælles bedste. Gadamer påpeger imidlertid at Shaftesburys opfattelse af *sensus communis*, blev fordrejet af tyske filosoffer, da de overtog begrebet i den tyske oplysningstid.

*”Man overtog ganske vist begrebet sensus communis, men i en helt afpolitiseret form, således at det mistede sin egentlige, kritiske funktion. Ved sensus communis forstod man en teoretisk evne, en teoretisk dømmekraft ved siden af den moralske bevidsthed (samvittigheden).”*⁵⁵

”Man”, som Gadamer her refererer til, er 1700-tallets tyske tilhængere af Shaftesbury. I Tyskland blev etikken og den moralske bevidsthed præget af Kant, som udviklede det kategoriske imperativ*. Det er én enkelt læresætning, der skal fungere som en moralsk lov, der gælder i alle situationer til alle tider. Moralloven lyder således, at du

⁵⁴ <http://plato.stanford.edu/entries/shaftesbury/>.. 9/11-2006

⁵⁵ Gadamer: ”Sandhed og Metode” s. 31.

ikke må handle anderledes, end at du ville ønske, at alle andre måtte handle på samme måde. Sagt på en anden måde, skal man altid ville mene, at éns handling kan være lovlig for alle. På den måde kan man meget firkantet se alle moralske problemer løst. Han mente desuden, at man aldrig må behandle andre som middel, men altid skal behandle dem som mål. Dvs. at man skal respektere andre menneskers autonomi og ikke betragte dem som objekter, der kan bruges til éns egen fordel. Menneskeværdet skal respekteres. Kant var rationalist og moralloven byggede tydeligvis på, at man rationelt kunne tænke sig frem til, hvordan det ville være bedst at handle. Helt modsat mener Vico, Shaftesbury og Gadamer, at det handler om at have en sans for, hvad der er rigtigt og forkert. Ved at betragte moral som en teoretisk evne, risikerer man at miste det menneskelige aspekt, som *sensus communis* bringer. Kant godtog kun forklaringer med teoretisk begrundelser som værende sande. Derfor blev den kritiske og menneskelige funktion *sensus communis* negligeret og erstattet af en metodisk forklaring.

Gadamer vil gøre op med den metodetænkning. Han slår fast, at man ikke kun kan bedømme, om en handling er rigtig, hvis den kan begrundes teoretisk. Handlingen kan også være rigtig, når den bygger på sansen. Specielt hvis denne er optrænet. Erfaringer og traditioner er, som Aristoteles også anså det, vigtige at bidrage til sansen af hvad der er rigtigt og forkert. I den forstand er *sensus communis* en levende sans, der hele tiden kan udvikles og forbedres, ligesom dannelsen er den uendelige proces at forstå. Ikke alene prægede metodekravet opfattelsen af sans, det prægede også opfattelsen af kunst, hvilket beskrives herunder.

2.7 Kunstens rolle i dannelsesprocessen

For Gadamer spiller kunst som sagt en helt central rolle i forståelse. I kunsten kan man møde det fremmede og anderledes, møde sig selv og udvikle sig. I arbejdet f.eks. med de klassiske tekster kan man efterhånden indarbejde det fremmede i éns egen

forståelseshorisont. Som gennemgået i afsnittet om forståelse mener Gadamer, at de klassiske tekster har noget relevant at sige, netop fordi de er klassiske. De klassiske tekster kan give én vigtig indsigt og rigtig viden om verden.

For at forstå kunsten kræves det, at man sætter sig selv i baggrunden, og accepterer eksistensen af det fremmede. Det kan hjælpe med at udvikle en sans for det almene. Når man ser bort fra sig selv, og får en forståelse af det fremmede, er det en forståelse af, at man kan opfatte tingene anderledes, end man selv gør. Det vil lære én at handle med henblik på fleres interesser end kun éns egne. I den forstand er kunst medskaber i dannelsen af en politisk forståelse, fordi den kræver af mennesket at tage stilling, få en sans for dets omverden og tage hensyn. Opfattelsen af kunsten og kunstens muligheder er blevet betydeligt indskrænket, ifølge Gadamer primært pga. Kants metodekrav. Kant havde med det kategoriske imperativ forklaret, hvordan man rationelt kunne tænke sig til at handle rigtigt, og sansen var blevet forkastet. En sans måtte ses som altid at være forskellig fra person til person, og kunne derfor ikke ophæves til en endegyldig universel regel - en metode.

Følelsen, som skulle give lyst til god opførsel, kunne kun mærkes rigtigt, hvis kunst var befriet for traditioner og historie. I betragtningen af et kunstværk skulle man ikke tynges af at tolke kunsten ud fra dens kritiske stillingtagen til samfund og normer. Kunsten skulle være fri og ikke have andet formål end at vække behag, give følelserne frit spil og dermed vække en moralsk lyst. Med Kant blev kunsten derfor skilt fra hele sit betydnings-univers. Den æstetiske bevidsthed:

”(...)adskiller et værks æstetiske kvaliteter fra alle de indholdsmæssige elementer, der motiverer os til indholdsmæssig, moralsk eller religiøs stillingtagen, og retter sig kun mod selve værkets æstetiske væren.”⁵⁶

⁵⁶ Gadamer: *”Sandhed og metode”* s. 85.

Derfor måtte kunst ikke direkte have et moralsk budskab. Den eneste moral for Kant lå i det kategoriske imperativ, og kunstens eneste formål skulle være at inspirere dertil.

Efter Kant skete der i romantikken et yderligere skred i opfattelsen af kunst.⁵⁷ Fordi Kant befriede kunsten for al betydning, der kunne være traditionspræget og som gjorde, at man skulle tolke og tage stilling, blev kunstens eneste formål at vække behag. Dannelsesidealet blev i romantikken, hvad der kan betegnes som spidsborgerdannelse. Modsat Gadammers ønske om, at man skal udvide sin forståelseshorisont gennem kunst, blev indbegrebet af dannelse at have indlært et *kendskab* til de kunstneriske klassikere.

*”Som bekendt bliver en opdragelse gennem kunst til en opdragelse til kunst. I stedet for den sande moralske og politiske frihed, som kunsten skulle forberede til, får vi dannelsen af en ’æstetisk stat’, et dannelsessamfund, der interesserer sig for kunsten”*⁵⁸

I romantikken dyrkede man således kunstnere som genier. Kunstens skabere skulle ikke have noget politisk, samfundsmæssigt på hjerte, men derimod have en slags kontakt til en højere sjælelig inspiration. Man mente at kunstneriske genier havde en ekstraordinær forståelse for, hvad der kunne være skønt og give én glæde.⁵⁹

Man kan sige, at den opfattelse af kunst og dannelse i nogle sammenhænge stadig eksisterer i dag. Det kan i diskussioner af kunst let komme til at handle om, at kende de rigtige værker i stedet for, at man diskuterer, hvad kunstværkerne har sagt eller lært én. At kende kunst bliver målet i sig selv, så kunst ikke længere er et hjælpemiddel til det vigtige, nemlig processen at forstå. Den

⁵⁷ Gadamer: *”Sandhed og metode”* s. 61 - 62.

⁵⁸ Gadamer: *”Sandhed og metode”* s. 83.

⁵⁹ Gadamer: *”Sandhed og metode”* s. 87.

problematik omkring kunst vil blive belyst i et nutidigt perspektiv i afsnittet om de danske kanoner.

Man kan groft skitsere det sådan, at romantikken ønskede, at videnskaben i højere grad skulle praktiseres uden det naturvidenskabelige metodekrav, og at rationalismen ønskede at se videnskaben uden påvirkning af menneskelig sans. Gadamer mener af den grund, at romantikken og rationalismen ikke kan beskrive mennesket og humaniora korrekt. Gadamer holder fast i, at humaniora, kunst og sansning er det, der kan fortælle mennesket noget vigtigt. Så Gadamer er meget imod, at kunst og humaniora inden for romantikken fratages al indhold og sammenhæng⁶⁰ og inden for rationalismen fratages al sandhedsværdi. Kunst hænger sammen med verden, og kan fortælle os noget sandt om den - politisk, etisk, samfundsmæssigt og medmenneskeligt. Man kan aldrig kun betragte et kunstværk som noget smukt. I stedet skal man se verden blive afspejlet i værket og se værkets tilknytning til denne. Man skal således præcis fortolke kunst på samme måde, som man opnår forståelse, ved at forstå delen ud fra helheden og helheden ud fra delen. Kunsten giver på den måde en sans for verden. Den er med til at hæve mennesket til at kunne tænke i almenheder, være åben for det anderledes og handle for det fælles bedste.

Gadamer ønsker at sansen og forståelsen i dannelse bliver praktiseret og respekteret.

Hvis man skal bruge Gadamers dannelsestænkning i en nutidig debat er det vigtigt at have nogle grundelementer for øje:

At dannelse er en proces, hvor man overskrider sig selv og får ny indsigt. Dannelse er at kunne hæve sig op til det almene, dvs. at se bort fra egne interesser og se sig selv indgå i en helhed med andre mennesker. Det er at få sans for, hvad der er bedst i en større sammenhæng, en sans, der rent praktisk kan bruges i omgangen med ens medmennesker i verden.

⁶⁰ Gadamer: *"Sandhed og metode"* s. 84.

Sansen og dannelse er ikke en viden, der kan indlæres, dannelse er ikke indlæring. Det er optræning af sansen. Dannelsesprocessen er en uendelig opnåelse af indsigt. Det er vigtigt at gøre sansen praktisk (og politisk), så man ikke bare kan forstå rigtig handlen, men rent faktisk også handler.

Klassiske tekster og kunst kan ifølge Gadamer hjælpe én med at overskride sig selv og blive fortrolig med det fremmede. Kunst skal gøre én bevidst om, at tingene kan være anderledes end man umiddelbart tror, og at man kan ændre dem. På den måde kan man se kunst som at hjælpe én til at blive bevidst og handle.

3 Perspektivering

Vi ønsker at se dannelse ud fra en række nyere teoretikere, der alle støtter sig op ad Gadamer's filosofi om dannelse, og sætter denne i et nutidigt perspektiv. Hvor Gadamer er teoretisk, forsøger de nyere teoretikere at bruge filosofien praktisk, når de forholder sig til samfundets problemstillinger i dag.

3.0 Bernt Gustavsson

Bernt Gustavsson (1946-), professor i pædagogik, har nogle interessante synsvinkler på dannelsesspørgsmålet. Gustavssons grundlæggende opfattelse af dannelse hentes fra Gadamer, men han ønsker at forholde sig mere til det moderne samfund, og tendenserne man ser i dag. I dag hvor samfundet skal fremme teknologien og skal skabe resultater. Uddannelsen og læringen, der kræves for sådan en fremgang, reducerer ifølge Gustavsson mennesket til investeringsobjekter, mennesket bliver et middel og ikke et mål - en tendens, der ikke vil bifaldes af Gadamer, men der er interessant, da man i dag er nødt til at forholde sig dertil.⁶¹

Gustavssons formål med "*Dannelse i vor tid*" er at sætte fokus på, hvad man bør bruge dannelse til i dag. De erfaringer og kundskaber, man tilegner sig igennem livet, er de samme, man skal bruge til at skabe være-, tænke- og handlemåder. Det er nødvendigt at gøre sig overvejelser omkring, hvad der sker af udviklinger og forandringer i verden. Med kundskaber henviser Gustavsson til *sensus communis* og *phrónesis*, som Gadamer forstår dem. Udover at det er vigtigt for ham at understrege, at disse to begreber udgør en stor del af dannelse, er det ligeledes vigtigt for ham at koble dem til *pragmatisme**, hvor grundtanken er at man handler ud fra, hvad der er gennemførligt. Mennesket må overveje og vurdere de problemstillinger, som det er en del af. Gustavsson mener, at pragmatisme er en del af undervisningen på

⁶¹Gustavsson: "*Dannelse i vor tid*" s. 17.

lærestudier og universiteter, og at de kundskaber der forbindes hermed, er tekniske og instrumentelt orienterede.⁶² Det er vigtigt at have for øje, at de pragmatiske kundskaber, som f.eks. at kunne gennemskue hensigtsmæssig handel, stadig skal tilegnes gennem livet ligesom f.eks. *phrónesis*, men at de er af en betydelig mere teknisk karakter. Problemet ved og kritikken af pragmatisme bliver imidlertid, at teknologisk kundskab ikke besiddes af alle, hvorimod *phrónesis* er universel, kan besiddes af flere og dermed skabe en bredere glæde i samfundet. Pragmatismen mister altså den menneskelige kontakt, og mister med den også Gadamers væsentlige værdier.

Gustavsson sætter to tilgangsmåder til dannelse op mod hinanden for at gøre det klart, hvad en nutidig debat om dannelse indebærer. På den ene side er Gadamers filosofi, hvor dannelse ikke er viden som kan indlæres, men derimod er en proces, hvor man søger ny indsigt i det fremmede og opøver sin sans og kundskaber - *sensus communis* og *phrónesis*. På den anden side pragmatikeren, som Gustavsson illustrerer ud fra den amerikanske pragmatiker Richard Rorty (1931-), hvor processen også er en indsigt i det fremmede, men mere med den hensigt, at udvikle mennesket og dets muligheder, heri også teknologiens.

*”Den tekniske og videnskabelige dominans med deraf følgende instrumentalisering af kundskaber er for ham ikke noget større problem”*⁶³

Teknologiens udvikling er en stor del af nutidens samfund, og problemet med denne udvikling bliver, ifølge Gustavsson, at de kundskaber man tilegner sig igennem mødet med det fremmede, bliver kundskaber man kan bruge på ting – f.eks. til udvikling af teknologi - og at de kundskaber stadig indgår hos Rorty som en del af dannelsen.

⁶²Gustavsson: ”Dannelse i vor tid” s. 57-58

⁶³Gustavsson: ”Dannelse i vor tid” s. 60

Idéen er altså den samme som inden for Gadammers dannelsesstanke, men med et helt andet indhold, hvor man skal lære for at udvikle teknologien og ikke nødvendigvis for at forstå. For Gustavsson er det vigtigt at holde fast i *phrónesis* som dannelsesideal. Det er de humanistiske kundskaber, der skal gøre én i stand til at stille sig kritisk over for de teknologisk mindede kundskaber.⁶⁴ Gustavssons pointe er altså, at man må forholde sig til begge dannelsesstanke, hvis man skal diskutere, hvad dannelse er i samfundet i dag. Man må derfor have gang i debat og dialog. Kommunikation er vejen frem for Gustavsson. Igennem dialog opstår mange stridigheder og konflikter, der mange gange er uløselige, men for at man kan fremme forståelsen af den anden, er man nødt til at gå ind i en diskussion.

”Konflikten er til for at skabe forskel og afstand. For sandhedens skyld må man kæmpe både med sig selv og med andre.(...)”

I den distancerede og kritiske dialog er der en mulighed for både erkendelse af medmennesker og bevarelse af friheden og mangfoldigheden via forskellene og konflikten”⁶⁵

Det er altså vigtigt, at man deltager og går ind i konflikter. Man må arbejde på at finde konstruktive løsninger, men at man altid vil være i stand til det, er en utopi. Man må tænke på ansvaret for det fælles, men ligeledes huske på ansvaret for éns næste. Gustavsson beskæftiger sig med *den nærværende-* og *den distancerede dialog*.

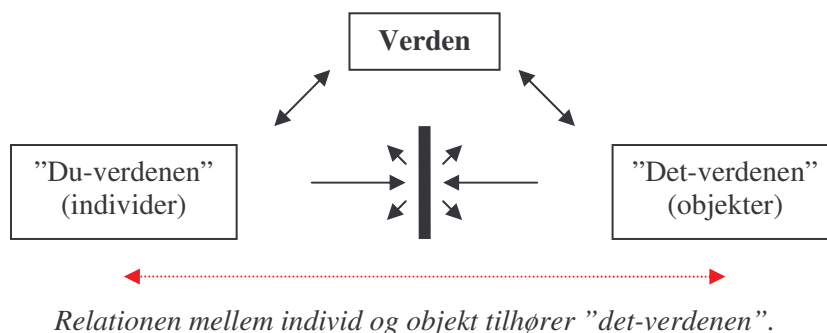
Med *den nærværende dialog* deles verden op i en ”det-” og en ”du-verden”. De to dele er trods modsætninger forbundet af et symbiotisk* forhold – sammen udgør de verden. Ideen om *den nærværende dialog* tager afsæt i den medmenneskelige forestilling om, at et ”du” aldrig kan forstås som værende et ”det”. For at *den nærværende dialog* kan opretholdes skal grænsen mellem individ og objekt være klar

⁶⁴ Gustavsson: ”Dannelse i vor tid” s. 62

⁶⁵ Gustavsson: ”Dannelse i vor tid” s. 76

– vi er mennesker, og vi er ikke definerede ud fra de objekter, vi har med os. ”Det” kan tage form efter en hvilken som helst ting inden for de fysiske rammer. Tankevækkende og interessant ved *den nærværende dialog* er det faktum, at relationen individet har til ting og objekter er upersonlig, og tilhører ”det-verdenen”.

Fig. ”Den nærværende dialog”



Man kan delvist ved hjælp af figuren se, at materielle tilhørsforhold mister det menneskelige aspekt, og ikke kan, eller må sige noget om individet. Relationen mellem de to underdelinger af verden kan forstås som værende materielle ejerforhold, men også som værende en formåls- og resultatorienteret tilgang. Med det menes, at netop den røde pil kan placere den førnævnte pragmatisme i figuren. Den selv samme pragmatisme som Gustavsson ser som en nødvendighed for nutidig dannelse, men samtidig kritiserer for, at mangle de menneskelige værdier, man tilegner sig med *sensus communis* og *phrónesis*. Man kan i den forbindelse kort berøre den metafysiske og utopiske idealverden, som Gustavsson bringer i *”Dannelse i vor tid”*. Forestillingen hentes fra Martin Buber,⁶⁶ der foreslår en ”jeg-” og ”du-verden” bestående af et afbalanceret liv, der leves i harmoni med begge sider af *den nærværende dialog*. ”Jeg-” og ”du-verden” er altså ikke en ny verden, men kommer som følge af en fuldstændig bevidsthed om ”du-” og ”det-verden”. Man skal

⁶⁶ Østrigsk filosof 1878 – 1965 især kendt for sit værk *”Ich und Du”* fra 1923.
Kilde: http://en.wikipedia.org/wiki/Martin_Buber d. 1/12 2006

disponere sit fokus og have en klar skillelinie mellem individer og objekter. Det kan diskuteres, hvad der sker, når samfundet lægger op til en ekspansion af "det-verdenen", så "du-verdenen" undertrykkes. Det bliver i hvert fald svært at følge Bubers ideal i sådan en situation. Man kan argumentere for, at undertrykkelsen af de menneskelige værdier er, hvad der sker i et pragmatisk samfund, hvor man bl.a. går Kants kategoriske imperativ imod ved at betragte mennesket som middel og ikke som mål.⁶⁷ Den nærværende dialog, mener Gustavsson, kun kan fungere i små intime sfærer, hvor man interesserer sig for den anden og dennes holdninger. Det er vigtigt at pointere, at Gustavsson ikke ser Bubers tanker som et "facit" på, hvordan man dannes, men som en retningslinie, der sammen med *den distancerede dialog* kan lede én på rette vej.

For at beskrive *den distancerede dialog* tager Gustavsson fat i den russiske filosof og litteraturforsker Michail Bachtin (1895-1975). Bachtins tanker om mødet mellem fremmede kultur og dialogen som grundlag for forståelse er især interessante. Hvad ifølge Gustavsson kendetegner Bachtin er nemlig, at han modsat Gadamer ikke opfordrer til en sammensmeltning af horisonter, og han lægger ikke nødvendigvis vægt på at opnå en enighed om spørgsmålet.⁶⁸ Med den distancerede dialog fokuseres der ikke så meget på, hvad der bliver sagt, men hvordan det formidles. Der kan f.eks. være skjulte motiver for at fremme personlig interesse. Selvom *den distancerede dialog* ikke nødvendigvis indeholder menneskelig forståelse, er den ikke uden værdi for Gustavsson. Fordi man taler for at få sine holdninger ført igennem, behøver det man siger ikke at være forkert. Der kan sagtens være forskellige aspekter af sandhed i dialogen, også selvom parterne ikke er enige. Derfor er det vigtigt at være opmærksom på *den distancerede dialog*. Det er nødvendigt at stå udenfor - at

⁶⁷Gustavsson: "Dannelse i vor tid" s. 67 - 72

⁶⁸Gustavsson: "Dannelse i vor tid" s. 73

distancere sig. I den forbindelse nævnes ”*mistankens hermeneutik*” og Gustavsson fremlægger nødvendigheden i:

”(...)at man også distancerer sig, går nogle skridt tilbage for at betragte det hele på kritisk afstand. Og man forsøger tillige at se, hvad der gemmer sig under overfladen.”⁶⁹

Citatet redegør for *den distancerede dialog*s relevans som Gustavsson understreger vigtigheden af, da *den nærværende dialog* ikke alene er fyldestgørende.⁷⁰ *Mistankens hermeneutik* står i modsætning til Gadammers, der er blevet kaldt ”*forsoningens hermeneutik*”⁷¹ fordi man på forhånd har en tiltro til at teksten vil fortælle noget sandt. Derfor fokuseres der på at tolke tekstens budskab og ikke som i *mistankens hermeneutik* at tolke afsenderens formål med teksten.

Igennem Gustavssons værk, ”*Dannelse i vor tid*”, bliver mange andre teoretikere inddraget i opbygningen af en definition af begrebet dannelse. I det sidste kapitel, der bærer overskriften ”*Afslutning*”, formulerer forfatteren dog selv sine personlige tanker vedrørende emnet. Disse bærer præg af en opfordring til dialog, konflikt og tolkning. For endelig at komme med Gustavssons egen definition af dannelse kan vi med rette inddrage følgende citat:

”*Dannelse består i at sætte sig selv og sin egen tolkning på spil.*”⁷²

Udtalelsen skal henvise til dialogens og konfliktens rolle, hvor mødet med en anden fortolkning eller anden kultur er med til at omdanne den hermeneutiske cirkel til en

⁶⁹ Gustavsson: ”*Dannelse i vor tid*” s. 75

⁷⁰ Gustavsson: ”*Dannelse i vor tid*” s. 71

⁷¹ Gustavsson: ”*Dannelse i vor tid*” s. 74

⁷² Gustavsson: ”*Dannelse i vor tid*” s. 24

spiral. En spiral, der ikke nødvendigvis søger en enighed, men fokuserer på dialogen som middel i dannelsesprocessen. Konflikter fremmer forståelsen.

Det er vigtigt for at opfordre til ikke at glemme, hvad der muliggør den menneskelige eksistens - at bevare verden ved hjælp af etiske og moralske overvejelser. Gustavsson slutter af med ordene:

”Kundskab om vilkårene for den menneskelige eksistens er en ufravigelig del af dannelsen i vor tid.”⁷³

Gadamer bliver kaldt banebrydende⁷⁴ i *”Dannelse i vor tid”* og Gustavsson er enig i, at *phrónesis* og *sensus communis* er en nødvendig del af dannelse. Gustavsson ser imidlertid ikke Gadamers filosofi som fyldestgørende, han ønsker at formulere et nyt alternativ til dannelse via humanistiske traditioner. Dette indebærer at genetablere og integrere klassiske begreber som *sensus communis* og *phrónesis* i et pragmatisk og foranderligt samfund. Altså er det for Gustavsson vigtigt ikke at forkaste den teknologiske udvikling, men i stedet at tage et humanistisk afsæt i denne for at tilpasse sig uden at gå på kompromis.

3.1 Martha C. Nussbaum

Hvor Gustavsson mener, at uddannelse tenderer til at fokusere for meget på at fremme økonomisk fremgang og profit, har den amerikanske filosof Martha C. Nussbaum (1947-) stadig stor tiltro til at uddannelsessystemet er i stand til at danne. Hun vil med sin bog *”Cultivating Humanity”* argumentere for en særlig type dannet borger og komme med uddannelsesforslag dertil.⁷⁵ Hun tager sit udgangspunkt i det moderne amerikanske uddannelsessystem med fokus på femten forskellige amerikanske

⁷³ Gustavsson: *”Dannelse i vor tid”* s. 300

⁷⁴ Gustavsson: *”Dannelse i vor tid”* s. 49

⁷⁵ Martha C. Nussbaum *”Cultivating Humanity”* s. ix

universiteter. I sin forskning samarbejdede hun med kontaktpersoner på disse universiteter og har ud fra deres tilbagemeldinger undersøgt, om hendes kriterier for dannelse bliver opfyldt på de respektive institutioner.

For at kunne sætte sig ind i og forstå Nussbaums dannelsesforslag er det nødvendigt først at konkretisere, hvad hun mener, vi skal dannes til. Her henviser Nussbaum til et klassisk ideal stammende fra det antikke Grækenland; idealet om at blive dannet til verdensborger. Ifølge hende er der to forskelligvægtede syn på begrebet verdensborger. Det første er karakteriseret ved, at individets primære loyalitet ligger hos menneskeheden og mennesker over hele verden. Her kommer individets nationale og lokale loyalitet således i anden række, og der stræbes efter et fundamentalt og grænseløst fællesskab. Med det andet syn kan man have et mere afslappet forhold til sin loyalitetsdisponering og i stedet lægge fokus på menneskelige værdier både inden- og udenfor sin lokalkulturelle sfære. Parallelt hermed løber der en forestilling om, at menneskeheden er forbundet globalt af fælles problemer og evner. Nussbaum benytter sig af den sidstnævnte tilgang i sit oplæg til verdensborgerdebatten.⁷⁶

Nussbaum opstiller tre afgørende punkter for, hvilke egenskaber og kvaliteter man skal besidde for at kunne blive verdensborger i vor tid.

Det første hun tager op, er vigtigheden i at leve et liv, hvor man er i stand til at se kritisk på sig selv og sine traditioner. Hermed menes, at man ikke lader sig overbevise på baggrund af historisk og traditionel arv, men at man i stedet sætter alt op mod fornuften og dens krav på sammenhæng. Nussbaum lader sig her inspirere af Sokrates' tanker om at leve et liv præget af en gennemløbende refleksivitet.⁷⁷

Næste punkt handler om at fristille sig nationale og lokale tilhørsforhold og opfatte sig selv som en del af menneskeheden. Verden er ifølge Nussbaum blevet så international og globaliseret, at nationalitet og gruppeidentitet er underordnede etiketter for

⁷⁶ Nussbaum: ”*Cultivating Humanity*” s. 9

⁷⁷ Nussbaum: ”*Cultivating Humanity*” s. 10

verdensborgeren. For at kunne komme nærmere idealet er det i den forbindelse nødvendigt at opbryde den hierarkiske orden af det, man baserer sin identitet på: der er i dag mange, der hovedsagelig opfatter sig selv som værende en del af en nationalitet, og det er måske først i anden række, at det at være menneske og en del af menneskeheden træder frem. Denne tendens er nemt blevet udbredt i vores moderne samfund, da man kan vælge imellem utallige underklassifikationer som f.eks. 2. generations-indvandrere, pensionist og religiøs. Man risikerer at tilsidesætte forbindelsen til menneskeheden ved at dvæle på disse underkategorier. Denne tendens vil ifølge Nussbaum kunne mindskes ved at indføre mere undervisning om fremmede kulturer i de amerikanske uddannelsesinstitutioner. Ved at få en bredere viden og en bevidsthed om ikke-vestlige kulturer vil de studerende forstå, at de har noget rent menneskeligt tilfælles med de fremmede, og de vil lettere kunne tackle mødet med disse.⁷⁸

Dette bringer os videre til Nussbaums sidste verdensborger-kriterium, der understreger, at faktisk viden alene ikke er tilstrækkelig. For at kunne forstå omverdenen er det nødvendigt at besidde, hvad Nussbaum kalder ”*a narrative imagination*”. Den narrative fantasi indebærer at kunne sætte sig ind i et andet menneskes situation, så man dermed kan opnå en forståelse af dets handlinger. Fantasien er for Nussbaum et vigtigt led i forståelsen sammen med empati og faktisk kendskab til historiske og kulturelle begivenheder.⁷⁹

Det er den samme opfattelse som Gadamer, at man skal forsøge at sætte sig ud over sig selv og kunne leve sig ind i den fremmede for at forstå vedkommende og dennes kultur.

Endelig følger en kort redegørelse af Nussbaums forslag til, hvordan disse kvaliteter kan blive opnået vha. uddannelsessystemet. Der ligger et åbenlyst prioriterings spørgsmål i verdensborgerdebatten, da man er nødt til at vægte

⁷⁸ Nussbaum: ”*Cultivating Humanity*” s. 10

⁷⁹ Nussbaum: ”*Cultivating Humanity*” s. 85-89

vigtigheden af læringen om ens egen kultur kontra fremmede kulturer. Nussbaum retfærdiggør i den forbindelse, at den studerende lægger sit hovedfokus indenfor sin egen kultur. Det er utopisk at tro, at man kan lære lige meget om alle kulturer. Man kan til gengæld, som Nussbaum foreslår, skabe en bevidsthed om de fremmede kulturer tidligt hos den studerende. Dette kan være med til at give den studerende en opfattelse af at være en brik i et større puslespil og forhåbentlig med tiden fremelske en naturlig og nysgerrig interesse hos denne.⁸⁰

Følgende citat sammenfatter Nussbaums tanker og hendes syn på undervisernes rolle i forbindelse med verdensborgeren som dannelsesideal:

*”It is up to us, as educators, to show our students the beauty and interest of a life that is open to the whole world, to show them that there is after all more joy in the kind of citizenship that questions than in the kind that simply applauds.”*⁸¹

Nussbaum har bl.a. inspireret Peter Kemp med hendes verdensborgerideal, som skal stille mennesket kritisk over for arv og tradition, og blive en del af menneskeheden og ikke kun en del af nationen. Dog udvikler Kemp tankerne ved også at lade dette gælde for de kommende generationer.

3.2 Peter Kemp

Peter Kemp (1937-) er uddannet i teologi og filosofi. Kemp mener set i pædagogisk optik, at man må opstille et dannelsesideal som inspiration for lærere og elever. Idealet udtrykker han således:

⁸⁰ Nussbaum: *”Cultivating Humanity”* s. 67-84

⁸¹ Nussbaum: *”Cultivating Humanity”* s. 84

”(...) det menneske, der tager nutidens store brændende globale problemer op for at bidrage til løsninger, der kan være til gavn for hele menneskeheden.”⁸²

Når Kemp taler om globalisering, er det vigtigt at fastholde, at han ikke ønsker at gå ind i en politisk debat, men han mener, at man i skolen skal lære at forholde sig til det, der sker udenfor klasseværelset. Man skal i højere grad tage fat i de store samfundsspørgsmål og især i det, der er universelt og vedrører hele menneskeheden – her fokuserer han især på miljøspørgsmålene i verden. Hvis ikke al dannelse og uddannelse sigter efter dette ideal, bliver man invalide i det verdenssamfund, man er med til at forme, og er en del af, om man kan lide det eller ej.⁸³

Kemps inspiration er bl.a. hentet hos Kant, og hans tanker om pædagogik. Kant skriver i sin bog *”Om Pædagogik”*;

’Forældre sørger for huset, fyrsterne for staten. Ingen af dem har som overordnet mål det, som er bedst for verden, eller den fuldkommenhed, som menneskeheden er bestemt til, og som den også har anlæg for. Udkastet for en opdragelsesplan må imidlertid gøres kosmopolitisk.’⁸⁴

Altså er han inspireret af Kants idé om, at dannelsen til det, der er bedst for menneskeheden og verden, må ske gennem opdragelse og uddannelse.

Kemp beskriver, at vi i Danmark er rigere; materielt, teknisk og videnskabeligt, end vi nogensinde før har været, men at vi har så travlt med at være selvoptagne og nationale, at vi glemmer på hvilke(s) bekostninger, dette har kunnet lade sig gøre. Ifølge Kemp er der for megen fokus på at blive dannet til bare at kunne have det rart med hinanden inden for nationalstaten. Dette kalder han nærhedsetik.

⁸² Kemp: *”Verdensborgeren som pædagogisk ideal”* s.15

⁸³ Kemp: *”Verdensborgeren som pædagogisk ideal”* s.18

⁸⁴ Kemp: *”Verdensborgeren som pædagogisk ideal”* s.23 Kemp henviser her til s. 704 i den oprindelige tekst i *”Über Pädagogik”* fra 1803

Der er ikke nok fokus på at danne til verdensborgeren, som kan se længere og udover sig selv, hvilket han betegner som afstandsetik.⁸⁵ Det forekommer ham mærkeligt, da man skulle tro at pædagogik - altså uddannelse og dannelse, var med henblik på fremtiden og at pædagogik burde være interesseret i at sikre fremtiden ved at skåne kloden og miljøet. Hensynet til miljøet og bæredygtigheden er man kun bevidst om, når man tænker på ikke at ødelægge betingelserne for én selv og éns nærmeste.

Kemp ser, som Gadamer, dannelse som noget æstetisk og moralsk i forhold til at kunne begå sig i samfundet og omgå sine medmennesker, men Kemp videreudvikler Gadamers ideal til også at omhandle de fremtidige generationer. Etik for Kemp er grobund for det menneskelige ideal - altså at man fører en bestemt livsform som sikrer et godt liv for de næste generationer - dog skal dette ikke være pga. ens yngelplejeinstinkt⁸⁶, men af ren og skær menneskelighed:

"(...) vi lader os bestemme af et menneskesyn, som er forenet med et samfunds- og natursyn, der siger, at menneskeheden bør bestå, så længe det står i dens magt at overleve. Kort sagt, vi lader os bestemme af en etik, af en vision om et godt liv på langt sigt i pagt med naturen."⁸⁷

Kemp vedkender sig, at denne respekt for alt levendes rettigheder, menneskers, dyrs, planters og hele klodens, kan forekomme utopisk, men det er et ideal, der skal fungere som en ledestjerne og gradvist ændre verden.

Han har i et tidligere værk⁸⁸ arbejdet med etikens problemer i det teknologiske samfund i dag - et problem som også Gustavsson er interesseret i. Her diskuterer han vilkårene for menneskets handlinger, da teknologi og videnskab har ændret de

⁸⁵ Kemp: "Verdensborgeren som pædagogisk ideal" s.17

⁸⁶ Kemp: "Verdensborgeren som pædagogisk ideal" s.81: Dvs. udelukkende fokus på éns eget afkom og ikke på dets respektive fremtidige generation.

⁸⁷ Kemp: "Verdensborgeren som pædagogisk ideal" s.81

⁸⁸ Kemp: "Det Uerstattelige. En teknologi-etik" s.89-113

materielle betingelser og derved rører ved mennesket forhold til sig selv og andre. Han søger at bibeholde de menneskelige værdier, som af og til synes at forsvinde, og tilpasse dem i led med teknologiens udvikling.

Kemp omtaler også, hvordan dannelse skal vise sig i omgangen med resten af verden. Det er vigtigt at kende sin egen kultur, inden man sætter sig ind i andres. Dog føler Kemp, efter terrorangrebet d. 11/9 at især USA er blevet mere fokuseret på adskillelse frem for fællesskab, og dette har medført at frygten besværliggør al kommunikation og dialog. Derfor må den eneste løsning være en åbenhed for dialog kulturer imellem, og en kommunikation uden vold. Her drager Kemp paralleller til Gadamer's betoning for åbenhed i dialogen og ønske om at nå til en fælles forståelse.

Om dannelse mener Kemp, som Gadamer, at det er en proces - en livslang læring – der er intet endeligt mål, men hele tiden en udvikling af ens horisont og forståelse af verden. Kemp mener at målet med dannelse og uddannelse er, at den unge får indsigt og modnes både individuelt og alment. Den voksne bør lære hele livet og have en åbenhed over for nye erfaringer, og man bør danne og uddanne til det ideelle liv med og for andre i retfærdige institutioner,⁸⁹ hvor man bliver præsenteret for og opdraget til at tage et ansvar.

Kemp arbejder med spændingsfeltet mellem dannelse og uddannelse. Han mener at dannelse hos personen og samfundet kan vise sig som kultivering, civilisering og moralisering. Og uddannelse er en udvikling af evner og færdigheder. Han mener, at man i dag er mere fokuserede på uddannelsen. Det er spændingen mellem disse begreber, der er relevant – den ene kan ikke udelukke den anden.

Det at tage globalt ansvar er en vigtig forudsætning for at kunne indgå som verdensborger. Det vil sige at man opdrages, til at kunne tage ansvar for sig selv, éns nærmeste, miljøet, og menneskeheden.

⁸⁹ Peter Kemp, *verdensborgeren som pædagogisk ideal*, 2005 (s 172)

”Begge - dannelse og uddannelse – har både mål og midler. I uddannelsen er studier og undervisning de vigtigste midler. Men i dannelse er midlerne ikke kun studier og undervisning, men også et praktisk fælles liv, som gennem appel og forbilledlige handlinger inddrager de enkelte i en kulturel verden”⁹⁰.

Her peger Kemp på, at uddannelsen kan indgå som en del af dannelsen, men dannelsen ikke kan forstås som en del af uddannelsen.

Med sit kantianske syn på myndiggørelse, får Kemp opstillet sit ideal for, at man via opdragelse skal blive et ansvarsfuldt menneske. I forbindelse med Gadamer's ide om en sans for det fælles bedste, betragter Kemp denne sans i et fremtidigt perspektiv. Derfor bliver dannelse ifølge Kemp en nødvendighed for individet, verden og de kommende generationers eksistens.

Gadamer forholder sig på et meget teoretisk plan, mens Gustavsson, Nussbaum og Kemp formår at anvende hans teori på et mere nutidigt plan. De opstiller ganske vist idealer, men søger gennem uddannelses tanker at inspirere skoler til at opdrage til disse idealer. Gadamer's tanker om, at man har en selvforståelse, og at den er nødvendig for at kunne udvide sin horisont, drager Kemp og Nussbaum ind i deres tanker om, at man må forstå sin egen kultur, før man kan forstå andres.

Man kan diskutere, hvordan man kan opdrage til at have empati og forståelse for andre. Ser man på uddannelsessektoren er der med Internettet kommet nye indlæringsformer, som f.eks. fjernlæring, hvilket kan influere på mulighederne for opdragelse. Hubert L. Dreyfus analyserer fjernlæringens muligheder og underkender dens evne til at skabe dybere forståelse.

⁹⁰ Peter Kemp s. 172

3.3 Hubert L. Dreyfus

Dreyfus mener ligesom Gustavsson og Kemp, at det i et samfund præget af en voksende afhængighed af teknologiske virkemidler er vigtigt at stoppe op og stille sig undrende overfor teknologiens fremmarch. Opgaver stilles/afleveres, information hentes/sendes/søges, der købes, der sælges, der downloades, der tales, og der spilles fra, over og på Internettet. Mulighederne er utallige på dette vor tids vidunder; Internettet, men er alting så fantastisk og rosenrødt, som det ser ud til? Er denne relativt nye teknologi løsningen på problemer som overfyldte klasseværelser, dårlig undervisning og gamle bøger i skolerne? Har Internettet begrænsninger, eller kan det helt uden problemer give os svar på, hvad end vi søger og indgå som et middel til at opnå læring? I så fald står vi overfor en helt ny indfaldsvinkel indenfor dannelsesgenren, hvor bøger, lærere, diskussioner, aviser, mm. er samlet under en fællesnævner: www⁹¹

Internettet udvikles konstant, og med en hastighed der føles ubegribelig for selv de mest rutinerede brugere af mediet. Et forsigtigt bud lyder på, at der oprettes omkring 1 million nye internetsider om dagen.

Dreyfus, uddannet i filosofi og professor ved Berkeley universitet i Californien, sætter spørgsmålstegn ved en lang række af Internettets anvendelsesmuligheder i bogen *"Livet på nettet"*.⁹² Dreyfus' kritik kan overordnet inddeles i 3 hovedpunkter: "artificial intelligence"(AI)*, Hyperlinks* og fjernlæring på Internettet. Det er især det tredje punkt, vi vil se nærmere på, da dette er af særlig relevans for vores projekt.

Internettet kan ses ud fra en lang række perspektiver, og vil, alt efter hvilket vi vælger at beskue det fra, fremstå positivt eller negativt. Ses Internettet i forhold til tilgængeligheden af informationsmateriale samt optimeringen indenfor dette område, så er det ifølge Dreyfus den perfekte teknologi.

⁹¹ www: World Wide Web

⁹² http://en.wikipedia.org/wiki/Hubert_Dreyfus dato: 22. november 2006 kl.10:37

I et forsøg udført af forskere fra Carnegie-Mellon Universitetet, hvor 169 personer fra 73 husstande med Internet observeredes i et til to år, undersøgte forsøgspersonerne vedrørende Internettets sociale, såvel som psykologiske indvirkninger. Nettet blev benyttet til kommunikation, men det fremgik af forsøget, at det var på bekostning af den interne kommunikation i husstanden. Online-venskaber knyttet over nettet er af en anden karakter, end de venskaber man fysisk knytter i den virkelige verden. Der mangler altså en fysisk nærhed i cyberspace, og Internettets ulegemliggørelse er et af de punkter, Dreyfus især anser for at være problematisk. Undersøgelsen konkluderer, at den negative effekt ved Internettet er den isolerende og til tider deprimerende indvirkning, det har på brugerne.⁹³ Disse bliver ifølge undersøgelsen adskilt fra andre medlemmer i deres husstand og ydermere fra samfundet omkring dem.

Internettets gyldne facade krakelerer endnu mere, når der stilles spørgsmålstegn ved nettets informationsmæssige relevans kontra bøger og andre medier. For når der i stigende grad hentes information og data, bør informationerne også være af en karakter, der er svarende til eller bedre end almindelig litterær information. I denne forbindelse påpeger Dreyfus især 2 faktorer, der er problematiske ved informationssøgningen på nettet: 1) søgemaskinerne 2) links

1) For at finde relevant information på en søgemaskine skal den kunne spore sig ind på den informationssøgendes behov. Det gør søgemaskiner ved at kombinere størrelsen af søgeresultatet (recall) med præcision (precision). Desværre aflukker de to faktorer hinanden: Hvis præcisionen er høj, vil mængden af søgeresultater blive lille og omvendt. For at komme dette problem til livs, forskes der derfor i AI, men forskningen er stødt ind i store problemer. De største barrierer indenfor forskningen er indtil videre menneskets "dagligdagsviden", hvilket er yderst svært at indkode i en maskine, da det er den viden, mennesker danner igennem samfundet og kulturen. Denne praktiske viden ligger i os, uden at vi umiddelbart

⁹³ Dreyfus: "Livet på nettet" s.13-14

lægger mærke til den, men den er konstant med i vores overvejelser, som det vil fremgå af Dreyfus' 7 faser. Herudover er menneskets legemlige dimensioner også en akilleshæl for forskerne, da verden "kræver" udfoldelse/besiddelse af "fysiske rammer". Vores kropslige dagligdagsviden gør os i stand til at forstå verden. Når vi f.eks. tænker på en stresset person, kombinerer vi ansigtsudtryk sammen med kropsholdning og en række andre faktorer, men når en computer skal finde et billede til os af en stresset person, er der utrolig mange informationer der skal indkodes, før det er muligt at sammenkoble ansigtsudtryk, kroppen, mv.⁹⁴

2) Hyperlinks er det andet store problemfelt indenfor informationssøgning på Internettet. Links henviser til andre sider, der som oftest kan henvise til andre sider osv. Alt bliver således forbundet med alt på Internettet, og intet prioriteres højere end andet. Hyperlinks gør således op med Aristoteles' hierarkiske organisering af informationer. I hierarkiet betragter man en bred "klasse", for derefter at indsnævre søgningen indtil man finder et enkelt objekt. Således er det muligt for en interesseret at følge en klasse igennem hierarkiet, når først vedkommende har valgt kategorien for interessen. Eks: Jeg bliver nødt til at beskæftige mig med biler for at finde frem til oplysninger vedrørende hvilken benzin, en Opel Astra årgang 97 kører bedst på; indkredsning af relevansområdet.⁹⁵

Dreyfus kritiserer altså Internettet inden for flere områder, der umiddelbart virker irrelevante i læringsøjemed, men der tegner sig et billede, når vi ser på Dreyfus' hovedproblem: fjernlæring. Dreyfus' kritik kredser omkring de visioner, diverse læringsinstitutioner har med henblik på fjernlæring over Internettet. Skoler, gymnasier, universiteter, m.fl. har i en længere årrække tillagt Internettet en stor betydning i undervisningssammenhæng. Dreyfus stiller sig især kritisk over for fjernlæring på universitetsuddannelser, og opstiller i den forbindelse 7 faser, en studerende skal gennemgå for at blive ekspert i et område samt i dagliglivet.

⁹⁴ Dreyfus: "Livet på nettet" s. 28-29

⁹⁵ Dreyfus: "Livet på nettet" S. 22-23

”(...)kan fjernundervisning sætte de studerende i stand til at opbygge de færdigheder, de har behov for, hvis de skal blive gode borgere med kompetencer inden for vidt forskellige områder? Eller kræver læring faktisk personlig kontakt, og hvis det er tilfældet, hvorfor så det? Hvad foregår der mere præcis i klasseværelser, forelæsningsale, seminarlokaler, og hvor der ellers læses?”⁹⁶

Fase 1, Novice – denne fase omfatter læring af regler fra en instruktør, der opstiller disse for eleven, hvorved eleven lærer de ønskede elementer. Selvom eleven nu er bekendt med reglerne, kan vedkommende ikke placere informationerne i en kontekst, og de giver således ikke mening uden kontekst. F.eks. giver en blanding af kulbrinter med 4-12 kulstofatomer og med kogepunkter mellem 40°C og 180°C ikke nødvendigvis mening, med mindre det anvendes i forbindelse med en forbrændingsmotor, hvor en lille gnist antænder væsken, hvorved der sker en eksplosion. Et ganske almindeligt ord vil således få en meningsbærende betydning ved at indgå i en sammenhæng - kontekst, men undervisning på dette niveau vil godt kunne foregå via Internettet, da en underviser ikke fysisk behøver at være til stede.

Fase 2-, Avanceret begynder – Her danner eleven erfaring igennem placering af reglerne i kontekst, og eleven skal således forholde sig til virkelige situationer. Eleven skal altså lære at kombinere de *praktiske regler* (regler/noget tillært) med erfarne situationelle *aspekter* (noget oplevet) og ikke-situationelle *egenskaber*. Her er således brug for at kunne koble lært/teori med praksis for at kunne sige noget om en 3. faktor. F.eks. Jeg kender til egenskaberne ved benzin, og hvis benzinen ikke tændes, kan det være fordi, at temperaturen ikke er høj nok

Fase 3, Kompetence – Hvis eleven får for mange regler, bliver vedkommende ”overbebyrdet” og har for mange valgmuligheder i forhold til det objekt eller den

⁹⁶ Dreyfus: ”Livet på nettet” S. 50, L. 19-25

opgave, der ønskes bearbejdet. F.eks. bilen kører ikke, men er det stemplerne, mangel på benzin, tændrørene, olien, osv. Derfor opstilles der en række regler og procedurer, der således kan lette elevens beslutningstagen. F.eks. hvis bilen ikke kører, og benzinmåleren er i det røde felt, tjekkes denne faktor først. Sådanne perspektiveringer af reglerne er svære at tilegne sig, da der er utrolig mange faktorer, der spiller ind. Eleven skal selv kunne tage stilling på baggrund af lært materiale samt vejledning af lærer og herved danne sig sin egen tilgang til problemstillingen. Dette gør eleven til deltager i beslutningstagningen, og oplevelsen af succes og fiasko bliver således en relevant faktor. Legemliggørelsen er således en yderst vigtig omstændighed, da denne fylder os med følelser baseret på udfaldet af opgaven (succes/fiasko), og den er således også en drivkraft (følelsesmæssigt engagement). Følelserne er med at til at give os det ”drive”, der opretholder vores lyst til læring. Læreren kan i denne fase indvirke på elevernes lyst til undervisning, og det fysiske plan kan derfor ikke adskilles fra læringen. Fravær af direkte personlig læring kan tænkes at forhindre elever i at forlade kompetencefasen, da der i denne fase er et succeskriterium, der kun bliver drevet, hvis eleven får tilbagemeldinger fra underviseren.

Fase 4, Dygtighed – I denne fase kræves det, at den lærendes informationsforbrug erstattes af engagement fra eleven selv. Følelserne fra fase 3 (succes/fiasko) danner nu grobund for en forstærkning af relevante relationer og en hæmning af de irrelevante. Teori- samt regelbaserede skøn vil således træde i baggrunden for *situationsbaserede skøn*. Det bliver derved lettere for den lærende at udse sig et specifikt område indenfor en problemstilling og finde løsningen.

Fase 5, Ekspertise – Igennem fase 4 udvikles erfaringen, men for at udnytte denne erfaring kræves en videre bearbejdning. Ved at lære at knytte ”hvad der skal gøres” med et stort situationskendskab, kan eksperter hurtigt finde frem til løsninger. Intuition er nøgleordet, og denne kan fremmes ved at lade sig guide af andre eksperter. Studerende ved universiteter el.lign. hjælpes på vej af eksperter og undgår herved at

søge for meget i ”blinde”. Imitation af en ekspert kan således være en god fremgangsmåde til læring i ekspertise fasen. På videregående uddannelser arbejdes der nu med at koble teori sammen med praksis ved f.eks. casestudier, hvor situationer fra den virkelige verden diskuteres. For at få det legemlige engagement med hos den studerende, kan simulationer såvel som praktisk arbejde være behjælpelige. Ved overførslen af teori til praksis bliver en mesterlærer relevant, da denne person skal hjælpe den studerende til at lære de ting, der ikke nødvendigvis fremgår af bøgerne.

Fase 6, Mesteren – For at blive mester kræves det, at man har betragtet og imiteret en mester, men det nytter ikke noget bare at kopiere. Mesteren er nødt til at bibringe noget anderledes eller nyt til faget. Dette gøres ved at søge andre mestre, der har andre tilgange til det samme fag. Ved at arbejde med forskellige mestre, forvirres eleven, da han/hun ikke bare kan læne sig op ad én mester. Igennem forvirringen nedbrydes elevens standpunkter, og nye kan således dannes, hvorved en ny stil opnås, og eleven indgår således på det højeste færdighedsniveau - *Mesterskabet*.

Fase 7, Praktisk visdom - Mesterlæren opnås dog kun, hvis den studerende har kendskab til sin kulturelle stil: *Praktisk visdom*. Allerede fra barnsben af går vi i lære hos mestre, i form af forældre og personale i institutioner, indenfor færdigheden praktisk visdom. Vi lægger normalt ikke mærke til denne færdighed, da den er en fast forankret del af os selv, men den kulturelle stil er en del af os alle, varierende efter hvilken kultur man tilhører. Kulturen er afgørende for ens tilgang til omverden såvel som omverdenens tilgang til en selv.⁹⁷

Ifølge Dreyfus er der adskillige problemer forbundet med fjernundervisning. Hvis læreren vælger at indspille sin forelæsning på video, oplever han ikke nogen direkte feedback i form af f.eks. kropssprog fra de studerende, som viser ham, at han må peppe forelæsningen op, hvis han skal fange deres opmærksomhed igen. Sådan en

⁹⁷ Dreyfus: ”*Livet på nettet*” s. 51-70

form for forelæsning giver heller ingen risiko for forelæseren, da han ikke kan få stillet uddybende spørgsmål, som han skal kunne besvare. Konsekvensen af dette vil blive dårlige læringsmuligheder og måske endda dårligere undervisere.

En løsning til dette kunne være en *live* interaktiv forelæsning, *teletilstedeværelse*. Desværre er dette også mangelfuldt, da meget af læringsprocessen bl.a. bygger på hvilken kontekst det er i, og her spiller især stemningen en vigtig rolle. F.eks. er det stemningen, der bestemmer, hvad man finder spændende og relevant, og selv et spændende emne kan pludselig virke uendelig ligegyldigt, hvis forelæseren ikke formår at formidle det på en spændende måde. Legemlig interaktion er stadig at foretrække, da teletilstedeværelsen endnu ikke magter indlevelsesevnen. Dreyfus bruger festen som eksempel og stiller spørgsmål ved, om man kan være en teledeltager til en fest?⁹⁸

Alt i alt skaber fjernundervisning adskillige problemer. Udover de førnævnte konsekvenser i form af dårlige læringsmuligheder og evt. undervisere, kunne konsekvensen af dette også blive *elitisme**⁹⁹ og et todelt undervisningssystem¹⁰⁰. Her kan man ende med enten at skulle betale sig til en gammeldags form for undervisning, hvor man er direkte og fysisk sammen med sin underviser, eller at acceptere den langt billigere model, hvor en stor gruppe elever følger den samme forelæsning derhjemme på computeren.

Dreyfus' pointe er, at teknologien har taget en uheldig drejning med Internettet, men han kommer dog med nogle forslag til at bruge dette værktøj på en hensigtsmæssig måde. Det første han tager fat i, er problematikken med at finde informationer på Internettet. Dette er som førnævnt ikke lige til, og derfor foreslår han, at man uddanner menneskelige formidlere - eksperter der, ligesom bibliotekarerne, kan hjælpe én med at finde det relevante materiale. For det andet har

⁹⁸Dreyfus: "*Livet på nettet*" s. 86

⁹⁹Dreyfus: "*Livet på nettet*" s. 88

¹⁰⁰Dreyfus: "*Livet på nettet*" s. 88

han selv eksperimenteret med at lave videooptagelser og Mp3optagelser af sine forelæsninger, og han har derigennem opdaget, at dette ikke har haft nogen større indflydelse på fremmødet - altså må de studerende også foretrække en legemlig tilstedeværelse. Derimod fortæller de studerende ham, at det er et godt supplement til forelæsningerne,¹⁰¹ og dette er måske løsningen; at det skal være et supplement og *ikke* den eneste undervisningsmetode.

Dreyfus argumenterer igennem bogen "*Livet på nettet*" for de fysiske relationers nødvendighed i forbindelse med uddannelse, og herunder dannelse. Set i perspektiv til Gadamer tillægges diskussion og dialog stor betydning. Ved fjernlæring udebliver diskussionselementet i mellem lærer og studerende og derved besværliggøres muligheden for en horisontsammensmeltning. Dreyfus fremhæver nettets manglende troværdighed og autoritet, som den største hindring for en sammensmeltning.

Gustavsson, Nussbaum, Kemp og Dreyfus betragter alle uddannelsen som et led i dannelsen. Når uddannelse er en del af dannelsen, hvilken konsekvens har det så for dannelsen, når vi uddanner os? Det må være vigtigt at holde sig for øje, at hvis man danner sig i uddannelse, må uddannelse ikke nøjes med at være indlæring, men skal også hjælpe elverne med at udvikle forståelse og danne sociale kompetencer. Hvordan kan dette motiveres? En del politikere har ligesom Gadamer ment, at det er muligt ved at beskæftige sig med kunst eller læsning af klassiske tekster. Der er derfor blevet udarbejdet adskillige kanoner for kunst og litteratur, men kanonerne viser sig at være problematiske.

¹⁰¹ Dreyfus: "*Livet på nettet*" s. 128-130

3.4 De danske kanoner

I 2004 blev Undervisningsministeriets ”*Dansk litteraturs kanon*” vedtaget. Det er en liste over 12 forfatterskaber, det er obligatorisk for elever i folkeskolen og de gymnasiale uddannelser at stifte bekendtskab med. Derudover er der udarbejdet tillægslister over forfatterskaber, det anbefales at læse. Litteraturkanonen sparkede for alvor gang i debatten om kanoner; om der skulle laves flere kanoner, om de havde det rigtige indhold eller om de udelod for meget, og hvad kanoner i det hele taget var godt for. Siden er der blevet vedtaget en efterhånden lang række af andre kanoner, nogle obligatoriske, andre vejledende. Meget omfattende og bred er kulturkanonen, der blev offentliggjort d. 24. januar 2006. Den udgør 12 værker inden for 7 kunstområder: arkitektur, billedkunst, design og kunsthåndværk, musik, scenekunst, film, litteratur og børnekultur. Værkerne er udvalgt af 7 kanonudvalg, og alle medlemmer og formænd er udpeget af kulturminister Brian Mikkelsen. Han udtrykker i sit forord i kulturkanonen¹⁰², at han ønsker at skabe debat om dansk kultur. Han mener, at nutidens mange valgmuligheder gør det uoverskueligt at se, hvad der er vigtigt, og derfor kan kanonen hjælpe til at finde det væsentlige og være til inspiration.

For udarbejdelsen af den litterære kanon blev der allerede i 1994 nedsat et kanonudvalg, som udarbejdede en betænkning af, hvorfor det i skolerne ville være godt at have en litterær kanon, og hvad den skulle indeholde. I undervisningsministeriets ”*Dansk litteraturs kanon*” fra 2004 fremgår det i deres omtale af den i 1994 udarbejdede rapport, at kanonudvalget dengang fandt, at:

” Alene i kraft af, at man i mødet med fortidige, anderledes tekster bliver konfronteret med det fremmedartede, ikke umiddelbart forståelige, som kræver, at man træder ud af den selvspejlende læsning, er litteraturundervisningen – ideelt set – en indøvelse i indlevelse og overskridende forståelse. Opfattet på den måde er litteraturundervisning

¹⁰² Brian Mikkelsens forord til kulturkanonen. Kan læses i Kulturkanonen eller på www.kum.dk

ikke anledning til, at man lukker sig selvtilstrækkeligt om det egne, hverken i personlig eller kulturel forstand. I kraft af deres kompleksitet og deres evne til at tale til mennesker på tværs af tid og rum er de kanoniske tekster tværtimod altid en udfordring til og en perspektiverende udvidelse af den forståelse, man på et senere tidspunkt har af de aktuelle kulturelle og eksistentielle vilkår.”¹⁰³

Det var altså ren Gadamer tankegang! – udvalget mente, at teksterne udfordrer læserne til at få en bredere horisont. De mente også, at:

”(…) kanon ikke er en for evigt fikseret størrelse, men under stadig forvandling og forhandling. En kanon må nødvendigvis være udtryk for en selektion, en prioritering. Men den er ikke en eksklusion. Den er derimod en invitation til en diskussion og afklaring af, hvad der på et givet tidspunkt forekommer særlig værdifuldt – ikke en afvisning af, at der findes andet, som også er værdifuldt.”¹⁰⁴

Der lægges altså vægt på, at en kanon aldrig er færdig, men altid til forhandling og fornyelse. I 2004 mente regeringen imidlertid ikke, at det skulle blive ved ideen, den litterære kanon skulle blive virkelighed. De ville have en reel selektion. Deres opfattelse af begrebet kanon beskriver de således:

”Det betegner en rettesnor, en forskrift, en fortegnelse over tekster eller forfatterskaber, som skal læses. En kanon kan være fastlagt ud fra kulturelle eller

¹⁰³ ”Dansk litteraturs kanon”. I kapitet: 2. 1994 – 2004. Kan læses på [www.uvm.dk](http://pub.uvm.dk/2004/kanon/) under <http://pub.uvm.dk/2004/kanon/>

¹⁰⁴ ”Dansk litteraturs kanon”. I kapitet: 2. 1994 – 2004. Kan læses på [www.uvm.dk](http://pub.uvm.dk/2004/kanon/) under <http://pub.uvm.dk/2004/kanon/>

religiøse kriterier; den ret, der gælder for den katolske kirke, kaldes eksempelvis kanonisk ret.”¹⁰⁵

Udvalget fra 2004 gør teksterne obligatoriske at læse og siger direkte, at en kanon indeholder et påbud, et ”skal”, mens kulturkanonudvalgets beskrivelse af kanon, ligesom litteraturkanonudvalget af 1994, lægger vægt på, at en kanon kan inspirere og invitere til diskussion. Forskellene i beskrivelserne gør det svært at tyde kanoners betydning. Hvis kanon i nogle sammenhænge bliver en ordre og en ret, er det uhyre let også at opfatte andre, f.eks. kulturkanonen således, selv om Brian Mikkelsen skriftligt udtrykker, at den kun er til inspiration. Samtidig kalder han den også en rettesnor. Hvad sker der hvis man ikke har lyst til at rette sig ind og makke ret?

Kulturkanonen er blevet stærkt kritiseret, fordi Brian Mikkelsen under et Konservativ landsmøde kædede den sammen med de konservatives værdikamp og kritik af muslimers kultur. Formanden for kulturkanonudvalget Jørn Lund kritiserede Mikkelsen, som i Politiken d. 27/9-05 beklagede sine udtalelser:

”Flere debatter er blandet sammen. Den ene handler om værdikamp som et værn mod fundamentalistiske værdier. Det handler om demokrati, ligestilling og tolerance. Den anden debat handler om kulturkanonen, som er en gave til hele folket”¹⁰⁶

Men da kanonen var en realitet bekræftede han alligevel i Berlingske Tidende d. 9/3-06 sin sammenkædning af kulturkanonen og de konservatives kultur- og værdikamp. Udtalelserne gør unægtelig kulturkanonen og regeringens mening med den kritisabel, og det er problematisk at regeringen med kulturministerens udvælgelse af kanonudvalget så egenhændigt har kunnet ensrette dansk kulturpolitik. Det er

¹⁰⁵ ”Dansk litteraturs kanon”. I kapitet: 2. 1994 – 2004. Kan læses på www.uvm.dk under <http://pub.uvm.dk/2004/kanon/>

¹⁰⁶ http://www.humanisme.dk/hate-speech/brian_mikkelsen.php

paradoksalt, at Brian Mikkelsen og regeringen ved regeringens tiltrædelse ville afsætte det såkaldte ekspertvælde, men at Mikkelsen siden udvalgte eksperter til at bestemme kulturkanonen. Når ministeren står for udvælgelsen af eksperter er de åbenbart ganske brugbare. Man kan dårligt mene, at kulturkanonen er fri for politik. Brian Mikkelsen mener, at kanonen allerede er lykkedes, fordi den har skabt debat. Det er imidlertid vigtigt at se, hvad debatten drejer sig om; om det er indholdet af dansk kultur, eller om det er en kritik af dansk kulturpolitik og ideologi.

Johannes Fibiger er lektor i dansk ved Silkeborg seminarium og har skrevet indlægget ”*Kampen om litteraturhistorien*” i ”*Bogens verden*”. Han giver sit bud på, hvordan man bedst muligt kan skrive litteraturhistorie, og redegør derigennem for manglerne ved den danske kanon. Han forklarer, at kanonen er et spejl af magtens meninger.

Kanon er en retningslinie der skal indikere retningen for magthaverne i samtiden. Samtidig er den et udtryk for godtgørelsen af den orientering magten har. Derfor gør det sig gældende, at den også skal sige noget om samfundet, for at magthaverne kan fastholde sig i positionen som dem med magten. Et eksempel herpå er den kanon, Luther skabte i 1529. Den er fuld af religiøse bud, og det var Luthers mål at påkræve, at folket kunne den religiøse kanon. Luther styrkede derved, dem der sad på magten, nemlig kirken, og samtidig var det også en måde at udtrykke det vigtige i individets moralske og sociale forhold, som det lå folket på sinde.¹⁰⁷

Det giver sig selv, at når man udgiver en kanon, der skal indeholde de ovennævnte krav, vil der altid være nogen, der ikke føler at kravene stemmer overens med deres overbevisninger. Hvad man så kan tage op til overvejelse er, om hvorvidt der er en markant fremvækst af de samme kritikpunkter, og om de i så fald har noget på sig.

Der er forekommet en ændring af metodevalg på universiteter inden for de seneste årtier; fra at være tekst-tekst læsning, er det blevet en analyse læsning, hvor man læser

¹⁰⁷ Artiklen ”*Kanon eller skyttegrav*” fra ”*Kritik 176, 177*”. S. 49 og 50

teksten i forhold til en kontekst - det kan være samfundet.¹⁰⁸ Ved skrivning af litteraturhistorie skal man ikke bare kende til bestemte klassikere, men også kunne bruge den i samspillet med en given kontekst. Kanonen er på linie med litteraturhistorien et værk, der skal være en afspejling af samfundet.

For Fibiger er litteraturhistorien en historie, der opstår på baggrund af forskellige litterære værker (som han kalder en kanon) bundet sammen med biografi, national historie og international kultur- og idehistorie. Den gældende litteraturhistorie beskriver, hvordan litteraturvidenskaben praktiseres i undervisningen og omvendt.

*”Litteraturhistorien glider ind i en undervisningspraksis, der bekræfter paradigmet, indtil en ny generation af læsere lægger afgørende afstand til den gamle fortælling”*¹⁰⁹

Fibiger mener, at det afgørende for at være egnet til at skulle skrive en litteraturhistorie i vor tid er, at man forholder sig reflektivt til konstruktionen, fordi ikke kun ét perspektiv er gyldigt. Der kræves i dag, at man i litteraturhistorien har flest muligt varierende optikker som kunst- og idehistorie, og også biografi, social, filosofi- og religionshistorie.¹¹⁰

Det er uddannelsessystemet, der skal opretholde den gode fortælling.

*”Skolen må opdyrke fortællingen, nære den og holde op med at tage den for givet”*¹¹¹

Da læsningen er en dialogisk proces, hvor læseren kan udvide sin forståelseshorisont¹¹² (jf. ”Forståelse ifølge Gadamer”), er metoden for fortællingen vigtig, da det er med den, elever i skolerne skal skabe deres identitet inden for vores

¹⁰⁸ Fibiger: ”Kampen om litteraturhistorien” fra ”Bogens verden nr. 6”s. 9

¹⁰⁹ Fibiger: ”Kampen om litteraturhistorien” ”Bogens verden nr. 6”s. 9

¹¹⁰ Fibiger: ”Kampen om litteraturhistorien” ”Bogens verden nr. 6”s. 8

¹¹¹ Fibiger: ”Kampen om litteraturhistorien” ”Bogens verden nr. 6”s. 10

¹¹² Fibiger: ”Kampen om litteraturhistorien” ”Bogens verden nr. 6”s. 11

kultur. Det handler om at lægge fokus det rigtige sted ud fra konteksten, man skal have øje for tekstens helhed og ikke forfatterens budskab eller livsanskuelse, for så bliver undervisningen instrumental.¹¹³

Regeringen kæmper om at definere faget humaniora og forskningsmidlerne. Ulla Tørnæs har indført, at man skal evaluere på niveauer, især de sproglige kompetencer vejes og samtidig skal man kunne nogle specifikke tekster, hvortil den nye kanon også er indført i folkeskolen.

”Her står kampen altså mellem bestemte færdigheder og en national defineret almindannelse”¹¹⁴

Ifølge Fibiger handler dannelse i dag om at kunne forholde sig reflektivt til sin egen dannelse, kultur og historie. Og ikke som den nye kanon indikerer, en nationaldannelse og en dannelse baseret på en kultur. Det eksisterer ikke i dag, hvor vi lever i et mangfoldigt samfund, der er globaliseret både på kulturelt niveau med alle fjernsynets amerikanske serier, de globale nyheder, reklamer og Internet og på politisk niveau (med EU).

Egon Clausen (programredaktør på P1, forfatter, foredragsholder og ivrig debattør) skriver i en kronik i Jyllands-Posten:

”Kulturkanoner er i virkeligheden redskaber for en kulturkonservativ elite, der vil ophøje sin egen smag til den eneste ene, mens alle andre får dumpekarakter. Den deler danskerne i dem, der er inde, og dem der er ude. Den vil lægge et låg af dannet

¹¹³ Fibiger: ”Kampen om litteraturhistorien” ”Bogens verden nr. 6”s. 12

¹¹⁴ Fibiger: ”Kampen om litteraturhistorien” ”Bogens verden nr. 6”s. 5

*pænhed ud over det ganske land, men ved at pege på bestemte kunstværker vil den også udelade meget andet - det meste faktisk”*¹¹⁵

Kronikken er en kortere gennemgang af hans bog ”*Den skadelige kanon*” fra 2005, hvor han gør stærk op med den positive indstilling til kanoner. I bogen lægger han vægt, på at kulturkanoner mere skiller folk ad end skaber fællesskab, og han leverer andre gode kritikpunkter, som er værd at tage op til overvejelse.

Historisk set var den første kanon den kristne Bibel – et uddrag af tekster, der skulle oplyse om, hvad rigtig kristendom var. Samtidig afskrev man mange opfattelser af kristendommen som forkerte, forfulgte kættere og brændte dem på bål. Også Sovjet og Nazi-Tyskland havde kanoner, og sendte folk med forkerte overbevisninger i fange- eller udryddelseslejre.

I Danmark skabes der med kulturkanonen ifølge Clausen en adskillelse af, hvem der er ”inde”, og hvem der er ”ude”. Han påpeger at den idealiserede danske kultur ofte er helt forskellig fra den levende danske kultur. Mange danskere har ikke en fin-kulturel identitet, men befinder sig godt med hjorten på væggen og små porcelænsfigurer, men de stemples med et prædikat om at deres kultur ikke er accepteret i samfundet.¹¹⁶

For os at se er det vigtigt, at der bliver sat fokus på denne forskel. Kan Danmark overhovedet samles i fælles meninger og fælles smag? Måske danskere er for forskellige til at kunne ensrettes. Clausen pointerer, at det nationale er noget konstrueret, og kanonen er endnu en konstruktion. Med mange citater fra debattører af danskfaget, danskhed, dannelse og uddannelse påpeger Clausen, at der inden for danskundervisning er flere, der i dag ikke ser danskfagets rolle som at formidle en kulturarv, men at vise, at det nationale er en historisk konstruktion og ikke noget, man skal have positive identitetsfølelser i forhold til. Fordi politikerne ønsker det, lægger

¹¹⁵ Clausen: *Kronik : Enevældens genkomst*. Fundet på Jyllands Postens hjemmeside www.jp.dk, hvor den blev offentliggjort 28 september 2005.

¹¹⁶ Clausen: ”*Den skadelige kanon*” s. 49 – 53.

lærerne alligevel vægt på det nationale, men det kan ikke begrundes andet end som 1800-tals romantik.¹¹⁷ Det er et forsøg på at redde Danmark fra at blive multikulturelt, men det er ikke muligt, mener Clausen.

Hal Koch og Johan Nicolai Madvig havde i følge Clausen nogle rigtige opfattelser af dannelse. Koch tog afstand fra dyrkelsen af det kulturelle og kultur som fællesnævner for folket – dertil var folket for forskellige mennesker, og det ville lede til nazisme. I stedet kunne folket finde en fællesnævner inden for politik, nemlig i demokratiet.¹¹⁸ Det er en afstandstagen fra noget højere åndeligt og fokusering på det praktiske, som også gjaldt for Madvig. Ideer kan være fine, men de skal kunne bruges praktisk i virkeligheden. Madvigs holdninger ligger tæt op ad Peter Kemps om verdensborgeren, som Clausen også inddrager¹¹⁹, og de ligger såmænd også op ad Gadammers mening om dannelse som en personlig vækst og forståelse af det almene. Dannelse så Madvig som en bevidsthed om det almindelige, som man skulle udvikle og bruge når man handlede i praksis. Kultur var ikke en statisk ånd, men et element i konstant udvikling – og altså ikke en række fastlagte tekster. Clausen formulerer Madvigs holdning således at:

*”(...)dannelsens opgave var at sætte den enkelte i stand til at møde det nye uden at være bange for at miste sig selv.”*¹²⁰

På dette punkt negligerer Clausen selv identitetsfølelsen, da han mener, at man kan være lykkelig uden rødder og identitet.¹²¹ Det er en hård påstand, og man kan bedre forestille sig, at mennesket kan leve uden nationalisme, mens en følelse af at høre til et sted måske altid vil være ønsket.

¹¹⁷ Clausen: ”Den skadelige kanon” s. 42 - 45.

¹¹⁸ Clausen: ”Den skadelige kanon” s. 56.

¹¹⁹ Clausen: ”Den skadelige kanon” s. 62-68.

¹²⁰ Clausen: ”Den skadelige kanon” s. 65

¹²¹ Clausen: ”Den skadelige kanon” s. 30

Clausen er uddannet lærer og har også været medlem af undervisningsministeriets læseplansudvalg, så han tager selvfølgelig undervisningens mål op til debat. Samfundet dyrker individualiteten, men der er brug for individualitet med sans for fællesskaber. Stoffet der skal læres, skal derfor være vedkommende og - lige som Peter Kemp ønsker det - give én en forståelse for sammenhæng med resten af verden.¹²²

Det skal ikke være et mål i sig selv, at børn i dag kender klassikere, læsefærdigheder kan forbedres gennem arbejde med mange andre slags tekster, og det er nødvendigt med et udvidet tekstbegreb, så faglitteratur i større grad tilgodeses. Desuden skal de demokratiske færdigheder styrkes, specielt de retoriske, for hvis man vil have indflydelse, må man kunne tale sin sag.¹²³ Uddannelsessystemet skal også lade sig påvirke af Internettet. Internet kan give overblik på en rumlig måde, brugen af såkaldte links kan føre én uendelige steder hen. Sammenhænge knyttes i store net og ikke kun kronologisk som i en kanon. Samtidig skal man vide, at problemløsninger bl.a. på grund af større viden også er blevet mere komplicerede, hvilket kræver menneskelig kontakt og samspil.¹²⁴

Clausens bog er et kampskrift og ikke bare en gennemgang af historiske og videnskabelige undersøgelser, men den vækker eftertanke og lægger godt op til debat om, kanonerne er for nationale og om vi har brug for nationalisme. Er det ved at kende kanonens værker, at man får identitet eller er det bare forestillede fællesskaber?

¹²² Clausen: *"Den skadelige kanon"* s. 66-67.

¹²³ Clausen: *"Den skadelige kanon"* s. 30

¹²⁴ Clausen: *"Den skadelige kanon"* s. 84 – 97.

4 Diskussion

Gadamer og de inddragne teoretikere, som beskæftiger sig med dannelsesidealer, opfatter dannelse som at opnå bedre forståelse og indsigt. Målet for dannede mennesker er at udvikle evnen til at kunne forstå i et bredere perspektiv og hæve sig op til det almene. De har mulighed for at forstå andre, fordi de holder sig åbne.

I nutidige debatter kan det være vanskeligt at se, hvad dannelse er, fordi dannelse kan ske i uddannelsessammenhænge. Dannelse handler om forståelse, men forståelse på et stadie, hvor man kan sætte sig ud over sig selv. Dannelse er ikke bare indlæring, som Aristoteles bl.a. betonede omkring matematik, men at gøre sig klar, hvad den nye viden gør ved ens selvforståelse. I den forstand at man er sin forståelse bevidst og ved, hvordan den kan bruges jf. *phrónesis*. Det betyder, at man i læring skal få en større forståelse og indsigt. Når man får forståelse, udvider man sin horisont og dannes.

Dannelse er unægteligt et ideal. Hvordan laver man empiriske undersøgelser på noget, der ifølge Gadamer er en proces uden endegyldigt mål? Der er intet afsluttet at beskue - man efterlades med processen. Spørgsmålet, om dannelse kan opnås, er derfor i højere grad et spørgsmål om, hvor i dannelsesprocessen man befinder sig, og om den kan opretholdes. Hvad er med til at danne? Dette er blevet og forbliver diskuteret livligt bl.a. med anerkendelsen af kunst og uddannelsesplaner som led i dannelsesprocessen. I hvor høj grad vægtes humanistisk forståelse i undervisning?

Litteraturkanonen blev vedtaget med flere begrundelser, både fordi man mente, at elevers og studerendes læsefærdigheder ville forbedres, og fordi de i klassikerne ville få en indsigt og en større forståelse af det danske samfund. Som udgangspunkt er ønsket altså, at elever og studerende får den hermeneutiske forståelse, som Gadamer er fortalende for. Man skal være opmærksom på, at ren læsning af klassiske værker ikke nødvendigvis fører til forståelse. Det er nødvendigt, at

læreren kan sætte de litterære værker ind i en større sammenhæng for eleverne og de studerende, så forståelsen af værkerne ikke bliver en isoleret viden. For virkelig at kunne forstå, må man kunne bruge sin viden i praksis, hvilket typisk kan ske i en samtale. Hvis eleverne og de studerende får mulighed for at sætte ord på deres forståelse i en debat med læreren og de andre på holdet, vil mange perspektiver i emnet blive foldet ud. På samme måde påpeger Dreyfus, at menneskelig kontakt er nødvendig, hvis man vil opnå en dybere forståelse. I sine indlæringsfaser viser han, at tilegnelse af viden er mulig i form af indlæring af regler og skemaer, men hvis man skal forstå noget i et bredere perspektiv, er man nødt til at kunne bruge sin viden i samspil med andre.

Derfor er det ikke alle uddannelsessituationer, der er oplagte til at danne, f.eks. ikke fjernlæring, fordi den menneskelige kontakt går tabt. Internettet kan være et nyttigt supplement, fordi man kan finde en stor mængde viden, men man må lære at analysere, om den tilegnede viden er troværdig.

Vi kan se, at interessen for humanistiske tilgange til videnskab er ønsket flere steder. Nussbaum vil med sit uddannelsesforslag fremme humanistisk tankegang, empati og forståelse i uddannelserne inden for det amerikanske universitetssystem – ikke kun inden for de humanistiske fag, men også inden for fag, der ikke umiddelbart beskæftiger sig med humaniora. Hendes empiriske undersøgelse om, hvorvidt kriterierne for dannelsen til verdensborger bliver opfyldt, er interessant, men der forekommer visse fejlfaktorer. Observationerne er først og fremmest andenhåndsobservationer, og kontaktpersonerne på de femten inddragne universiteter har meldt tilbage med en varierende mængde materiale. Nussbaums kriterier er hverken blevet be- eller afkræftet ved hjælp af hendes undersøgelser, men det er interessant, at forestillingen om vigtigheden af humaniora inden for andre fag er blevet taget op til diskussion. Humanistisk tankegang må ses vægtet som noget væsentligt, når undervisning i det humanistiske emne etik i dag er udbredt i flere institutioner – f.eks.

på Panum Institutet i København. Her forelæses der om etik for bl.a. odontologistuderende*¹²⁵, dette på trods af at etik ikke umiddelbart knytter sig til tandlægevidenskab. Uddannelserne er imidlertid også nødt til at sikre sig, at eleverne og de studerende får nogle færdigheder, der kan bruges på arbejdsmarkedet. Undervisningen bliver således tilrettelagt med henblik på eksamener, og af den grund kan man sætte spørgsmålstegn ved, i hvor høj grad dybere forståelse og samtale vægtes inden for uddannelse.

Hvorfor er det da så vigtigt at være dannet i den forstand at kunne forstå dybere? Gustavsson mener, at der i uddannelsesøjemed fokuseres for meget på, at undervisningen er en investering, der skal gøre elever og studerende i stand til at kunne bidrage økonomisk til samfundet. Han er bange for, at forståelse i for høj grad bliver opfattet som indsigt i teknologiske udviklings-muligheder, så man glemmer den menneskelige indsigt og forståelse for hinanden, jf. *sensus communis*. Desuden argumenterer han for, at det pga. påvirkningerne fra de mange nye teknologiske muligheder, er ekstra vigtigt at vægte humanistisk forståelse højt og fremme de analytiske kundskaber, så man kan forstå hvilke konsekvenser teknologien har.

I Danmark er der i statens tjeneste faktisk nedsat analytiske råd, der skal hjælpe med at bedømme udviklingen. Som eksempel kan nævnes Det Ethiske Råd, der blev stiftet i 1988 og fornyet og udvidet for nylig, nemlig d. 1/1 - 05¹²⁶. Det Ethiske Råd analyserer udviklingen og nye teknologiske muligheder og må netop bruge den hermeneutiske metode og anskue alle aspekter af udviklingen. De må se på, hvad udviklingen kan hjælpe, om der er bivirkninger ved hjælpen, og om man vil kunne forestille sig, at udviklingen vil bidrage til yderligere drastiske udvikling, der kan have problematiske konsekvenser. Det Ethiske Råd må analysere delen ud fra helheden.

Dermed ikke sagt, at man skal overlade kritisk stillingtagen til institutioner. Kemp gør forståelsen for det fællesmenneskelige til idealet for alle mennesker. Han har store

¹²⁵ <http://odontologi.ku.dk/kursusmaterialer/> d. 14/12 2006

¹²⁶ <http://www.etiskraad.dk/sw148.asp> d. 14/12 2006

forventninger til, at en større menneskelig forståelse også vil give en større ansvarsfølelse over for verden. Når man ser ud over sig selv og forstår andre, må man også tage hensyn til dem. Specielt Nussbaum og Kemp betoner, at det er vigtigt at føle ansvar over for fællesskabet og handle i en stræben efter det fælles bedste. Man dannes igennem forståelsesprocessen og forsøget på at tilpasse sig verden, som man samtidig kan være med til at ændre og danne. I Kemps optik er der i det danske samfund for megen fokus på nærhedsetik, og han savner afstandsetik. Da man har mulighed for at forstå, hvordan verden hænger sammen, må man også tage ansvar og ønske at bibeholde det gode eller ændre det til det bedre.

Man kan diskutere, hvor meget fællesskabs-følelsen vægtes i samfundet. Med incitamentet ”Det skal kunne betale sig at arbejde” bliver følelsen for det fælles ikke stimuleret, men derimod følelsen for egne interesser. Det er et incitament, der negligerer samfundets opgave at lægge vægt på at opdrage borgerne til at have ansvar for andre. Alligevel kan man sige, at hvis det er et incitament, der rent faktisk får folk i arbejde, vil det også være en fordel for samfundet generelt. Kemps ideal om en samfundsborger, der har interesse for hele verden, virker dog endnu sværere at realisere, hvis borgerne ikke bliver bevidstgjorte om deres ansvar. Kemp mener, det er problematisk, at når man i vores samfund i dag argumenterer for, at borgerne skal tage bedre hånd om verden, bliver det også begrundet egoistisk med, at det globale miljø kan skade deres nærmiljø.

Et andet spørgsmål er, om man har brug for en følelse af at være fælles om noget? Hvis man skal dannes til at være en ansvarlig borger, må man have en følelse for fællesskab, og da er det nødvendigt at diskutere, hvad fællesskabet skal bygge på. Som gennemgået i afsnittet om kanonerne, er de danske kanoner kreeret, så danskerne kan fordybe sig i de samme kulturelle emner og dermed få en følelse af fællesskab. Kanonudvalgene ser det altså, ligesom Gadamer, som vigtigt at beskæftige sig med traditioner, fordi de kan give én en forståelse af én selv i samfundet. Habermas

derimod argumenterer for, at man i højere grad skal forsøge at frisætte sig traditionerne og være kritisk indstillet til opfattelsen af samfundet. Han mener, at traditioner bekræfter og forklarer den verden, man er født i, men man er nødt til at stille sig kritisk og tænke bag forklaringer og fordomme. Ligeledes mener Nussbaum, at traditioner ikke nødvendigvis retfærdiggøres, bare fordi de har en lang historie. De skal kunne give mening, når man kritisk reflekterer over dem. Brian Mikkelsen giver udtryk for, at han mener, at kulturkanonen kan hjælpe danskerne til at stille sig reflektive og undersøgende over for traditionerne. På den anden side kan man sige, at kulturkanonen også lukker af for debatten og kritikken, da den allerede har udvalgt hvad, der inden for kultur menes at være vigtigst. På den måde lægges der op til, at alle danskere kan få den præcis samme kulturelle opfattelse, som vi kan være fælles om.

Clausen påpeger, at Koch mente, at hele tankegangen om at bygge fællesskaber på kultur var farlig, da mennesker *er* forskellige. Han mente, at det eneste man kan bygge fællesskabet på, er demokrati. I et demokrati er alle som udgangspunkt accepterede og kan deltage med alle deres forskelle. Man er fælles om at styrke forskelligheder. Demokratiets kerne er fælles ansvar og deltagelse og kan udøves gennem samtale og diskussion, hvor alle ideelt set kan få mulighed for at ytre deres mening og blive hørt. Hvis man vægter styrkelsen af demokratiet i et samfund, vil man opfordre folk til at tage stilling og deltage.

Imidlertid er det også inden for demokrati svært at gennemskue samtale. Gustavsson og Habermas stiller sig kritiske over for, hvorvidt det er muligt at opnå forståelse gennem dialog. Habermas gør opmærksom på, at der i sproget og dialogen kan være skjulte magtrelationer, som komplicerer forståelsesprocessen, så man ikke umiddelbart kan opnå en fælles horisontsammensmeltning. Inden for dialog og kommunikation er begrebet *spin** efterhånden blevet en del af hverdagen. Spin er en betegnelse for, hvordan man i sin kommunikation med omverdenen benytter sig af

skjulte dagsordener for at fremme sin sag. Spin gør sig gældende på mange niveauer, men f.eks. satser virksomheder og organisationer meget på, at ansætte folk som har indsigt i, hvordan man bedst fremmer og positivt tydeliggør sin sag i offentligheden. I den politiske verden har man spindoktorer, hvis primære funktion er at analysere udviklingen i det politiske spil og udadtil skabe et image, som vil fremme sympati i befolkningen. Spin indebærer altså en drejning i dialogen som begunstiger personlige interesser. Problematikken ligger i, at det for modtagerne tit kan være svært at gennemskue den egentlige hensigt og at de i visse tilfælde vil være ude af stand til at forstå, hvad sagen egentlig drejer sig om. Det er i mange sammenhænge uholdbart, og man vil i Gadammers dialog-optik kunne risikere helt at miste det, der burde være samtalsens formål, nemlig forståelsen.

Det kan diskuteres, om den nærværende dialog, der ikke lykkes og bliver distanceret, er egnet til at lade sig danne af. Den kan ses som mislykket som dannelseselement i Gadammers optik, fordi én eller flere af samtalsens parter opfatter dialogen og de andre samtaleparter som et middel, der kan bekræfte deres holdninger. På den måde tingsliggøres samtalepartneren og opfattes ikke som et mål, en person med en sandhed, man kan lære noget af. De ser ikke, at målet med dialogen er at forsøge at opnå forståelse. Gustavsson er uenig i denne slutning og mener ikke, at en samtale kun kan lykkes, når man er interesseret i at nå til enighed. Gustavsson ser den distancerede dialog som meget vigtig, fordi den gør plads til konflikter og lægger mærke til, hvad de handler om, og af den grund kan ny viden og forståelse opnås. Han mener, at den distancerede dialog er god til at beskue de skjulte dagsordener. Fordi man laver et spin for at fremme sin sag, behøver det ikke altid at være med en dårlig hensigt. Konflikter skal ikke opfattes negativt, fordi meningsudvekslingerne på af trods af eventuelle skjulte dagsordener, kan bidrage med noget. Enigheden behøver ikke altid realiseres, fordi der i uenigheden er forskelle, som i sig selv kan være vigtige.

Dette er endnu en grund til, at Gustavsson, ligesom Clausen, mener, at gode analytiske færdigheder skal optrænes i uddannelserne. Da det i politiske diskussioner for politikerne ofte handler om at få deres holdninger igennem og ikke lede efter en større sandhed, er det vigtigt at opdrage borgere til at få en forståelse for at gennemskue demokratiske diskussioner og deltage i dem. Man må opfordre elever og studerende til at tage kritisk stilling til undervisernes og bøgernes autoritet, så de opøver en kritisk stillingtagen, der kan tages med videre ud i samfundet.

At forvente at alle er i stand til at tage del og ansvar i samfundet og stille sig kritisk hertil, er et ideal. Et ideal betyder, som vi læser det, en tanke som er værd at stræbe efter. Men er det overhovedet muligt at stille sådanne krav og forventninger til elever og studerende? Det er vel næppe alle, som har interesse eller mulighed for at dannes med henblik på at komme tættere verdensborgeren eller den hermeneutiske forståelse. Som Aristoteles betonedede med sine dyder, må mennesket handle i kraft af dets muligheder. Men for at kunne handle rigtigt i en situation kræves der erfaring og fornuft, og uden erfaringerne mangler den opøvede sans til at forstå, hvordan man skal handle. Skoler og studier må altså spæde til med erfaring og fornuft. Men kan uddannelsen vægte individet så højt? Og er det overhovedet et ideal at bestræbe?

Hvis man fortsat ønskede at arbejde med disse problematikker, forestiller vi os, at man kunne undersøge dem empirisk inden for flere områder. Psykologisk kunne man undersøge, i hvor høj grad det er muligt for den enkelte at udvide sin horisont og dermed kunne tage hensyn til andre. Med henblik på Kemps ideal om verdensborgeren er det også interessant at undersøge, hvorvidt individer kan oparbejde en ansvarsfølelse, der omhandler noget så abstrakt som hele verden og fremtidige generationer. Pædagogisk kunne man grundigere end Nussbaum og Dreyfus undersøge, i hvor stort omfang elever og studerende i undervisning får indarbejdet en ansvarsfølelse, og om analytiske, perspektiverende færdigheder optrænet inden for et fagligt felt tages med videre ud i livet og praktiseres.

Filosofisk ville det være interessant at søge empiri på opfattelsen af dannelsesidealer. Idealer om borgere med omtanke er sat i højsædet af flere politikere og filosoffer, men er det idealer, der deles af den almindelige borger? Vi er bevidste om, at vi er en del af et velfærdssamfund, som nok i højere grad gør det muligt for os at have overskud til at stile efter idealer. Derfor kan man sige, at idealerne hovedsagligt er tiltænkt at gælde for borgere og samfund, der har råd og overskud og ikke for alle de, der hver dag er nødt til at kæmpe for livets opretholdelse.

For at undersøge om idealer realiseres er det nødvendigt også at se på store befolkningsgrupper eller samfund, da dannelse handler om interaktion mellem mennesker. Man kan ikke vise dannelse for sig selv, kun i omgangen med andre. Man kan derfor anskue dannelsesprocesser både i individet og i større grupper.

5 Konklusion

Vores problemformulering lød:

Hvad er dannelse ifølge Gadammers hermeneutiske teori?

Hvordan bliver Gadammers dannelsestanke anvendt i en nutidig debat om humanistisk dannelse?

Vi kan konkludere, at dannelse ifølge Gadammers hermeneutiske teori er en uendelig proces i at opnå større forståelse. I processen opøver man evnen til at se ud over sig selv og få en fornemmelse for det almene. Evnen opøves i mødet og dialogen med det fremmede, f.eks. kunstværker eller personer, hvor man for at forstå hvad disse har at sige må sætte sin egen opfattelse på spil. I mødet med det fremmede må man være bevidst om sine fordomme, sin forhistorie og det betydnings-univers, man er en del af og forstår sig selv ud fra. Når man kender sin forståelseshorisont, kan man i mødet med det fremmede for en stund se bort fra denne, så man bliver åben for at forstå, hvad den fremmede kan sige én og dermed udvide horisonten. Når man dannes, opøver man en sans for at se verden i et større perspektiv. Man lærer at vægte, hvad der er rigtigst at gøre i forhold til andre, jf. *phrónesis* og *sensus communis*.

Ved at inddrage Gustavsson, Nussbaum, Kemp og Dreyfus ser vi, at Gadammers hermeneutiske forståelse bliver anvendt i en nutidig debat om dannelse. De argumenterer alle på den ene eller anden måde for vigtigheden i at have en dybere forståelse og en analytisk sans – den humanistiske dannelse. Dette ses nødvendigt for at kunne analysere verden og dens kompleksitet. Specielt i forbindelse med den nye store teknologiske viden mener de, at humanistisk forståelse er vigtig for at kunne gennemskue konsekvenserne af den teknologiske udvikling, og hvad denne gør ved

mennesket. Den analytiske evne kan også hjælpe til at gennemskue dialogens magtrelationer, så man bliver i stand til at deltage i demokratiske processer.

De anvendte teoretikere påpeger ligesom Gadamer, at det er nødvendigt at have en dybere indsigt for at kunne forstå den verden, man er født ind i og vide, hvordan man bør handle i den. Hvis man kan hæve sig op til det almene og få en sans for det fælles bedste, må man også vise ansvarlighed. Uddannelse er en praksis i samfundet, hvor man både mødes med det fremmede og også får erfaringer, der kan bidrage til dannelsesprocessen. De anvendte teoretikere er fortalere for, at elever og studerende i uddannelsessammenhæng opdrages til at være ansvarlige i verden. Humaniora i uddannelse sætter fokus på menneskets rolle i samfund og verden og er derfor til alle tider relevant. Man lærer og forstår, og kan derfor blive dannet som borger.

Kritikpunkterne for uddannelse er, at den hermeneutiske forståelse negligeres, og at uddannelserne bliver for resultatorienterede. Målet med bl.a. den danske litteraturkanon skulle være at give en større hermeneutisk forståelse, men da dannelsesprocesser er komplekse, vil det kræve en betydelig lærerindsats at få elever og studerende til at forstå klassikerne i et større perspektiv. Ved at læse klassikere, får man ikke automatisk større forståelse og analytisk sans, der kan gøre én deltagende og ansvarlig.

Dannelsens hermeneutiske forståelse, dens processer og formål, bliver stadig i dag analyseret og forsøgt anvendt.

6 English summary

In his book “*Truth and method*” the German philosopher Hans-Georg Gadamer presents different aspects of education and the history of the concept. We wish to examine this ideal of education and therefore we explain Gadamer’s idea of understanding as well as several hermeneutical processes that lead to education. Subsequently the ideal of education is observed from the perspective of several modern theorists who all use Gadamer’s thoughts and put them in a modern perspective. Based on this perspective questions are put forth regarding topics as: What is the purpose of education? What ideal of education is aimed at today? Who educates? How are we educated?

The project is finally concluded by answering: What is education according Gadamer’s hermeneutical theory? And how are Gadamer’s thoughts on education used in a modern debate about the purpose of education?

7 Progrationsmodel

-Første modul på basis: Projektarbejdet

Der fokuseres på projektarbejdet på første semester, da det er vigtigt, at vi lærer denne proces som RUC-studerende. Da det netop er første gang vi, på universitetet, har forsøgt denne arbejdsform kan den være svær at forholde sig til, da der ikke er mange paralleller til tidligere arbejde.

Den fælles interesse for vejlederens projektforslag skabte gruppen. I dannelsesfasen var der mulighed for at stille spørgsmål ind til opgavens retningsmuligheder. Vi var nogle stykker, som blev hængende, og fik gennem videre diskussion skabt en middelvej, hvor vores tanker om emnet mødtes. I og med at vi holdt os til et vejlederforslag, var det oplagt at få tildelt dettes vejleder, da det var en del af hans speciale - han har gennem processen været optimistisk, erfaren, hjælpsom og fleksibel. I det første projekt var det rart med én med erfaring og indsigt, da det til tider har været uoverskueligt og svært. Midtvejsseminariet var dog et godt trinbræt til udformning af opgavens skellet - og gavnligt var det med evalueringen fra opponentergruppen.

Vi havde i starten af forløbet (eller midtvejs) en samtale med en coach – en yderst behagelig kvinde, som snakkede med os og gav os opgaver af forskellig art. Hun gav os samtidig forslag til hvordan vi kunne organisere arbejdet, ved fremlæg og deadlines. Det var en god oplevelse!

Vores arbejdsproces har primært udfoldet sig gennem uddelegering af opgaver og coachens forslag til fremlæggelser af disse. Her fik vi alle hurtigt en forståelse af teksten og samtidig trænet i at fremlægge, stille spørgsmål og komme med kritik. Det har virket godt, men til næste gang kan det være en mulighed at sætte det i perspektiv eller skrive en opsummering efter et netop afsluttet stykke. Dermed undgår man en hektisk opsamling til sidst. Vi har nemlig her til slut haft en intensiv periode som, set

i bakspejlet måske skulle have ligget lidt før, hvor opgaven for alvor tog form – nu kunne vi diskutere og perspektivere, nu var det et fælles projekt. Den kunne ønskes før, da det var enormt tidskrævende, og man her kunne dreje det i forskellige retninger.

Det er i høj grad en interessant arbejdsform – mange skøre input og ideer, dog er der en lang opstartsfase, hvor man bruger tid på at lære hinanden at kende i en arbejdssammenhæng. Dette er interessant, men bliver først rigtig interessant når man uden al for megen omtanke, kan sige til og fra over for hinanden og diskutere med en fælle forståelse. Vigtigheden i en sådan form må primært være med henblik på, at kunne få noget rent fagligt udmøntet men i høj grad også, at kunne indgå i en gruppe hvor der er styrker og svagheder - hos partnerne men også hos én selv.

8 Terminologisk ordbog:

(Hvis ikke andet er angivet er definitionerne hentet fra *Politikkens filosofileksikon*, 1995)

Artificial intelligence (AI): Kunstig intelligens (Gyldendals Fremmedordbog, 2. udg. 2002 – søgeord: AI)

Deduktion: Udlede et udsagn fra andre udsagn i overensstemmelse med logiske slutninger. (s. 76)

Demokrati: Folkestyre, styreform hvor folket ved direkte eller indirekte valg vælger de styrende organer. (s. 80)

Dyder: Indbegrebet af moralsk gode og værdifulde egenskaber som kommer til udtryk i opførsel og tankemåde (*Politikkens Nudansk Ordbog med etymologi*, 2001 2.udg – søgeord: dyd)

Elitisme: Den opfattelse af at magten i et samfund bør ligge hos eliten (Gyldendals Fremmedordbog, 2. udg. 2002 – søgeord: elitisme)

Epistéme: Teoretisk viden (s. 133).

Epistemologi: Læren om kundskab, viden, videnskab. 1) Erkendelsesteori, 2) videnskabsteori. (s. 133).

Filologi: Studiet af sprogs historiske udvikling, og studiet og tolkningen af ældre tekster (*Politikkens Nudansk Ordbog med etymologi*, 2001 2.udg – søgeord: filologi)

Fænomenologi: Læren om det, der viser sig for en bevidsthed (s. 148).

Humaniora: Æstetiske og historiske fag samt klassiske sprog og de klassiske perioder af de moderne sprogs litteratur; omfatter ofte alle slags studier, som ikke er erhvervsbetonede eller teknisk-videnskabelige. (*psykologisk pædagogisk ordbog* s. 153, Gyldendal 1971, 10 udg.)

Hyperlink: (edb) en direkte forbindelse mellem to elektroniske dokumenter der kan aktiveres med en mus e.l., fx på World Wide Web (Gyldendals Fremmedordbog, 2. udg. 2002 – søgeord: link)

Hypotese: Foreløbig antagelse, formodning. (s. 200)

Ideal: Et formål, som vi *bør* stræbe efter at lade os lede af, men som principielt *ikke kan* virkeliggøres. (s. 203)

Imperativ, Kant: At handle på en bestemt måde uberoende på hvilke ønsker og behov man har f.eks. 'det er forkert at lyve'. Det er handlingsvejledende og objektivt. (s. 209)

Induktion og induktiv metode: Francis Bacon (1561 – 1626) var tidligt fortalere for induktion. Metoden er opbygget således, at man først indsamler en mængde data – f.eks. observationer fra forsøg - og derefter undersøger dem og klassificerer dem, dvs. ordner dem i grupper. Bacon mente, at hvis man undgik at inddrage hypoteser om, hvad data omhandlede og kunne føre til, ville man opnå ny viden om, hvordan verden var opbygget. Således ville man efter at have analyseret data kunne finde, at data hang sammen på flere måder og havde noget til fælles. Hvis man lavede nok observationer og fandt nok sammenhænge og ikke umiddelbart deriblandt fandt data, der modstred sammenhængene, ville man kunne bekræfte en ny teori.

Det er en problematisk metode af flere grunde. For det første fordi Bacon mener, at det er muligt i observationer og analyser af data at udelukke, at undersøgeren ikke ser efter sammenhænge, der vil bekræfte den hypotese, der fik ham til at opstille forsøget. Hvad ville han da så forsøge at analysere data ud fra? Kritikere (heriblandt Gadamer) har påpeget, at man er en del af en erfaringstradition, som man altid vil danne og forstå sine hypoteser ud fra. Et andet problem er, at det man faktisk med den induktive metode gør, er at konkludere, at fordi man har set noget tilstrækkeligt mange gange, må det altid være sådan. Et typisk eksempel, der blev brugt var, at fordi man kun havde observeret hvide svaner, måtte alle svaner være hvide. Senere er der dog blevet observeret svaner, der ikke var hvide. Ligeledes var problemet med Newtons gravitationslov. Han konkluderede, at tyndeloven måtte gælde til alle tider, og begrundede det med, at han havde set den gælde i alle tilfælde. Først med Einsteins

relativitetsteori blev det påvist, at tyngdeloven ikke altid gælder. Så selvom den induktive metode blev kritiseret siden Bacon, var den alligevel udbredt helt indtil Einstein.

Herunder skal kort nævnes hypotetisk deduktiv metode, hvor man i modsætning til induktion har en klar hypotese, som man herefter forsøger at lave undersøgelser, der kan bekræfte. Ved hypotetisk deduktiv metode gør man sig således bevidst om den videnskabelige tradition, man indgår i, og forsøger at finde nye teorier inden for den tradition. Man drager på samme måde som ved induktion konklusioner ud fra det observerbare. – Se også *Deduktion. ("Politikkens introduktion til filosofi og moderne videnskabsteori" s. 50-51)*

Metafysik: (se ontologi)

Metode: Erkendelsesvej, planmæssig fremgangsmåde til opnåelse eller begrundelse af viden (s. 296).

Odontologi: Studiet af tænders anatomi og behandling af sygdomme i tænderne. Tandlægevidenskab. (*Politikkens Nudansk Ordbog med etymologi*, 2001 2.udg)

Ontologi: Værende eller væren. Læren om det værende for så vidt som det er værensvidenskab (s. 323).

Phrónesis/fronesis: Praktisk visdom, klogskab, eftertanke, indsigt (s. 146).

Pragmatisme: Filosofisk retning ifølge hvilken gyldigheden af en erkendelse består i dens hensigtsmæssighed og værdi som livsfremmende (Gyldendals Fremmedordbog, 2. udg. 2002. – søgeord: pragmatisme)

Spin: Et sammenfiltret net af noget, fx påfund el. løgn, som det er svært at komme ud af igen. (*Politikkens Nudansk Ordbog med etymologi*, 2001 2.udg – søgeord: spind)

Symbiotisk, symbiose: Samliv mellem organismer af forskellig art til indbyrdes gavn, idet den ene opvejer den andens mangler og omvendt. (s. 419)

9 Litteraturliste

Aristoteles (1995), *Den nikomacheiske Etik*, DET lille FORLAG. (oversat fra græsk i 1936)

<http://bu.edu/wcp/Papers/Cont/ContGreg.htm> d. 15/11 2006

Clausen, Egon (2005), *Den skadelige kanon*, Tiderne Skifter Forlag, København

http://da.wikipedia.org/wiki/J%C3%BCrgen_Habermas d. 15/11 2006

Dreyfus, L H (2002), *livet på nettet*, København, Hans Reitzels forlag

http://en.wikipedia.org/wiki/Hubert_Dreyfus d. 22/11 2006 kl.10:37

http://en.wikipedia.org/wiki/Martin_Buber d. 1/12 2006

<http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/12605267/index.pdf> d. 15/11 2006

<http://etiskraad.dk/sw148.asp> d. 14/12 2006

Fibiger, Johannes (2004), *Kampen om litteraturhistorien*, side 3-12, Bogens Verden nr. 6., G. S. Grafisk A/S

http://fll.stcloudstate.edu/teaching/mcom630/jurgen_habermas.html d. 15/11 2006

Føllesdal, Dagfinn mfl. (1992)

, *Politikens introduktion til moderne filosofi og videnskabsteori*, (2. oplag) Politikens Forlag A/S, København.

Gadamer, Hans-Georg (2004), *Sandhed og metode*, Systime academic, (original.1960).

Grondin, Jean (2002), *Gadamer's Basic Understanding of Understanding*, artikel i *The Cambridge Companion to Gadamer*, Cambridge University press,

Gulddal, Jesper og Møller, Martin (2005), *Hermeneutik- en antologi om forståelse*, Gyldendal

Gustavsson, Bernt (1998), *Dannelse i vor tid*, Forlaget Klim

http://humanisme.dk/hate-speech/brian_mikkelsen.php

d. 16/11 2006

Jensen, Torben K (1993), *Politik i praxis*, Samfundslitteratur, (1. udgave). (kap.4)

<http://jp.dk> d. 28/11 2006

Kemp, Peter (1991), *Det Uerstattelige. En teknologi-etik*, Spektrum. (kap. 3)

Kemp, Peter (2005), *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, Hans Reitzels Forlag, København.

Korsgaard, Ove (2005), *Kanon eller skyttegrav*, side 49-56, Kritik, Nordisk Forlag A. S., København

<http://kum.dk> d. 14/10 2006

<http://nomos-dk.dk/occident/TTJensen.htm> d. 17/12 2006

Nussbaum, Martha C (1997), *Cultivating humanity*, Harvard University Press

<http://odontologi.ku.dk/kursusmaterialer/> d. 14/12 2006

<http://plato.stanford.edu/entries/shaftesbury/>.. d. 9/11 2006

<http://pub.uvm.dk/2004/kanon/> d. 18/11 2006

Red. Becker-Christensen, C. (2001), *Politikkens Nudansk Ordbog med etymologi*, (Politikkens forlag A/S, (2. udg.)

Red. Hårbøl, Karl (2002), *Gyldendals Fremmedordbog*, Gyldendal (2. udg.)

Red. Lübcke, Poul (1983), *Politikens filosofi leksikon*, Politikens Forlag, (1. oplag).
København

Red. Lübcke, Poul (1995), *Politikens filosofi leksikon*, Politikens forlag, (9. oplag).
København

Thielst, Peter (2006), *Man bør tvivle om alt – og tro på meget*, DET lille FORLAG, (3.reviderede og udvidede udgave).(s.85-108)

Wind, H. C (1976), *Filosofisk hermeneutik*, Berlingske Forlag, København

Red. Hansen, Mogens. (1971), *psykologisk pædagogisk ordbog*, Gyldendal (10 udg.)

<http://uvm.dk> under <http://pub.uvm.dk/2004/kanon/> d. 17/10 2006