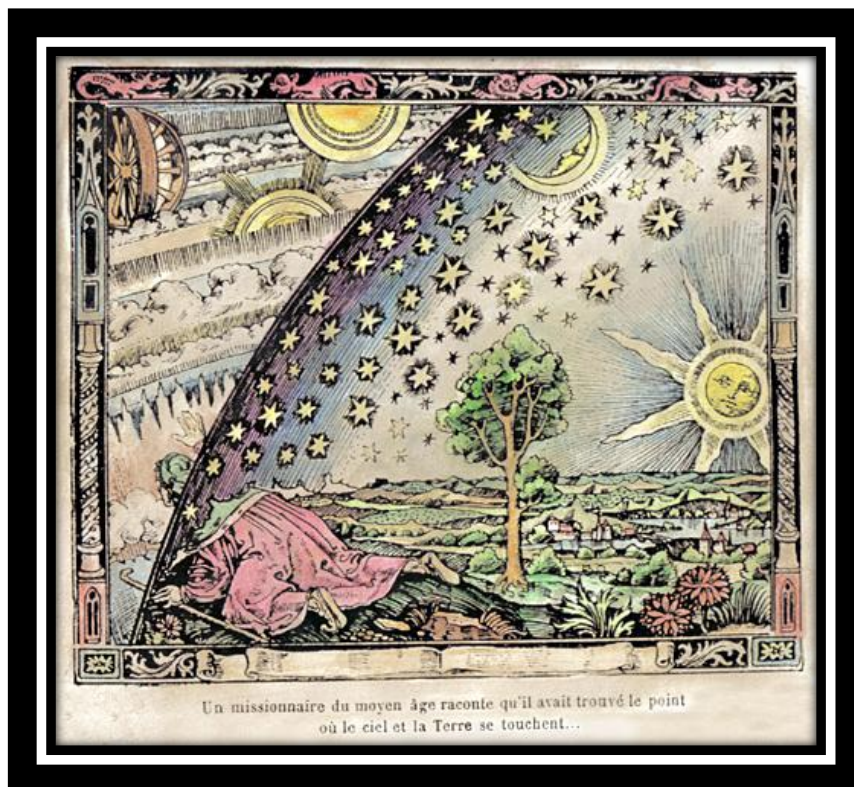


# Erkendelsens betydning for skolen og samfundet



## - brudstykker til en forståelse

Speciale ved kandidatuddannelsen i pædagogisk filosofi

Af Niels Jakob Pasgaard

Vejleder: Thomas Aastrup Rømer

Skriftligt speciale, sommer 2009

## Indhold

<b>Indledning</b> .....	<b>5</b>
<b>Første Del</b> .....	<b>10</b>
<b>1. Erkendelsen</b> .....	<b>12</b>
1.1. Deweys erkendelsesteori .....	13
1.2. Wittgensteins erkendelsesteori .....	19
1.3. Løgstrups erkendelsesteori .....	25
1.4. Opsamling.....	30
<b>2. Dannelse – individualisering eller socialisering?</b> .....	<b>32</b>
2.1. Dannelsen i et Dewey'sk perspektiv.....	33
2.1.1. Dannelsen afledt af Deweys erkendelsesteori.....	33
2.1.2. Et Dewey'sk forsvar for individualisering som dannelsens mål.....	35
2.2. Dannelsen i et Wittgenstein'sk perspektiv.....	36
2.2.1. Dannelsen afledt af Wittgensteins erkendelsesteori .....	36
2.2.2. Et Wittgenstein'sk forsvar for socialisering som dannelsens mål .....	37
2.3. Dannelsen i et Løgstrup'sk perspektiv.....	38
2.3.1. Dannelsens mål afledt af Løgstrups erkendelsesteori .....	38
2.3.2. Et Løgstrup'sk alternativ til dannelsen som individualisering eller socialisering .....	40
2.4. Opsamling.....	40
<b>3. Uddannelse – læring eller undervisning?</b> .....	<b>42</b>
3.1. Uddannelse i et Dewey'sk perspektiv .....	43
3.1.1. Uddannelsen afledt af Deweys erkendelsesteori.....	43
3.1.2. Et Dewey'sk forsvar for uddannelsen som læring .....	46
3.2. Uddannelse i et Wittgenstein'sk perspektiv .....	47
3.2.1. Uddannelsen afledt af Wittgensteins erkendelsesteori.....	47
3.2.2. Et Wittgenstein'sk forsvar for uddannelsen som undervisning .....	50
3.3. Uddannelse i et Løgstrup'sk perspektiv .....	50
3.3.1. Uddannelsen afledt af Løgstrups erkendelsesteori .....	50
3.3.2. Et Løgstrup'sk alternativ til uddannelsen som læring eller undervisning.....	52
3.4. Opsamling.....	53

<b>4. Delkonklusion .....</b>	<b>55</b>
<b>Anden del .....</b>	<b>58</b>
<b>5. Monolog, dialog eller polyfoni som udgangspunkt for samfundets kommunikation og viden.....</b>	<b>59</b>
5.1. Bakhtins polyfone romanteori .....	59
5.2. Bakhtins dialogiske sprogteori .....	61
5.3. Samfundet som monologisk, dialogisk eller polyfont .....	62
5.3.1. Den monologiske samfundstype .....	63
5.3.2. Den dialogiske samfundstype .....	64
5.3.3. Den polyfone samfundstype .....	65
5.4. Opsamling.....	67
<b>6. Samfundstyper afledt af erkendelsesteoriene .....</b>	<b>68</b>
6.1. Kommunikation og viden i et Dewey'sk perspektiv .....	69
6.1.1. En Dewey'sk kommunikationsform .....	69
6.1.2. En Dewey'sk vidensform .....	70
6.1.3. En dialogisk samfundstype .....	70
6.2. Kommunikation og viden i et Wittgenstein'sk perspektiv .....	71
6.2.1. En Wittgenstein'sk kommunikationsform .....	71
6.2.2. En Wittgenstein'sk vidensform .....	72
6.2.3. En monologisk samfundstype .....	72
6.3. Kommunikation og viden i et Løgstrup'sk perspektiv .....	74
6.3.1. En Løgstrup'sk kommunikationsform .....	74
6.3.2. En Løgstrup'sk vidensform .....	74
6.3.3. En polyfon samfundstype .....	75
<b>7. Delkonklusion .....</b>	<b>77</b>
7.1. Dewey.....	77
7.2. Wittgenstein.....	78
7.3. Løgstrup.....	78
<b>Tredje Del.....</b>	<b>80</b>
<b>8. Diskussion .....</b>	<b>81</b>

8.1. Diskussion af specialets indplacering af tænkerne .....	81
8.1.1. Dewey og den dialogiske kommunikations- og vidensform.....	82
8.1.2. Wittgenstein og den monologiske kommunikations- og vidensform .....	83
8.1.3. Løgstrup og den polyfone kommunikations- og vidensform.....	85
8.2. Det polyfone som ideal – en praktisk umulighed?.....	86
8.2.1. Samfundet.....	87
8.2.2. Skolen.....	88
8.2.3. Yderligere kritik af det polyfone som ideal for skolen .....	89
<b>9. Konklusion .....</b>	<b>91</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>95</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>97</b>

## Indledning

Skolen er en meget omdiskuteret samfundsinstitution. Det skyldes bl.a., at skolen langt fra er en isoleret institution, men at dens virke har vidtrækkende konsekvenser for det samfund, den er en del af. Diskussionen om skolen er ofte en diskussion om resultater, økonomi og kvalitet, men bagved disse emner ligger en grundlæggende diskussion af skolens væsentligste opgaver; dannelsen og uddannelsen af eleverne.

Selvom der er udbredt enighed om, at dannelsen og uddannelsen er skolens kerneopgaver, er der langt fra enighed om, hvordan opgaverne skal løses. Her er det iøjnefaldende, at skellene i debatten ofte går på tværs af de traditionelle politiske og ideologiske skel i samfundet. Der synes at ligge noget andet til grund for uenighederne mellem de forskellige positioner. Dette speciale vil forsøge at gå bag om diskussionen af skolens dannende og uddannende opgave og afdække nogle af de skillelinjer, som ligger til grund for uenighederne.

Dannelsens mål er ofte forstået som elevernes erhvervelse af alment menneskelige værdier, og uddannelsens mål er ofte forstået som elevernes erhvervelse af objektiv viden. I det foreliggende speciale benyttes disse bredt anerkendte definitioner på dannelsen og uddannelsen også. Den aktuelle diskussion om dannelsen er overordnet delt op i to positioner, én position, der ser en frigørelse af individet fra fællesskabets dogmer som vejen til opnåelse af de alment menneskelige værdier, og én position, der ser individets socialisering ind i fællesskabet som vejen til at opnå de alment menneskelige værdier. På samme måde er diskussionen om uddannelsen delt op i to positioner, én der ser uddannelse som læring, dvs. en udbygning af de anlæg for viden eleven er født med, og én der ser uddannelse som undervisning, hvor læreren videregiver viden til eleven. Mange nutidige debattører benytter argumenter fra klassiske pædagogiske tænkere i diskussionen om skolens dannelse og uddannelse, og ofte bruges den samme tænker i argumenter for forskellige syn på dannelsen og uddannelsen. At dette er muligt, skyldes at tænkerne fortolkes på meget forskellige måder i den aktuelle debat. Dette speciale vil forsøge at kortlægge nogle af de bagvedliggende teoretiske positioner, der danner udgangspunkt for de forskellige klassiske tænkeres opfattelser af dannelsen og uddannelsen og derved bidrage til at kvalificere den brug af argumenter i debatten om dannelsen og uddannelsen, der baserer sig på disse tænkere. Desuden vil specialet vise, at netop synet, på hvordan skolen bør danne og uddanne eleverne, har stor betydning for udviklingen af det omgivende samfund. Dette vises, ved at se på hvordan de forskellige opfattelser af dannelsen og uddannelsen kan have sammenhæng med

forskellige samfundstyper.

Det er specialets idé, at man ved at gøre forskellige opfattelser af erkendelsen og dens udgangspunkt til afsæt for synet på skolen kan skabe et bedre teoretisk grundlag for at diskutere dens dannende og uddannende opgave. Ved at gøre erkendelsens udgangspunkt til grundlaget for skolens dannende og uddannende opgave indskrives specialet sig i en position, der ser erkendelsesteorien som pædagogikkens filosofiske grundlag. Diskussionen, af hvorvidt det er rimeligt at gøre erkendelsen til pædagogikkens udgangspunkt, vil blive udfoldet i indledningen til kapitel 1.

Specialets teoretiske grundlag er en skelnen mellem en epistemologisk og en ontologisk kategori indenfor erkendelsesteorier som bl.a. Lars Qvortrup benytter (Qvortrup, 2006). Kendetegnen for de erkendelsesteorier, der tilhører den epistemologiske kategori, er ifølge Qvortrup, at de mener, verden er afhængig af at være observeret. Der findes ingen verden uden en bevidsthed om den. I dette speciale har jeg valgt, at opdele i to overordnede positioner indenfor de erkendelsesteorier Qvortrup klassificerer under epistemologien, fordi jeg anser det som værende vigtigt, at skelne mellem om verden er afhængig af enten en subjektets eller en intersubjektets bevidsthed. Den ene epistemologiske position ser subjektet som den erkendende part, hvis bevidsthed enten konstruerer eller afdækker en objektiv viden. Den anden epistemologiske position ser intersubjektet som den erkendende part og mener at intersubjektets bevidsthed, som består af flere subjekters fællesgjorte bevidsthed, konstruerer eller afdækker en objektiv viden. Overfor disse to positioner stiller sig den kategori, Qvortrup kalder den ontologiske. Den ontologiske kategori dækker over de erkendelsesteorier, der ser verden som uafhængig af menneskers bevidsthed. Her er viden ikke afhængig af at blive afdækket eller konstrueret af et subjekt eller et intersubjekt, men har eksistens i sig selv (Qvortrup, 2006). I alt er der altså tre forskellige positioner indenfor erkendelsesteorier, som er forskellige ved at have forskellige udgangspunkter; enten i subjektet, i intersubjektet eller i objektet.

Det foreliggende speciale har for det første til hensigt at undersøge, hvad et udgangspunkt i henholdsvis en af de epistemologiske erkendelsespositioner og i den ontologiske erkendelsesposition vil betyde for opfattelsen af skolens dannende og uddannende opgave, det vil sige for elevernes mulighed for at erhverve sig alment menneskelige værdier og objektiv viden. Til brug for denne undersøgelse vil specialet vise hvilke syn på dannelsen og uddannelsen, der kan afledes af henholdsvis John Deweys, Ludwig Wittgensteins og Knud

Ejler Løgstrups erkendelsesteorier, med baggrund i hvad de hver især ser som udgangspunktet for erkendelsen. De tre tænkere er udvalgt, fordi jeg i dette speciale vil argumentere for, at de hver især kan indplaceres i én af de tre erkendelsesmæssige positioner, jeg ud fra Qvortrups skelnen mellem det epistemologiske og det ontologiske har beskrevet ovenfor. Deweys og Wittgensteins erkendelsesteorier kan placeres i hver deres epistemologiske kategori, Deweys som et eksempel på subjektets søgen efter/konstruktion af viden og Wittgensteins som et eksempel på intersubjektets konstruktion af viden. Løgstrups erkendelsesteori må placeres i den ontologiske kategori som et eksempel på objektets afgivelse af viden om sig selv. Herudover er de tre tænkere repræsentanter for tre forskellige filosofiske traditioner; Dewey for den pragmatiske, Wittgenstein for den analytiske og Løgstrup for den fænomenologiske. I dette speciale er det dog deres erkendelsesteoretiske positioner, der har interesse. Specialet vil med baggrund i de tre tænkere erkendelsesteorier vise, at et syn på dannelsen og uddannelsen afledt af Deweys og Wittgensteins erkendelsesteorier indskrives sig i de to overordnede positioner, der findes indenfor den aktuelle diskussionen om dannelsen og uddannelsen, som er skitseret ovenfor, mens Løgstrups erkendelsesteori må ses som udgangspunkt for et alternativt syn på skolens dannende og uddannende opgave.

Specialet har endvidere til hensigt at vise, hvilken samfundstype en dannelse og en uddannelse, der baseres på henholdsvis Deweys, Wittgensteins og Løgstrups erkendelsesteorier, vil have som produkt. Specialet definerer i den forbindelse tre forskellige samfundstyper, som er baseret på Mikhail M. Bakhtins begreber om det monologiske, det polyfone og det dialogiske. Hvorvidt et samfund kan defineres som værende monologisk, dialogisk eller polyfont bestemmes ud fra, om det er monolog, dialog eller polyfoni, der dominerer i dets kommunikation og i dets vidensproduktion. Bakhtins teori om det monologiske, det dialogiske og det polyfone er valgt som ramme for diskussionen om, hvilke samfundstyper et afsæt i henholdsvis Deweys, Wittgensteins og Løgstrups erkendelsesteorier vil føre til, fordi dens opdeling mellem tre typer af kommunikation og viden kan ses som liggende i umiddelbar forlængelse af den opdeling af erkendelsesteoriene i tre forskellige kategorier, der er præsenteret ovenfor.

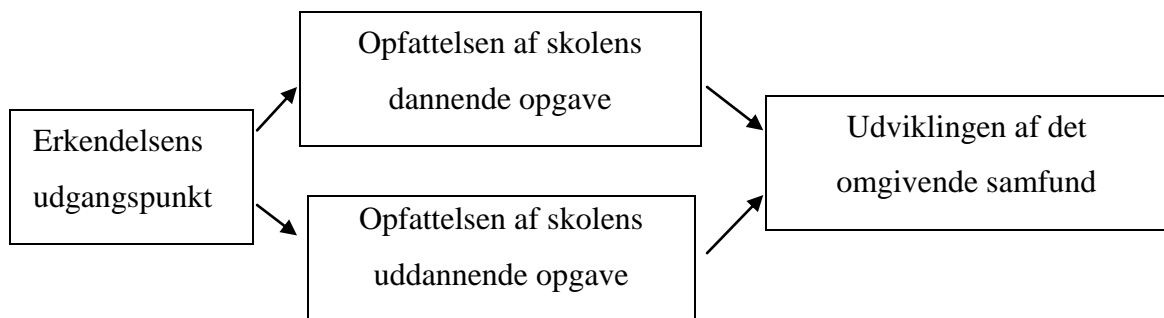
## Problemformulering

Specialets problemformulering er todelt:

**Hvordan kan et afsæt i forskellige erkendelsesteoretiske positioner påvirke opfattelsen af skolens dannende og uddannende opgave?**

**Hvilken betydning kan forskellige opfattelser af skolens dannende og uddannende opgave have for udviklingen af det omgivende samfund?**

Den sammenhæng specialet i sit argument mener at kunne påvise mellem udgangspunktet for erkendelsesteoriene, skolens dannende og uddannende opgave og samfundet, kan illustreres på følgende måde:



De forskellige erkendelsesteoretiske udgangspunkter vil blive kortlagt i kapitel 1. I kapitel 2 og 3 vil sammenhængen mellem de forskellige erkendelsesteoretiske udgangspunkter og opfattelsen af henholdsvis skolens dannende og skolens uddannende opgave blive analyseret. Det sidste led i modellen for specialets argument kræver en teoretisk sondring imellem samfundstyper, som skildres i kapitel 5 på baggrund af Bakhtin. Endelig analyseres det, i kapitel 6, hvilke samfundstyper, der må følge af de opfattelser af dannelse og uddannelse, som kan afledes af de tre erkendelsesteoretiske positioner. Til sidst samles der op på kapitlerne i en diskussion af, om specialets argumentation for sammenhængene mellem de tre erkendelsesteorier og de tre samfundstyper er valid og i en diskussion af, hvorvidt den samfundstype Bakhtin ser som idealet, kan realiseres i praksis.

Figuren vil i begyndelsen af hvert enkelt kapitel blive brugt til at illustrere, hvilken del af problemformuleringen kapitlet beskæftiger sig med. Den/de bokse der er hvide, er i fokus i kapitlet.



Specialet er opdelt i tre dele. Den første del beskæftiger sig med problemformuleringens første halvdel og redegør for Deweys, Wittgensteins og Løgstrups erkendelsesteorier og deres forskellige opfattelser af, hvad udgangspunktet for erkendelsen er. Herudover analyseres det i denne del af specialet, hvordan de forskellige opfattelser af erkendelsen hver især påvirker opfattelsen af skolens dannende og uddannende opgave. I specialets anden del behandles spørgsmålet om hvilken kommunikations- og vidensform, og dermed hvilken samfundstype, de forskellige mål for dannelsen og uddannelsen vil lede til. Specialets tredje del samler op på samtlige specialets argumenter i form af en overordnet diskussion og konklusion.

Der vil som optakt til hver af specialets tre dele blive givet en detaljeret læsevejledning, og i begyndelsen af hvert kapitel vil det som nævnt blive illustreret, vha. ovenstående figur, hvilken del af specialets problemformulering, kapitlet beskæftiger sig med.

# Første Del

## Læsevejledning

I specialets første del vil det blive undersøgt, hvordan henholdsvis Deweys, Wittgensteins og Løgstrups syn på erkendelsen og dens udgangspunkt, vil lede til forskellige opfattelser af skolens dannende og uddannende opgave.

I kapitel 1 vil henholdsvis J. Deweys, L. Wittgensteins og K. E. Løgstrups erkendelsesteorier blive præsenteret, med fokus på hvad de hver især ser som erkendelsens udgangspunkt. Der argumenteres for, at udgangspunktet for erkendelsen hos Dewey er det subjektive, hos Wittgenstein det intersubjektive, og hos Løgstrup det objektive. En sådan argumentation kan virke kontroversiel, men ikke desto mindre fastholdes den her. Kapitlets indplacering af de tre tænkeres erkendelsesteorier i de epistemologiske og ontologiske kategorier danner grundlag for resten af specialet.

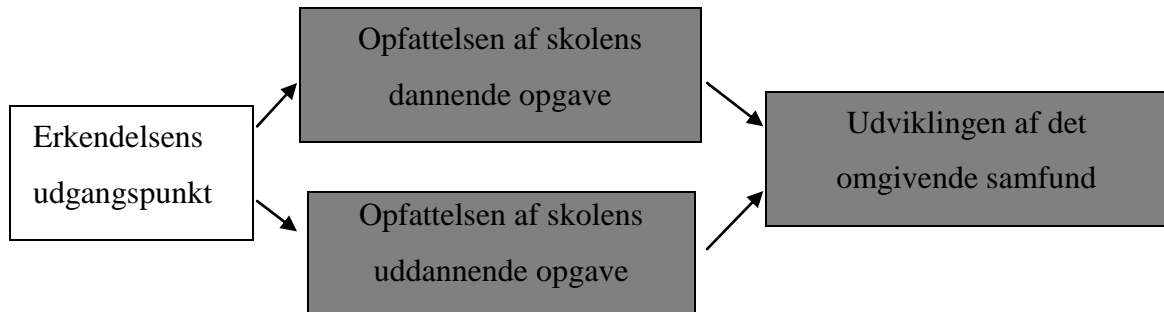
I kapitel 2 vil det blive beskrevet hvilket syn på dannelsen, der kan afledes af de tre tænkeres respektive erkendelsesteorier. Der gives først en kort introduktion til den aktuelle diskussion om dannelsen, som udspiller sig mellem den position, der ser dannelse som en individualiseringsproces og den position, der ser dannelse som en socialiseringsproces. Det analyseres hvilke relationer, der kan findes mellem dannelsens aktører - individet, fællesskabet og det alment menneskelige - i de forskellige syn på dannelsen, der kan afledes af de tre tænkeres erkendelsesteorier, og det diskuteres hvordan disse syn på dannelsen hver især forholder sig til diskussionen mellem et individualiserings- og et socialiseringsperspektiv på dannelsen.

I kapitel 3 beskrives det hvilket syn på uddannelsen, der kan afledes af henholdsvis Deweys, Wittgensteins og Løgstrups erkendelsesteorier. Der startes med en kort introduktion til den aktuelle diskussion om uddannelsen, som udspiller sig mellem den position der ser uddannelse som læring og den position der ser uddannelse som undervisning. I kapitlets efterfølgende analyse af hvilke syn på uddannelsen der kan afledes af de tre erkendelsesteorier, indgår beskrivelser af relationerne mellem uddannelsens aktører; eleven, læreren og stoffet, og en beskrivelse af hvad et udgangspunkt i hver af de tre erkendelsesteorier betyder for uddannelsens mål. Det diskuteres derudover hvordan de syn på uddannelsen, der kan afledes af de tre tænkere, placerer sig i diskussionen mellem et læringsperspektiv og et undervisningsperspektiv på uddannelsen.

Kapitel 4 samler op på specialets 1. del, og sammenfatter de konklusioner der er gjort i forhold til de forskellige erkendelsesteoriens betydning for opfattelsen af skolens dannende og uddannende opgave.

# 1. Erkendelsen

Kapitlets bidrag til specialets argument:



Dette speciale indskriver sig i den position, der ser erkendelsen som pædagogikkens udgangspunkt. Carl Anders Säfström kritiserer denne position, for at ville tale om alt i et epistemologisk sprog. I "Forskellighedens Pædagogik" (Säfström, 2007) gør han i stedet etikken til pædagogikkens grundlag, ved at definere etik som gående forud for viden, eller forud for epistemologien. Han arbejder med det han kalder en før-social moral, som styrer relationerne mellem mennesker. Denne før-social moral, det som Levinás, en af Säfströms vigtigste inspirationskilder, kalder den "første filosofi", er for Säfström ikke noget epistemologisk, men nærmere noget ontologisk. Säfströms udgangspunkt for pædagogikken skal dermed ikke findes i det subjektivt eller det intersubjektivt epistemologiske, men i det forudgående ontologiske. Når Säfström definerer den ontologiske etik som pædagogikkens udgangspunkt, og som gående forud for epistemologien, gør han objektet til udgangspunkt for erkendelsen. Hans idé om etikken som pædagogikkens grundlag hviler dermed også selv på en bestemt opfattelse af erkendelsen og dens udgangspunkt. Hans opgør er dermed ikke med erkendelsesteori som grundlaget for pædagogikken i det hele taget, men kun med de epistemologiske erkendelsesteorier som pædagogikkens grundlag. Et opgør med én position indenfor teorier om erkendelsen, betyder at man må placere sig i en anden position. Derfor fastholdes specialets forståelse af, at det er erkendelsesteorien der bedst kan danne et teoretisk grundlag for en diskussion af skolens dannende og uddannende opgave.

I det følgende vil Deweys, Wittgensteins og Løgstrups teorier om erkendelsen blive præsenteret, og det vil blive analyseret, hvad de tre tænkere hver især ser som erkendelsens udgangspunkt, og hvordan dette udgangspunkt for erkendelsen influerer på opfattelsen af viden. I analysen af de tre tænkeres overvejelser argumenteres der for, at de definerer

forskellige udgangspunkter for erkendelsen. Deweys erkendelsesteori præsenteres som havende udgangspunkt i subjektets bevidsthed, og er altså placeret i den epistemologiske kategori, Wittgensteins præsenteres som havende udgangspunkt i intersubjektets bevidsthed, og er altså også placeret i den epistemologiske kategori, mens Løgstrups erkendelsesteori præsenteres som havende udgangspunkt i det objektive, og dermed kan placeres i den ontologiske kategori af erkendelsesteorier. En sådan inddeling af de tre tænkeres erkendelsesteorier kan virke kontroversiel, hvis man kaster et blik på den aktuelle debats brug af de tre tænkere, men fastholdes ikke desto mindre her.

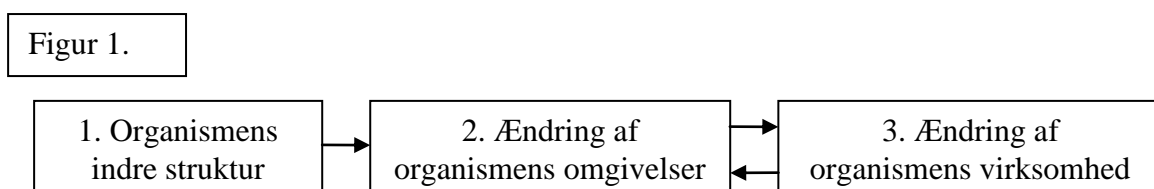
### 1.1. Deweys erkendelsesteori

I dette afsnit argumenteres der for, at Deweys erkendelsesteori placerer sig indenfor den epistemologiske kategori, og at den gør subjektet til udgangspunkt for erkendelsen.

Dewey skriver i "Rekonstruktion i Filosofien":

"Erfaring bliver først og fremmest en virksomhed; organismen står ikke blot som Micawber og venter på at noget viser sig. Den venter ikke passivt og trægt på at noget udefra skal præge den. Organismen handler overfor sine omgivelser i overensstemmelse med sin egen simple eller sammensatte struktur. Som følge heraf virker de forandringer, der er skabt i omgivelserne, tilbage på organismen og dens virksomhed. Det levende væsen gennemlever og udholder følgerne af sin egen adfærd." (Dewey, 1969, s. 67)

For Dewey er erkendelse at finde i samspillet mellem en organisme og dens omgivelser, og den erfaring dette samspil er udtryk for. Samspillet tager sin begyndelse i organismens handlen overfor omgivelserne, denne handlen medfører ændringer i omgivelserne, som igen fører til omgivelsernes påvirkning af organismens virksomhed. Deweys teori om erfaringen kan illustreres på følgende måde:



Organismens indre struktur bestemmer hvordan den i første omgang handler overfor omgivelserne, og den medførte ændring af omgivelserne fører til en ændring af organismens

adfærd overfor omgivelserne, som igen fører til en ændring af omgivelserne, etc., etc. Erkendelse forudsætter en aktivitet fra den der erkender, og denne aktivitet er bestemt af den erkendendes indre struktur.

Dewey omtaler sansningen som begyndelsen til erkendelsen;

”Sansning er således, som sensationisten hævdede, begyndelsen til erkendelsen, men kun i den forstand, at den oplevede rystelse og forandring er den nødvendige stimulus til den undersøgelse og sammenligning, som til sidst kan skabe erkendelse.” (Dewey, 1969, s. 100)

Når Dewey her taler om sansningen som begyndelsen til erkendelsen, er det ikke som grundlag for erkendelse i det hele taget, men som begyndelse til organismens erkendelse af, at dens adfærd overfor omgivelserne ikke har de konsekvenser organismen ønsker, den skal have. Denne form for sansning fører ifølge Dewey til en undersøgelse af, hvilken adfærd der må iværksættes fra organismens side, for at skabe de ønskede konsekvenser i omgivelserne. En sådan undersøgelse, og sammenligningen af én adfærds konsekvenser med en anden adfærds konsekvenser, kan skabe erkendelsen af, at én adfærd bedre frembringer de ønskede konsekvenser end en anden.

Sansning er altså for Dewey stimuli fra omgivelserne, som tvinger organismen til at ændre adfærd;

”De [sansningerne] er forandringens rystelser, der skyldes at en forudgående tilpasning afbrydes. De er signaler til at lægge kursen for ens handlinger om... .. Sansningen virker som en krumtap for en tilpasning af adfærden.” (Dewey, 1969, s. 99)

Når sansningerne er indeholdt i erfaringens samspil mellem organisme og omgivelser, bliver det for Dewey meningsløst at tale om sansning som udtryk for noget ydre, som et tegn på en á priori bestemmelse og ordning af verdens fænomener;

”Når erfaringen stilles på linje med livs-processen, og man indser at sansningerne er gentilpasningspunkter, forsvinder den påståede sansnings atomisme ganske. Med dens forsvinden ophæves behovet for en syntetisk evne hos en over-empirisk fornuft, der kan forbinde dem.” (Dewey, 1969, s. 100)

Ideen om at en ydre verden eksisterer uafhængigt af menneskets bevidsthed er altså meningsløs for Dewey. Tingene bliver det de er, i det erfaringsmæssige samspil med organismen. Der kan ikke opstilles dogmatiske sætninger om hvad verden er, den forandrer sig konstant, i takt med at organismen opnår nye erfaringer, og på den baggrund ændrer adfærd, og igen ændrer sine omgivelser.

Organismens indre struktur bliver grund for erkendelse af omgivelser som den, om ikke selv har skabt, så i hvert fald har forandret så meget gennem sin adfærd, at de må ses som et produkt af den interaktion og det samspil som tog sit udgangspunkt i organismens egen indre struktur. Dewey kunne på den baggrund anklages for at skabe grund for en ekstrem subjektivism, hvor den enkelte organismes erfaringer skaber en verden, som er uafhængig af andre organismers erfaringskabte verdener. En sådan anklage ville dog ikke holde længe. Nok er det den enkelte organismes struktur der er udgangspunktet for erfaringen, men denne struktur er et produkt af andre organismers erfaringer. Som eksempel beskriver han det lille hjælpeløse barn og dets afhængighed af forældre og søskende;

”På grund af dets fysiske afhængighed og magtesløshed formidles det lille barns kontakt med naturen af andre personer. Moder og barnepige, fader og ældre søskende bestemmer hvilke erfaringer, barnet skal have; de belærer det hele tiden om betydningen af det, det gør, og det, der sker med det.” (Dewey, 1969, s. 101)

Denne lærdom fra forældre og søskende, er for Dewey vigtigere end barnets egne erfaringer, fordi den sikrer en kontinuitet i erfaringen, som gør at omgivelserne bliver fælles for samtlige organismer i en given gruppe;

”Tingene kommer til det [barnet] iklædt sproget og ikke i fysisk nøgenhed; denne kommunikations klædedragt gør det delagtigt i de antagelser, som de, der omgiver det, har. Disse antagelser, der kommer til det ligesom så mange kendsgerninger, former dets bevidsthed. De opbygger de centrer, hvoromkring dets egne personlige opdagelser og oplevelser er ordnede. Her har vi de forbindelses- og forenings-”kategorier”, der er lige så vigtige som Kants, men empiriske ikke mytologiske.” (Dewey, 1969, s. 101)

Sproget bliver det værktøj hvormed erfaringer kan videregives fra erfarne organismer til uerfarne organismer, og det sikrer at en ren subjektivism i forhold til opfattelsen af omgivelserne ikke bliver mulig. I stedet opbygges organismers indre struktur omkring en

række centre, som er givet dem af eksempelvis forældre og ældre søskende. Disse centre bliver senere centrale i organismens erfaringer, da disses oprindelige udgangspunkt jo som nævnt er organismens indre struktur.

Også kontinuiteten i de ydre vilkår for den enkelte organismes erfaringer er afgørende for Dewey. Han skriver;

”De to principper om kontinuitet og samspil er ikke adskilt fra hinanden. De omfatter hinanden og forenes. De udgør så at sige to dimensioner i erfaringen. Forskellige situationer afløser hinanden. Men på grund af princippet om kontinuitet overføres der noget fra de tidligere til de senere. Idet et individ går fra én situation til en anden, vil hans verden, hans omgivelser udvide sig eller trække sig sammen. Han synes ikke, at han befinder sig i en anden verden, men i en anden del eller et andet aspekt af en og samme verden.” (Dewey, 1981, s. 56)

Dewey insisterer på at samspillet mellem organismen og dens omgivelser ikke kan føre til subjektiv relativisme, netop fordi kontinuiteten sikrer at en ny situation, et nyt forhold mellem organisme og omgivelser, har baggrund i tidligere situationer. Samspillet er ikke styret af organismens indre vilkår alene, men også af de ydre vilkår som omgivelserne opstiller.

Hvis vi vender tilbage til illustrationen af Deweys syn på erfaringen som udgangspunkt for erkendelse i figur 2, og forsøger at indplacere det ligeværdige samspil mellem organisme og omgivelser som er beskrevet ovenfor, må vi nøjes med at se på positionerne 2 og 3. I disse positioner foregår det kontinuerlige samspil mellem organisme og omgivelser, som styres ligeværdigt af de indre vilkår i organismen og omgivelsernes ydre vilkår. Det er her transaktionen mellem organismens indre vilkår og omverdenens ydre vilkår finder sted. Transaktionen er for Dewey erfaring, og ved sansningens forstyrrelse af erfaringen kan erkendelsen opstå. Transaktionen er altså det grundlæggende.

Den første position i figuren, position 1, kan dog ikke helt overses. Den er som nævnt udtryk for organismens indre struktur. Organismens indre struktur, hvad enten den er simpel som hos en amøbe, eller sammensat som hos et menneske, er for Dewey det *oprindelige* udgangspunkt for erfaringen. Det er her erfaringen begynder, med organismens handlen overfor omgivelserne. Organismens indre struktur er opbygget og centreret omkring en lærdom, som er videregivet den fra mere erfarne organismer, f.eks. forældre og søskende. Disse mere erfarne organismers indre strukturer er selv baseret på overleveringer og transaktion fra andre organismer. Starten på denne række af transaktioner må ligge et sted, og



hvor ellers, hvis vi følger logikken i illustrationen af Deweys erfaringsmodel, end i en enkelt organismes indre struktur?

”Begivenheder, som pirrer et individs følelser, fastholdes og gennemleves i fabler og pantomimer. Men nogle oplevelser er så tilbagevendende og hyppige, at de angår gruppen som helhed. De bliver socialt generaliseret. Individets isolerede oplevelser udbygges, til de bliver repræsentative og typiske for stammens følelsesliv” (Dewey, 1969, s. 42)

Den i fællesskabet ophobede erfaring er startet som subjektiv erfaring hos et enkelt individ, og er senere blevet fælleseje, når mange nye erfaringer hos andre individer i gruppen kunne passes ind i denne erfarings ramme.

Den af Dewey definerede objektive fælles viden, som er funderet i de fælles erfaringer, har altså sit udgangspunkt i én organismes erfaring, som er blevet gjort fælles. Den objektive videns udgangspunkt er dermed den første organismes subjektivitet, og det kan derfor spørges om en sådan viden nogensinde kan være egentligt objektiv, eller om den, som produkt af en gruppe subjekters tilslutning, ikke nødvendigvis må kaldes intersubjektiv.

Deweys forsvar for objektiviteten skal findes i hans inspiration fra positivismens videnskabelige metoder;

”Vi må antage, at denne [logisk systematiseren og intellektuel bevisførelse] opstår ved behovet for at tilvejebringe overensstemmelse mellem de moralske regler og idealer, der er indeholdt i den traditionelle kodeks med den faktiske positive viden, som gradvist vokser frem. For mennesket kan aldrig helt leve i minder og forestillinger.” (Dewey, 1969, s. 43)

De erfaringer som oprindeligt er opstået i et enkelt subjekt, og herefter gjort til det fælleseje en gruppe anser som værende objektiv viden, må afprøves op imod den positive viden, der findes om omgivelserne. Viden kan kun være viden om de omgivelser menneskene som organismer er i samspil med, og den skal derfor også afprøves i samspillet med disse omgivelser. Viden er objektiv, ifald den kan stå for en eksperimentel afprøvning. Det er denne afprøvning, der konstant finder sted i samspillet mellem organisme og omgivelser. En impuls, eller sansning, fra omgivelserne, fører til erkendelse hos organismen, og derefter til en evt. ændring af dennes adfærd.

For at en afprøvning af viden kan være gyldig, må den ifølge Dewey være baseret på *intelligent erfaring*. Det er derfor hans idé, at idealet for al erfaring må være at den bliver

intelligent. Dette forudsætter fornuft og refleksion hos den enkelte organisme, så enhver impuls fra omgivelserne ikke bare fører til handling, men, forud for handlingen, til overvejelser over hvilke konsekvenser en sådan handling ville have for omgivelserne, og hvordan disse konsekvenser ville virke tilbage på organismen selv. Organismen skal være i stand til at forestille sig, hvilke konsekvenser dens specifikke handlinger vil have.

Afprøvningen af tidligere erfaringer kan være mere end bare en ledetråd for hvorvidt de eksisterende erfaringer er gyldige eller ej. En intelligent afprøvning, og dermed en intelligent erfaringsdannelse, er også grobund for ny erfaring, som kan bygges ovenpå den eksisterende;

”Før i tiden anvendte mennesket kun resultaterne af sine tidligere erfaringer til at danne sædvaner, som fra da af skulle følges blindt eller brydes blindt. Nu bruges gammel erfaring til at angive mål og metoder til udviklingen af en ny og forbedret erfaring. I dette omfang bliver erfaringen følgelig konstruktiv, selvregulerende.” (Dewey, 1969, s. 103)

Den intelligente erfaring bliver for Dewey basis for en objektiv viden, som ikke er afhængig af forudfattede subjektive eller intersubjektive meninger, men som tager udgangspunkt i organismens intelligente samspil med dens omgivelser. Deweys mål er, at frigøre viden af de subjektive dogmer menneskeheden har nedlagt over den;

”Den menneskelige tanke antager uden videre, at der er en større simpelhed, enhed og ensartethed i fænomenerne, end der virkelig eksisterer. Den forfølger overfladiske analogier og drager forhastede slutninger; den overser enkelthedernes mangfoldighed og forekomsten af undtagelser. På den måde spinder den et net af rent indre oprindelse, som den påtrykker naturen. Det som i fortiden var blevet kaldt videnskab bestod af dette menneskeskabte og påtrykte net.” (Dewey, 1969, s. 61)

Værktøjet til at se naturen, eller verden, som den er, er altså den eksperimenterende metode, afprøvningen af fornuftige hypoteser på omgivelserne, eller;

”... empiriske forslag, der bruges på konstruktiv vis til at opnå nye mål...” (Dewey, 1969, s. 104)

det som af Dewey kaldes intelligens.

Intelligens er for Dewey ikke noget, man besidder en gang for alle. Den formes af samspillet mellem organisme og omgivelser, på samme måde som erfaringen gør det. Den er agtpågivende overfor handlingers konsekvenser, og dens forudsætning er en konstant vilje til at lære og til at tilpasse sig. Den er en del af erfaringsprocessens transaktion mellem organismen og dennes omgivelser, (Dewey, 1969, s. 105) og kan ses som evnen til at forestille sig en handlings konsekvenser. I og med at intelligensen på samme måde som erfaringen er et produkt af interaktionen mellem organismen og dens omgivelser, bliver det oprindelige udgangspunkt for den, som det var tilfældet med erfaringen, organismens indre struktur. Den fællesgjorte intelligente metodes udgangspunkt er en subjektiv metode. Den i oprindelsen subjektive metode udvikles og afprøves konstant i samspillet mellem nye organismer og deres omgivelser, og dermed ændres den løbende. Udgangspunktet for den må dog, på samme måde som det er tilfældet med erfaringens udgangspunkt, bestemmes som en første organismes indre struktur. Først i fællesgørelsen bliver intelligensen intersubjektiv.

Det egentlige udgangspunkt for erkendelsen hos Dewey kan på denne baggrund bestemmes som værende en første organismes indre struktur, mens gyldig viden kan defineres som en fællesgjort subjektiv viden, der konstant afprøves i samspillet mellem organismen og dens omgivelser, vha. en intelligent metode. Den intelligente metode formes på samme måde som erfaringen af samspillet mellem organismen og dens omgivelser, og har en første organismes indre struktur som udgangspunkt. Deweys erkendelsesteori indskriver sig dermed i den af de epistemologiske kategorier, hvori subjektet gøres til udgangspunktet for erkendelsen.

## 1.2. Wittgensteins erkendelsesteori

I det følgende vil der blive argumenteret for, at Wittgensteins erkendelsesteori placerer sig indenfor den epistemologiske kategori af erkendelsesteorier, og at den gør intersubjektet til udgangspunkt for erkendelsen.

For at forstå den sene Wittgensteins opfattelse af erkendelsen, er det nødvendigt at introducere de grundlæggende tanker i hans ideer om sprogpil. Til grund for tankerne om sprogpil, ligger en skelnen mellem at have ret *i* en bestemt ytring, og at have ret *til* en bestemt ytring. Til det første, at have ret *i* en bestemt ytring, knytter sig et sandhedsbegreb som er afhængigt af overensstemmelse med kendsgerninger. Til det andet, at have ret *til* en bestemt ytring, knytter sig regler i sproget, regler som er bestemmende for, hvad det er meningsfuldt at sige hvor og hvornår. Wittgenstein skriver i ”Om Vished”;

”Det ville være forkert at sige, at jeg kun i det tilfælde kunne sige ”Jeg ved, at der står der en stol”, hvor der står en stol på stedet. Selvfølgelig er det kun *sandt* der, men jeg har ret til at sige det, hvis jeg er *sikker* på, at der står en stol på stedet, også hvis jeg tager fejl.” (Wittgenstein, 1989, s. 192)

Sproget er ikke udtryk for en én-til-én relation mellem ord og ting, men nærmere for en relation mellem ord og handling. Hvorvidt en bestemt brug af ordene anses som meningsfuld, afhænger af den specifikke praksis hvori ordene bruges. Wittgenstein kalder denne praksis for sprogpil, og ethvert sprogpil har sine egne regler. Man lærer at bruge ordene meningsfuldt ved at bruge dem i sprogpillet, og ved at se andre bruge dem i sprogpillet. Ords betydning er deres brug, de refererer ikke til noget udenfor denne sprogpillets praksis;

”Et ords betydning er en måde at bruge det på. Det er nemlig den, vi lærer, når ordet indlemmes i vores sprog.”

”Af den grund modsvarer begreberne ”betydning” og ”regel” hinanden.” (Wittgenstein, 1989, s. 129)

Filosofiens opgave bliver for Wittgenstein, at belyse sprogpillenes regler. I hvert enkelt sprogpil er der forskellige regler for hvilke sætninger, det er meningsfuldt at ytre. Man må følge reglerne, for at ens ytringer kan betragtes som meningsfulde, og Wittgenstein vil undgå at sprogpillene blandes sammen. En pointe er her, at reglerne i sprogpillet ikke er et produkt af refleksioner over sproget, men at de opstår som følge af en praksis. Og når man lærer reglerne i sproget, sker det gennem brugen af det;

”Barnet lærer ikke, at der findes bøger, at der findes stole, o.s.v., o.s.v.. I stedet lærer det at hente bøger, sætte sig på stole, o.s.v.. ...” (Wittgenstein, 1989, s. 183)

Viden er for Wittgenstein afhængig af at kunne betvivles. Hvis noget skal kaldes sikker viden, skal det være muligt at tvivle om det. Dette kan ses som et opgør med to former for viden; den subjektive, og den universelle. I forhold til den subjektive viden skriver han i ”Om Vished”;

”- For ”Jeg ved...” synes at beskrive en faktisk tilstand, som borger for, at hvad der vides er en kendsgerning. Blot glemmer man hele tiden udtrykket ”Jeg troede, jeg vidste det.”” (Wittgenstein, 1989, s. 122)

Og;

”Det må vises, at ingen fejltagelse var mulig. Forsikringen ”Jeg ved det” er ikke nok. For den tjener blot til at forsikre for, at jeg ikke tager fejl, og at jeg ikke tager fejl *deri*, må kunne konstateres objektivt” (Wittgenstein, 1989, s. 123)

Der er nødt til at være en objektiv grund for viden. Ellers er det ikke muligt at påvise om denne viden er sand eller falsk. Subjektiv viden er kun viden hvis den kan begrundes objektivt, og derved mister den sin subjektive karakter;

””Jeg véd det” betyder ofte: Jeg har de rigtige grunde for min påstand. Så hvis den anden person kender det pågældende sprogspil, ville han godtage, at jeg véd det. Den anden må, hvis han kender sprogsplet, kunne forestille sig, *hvordan* man kan vide sådan noget.” (Wittgenstein, 1989, s. 123)

Den subjektive påstand bliver altså begrundet i sprogspletlets regler, og bliver en form for intersubjektiv viden, når der hersker enighed om, at grundene for påstanden følger sprogspletlets regler. Hvis den subjektive viden forbliver subjektiv, er den ifølge Wittgenstein meningsløs. Hvis en person siger ”Jeg er træt”, kan der ikke være tvivl om, at det er rigtigt. Der er kun personen selv til at bedømme, om det er sandt eller falsk. Ytringens ejer er den højeste autoritet, og der er ingen plads for tvivl. Og uden tvivl, ingen viden. Ytringen ”Jeg er træt” er derfor ikke udtryk for viden, men nærmere for en subjektiv følelse.

Også den universelle viden er ifølge Wittgenstein ikke en mulighed. Viden er som nævnt afhængig af, at der kan tvivles om den, og det er ikke muligt at tvivle om alt i et sprogspil, for hvor skulle man stille sig og tvivle?

”Dvs. de *spørgsmål*, vi stiller, og vore *tvivl* afhænger af, at visse domme er hævet over tvivl, ligesom var de sidste hængsler, hvorpå de første bevæger sig” (Wittgenstein, 1989, s. 164)

Der er nødt til at være grunde for tvivl, på samme måde som der må være grunde for viden.

Hvis tvivlen var altoverskyggende ville der ikke være tvivl om tvivlen, og dermed ville den alligevel ikke være altoverskyggende, fordi den selv ville være sikker. Der er nødt til at være en vished man kan binde tvivlen op på, for at tvivlen kan være tvivl, for;

”En tvivl, der tvivlede om alt, ville ikke være en tvivl.” (Wittgenstein, 1989, s. 179)

Når man således ikke kan tvivle om alt, kan man heller ikke vide alt, for når der er noget man ikke kan drage i tvivl, kan det ikke klassificeres som viden. Man kan ikke vide, at en viden er sand, man kan kun begrunde den, og grundene er kun gyldige i det enkelte sprogspil. På samme måde som den subjektive viden er umulig, er den universelle viden det også. Det er ikke muligt at opstille en viden som går på tværs af alle sprogspil. Man kan ikke begrunde en viden i ét sprogspil med grunde fra et andet. Både den subjektive viden og den universelle viden gøres hos Wittgenstein meningsfyldt og objektiv, ved at indtage en intersubjektiv position, ved at være offentlig i et bestemt sprogspil.

Hvori består så sprogspillet grunde for viden? Det kan ikke være universelle kendsgerninger på tværs af sprogspil, og det kan ikke være subjektive overbevisninger. I stedet må det være sprogspillet *regler*, der er grunden for viden. Disse regler er ifølge Wittgenstein funderet i en måde at handle på, en livsform. Til grund for sproget, ligger dets brug. Når man handler i et sprogspil, gør man det ud fra en ubevidst overbevisning om, at visse domme er sikre. Man stiller sig ikke-tvivlende overfor dem;

”Jeg har en telefonsamtale med New York. Min ven fortæller mig, at hans unge træer bærer den og den slags knopper.. Jeg er nu overbevist om at hans træer findes... Er jeg også overbevist om, at jorden eksisterer?” (Wittgenstein, 1989, s. 148)

Nogle ting tvivler vi ikke om, i ovenstående eksempel at jorden eksisterer. Jordens eksistens er en forudsætning for træerne, som igen er forudsætning for de knopper, de bærer. På denne måde hænger viden sammen inden for et sprogspils videnssystem. På samme måde som vi, ved ubegrundet at tro på at jorden eksisterer, kan begrunde knoppernes eksistens, kan vi, med den ubegrundede tro på knoppernes eksistens, begrunde jordens eksistens. Vi gør det bare ikke i det beskrevne sprogspil. Jordens eksistens er i det ovenfor beskrevne en selvfølge, det Wittgenstein kalder en fikseret dom. En tvivl om denne dom ville ændre sprogspillet helt. Det

medfører ikke, at jordens eksistens er en selvfølge i alle sprogspil. De domme der er fikserede i ét sprogspil kan udmærket være afledte erfaringsdomme i et andet sprogspil.

Viden er ikke en subjektiv størrelse, og det er ikke en universel størrelse. Viden er noget der defineres i det enkelte sprogspil. Viden står ikke alene, men indgår i et sammensat system i det enkelte sprogspil. Kun ved at nogle domme bliver fikserede, og vi stiller os ikke-tvivelnde overfor dem, kan vi bruge dem som grund for vor viden. Og disse fikserede domme er afhængige af, at vi bygger viden ovenpå dem. Wittgenstein bruger dette eksempel;

”Jeg er stødt på mine overbevisningers klippegrund.

Og om denne grundmur kunne man næsten sige, at hele huset bærer den” (Wittgenstein, 1989, s. 153)

Overbevisningernes klippegrund er det, vi stiller os ikke-tvivelnde overfor. Det er grunden for vor viden, men samtidig er det også et produkt af den. Vi ville ikke kunne vide, at træer fik knopper, hvis vi konstant tvivlede på jordens eksistens. Og det, der er klippegrund i ét sprogspil, kan være en anden del af huset i et andet.

Men er al viden så relativ for Wittgenstein? Mellem forskellige sprogspil er den det i princippet, ja. Al viden skal begrundes, og alle grunde har en ende. Til sidst er der kun overbevisningerne tilbage, og de kan ikke begrundes. Den eneste måde at bedømme viden på, er derfor ved at se på, om den følger reglerne i det sprogspil den tilhører. Altså bliver det det enkelte sprogspil, der definerer hvad viden er. En pointe er dog, at man ikke kan se verden uden at stå i et sprogspil. Man kan ikke stille sig på kanten, og vælge et bestemt sprogspil at indgå i. Dermed forsvinder det relative, for hvis man ikke objektivt kan sammenligne sprogspillene, vil man altid forsvare det sprogspil man selv er oplært i;

”Jeg sagde, jeg ville ”bekæmpe” den anden, - men ville jeg da ikke give ham *grunde*? Jovist, men hvor langt rækker de? Til sidst er der kun *overtalelsen* tilbage. (Tænk på hvad der sker, når missionærer omvender indfødte).” (Wittgenstein, 1989, s. 201)

Man kan ikke på tværs af sprogspillene begrunde, hvorfor ens eget sprogspil er bedre i stand til at frembringe viden end den andens. Sprogspillet regler hviler på overbevisninger som er indeholdt i det selv, og de kan ikke gives en grund, der ligger udenfor det. Man må derfor overtale deltagere i andre sprogspil til at påtage sig de samme overbevisninger som man selv

har, hvis man vil inddrage dem i sit eget sprogspils videnssystem. Al videns grund er overbevisning eller tro, og i sidste instans er viden noget man forsøger at opnå, for at finde ud af hvad man skal tro på;

”Til grund for den begrundede tro ligger den ubegrundede tro” (Wittgenstein, 1989, s. 154)

Udgangspunktet for det at kunne fælde domme, for viden, og dermed for erkendelse, er for Wittgenstein sprogspillet fikserede domme, de ubegrundede overbevisninger. Men også disse ubegrundede overbevisninger må komme et sted fra.

I ”Om Vished” sammenligner Wittgenstein menneskets verdensbillede med et flodløb. Empirien og erfaringen er vandet der løber, mens flodbredden består af mere eller mindre fast materiale, i form af menneskets overbevisninger (logikken). Overbevisningerne kan over tid blive opløste og skyllet bort, mens nye sedimenter af erfaring aflejres, og danner nye veje for vandet at løbe i. Flodlejets opbygning er ikke noget man selv er herre over;

”Men mit verdensbillede har jeg ikke, fordi jeg har overbevist mig om dets rigtighed; heller ikke, fordi jeg er overbevist om dets rigtighed. Derimod er det den overleverede baggrund, hvorpå jeg skelner mellem sand og falsk.” (Wittgenstein, 1989, s. 134)

Verdensbilledet, hvorpå man bygger sine domme, fikserede og erfaringsmæssige, er givet én. Det er overleveret fra det meningsfællesskab, man bliver en del af i et bestemt sprogspil. Vil det sige at verdensbilledet, og dermed grunden for viden, hviler på erfaring? Man kunne let forfalde til at begrunde det i erfaringen. Ifølge Wittgenstein kan erfaringen dog ikke ses som *grunden* til at vi stiller os ikke-tvivlende overfor bestemte domme, men kun som *årsagen* hertil;

”Men er det ikke erfaringen, der lærer os at fælde domme sådan, det vil sige, at det er rigtigt at fælde domme sådan? Men hvordan lærer erfaringen os det? Vi uddrager det måske af erfaringen, men erfaringen anviser os ikke at uddrage noget af den. Er den *grunden* (og ikke blot årsagen) til, at vi fælder domme på denne måde, har vi alligevel ikke en grund til for dens vedkommende at anse den for en grund.” (Wittgenstein, 1989, s. 138)

Erfaringen kan ikke i sig selv være grunden til at vi fælder domme og opnår viden. De fikserede domme er muligvis fremkommet med erfaringen som årsag, men der er ingen



begrundelse for at antage den som grund herfor. Vi udleder af erfaringen, at bestemte måder at fælde domme på er hensigtsmæssige, men der er ingen tvang i erfaringen, den kan ikke af sig selv fortælle os, hvilke erfaringer der er gode, og hvilke der er mindre gode. Hvis vi alligevel antager den som grund for vores måde at dømmе på, mangler vi en grund til at gøre dette.

Over tid sker der ændringer i sprogpilletets regler;

”Man kunne forestille sig, at visse domme, der efter deres domme er erfaringsdomme, var stivnet og fungerede som ledere for de ikke stivnede, flydende erfaringsdomme; og at dette forhold ændrede sig med tiden, idet flydende domme stivnede, og stivnede blev flydende.”  
(Wittgenstein, 1989, s. 134)

Erfaringsdomme kan ende med at blive fikserede domme, som kan anvendes som grunde for andre erfaringsdomme, men de bliver det ikke nødvendigvis. Der er altså i grundlaget for sprogpilletets regler en mulighed for udvikling, en udvikling individet ikke selv er herre over, men som er det givet af sprogpillet. Det er dermed det praktiske meningsfællesskab, livsformen, i sprogpillet, og det verdensbillede der ligger til grund herfor og som samtidig er et produkt heraf, der bliver udgangspunktet for menneskets skelnen mellem sandt og falsk.

Erkendelsens egentlige udgangspunkt, må derfor hos Wittgenstein være den intersubjektive praksis i sprogpillet, og viden kan defineres som gyldig i fald den følger det intersubjektive sprogpils regler. Wittgensteins erkendelsesteori indskriver sig dermed i den epistemologiske kategori, der har intersubjektet som udgangspunkt for erkendelsen.

### **1.3. Løgstrups erkendelsesteori**

I det følgende vil der blive argumenteret for, at Løgstrups erkendelsesteori placerer sig i den ontologiske kategori, og at den gør objektet til udgangspunkt for erkendelsen.

Løgstrups tanker om erkendelsen er baseret på et opgør med bevidsthedsfilosofien og den moderne naturvidenskabelige tankegang. Ifølge Løgstrup står naturvidenskaben for et verdensbillede, der placerer mennesket på randen af universet. Han gør op med tanken om erkendelse som ren forståelse, og indsætter i stedet et erkendelsesbegreb som er delt i to; sansningen og forståelsen. Han skriver i *Ophav og Omgivelse*:

”Vi kan så godt som intet sanse uden at vide, hvad det er vi sanser. Vi kan tage fejl; det vi hører som torden viser sig at være et jetfly. Men enten hører vi lyden som torden eller jetfly, høre

lyden i dens rene lyd kvalitet kan vi ikke. Forståelsen er gået ind i vor sansning, forbindelsen er så intim som tænkes kan.” (Løgstrup, Ophav og Omgivelse, 1984, s. 15)

Sansningen hænger tæt sammen med forståelsen, og dette er grunden til at naturvidenskaben er blevet vildledt til at tro, at erkendelsen udelukkende består i forståelse. På trods af den nære forbindelse mellem de to, argumenterer Løgstrup for at sansningen og forståelsen er to forskellige ting:

”Alligevel er sansning og forståelse modsat hinanden og bliver ved med at være det. Sansningen er afstandsløs. Det sete og hørte er på afstand af vor krop, men ikke på afstand af vor sansning. Skibet vi ser ude på havet, hundens gøen nede i landsbyen er langt væk fra vor krop, men ikke fra vort syn og hørelse. Modsat vor forståelse. Det forståede, hvad det så er, vore omgivelser eller en påtænkt handling, er vi på afstand af takket være sproget.” (Løgstrup, Ophav og Omgivelse, 1984, s. 15)

Sansningen er afstandsløs. Man kan ikke være på afstand af det man sanser, og det er dette naturvidenskaben overser. Ifølge Løgstrup er det også en svær distinktion at fastholde, for idet sansningen er afstandsløs, gør den den sansende til ét med det sansede:

”Det er svært at holde forskellen fast og lade være med at forstå sansningen i forståelsens billede. Svært er det fordi afstandsløsheden betyder, at vi i sansningen er totalt afmægtige overfor universet... .. Sansende eksisterer vi i det mest fuldkomne tab af selvstændighed overfor universet.” (Løgstrup, Ophav og Omgivelse, 1984, s. 15)

Mennesket mister sig selv i sansningen. Det betyder, at subjektiviteten er en umulighed i sansningens øjeblik. Først med forståelsens afstandsskaben bliver mennesket igen subjekt. Sansningen som uafhængig af forståelsen kan først forstås, når forståelsen er indtrådt, og det gør det svært at skelne mellem de to dele af erkendelsen. Det, at subjektet først bliver til i forståelsens afstandsskaben, betyder også, at subjektiv viden er betinget af, at der både finder en sansning og en forståelse af det sansede sted.

”Men kunne vi – hvad vi ikke kan – udelade forståelsen og alene være til i sansningen, ville vi afstandsløst være det sansede. (Løgstrup, Ophav og Omgivelse, 1984, s. 28)

Det at subjektiviteten først opstår sekundært, i forståelsen, og altså ikke er en mulighed i sansningens øjeblik, gør at det ifølge Løgstrup må være det samme, vi sanser. Sansningen er ens for alle, det er først i forståelsen, der kan opstå uenighed om, hvad det egentlig var man så eller hørte:

”Alle sanser vi det samme. Så forskelligt vi også forstår det sansede, fordi vor forståelse er så forskellig som vore sprog, så ens sanser vi det.” (Løgstrup, Ophav og Omgivelse, 1984, s. 22)

Værktøjet til at forstå det sansede, ligger for Løgstrup i sproget. Sproget skaber en afstand til det sansede, dels gennem en tilbagetrækning til fordel for emnet og dels gennem en fællesgørelse af det forståede. Hvis man har været udsat for en rystende oplevelse, er det fx udbredt at man forsøger at bearbejde den, ved at tale om den. På den måde kan man både skabe afstand til hændelsen ved at sproget lægger sig imellem denne og ens sansning af den, og ved at man deler oplevelsen med andre.

For Løgstrup er sansningen det primære. Forståelsen indfinder sig først, når den umiddelbare sansning *har* fundet sted. Erkendelsens udgangspunkt må derfor hos Løgstrup siges at være sansningen. Spørgsmålet er så, hvad udgangspunktet for sansningen er.

I ”Ophav og Omgivelse” argumenterer Løgstrup for, at sansningen udover at være afstandsløs, også er allestedsnærværende. Den bevæger sig ud over den kropslige eet-steds-tilstedeværelse. Som han skriver:

”For så vidt som jeg er mit legem, er jeg med det til enhver tid til stede eet sted og kun eet sted i rummet. Men det sted er min sansning ubundet af. I min sansning er jeg ikke fængslet i mit legem, jeg er borte fra det.” (Løgstrup, Ophav og Omgivelse, 1984, s. 19)

Når man ser skibet på havet, bevæger ens synssans sig ud til skibet. Sanserne transcenderer så at sige kroppens eet-steds-tilstedeværelse. Det betyder ikke, at sanserne kan bevæge sig frit rundt, man kan ikke se uendeligt langt, og kroppen fungerer dermed stadig som en begrænsning for sanserne. For Løgstrup er det dog helt centralt, at kroppens begrænsning af sansningen er det sekundære. Det primære er sansernes frie bevægelighed og deres ubundethed:

”Hvilken vægt vi skal tillægge de to ejendommeligheder – vor sansnings ubundethed af vor legemlighed og vor sansnings betingethed af vor legemlighed – kan der ikke være tvivl om. Ubundetheden i allestedsnærværelsen er den fundamentale ejendommelighed; den er det der er betinget og begrænset. Det fundamentale ved horisonten er at den viger, ikke at den begrænser, for grænsen er ikke lagt fast, men er en grænse i vigen.” (Løgstrup, Ophav og Omgivelse, 1984, s. 20)

Dette medfører, at sansningens udgangspunkt er i universet, og ikke i menneskets bevidsthed. Det er ikke mennesket, der vælger at sanse universet, men universet der lader sig sanse. Løgstrup viser dette ved at gøre op med Bertrand Russells intracranialist-teori, som ifølge Løgstrup består af to påstande: Dels at verden som sanset er inden i menneskets hoved, og at den verden vi lever i, kun er sådan som den tager sig ud i vor sansning. (Løgstrup, Ophav og Omgivelse, 1984, s. 23-24)

Dette er, som følge af sansningens afstandsløshed, en umulighed. Løgstrup indrømmer;

”... nok findes sansningens fysiologiske betingelser i kraniet...” (Løgstrup, Ophav og Omgivelse, 1984, s. 24)

Men det betyder ikke, at sansningen også finder sted inde i menneskets hoved. Nej, dens afstandsløshed er det der gør, at den bryder afstanden mellem den sansende og det sansede;

”Sansningen er ikke dér, hvor betingelserne for den er. Så betinget sansningen også er af processer i vort nervesystem, vor sansning tager ikke del i kroppens afstand til dens omgivelser. Sansningen af dådyrene, fuglesangen, fyrtårnet, stjernebillederne parteciperer ikke i kroppens afstand fra dem, men sætter sig med dens allestedsnærværelse ud over den afstand.” (Løgstrup, Ophav og Omgivelse, 1984, s. 24)

Udgangspunktet for sansningen, og dermed for erkendelsen, er for Løgstrup ikke menneskets bevidsthed, men universet selv, som det lader sig sanse.

Hvordan forholder Løgstrup sig på den baggrund til subjektiv og objektiv viden? Som nævnt hævder han, at mennesket først bliver subjekt i forståelsen. Sansningen sker på universets præmisser, og mennesket mister sin selvstændighed når det afstandsløst sanser fænomenerne. Det kunne lede én til at tro, at den objektive viden skal findes i sansningen. Til det svarer Løgstrup:

”Universets enevældige nærvær i sansningen synes at give os en eminent chance for at kende universet. Kun fratager afstandsløsheden os chancen, for hvad vi ikke kan komme på afstand af kan vi ikke forstå.” (Løgstrup, Ophav og Omgivelse, 1984, s. 17-18)

Man kan ikke tale om viden uden forståelse. Erkendelsen starter nok i sansningen, men forståelsen er for Løgstrup en lige så vigtig del af denne. Derfor kan man ikke tale om objektiv viden, som det der ligger før forståelsen. Den umiddelbare sansning er ikke udtryk for viden, hverken subjektiv eller objektiv.

Men hvad med forståelsen? Med den kommer vi på afstand af universet, og så kan man vel tale om objektiv viden? Nej, siger Løgstrup:

”Bedre synes det ikke at stå til med forståelsen. Den afstand, som sproget skaber for forståelsen, er det sproget og ikke universet der fylder op.” (Løgstrup, Ophav og Omgivelse, 1984, s. 18)

Når vi kommer på afstand af universet vha. sproget, udelukker vi samtidig den umiddelbare sansnings mulighed, for at se universet uafhængigt af menneskers sproglige teorier om og forventninger hertil. Det viser sig i de forskellige opfattelser mennesker kan have af det samme fænomen. Subjektiviteten sætter ind med sprogets afstandsskaben i forståelsen, og viden som produkt af forståelse kan derfor ikke være objektiv.

Det betyder dog ikke, at det sansede som det var tilstede i den afstandsløse sansning ændres, og bliver noget andet i forståelsen. Nej, sansningens allestedsnærværelse minder os om, at det sansede stadig er på afstand af vor forståelse, og kun kan nå gennem den afstandsløse sansning. Forståelsen afløser dermed ikke sansningen, men arbejder tæt sammen med den:

”Modsætningen – at sansningen er afstandsløs, forståelsen afstandsmægtig – gør ikke det mindste afbræk i, men tværtimod betinger samarbejdet, der her er så uovertruffent intimt, at vi intet kan sanse uden at forstå det.” (Løgstrup, Ophav og Omgivelse, 1984, s. 44)

Filosofiens opgave er for Løgstrup at få fat på det oversete. I og med at forståelsen skaber afstand mellem mennesket og fænomenet, tvinger den også til at mennesket overser sansningens afstandsløshed. Det bliver dermed filosofiens opgave at fastholde den afstandsløse sansning som forståelsens udgangspunkt. Kun derved kan man, ifølge Løgstrup,

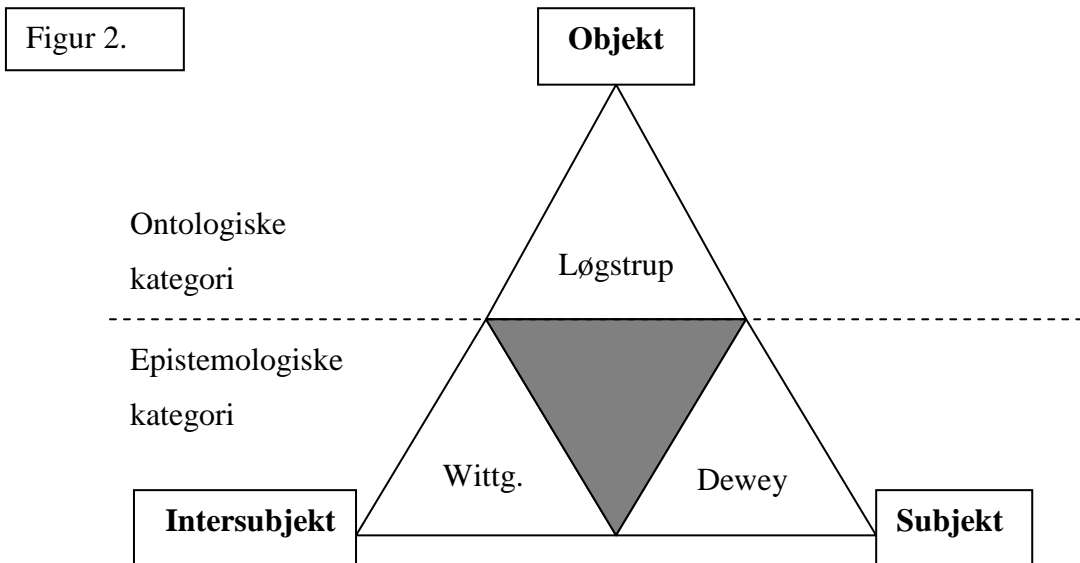
sikre muligheden for at opnå en viden om universet, som tager sit udgangspunkt i dets fænomener, og ikke i menneskets teorier og forventninger.

Erkendelsens oprindelige udgangspunkt må derfor hos Løgstrup være universet som objektivt fænomen, i form af hvilket det umiddelbart lader sig sanse, mens gyldig viden kan defineres som en sproglig fællesgørelse af universets sansning. Løgstrups erkendelsesteori indskrives sig derved i den ontologiske kategori, hvor objektet bliver udgangspunktet for erkendelsen.

#### **1.4. Opsamling**

Deweys, Wittgensteins og Løgstrups erkendelsesteorier er på baggrund af det ovenstående defineret som tilhørende henholdsvis den epistemologiske kategori og havende udgangspunkt i subjektet, som tilhørende den epistemologiske kategori og havende udgangspunkt i intersubjektet, og som tilhørende den ontologiske kategori og havende udgangspunkt i objektet. En sådan inddeling af de tre tænkeres erkendelsesteorier kan som nævnt virke vanskelig, med et blik på den brug der gøres af de tre tænkere i den aktuelle pædagogiske debat. Ikke desto mindre viser det sig, når man går tæt på teoretikernes egne tekster, at en sådan opdeling ikke bare er mulig men også ligger lige for.

For alle tre tænkere gælder det, at vidensidealet er en fællesgjort intersubjektiv viden. Men der er forskelle i udgangspunktet for den intersubjektive viden. For Dewey betyder det subjektive udgangspunkt for erkendelsen, at vidensidealet bliver en intersubjektiv viden, skabt ud fra en enkelt organismes subjektive erfaring. For Wittgenstein betyder erkendelsens udgangspunkt i det intersubjektive sprogspil, at vidensidealet bliver en intersubjektiv viden, skabt ud fra de regler for praksis og ud fra den livsform, der ligger i det intersubjektive sprogspil. For Løgstrup betyder det objektive udgangspunkt for erkendelsen, at vidensidealet bliver en intersubjektiv viden, som tager afsæt i en for alle mennesker ens sansning af et objektivt univers. En illustration af hvordan de tre tænkeres udgangspunkter for erkendelsen indplacerer sig i forhold til de to epistemologiske og den ontologiske kategori, kunne se således ud:

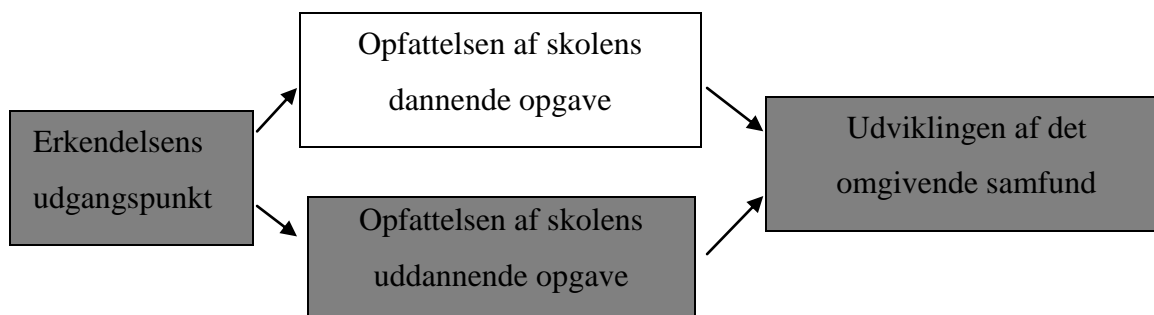


Deweys erkendelsesteori placerer sig i den epistemologiske kategori, og tager sit udgangspunkt i subjektets indre struktur, mens Wittgensteins erkendelsesteori også placerer sig i den epistemologiske kategori, men tager sit udgangspunkt i intersubjektets sproglige praksisfællesskab. Løgstrups erkendelsesteori placerer sig i den ontologiske kategori, og tager udgangspunkt i universet som objekt.

Det er specialets ide, at de forskellige opfattelser af erkendelsen og dens udgangspunkt, vil lede til forskellige syn på skolens dannende og uddannende opgave. I det følgende vil en dannelse og en uddannelse som har afsæt i henholdsvis Deweys, Wittgensteins og Løgstrups erkendelsesteori, blive præsenteret.

## 2. Dannelse – individualisering eller socialisering?

Kapitlets bidrag til specialets argument:



I dette kapitel introduceres først de overordnede positioner i den aktuelle diskussion om dannelsen, hvorefter det analyseres hvilket syn på dannelsen og dens mål er afsat i hver af de tre erkendelsesteorier, der blev præsenteret i kapitel 1, vil føre til.

I den aktuelle diskussion om dannelsen findes der to overordnede positioner. Den ene position har frigørelsen fra det intersubjektive fællesskabs forudfattede normer og værdier som mål, og ønsker i stedet at udvikle individets medfødte, subjektive normer og værdier. Den anden position ser individets socialisering ind i det intersubjektive værdi- og normfællesskab som dannelsens mål, og ønsker at frigøre individet fra dets medfødte, subjektive tilbøjeligheder. For begge positioner gælder det, at dannelsens mål opfattes som elevens erhvervelse af alment menneskelige normer og værdier, og uenigheden mellem de to positioner bunder, for mig at se, i forskellige opfattelser af, hvor disse alment menneskelige normer og værdier skal findes. Den position der ser dannelsen som en proces, der sikrer individets frigørelse fra fællesskabets normer og værdier og har udviklingen af dets medfødte normer og værdier som mål, har en formodning om, at individet besidder alment menneskelige værdier og normer *á priori* som skal dyrkes og udvikles, mens den position der ser dannelsen som en proces, der skal socialisere individet ind i fællesskabet og frigøre det fra dets medfødte tilbøjeligheder, har en formodning om at de alment menneskelige normer og værdier må findes i fællesskabet og videregives til individet.

De tre tænkere er alle fortolket på mange forskellige måder i den filosofiske og pædagogiske litteratur, og et blik på den aktuelle dannelsesdebat ville vise, at de tre tænkere hver især anvendes i argumentationen for meget forskellige syn på dannelsen. Det er ikke dette speciales intention at vise den aktuelle diskussions forskellige argumenter, og Dewey og



Wittgensteins erkendelsesteorier er derfor, ud fra en læsning af tænkernes egne tekster og det udgangspunkt de hver især definerer for erkendelsen, taget til indtægt for henholdsvis den ene og den anden overordnede position i diskussionen om hvad dannelse er, mens Løgstrups erkendelsesteori tages til indtægt for et alternativt syn på dannelsen.

Deweys erkendelsesteori ses som afsæt for et syn på dannelsen der falder ind under den position, der ønsker at dyrke og udvikle individets medfødte normer og værdier i samfundet, og altså advokerer for en individualiserende dannelse, mens Wittgensteins erkendelsesteori ses som afsæt for et syn på dannelsen, der falder ind under den position, der ønsker at dyrke og fastholde fællesskabets normer og værdier i samfundet, og altså advokerer for en socialiserende dannelse. Løgstrups erkendelsesteori bliver taget til indtægt for et alternativt syn på dannelsen, der bryder med de to nævnte positioner og ser dannelsens mål som værende en frigørelse fra *både* fællesskabets og individets normer og værdier, ud fra en ide om, at de alment menneskelige værdier skal findes i universet.

## **2.1. Dannelsen i et Dewey'sk perspektiv**

Udgangspunktet for erkendelsen er hos Dewey, som det blev vist i kapitel 1.1., organismens indre struktur. I kraft af at udgangspunktet for erkendelsen hos Dewey er subjektet, er det nærliggende at definere dannelsens mål som en frigørelse af individet fra fællesskabets normer og værdier til dets egne normer og værdier. I det følgende vil det blive vist, hvordan en sådan definition af dannelsen med afsæt i Deweys erkendelsesteori kan forsvares med visse modifikationer.

### **2.1.1. Dannelsen afledt af Deweys erkendelsesteori**

Læreren må ifølge Dewey indgå i klassens arbejdsfællesskab på lige fod med de lærende, og kun adskille sig fra dem ved, i kraft af sin større erfaring, bedre at kunne sikre fortsættelsen af gruppens samspil og samtale (Dewey, 1981, s. 68). I klassens arbejdsfællesskab har hvert enkelt individ lige meget at skulle have sagt. Det betyder, at det enkelte individs frihed må være begrænset af de andre individers krav på den samme frihed. Denne begrænsning af individet stemmer ikke umiddelbart overens med idéen om, at dannelsens mål afledt af Deweys erkendelsesteori kan defineres som individets frigørelse fra fællesskabets normer og værdier og som dyrkelsen af dets egne normer og værdier. Man kunne nærmere tænke sig et klasseværelse, hvor individerne sad hver for sig og studerede uden at være

tvungne til at tage hensyn til hinanden overhovedet. Her må man dog forstå, hvad det er, Dewey betragter som egentlig frihed;

”Den eneste frihed der er af varig betydning, er intellektets frihed, det vil sige en frihed til at iagttage og bedømme, der udøves for at virkeliggøre formål, der i sig selv er noget værd. Den almindeligst forekommende fejltagelse i forbindelse med frihed, tror jeg, består i at identificere den med bevægelsesfrihed, eller med handlingers ydre eller fysiske side” (Dewey, 1981, s. 70)

Når det enkelte individ indgår i et arbejdsfællesskab med andre individer, er det ikke den intellektuelle frihed der begrænses. Lige netop fordi individet er ligestillet med de andre i gruppen, bliver dets erfaringer og meninger lige så gode som de andre individers. En sådan ligestilling mellem individerne kunne lede til subjektivisme og et ophør af samtalen, hvis det ikke var fordi læreren sikrede det fortsatte samspil og den fortsatte samtale mellem gruppens medlemmer.

Denne styring af individernes samtale, og sikring af dens fortsættelse, kan virke som en begrænsning af individernes frihed. Men i og med at udgangspunktet for erfaringen som nævnt i kapitel 1.1. er individets indre struktur, er denne begrænsning en nødvendighed, for at sikre individets intellektuelle frihed;

”Under alle omstændigheder udgør naturlige tilbøjeligheder og drifter udgangspunktet. Men der bliver ikke nogen intellektuel vækst uden en rekonstruktion, en omformning af tilbøjelighederne og drifterne sådan som de først viser sig. Denne omformning rummer i første omgang en undertrykkelse af tilbøjeligheden.” (Dewey, 1981, s. 73)

Individets indre struktur er styrende for erfaringen, og uden en begrænsning af den indre strukturs tilbøjeligheder, bliver en intelligent erfaring ikke mulig. Hvis man lader individernes tilbøjeligheder styre deres adfærd, frem for at begrænse deres umiddelbare indfald, og give dem mulighed for i fællesskabet intelligent at overveje konsekvenserne af deres adfærd, gør man i virkeligheden individerne en bjørnetjeneste;

”Det kan være et tab snarere end en gevinst at undslippe en anden persons kontrol blot for at opdage at ens opførsel dikteres af umiddelbare luner og indfald, det vil sige, at man er prisgivet tilbøjeligheder, som ikke har været underkastet intellektets kontrol. Et menneske, hvis opførsel styres på denne måde, har højst en illusion om frihed. I virkeligheden regeres det af kræfter, det slet ikke er herre over.” (Dewey, 1981, s. 74)

Myndiggørelsen af individet er altså afhængig af en vejledning i brugen af intelligensen. Denne intelligens er som nævnt i kapitel 1.1. et produkt af samspillet mellem organismen og dens omgivelser, og dens udgangspunkt er dermed i første omgang, på samme måde som erfaringen, en enkelt organismes indre struktur. I arbejdet i klassen fungerer læreren, i kraft af sin rolle som den mest erfarne deltager i gruppearbejdet, som vejleder i brugen af intelligensen. Lærerens vejledning må ikke blive en diktering af en bestemt brug af intelligensen. I stedet skal den intelligente metode inddrages i gruppens arbejde, og videreudvikles af de enkelte deltagere i gruppen. Dermed bliver det enkelte individ også indirekte vejledt i sin egen brug af intelligensen, gennem den brug de andre individer i gruppen gør af den intelligente metode. På samme måde som lærerens vejledning i brugen af intelligensen ikke må blive et diktat af en bestemt brug af den, må individerne i gruppen heller ikke indbyrdes diktere over de andres brug af intelligensen. Herved sikres det, at gruppearbejdet og lærerens vejledning ikke bliver en begrænsning af individernes frihed, men et værktøj til deres egen videreudvikling af den intelligente metode:

”Eftersom friheden ligger i den udøvelse af intelligent iagttagelse og bedømmelse, hvormed et mål tager form, er lærerens vejledning af elevernes måde at bruge deres intelligens på en hjælp til frihed ikke en begrænsning af den” (Dewey, 1981, s. 78)

### **2.1.2. Et Dewey'sk forsvar for individualisering som dannelsens mål**

For Dewey er dannelsens ideelle mål skabelsen af styrke til selvkontrol (Dewey, 1981, s. 73). En sådan selvkontrol skal sikre individets frihed fra dets umiddelbare luner og indfald, samtidig med at det frigør individet fra en udefrakommende dogmatiseret og dikteret måde at erfare på.

Den intersubjektive intelligente metode er værktøjet, der kan sikre denne frigørelse, hvis der gives plads for det enkelte individs egen intelligente videreudvikling af den. Dermed bliver dannelsen i et Dewey'sk perspektiv både en frigørelse fra individets indre strukturs umiddelbare indfald, og en frigørelse fra en af fællesskabet dogmatiseret erfaringsdannelse. I og med at individets indre struktur, som nævnt i kapitel 1.1., er et produkt af den erfaring organismen har fået videregivet fra andre organismer, bliver frigørelsen fra de umiddelbare indfald til en frigørelse fra en af fællesskabet videregivet erfaring. Både frigørelsen fra de

ydre og de indre bindinger er dermed at betragte som individets frigørelse fra fællesskabets dogmatiske normer og værdier. I stedet for disse dogmatiske normer og værdier sættes individets egne intelligente normer og værdier. De er produkter af den intelligente erfaring, der ved konstant at videreudvikles af nye individer, aldrig kan blive dogmatisk. Dannelsens mål kan derfor betegnes som individets frigørelse fra fællesskabets dogmatiske normer og værdier, og overgang til en selvkontrolleret videreudvikling af de normer og værdier, der opstår i en erfaring baseret på fællesskabets intelligente metode, som er udviklet på baggrund af de oprindeligt individuelle og senere fællesgjorte erfaringer.

## **2.2. Dannelsen i et Wittgenstein'sk perspektiv**

Udgangspunktet for erkendelsen er hos Wittgenstein, som det blev vist i kapitel 1.2., den praksis der findes i det intersubjektive sprogspil. I kraft af at udgangspunktet for erkendelsen hos Wittgenstein er det intersubjektive sprogspil, er det nærliggende at definere dannelsens mål som en overførsel af sprogspilsfællesskabets normer og værdier til individet, og som en frigørelse af individet fra dets egne normer og værdier. I det følgende vil det blive vist, hvordan en sådan definition af dannelsen kan forsvares med baggrund i Wittgensteins erkendelsesteori.

### **2.2.1. Dannelsen afledt af Wittgensteins erkendelsesteori**

En dannelse afledt af Wittgensteins erkendelsesteori, vil være bygget op omkring individets evne til selvstændigt at videreføre sprogspillet, og dømme i det ud fra de allerede eksisterende regler. For at kunne dette, må individet kende reglerne i sprogspillet, og dannelsen går derfor ud på, at overføre et kendskab til fællesskabets regler til individet, som grundlag for dets korrekte anvendelse af disse. En sådan overførsel har dog sine begrænsninger;

”>>Uanset hvordan du underviser ham i videreførelsen af rækken af ornamenten, - hvordan kan han så *vide*, hvordan han skal fortsætte selvstændigt<< - Nuvel, hvordan ved *jeg* det? – hvis det betyder ”har jeg grunde?”, så er svaret: Mine grunde vil snart ophøre. Og jeg vil da handle uden grunde.” (Wittgenstein, 1971, s. 123)

På et tidspunkt er individet tvunget til selvstændigt at videreføre sprogspillet på områder, det ikke er blevet undervist i. En sådan videreførelse kræver af individet, at det fortolker de regler det har kendskab til fra undervisningen, og bruger dem på nye områder. Fortolkningen af

reglerne kan ikke gribes ud af den blå luft, men må ligge inden for den skik og brug, der findes i sprogpillet (se mere herom i kapitel 3.2.1.). Det bliver derfor ikke individets egne grunde, men fællesskabets sproglige praksis, der definerer om en regel er fortolket på en sand eller falsk måde;

”>>Så siger du altså, at det er overensstemmelsen mellem menneskene, der afgør, hvad der er rigtigt, og hvad der er falsk?<< - Rigtigt og falsk er det, menneskene *siger*; og i *sproget* stemmer menneskene overens. Dette er ingen overensstemmelse af meninger, men i livsform.”  
(Wittgenstein, 1971, s. 241)

Denne praksis er styret af et verdensbillede individerne ikke selv har valgt, men som er dem overleveret. Det at individerne deler et verdensbillede er ikke udtryk for, at de har den samme mening om hvordan verden ser ud, men at de handler ud fra det verdensbillede, som er dem overleveret. Individet vælger ikke selv hvad der er sandt og falsk, ligesom det ikke vælger sit verdensbillede. Det er i *sproget* menneskene stemmer overens, sprogpillets overleverede verdensbillede styrer sprogpillets regler og måden hvorpå individet kan fortsætte sprogpillet, og dermed også hvad der kan benævnes som godt og ondt. Overensstemmelsen i normer og værdier er dermed også et produkt af det sproglige fællesskab, og det overleverede verdensbillede, der ligger til grund for det. Hvad der er godt og ondt, og hvilke normer og værdier der findes udenfor sprogpillet, er det ikke muligt at vide.

### **2.2.2. Et Wittgenstein'sk forsvar for socialisering som dannelsens mål**

En dannelse der er afledt af Wittgensteins erkendelsesteori, vil have som mål, at overføre det verdensbillede fællesskabet er i besiddelse af, til det enkelte individ. Ved at gøre dette, sikres det at individet bliver i stand til selvstændigt at handle i sprogpillet, i overensstemmelse med de regler der findes i det. Dannelsen afledt af Wittgensteins erkendelsesteori må derfor forstås som en form for socialisering, hvor nye individer indlemmes i det eksisterende fællesskabs sprogpil, gennem opøvelse i brugen af dets regler. Når individet selvstændigt skal fortolke reglerne på nye, ukendte områder, må det ske ud fra et ståsted i det verdensbillede, der er det overleveret fra det eksisterende sprogpils praksis. Dannelsen bliver dermed til en proces hvori fællesskabets normer og værdier overføres til individet, så det bliver i stand til at handle selvstændigt i overensstemmelse med dem. Normer og værdier er ikke fastlåste og determinerede af nedskrevne regler i sprogpillet, men

defineres ud fra den praksis, der findes i det. Og man må i det tilfælde, hvor man forsøger at definere eksempelvis etiske begreber, ifølge Wittgenstein spørge sig selv;

”Hvordan har vi da *lært*, hvad dette ord (”god” f.eks.) betyder? Ved hvilke eksempler; i hvilke sprogspil? Da vil du lettere se, at ordet må have en familie af betydninger.” (Wittgenstein, 1971, s. 71)

Målet for dannelsen i et Wittgenstein’sk perspektiv kan på den baggrund defineres som en overlevering af sprogspillet verdensbillede til individet, der på baggrund af en undervisning i brugen af fællesskabets normer indenfor sprogspillet, bliver i stand til at definere normer og værdier selvstændigt indenfor eller i forlængelse af den skik og brug, der gør sig gældende i dette sprogspil.

### **2.3. Dannelsen i et Løgstrup’sk perspektiv**

Udgangspunktet for erkendelsen er hos Løgstrup, som det blev vist i kapitel 1.3., det objektive univers, som det lader sig sanse. I kraft af at udgangspunktet for erkendelsen hos Løgstrup er det objektive univers, er det nærliggende at definere dannelsens mål som en overførsel af universets normer og værdier til fællesskabet og individet. Dette syn på dannelsen kan ses som et alternativ til de positioner, der ser dannelse som henholdsvis frigørelse fra fællesskabets normer og værdier og som individets socialisering ind i fællesskabets forståelse af normer og værdier. I det følgende vil det blive vist, hvordan en sådan definition af dannelsen, med afsæt i Løgstrups erkendelsesteori, kan forsvares.

#### **2.3.1. Dannelsens mål afledt af Løgstrups erkendelsesteori**

Universets normer og værdier er ifølge Løgstrup ikke noget menneskene har konstrueret, men noget som findes i universet;

”Godheden er ikke vor bedrift, men skyldes magten til at være til, der ikke er indifferent over for forskellen mellem godt og ondt.” (Løgstrup, 1968, s. 23)

Til grund for en forståelse af disse universets normer og værdier, og dermed også til grund for en dannelse til dem, ligger derfor en sansning af dem. Denne sansning er en forudsætning, både for individets og for fællesskabets forståelse af universets normer og værdier. I denne sansning er individet og fællesskabet ligestillede, de er lige afmægtige i deres sansning af

universets normer og værdier. Ingen af dem kan hævde at have en mere sand sansning af disse normer og værdier end den anden part, for de bliver først konstituerede som henholdsvis individ og fællesskab, når forståelsen sætter ind. Det er det samme der sanses af alle, og det sansede dominerer fuldstændigt over den sansende i sansningens øjeblik, der levnes intet individ eller fællesskab nogen magt over det sansede.

Universets normer og værdier viser sig ifølge Løgstrup i det han kalder de suveræne livsytringer, heriblandt tillid, barmhjertighed, kærlighed og oprigtighed. De suveræne livsytringer kommer fra universet, og tilhører hverken individet eller fællesskabet;

”Den suveræne livsytring er der på forhånd, dens fuldbyrdelse kommer bag på viljen. Den hører til de livstilbud, der til vor lykke kommer os i forkøbet, og uden hvilken vi ikke kunne være til fra den ene dag til den anden.” (Løgstrup, 1968, s. 112)

Livsytringerne kaldes netop suveræne, fordi de er der forud for individet og fællesskabet. Løgstrup diskvalificerer så at sige subjektiviteten vha. disse suveræne livsytringer, og tildeler individet en attributiv funktion, hvor livsytringen godt nok viser sig i dets handlinger, men ikke er styret af det.

Individet har tre måder det kan forholde sig til den suveræne livsytring på. Det kan som det første følge den umiddelbare indskydelse, som den suveræne livsytring viser sig i, og handle efter den. Her handler individet på universets vegne. Alternativt kan det på baggrund af en egen refleksion have modvilje mod at udføre livsytringen, men alligevel, af pligt, gøre det den kræver. Og endelig kan det på baggrund af en egen refleksion lade være med at følge livsytringen. De sidste to muligheder, som er baseret på individets refleksioner, betragtes af Løgstrup som perversioner af livsytringerne. De baseres på individets egen vilje, og negligerer det umiddelbare i de suveræne livsytringer. For at livsytringen kan beholde sin status af suveræn, må individet underlægge sig dens umiddelbare krav;

”Principper, foreskrifter, maximer kan anvendes. Det kan den suveræne livsytring ikke, den kan kun fuldbyrdes, idet jeg realiserer mig selv i den.” (Løgstrup, 1968, s. 95)

Hvis refleksionen styrer individets handlinger, vil den suveræne livsytring ikke længere være suveræn. Dermed kan den ikke længere ses som et udtryk for universets normer og værdier, men er ”forurennet” af individets eller fællesskabets normer og værdier.

### **2.3.2. Et Løgstrup'sk alternativ til dannelsen som individualisering eller socialisering**

De suveræne livsytringer er suveræne på den måde, at de ikke kan ændres af individet eller fællesskabet uden at perverteres. Hvis dannelsen skal være en dannelse til universets normer og værdier, må den derfor bestå i en frigørelse, ikke fra enten fællesskabet eller individet, men fra dem begge. En dannelse der kun frigør individet fra fællesskabets perverterede forståelse af universets normer og værdier, vil frigøre det til dets egen perverterede forståelse af dem, mens en dannelse der socialiserer individet ind i fællesskabets normer og værdier, erstatter individets perverterede forståelse af universets normer og værdier med fællesskabets perverterede forståelse af dem. Dannelsen må sætte sig ud over individets og fællesskabets forståelser, og tage udgangspunkt i sansningen af universets normer og værdier. Dannelsens mål afledt af Løgstrups erkendelsesteori, må på den baggrund defineres som individets og fællesskabets evne til at lade deres egne værdier afledes af de værdier, der viser sig i universets suveræne livsytringer. Forudsætningen for dette er et udgangspunkt i sansningen af de suveræne livsytringer.

### **2.4. Opsamling**

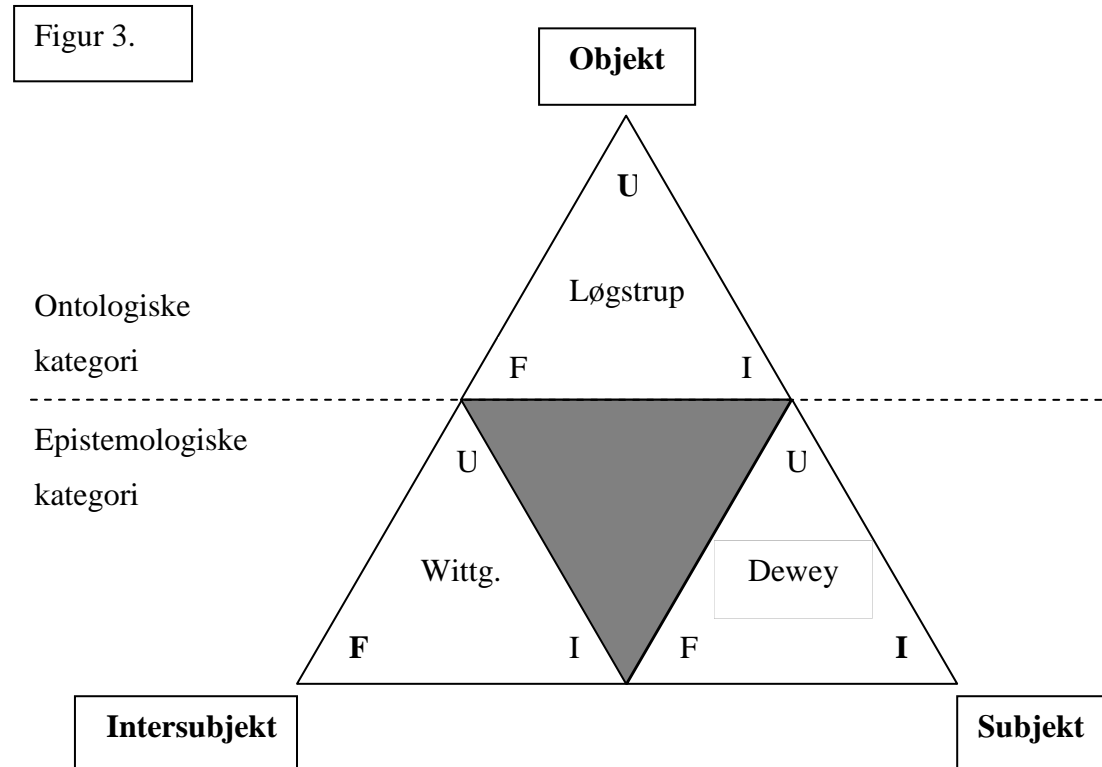
En dannelse afledt af Deweys erkendelsesteori, vil have individets frigørelse fra fællesskabets dogmer, og dets selvkontrollerede intelligente udvikling af de intersubjektive normer og værdier som mål. For dannelsen afledt af Wittgensteins erkendelsesteori vil målet være individets overtagelse af det verdensbillede, der ligger grund for fællesskabets normer og værdier, og derigennem også dets overtagelse af fællesskabets normer og værdier. Målet for en dannelse afledt af Løgstrups erkendelsesteori, vil være individets frigørelse fra *både* fællesskabets dogmatiserede forståelse af normer og værdier, og fra individets dogmatiserede forståelse af normer og værdier. I stedet sætter denne dannelse værdier afledt af sansningen af universets normer og værdier, som i de suveræne livsytringer viser sig som uafhængige af fællesskabets og individets viljer.

Grunden for forskellene mellem de tre syn på dannelsen, skal findes i udgangspunktet for dem. Det af Dewey afledte syn på dannelsen tager udgangspunkt i individets normer og værdier, det af Wittgenstein afledte dannelsessyn tager udgangspunkt i fællesskabets normer og værdier, mens det syn på dannelsen der kan afledes af Løgstrups erkendelsesteori, tager udgangspunkt i universets normer og værdier.

Disse forskelle i udgangspunkter for dannelsen er funderet i de tre tænkeres forskellige udgangspunkter for erkendelsen. Hvis man forestiller sig dannelsen afledt af de tre tænkere



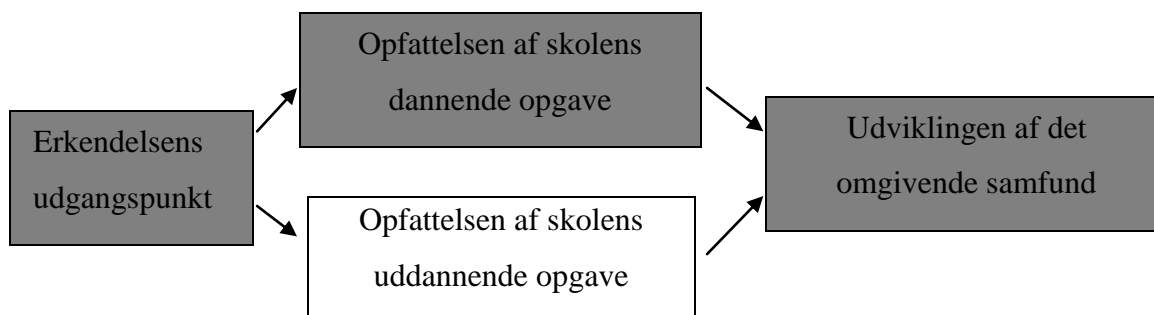
som indeholdt i illustrationen af erkendelsesteoriene (figur 2), vil det være muligt at illustrere forskellene på denne måde, hvor I står for individet, F for fællesskabet og U for universet:



Deweys erkendelsesteori tager udgangspunkt i **subjektet**, og den dannelse der kan afledes af hans erkendelsesteori tager udgangspunkt i **individet**. Wittgensteins erkendelsesteori tager udgangspunkt i det **intersubjektive**, og en dannelse afledt af hans erkendelsesteori tager udgangspunkt i **fællesskabet**. Løgstrups erkendelsesteori tager udgangspunkt i det **objektive**, og den dannelse der kan afledes af denne erkendelsesteori, tager udgangspunkt i **universet**.

### 3. Uddannelse – læring eller undervisning?

Kapitlets bidrag til specialets argument:



I dette kapitel introduceres den aktuelle diskussion om uddannelsen, som udspiller sig mellem den position der ser uddannelse som læring, og den position der ser uddannelse som undervisning, hvorefter det analyseres hvilke syn på uddannelsen og dens mål, der direkte kan afledes af henholdsvis Deweys, Wittgensteins og Løgstrups erkendelsesteorier, som de er præsenteret i kapitel 1.

I den aktuelle diskussion om uddannelsen skelnes der ofte mellem to overordnede positioner; en position der ser uddannelse som læring, og en position der ser uddannelse som undervisning. Thomas Aastrup Rømer definerer i sin kronik ”Læring eller Undervisning” læring som værende den lærendes arbejde med at konstruere sin omverden på nye måder, mens undervisning er ”den systematiske overførsel af kundskaber til en ny generation”.<sup>1</sup> Også Niels Buur Hansen skelner mellem læring som en proces, der finder sted i elevens indre uafhængigt af elevens kontekst, og undervisning som en proces der tager udgangspunkt i det sociale, og som er betinget af at der er nogen, der underviser nogen i noget (Hansen, 2000, s. 56-58). Både lærings- og undervisningsperspektivet på uddannelsen har elevernes erhvervelse af en objektiv viden som mål, og de to perspektivers væsentligste uenighed består for mig at se i forskellige syn på, hvor uddannelsen bør tage sit udgangspunkt, hvis dens produkt skal være en sådan objektiv viden. Læringsperspektivet tager udgangspunkt i, at den lærendes individuelle opfattelse af verden er udtryk for en objektiv viden, og har udbygningen af denne viden som mål, mens undervisningsperspektivet tager udgangspunkt i, at underviserens beholdning af intersubjektiv viden om verden er det tætteste man kommer på en objektiv

---

<sup>1</sup> Kronik i dagbladet Politiken, mandag d. 2. juni 2008

viden, og videregivelsen af denne viden til eleven bliver derfor undervisningens mål. Deweys erkendelsesteori tages i det følgende til indtægt for et læringsperspektiv på uddannelsen, mens Wittgensteins erkendelsesteori tages til indtægt for et undervisningsperspektiv herpå. Løgstrups erkendelsesteori tages til indtægt for et syn på uddannelsen, der kan ses som et alternativ til de to positioner, der ser uddannelse som henholdsvis læring eller undervisning.

De tre tænkere er som nævnt i kapitel 2. alle fortolket på mange forskellige måder i den filosofiske og pædagogiske litteratur. Ligesom det gør sig gældende indenfor den aktuelle diskussion om dannelsen, anvendes tænkerne også i diskussionen om uddannelsen i argumentation for meget forskellige positioner. Det er som nævnt ikke dette speciales intention at vise den aktuelle diskussions forskellige argumenter. Dewey og Wittgensteins erkendelsesteorier er, ud fra en læsning af tænkernes egne tekster og det udgangspunkt de hver især har for erkendelsen, taget til indtægt for henholdsvis den ene og den anden overordnede position i den aktuelle diskussion om hvad uddannelse er, mens Løgstrups erkendelsesteori tages til indtægt for et alternativt syn på uddannelsen.

Til at illustrere det forhold mellem læreren, den lærende og stoffet, som kan afledes af de tre tænkeres respektive erkendelsesteorier, og til at vise hvilken betydning et afsæt i hver af de tre erkendelsesteorier får for uddannelsens mål, benyttes den didaktiske trekant. På baggrund af analysen af hvilket syn på uddannelsen et udgangspunkt i de tre erkendelsesteorier vil lede til, diskuteres det hvordan disse syn på uddannelsen vil forholde sig til diskussionen mellem de positioner der anlægger henholdsvis et lærings- og et undervisningsperspektiv på uddannelsen.

### **3.1. Uddannelse i et Dewey'sk perspektiv**

Herunder præsenteres et syn på uddannelsen, som er direkte afledt af Deweys erkendelsesteori, som den er fremlagt i kapitel 1.1. Ud fra en bestemmelse af relationerne mellem den lærende, læreren og stoffet, vises det hvorfor dette syn på uddannelsen med rette kan tages til indtægt for et lærings-perspektiv på uddannelsen, og det bestemmes hvad en sådan lærings mål vil være.

#### **3.1.1. Uddannelsen afledt af Deweys erkendelsesteori**

Det fremgik af præsentationen af Deweys erkendelsesteori i kapitel 1.1., at det egentlige udgangspunkt for erkendelsen må findes i den enkelte organismes indre struktur, at organismens indre struktur er formet af en fællesgjort erfaring, og at denne fællesgjorte

erfaring igen har sin egentlige oprindelse i en enkelt organisme. Kvalitetskriteriet for viden er bestemt af en intelligens som, på samme måde som erfaringen, er et produkt af en fællesgørelse af en enkelt organismes indre struktur.

I og med at den enkelte organisme, eller individet, gøres til udgangspunktet for erkendelsen, vil det med baggrund i Deweys erkendelsesteori være nærliggende at se udgangspunktet for uddannelsen som værende den lærende. Enhver erfaring er et produkt af et samspil mellem den lærende og stoffet, et samspil som starter med den lærendes aktive valg af metode til at bearbejde stoffet. Stoffets tilbagevirkning på den lærende i form af sanseindtryk, fører til den lærendes erkendelse af, om en tilpasning af metoden er nødvendig.

Lærerens rolle vil i denne forståelse af uddannelsen, være at facilitere den lærendes erfaring. Dewey udtrykker det selv således;

”Frem for alt bør han vide, hvorledes man kan udnytte de eksisterende fysiske og samfundsmæssige omgivelser, således at man uddrager alt det i dem, som kan bidrage til, at man får de erfaringer, der er værd at have.” (Dewey, 1981, s. 52)

Didaktikken bliver ikke ligegyldig, blot fordi erfaringen sker hos den enkelte lærende. Rammerne for erfaringen skal gøres så optimale som muligt, og her er det lærerens rolle, som værende mere moden end den lærende, at sikre at omgivelserne giver så gode erfaringer som muligt. Lærerens modenhed stiller krav til ham om, at han indfører betingelser i uddannelsen, som sikrer at nutiden påvirker fremtiden positivt;

”Nutiden påvirker under alle omstændigheder fremtiden. De mennesker, som burde have en forestilling om forbindelsen mellem de to, er dem som har opnået modenhed. Følgelig påhviler der dem et ansvar for at indføre betingelserne for den slags nutidig erfaring, som har en gunstig virkning på fremtiden.” (Dewey, 1981, s. 61)

Det er altså muligt som underviser at påvirke den erfaring, den enkelte lærende opnår. Det kan ikke ske direkte, da det er op til den enkelte organisme selv at erfare, men indirekte kan de rette betingelser være med til at bestemme, hvilke erfaringer der kan gøres. Herudover kan læreren styre den lærendes erfaringsproces, ved at vejlede i brugen af den intersubjektive intelligens. Det kunne f.eks. være ved at hjælpe med at overskue, hvilke konsekvenser en

specifik handling vil have på omgivelserne. Dermed begrænses den lærendes frihed til selv at erfare ifølge Dewey ikke;

”Eftersom friheden ligger i den udøvelse af intelligent iagttagelse og bedømmelse, hvormed et mål tager form, er lærerens vejledning af elevernes måde at bruge deres intelligens på en hjælp til frihed ikke en begrænsning af den” (Dewey, 1981, s. 78)

Der kan ikke stilles generelle regler op for, hvilke ydre betingelser der skal være tilstede, for erfaringen har både en ydre og en indre dimension. Læreren må derfor ud fra den enkelte lærendes indre behov opstille ydre betingelser, der fordrer en positiv erfaring.

Udover at facilitere den enkelte elevs erfaringsdannelse og vejlede eleverne i deres brug af intelligensen, skal læreren ifølge Dewey også indgå i det arbejdsfællesskab som opstår i klassen;

”Det er absurd at udelukke læreren fra at være medlem af gruppen. Som gruppens mest modne medlem har han et særligt ansvar for, at det samspil og den samtale, som er selve livet for gruppen som fællesskab, gennemføres” (Dewey, 1981, s. 68)

I stedet for at stå uden for gruppen, skal læreren indgå i dennes arbejde;

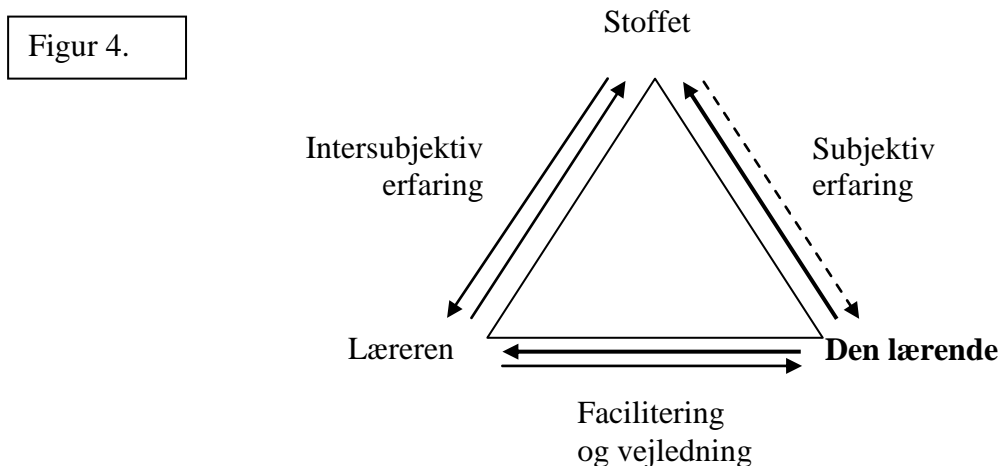
”Læreren mister sin position som udenforstående chef eller diktator, og bliver i stedet leder af gruppens aktiviteter.” (Dewey, 1981, s. 69)

Dermed bliver læreren mere end blot facilitator og vejleder, han bliver selv lærende i fællesskabet. Læreren bliver i undervisningen ligestillet med de lærende, kun adskiller hans modenhed ham fra dem på den måde, at han bedre end dem er i stand til at sikre gennemførelsen af gruppens samspil og samtale, og på den måde at han er i stand til at vejlede den enkelte elev i dennes brug af intelligensen.

Den lærendes egne erfaringer er hos Dewey udgangspunktet for uddannelsen. Ved at indgå i arbejdet på lige fod med de lærende, ligestilles læreren med den lærende. Læreren faciliterer godt nok den lærendes erfaringer, og styrer dem indirekte gennem frembringelsen af bestemte ydre vilkår, og gennem vejledning i brug af intelligensen, men i sidste ende er det op til den lærende selv, at gå i samspil med omverdenen, og læreren gøres til en ligeværdig medarbejder i denne proces. Uddannelsen kan derfor hos Dewey siges, at bero på den enkelte lærendes

selvvalgte og selvgjorte erfaring i en omverden, der i høj grad er defineret af læreren ud fra en hensynstagen til den enkelte lærendes indre struktur.

Sammenfattende kan uddannelsen i et Dewey'sk perspektiv illustreres på denne måde vha. den didaktiske trekant:



Udgangspunktet for en uddannelse der tager afsæt i Deweys erkendelsesteori er den lærendes indre struktur. Godt nok går erfaringens samspil mellem den lærende og stoffet for en stor del over læreren, i kraft af dennes facilitering af elevens erfaring ved hjælp af fastsættelsen af bestemte ydre vilkår, og i kraft af lærerens vejledning af den lærende i brugen af intelligensen, men ikke desto mindre er det den lærendes indre struktur, der bestemmer hvilke af de af læreren tilbudte erfaringsmuligheder, der fastholdes som erfaringer, og i hvor høj grad lærerens vejledning i brugen af intelligensen inddrages i erfaringsdannelsen.

### 3.1.2. Et Dewey'sk forsvar for uddannelsen som læring

Den lærendes indre struktur er udgangspunktet for, hvilke erfaringer den lærende kan gøre sig, og læreren må først og fremmest tilrettelægge stoffet og den måde det præsenteres på ud fra den enkelte lærendes indre struktur. Hermed bliver den lærendes erfaringsdannelse godt nok afhængig af lærerens evne til at tilpasse de ydre vilkår til elevens indre vilkår, og læreren har mulighed for at påvirke erfaringsdannelsen indirekte gennem sin vejledning i brugen af intelligensen, men dette sker kun i så lang udstrækning, som den lærendes indre struktur tillader det. Et syn på uddannelsen der er afledt af Deweys erkendelsesteori, må på den baggrund tages til indtægt for den position, der ser uddannelsen som læring.

Målet for en uddannelse der tager udgangspunkt i Deweys erkendelsesteori, må være at gøre den lærende i stand til selvstændigt at gøre sig positive erfaringer på intelligent vis. Dette

mål opnås ved at læreren tilrettelægger de ydre vilkår i erfaringsprocessen på en sådan måde, at de passer til den lærendes indre struktur, og ved at læreren vejleder den lærende i brugen af den intersubjektivt definerede intelligens.

### **3.2. Uddannelse i et Wittgenstein'sk perspektiv**

Herunder præsenteres et syn på uddannelsen, som er direkte afledt af Wittgensteins erkendelsesteori, som den er fremlagt i kapitel 1.2. Ud fra en bestemmelse af relationerne mellem elev, underviser og stof vises det, hvordan dette syn på uddannelsen med rette kan tages til indtægt for et undervisnings-perspektiv på uddannelsen, og det bestemmes, hvad en sådan undervisnings mål vil være.

#### **3.2.1. Uddannelsen afledt af Wittgensteins erkendelsesteori**

For Wittgenstein er erkendelsens udgangspunkt som nævnt det intersubjektive praksisfællesskab i sprogspillet. For at kunne vide noget, og for at kunne bedømme viden, må man kende de regler, der findes i sprogspillet. Når Wittgenstein i sin erkendelsesteori gør praksisfællesskabet og dets regler til grundlag for erkendelsen, er det nærliggende heraf at udlede et syn på uddannelsen, som tager udgangspunkt i underviseren, i kraft af dennes rolle som repræsentant for det eksisterende sprogspils praksis. Eleven skal opøves i dette sprogspils regler, og det bliver han bl.a. ved at se, hvordan andre spiller det.

Wittgenstein skriver i "Filosofiske Undersøgelser";

"Jeg viser ham det, han efterligner mig; og jeg øver indflydelse på ham ved ytringer af tilslutning, afvisning, forventning, opmuntring. Jeg lader ham råde, holder ham tilbage; osv. Forestil dig, at du var vidne til en sådan undervisning. I den ville intet ord blive forklaret ved sig selv, der ville ikke blive lavet nogen logisk cirkel." (Wittgenstein, 1971, s. 122)

Udover at se hvordan andre udfører sprogspillet, skal eleven også selv prøve det. Her er det underviserens opgave at påvirke processen, ved at støtte eleven gennem ros og irettesættelse. Wittgenstein fremsætter selv en implicit kritik af dette syn på uddannelsen, idet han spørger hvordan eleven selvstændigt kan videreføre brugen af en regel på en situation, i hvilken underviseren ikke har forevist dens brug;

">>Uanset hvordan du underviser ham i videreførelsen af rækken af ornamenten, - hvordan kan han så *vide*, hvordan han skal fortsætte selvstændigt<< - Nuvel, hvordan ved *jeg* det? - hvis det

betyder ”har jeg grunde?”, så er svaret: Mine grunde vil snart ophøre. Og jeg vil da handle uden grunde.” (Wittgenstein, 1971, s. 123)

Reglerne i sprogspillet ligger der som retningsvisende i nye situationer, men i og med at de kan fortolkes på forskellige måder, kan der ikke udstikkes præcise anvisninger for, hvad det vil sige at følge en bestemt regel i enhver situation. Derfor må man i hver enkelt situation bedømme, hvorvidt reglen bliver fulgt eller ej. Uddannelse kan dermed nok ses som tagende udgangspunkt i underviseren, i kraft af at han er repræsentant for den korrekte brug af sprogspillets regler, men der ligger også en stor opgave hos eleven selv i form af dennes fortolkning af kendte regler i nye situationer.

Det er dog ikke op til den enkelte elev selv at gribe en fortolkning af reglen ud af den blå luft. Vaner og skikke i sprogspillet har stor indflydelse på, hvordan reglen i forskellige situationer må fortolkes;

”Lad mig spørge sådan: Hvad har udtrykket for reglen – lad os sige vejviseren – at gøre med handlingen? Hvilken forbindelse er der? – Nuvel, omtrent denne: Jeg er blevet optrænet til en bestemt reaktion på dette tegn, og sådan reagerer jeg nu.

Men dermed har du kun angivet en kausal sammenhæng, kun forklaret, hvorledes det kom dertil, at vi nu retter os efter vejviseren; ikke, hvori dette at-følge-tegnet egentlig består. Nej; jeg har desuden antydnet, at man kun retter sig efter en vejviser for så vidt, som der gives en stadig anvendelse, en skik og brug.” (Wittgenstein, 1971, s. 119)

Eleven er altså afhængig af, at der findes en skik og brug for anvendelsen af reglerne, som han/hun kan hænge sin egen fortolkning af dem op på. Denne skik og brug kan underviseren ses som en repræsentant for, og det kan derfor alligevel hævdes, at enhver uddannelse, for så vidt som den ses som udtryk for det at lære en korrekt brug af sprogspillets regler, tager udgangspunkt i underviserens rolle som repræsentant for sprogspillets skik og brug i anvendelsen af reglerne.

Wittgenstein gør op med subjektiviteten som udgangspunkt for bedømmelse af om en regel følges eller ej:

”Derfor er ”det at følge reglen” en praksis. Og det at *tro* at følge reglen er ikke: det at følge reglen. Og derfor kan man ikke følge reglen ”privat”, da det at *tro* at følge reglen ellers var det samme som det at følge den.” (Wittgenstein, 1971, s. 120)

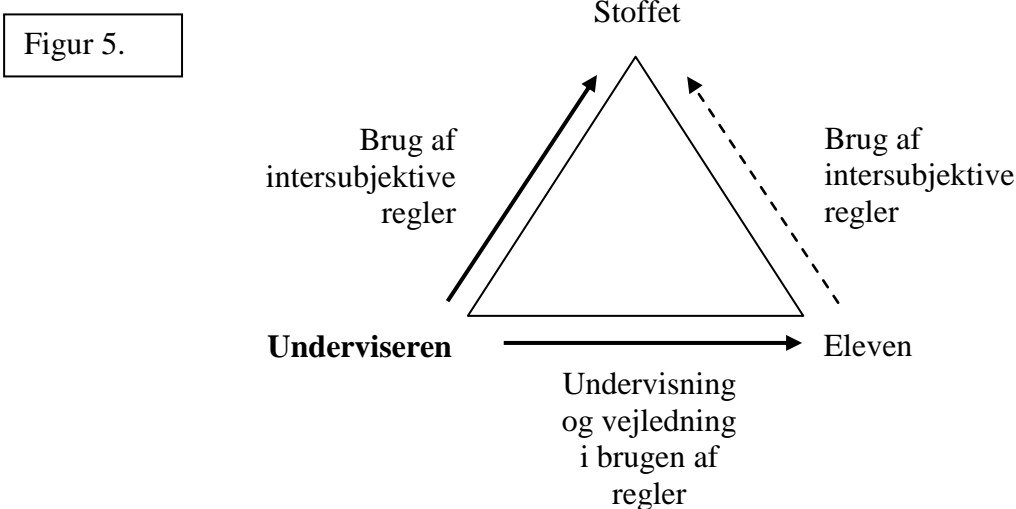


På samme måde som det i kapitel 1.2. blev vist at viden i Wittgensteins forståelse ikke kan være subjektiv, kan det at følge en regel heller ikke være det. En bedømmelse af hvorvidt reglen bliver fulgt, er afhængig af det intersubjektive fællesskab i sprogspillets praksis. Ikke bare i bedømmelsen af om en regel bliver fulgt eller ej, er subjektet sat ud af spil. Det er det også, når det følger sprogspillets regler. Reglen levner ikke noget valg for subjektet, men styrer det i stedet helt;

”Når jeg følger reglen, vælger jeg ikke.

Jeg følger reglen blindt.” (Wittgenstein, 1971, s. 125)

Uddannelse er derfor ikke noget eleven selv kan stå for, men noget som både må begyndes og bedømmes i sprogspillets intersubjektive praksis. I den didaktiske trekant vil uddannelsen i et Wittgenstein'sk perspektiv kunne illustreres således:



I kraft af underviserens rolle som repræsentant for det intersubjektive sprogspil, bliver han udgangspunktet for aktiviteten i uddannelsen. Han viser, hvordan man følger reglerne i sprogspillet, og vejleder eleven i den korrekte brug af disse regler. Ligeledes er det også underviseren, der definerer stoffet og giver det intersubjektive fællesskabs forståelse af stoffet videre til eleven. Eleven er efterfølgende selv aktiv, idet han fortolker sprogspillets regler på nye situationer/nyt stof, som underviseren ikke har vist ham definitionen på.

### **3.2.2. Et Wittgenstein'sk forsvar for uddannelsen som undervisning**

Et syn på uddannelsen der tager udgangspunkt i Wittgensteins erkendelsesteori, må først og fremmest placeres i den position, der ser uddannelse som undervisning. Underviseren underviser eleven i den korrekte brug af sprogpillet, og først herefter skal eleven selv bruge og fortolke reglerne i sprogpillet, først under vejledning fra underviseren, og senere styret af sprogpillets gældende skik og brug.

Stoffet bliver i dette syn på uddannelsen defineret af, hvordan sprogpillet ser det. Det bestemmes og defineres af det intersubjektive praksisfællesskab, repræsenteret af underviseren. Underviseren dominerer altså over stoffet i det undervisnings-perspektiv på uddannelsen, der kan afledes af Wittgensteins erkendelsesteori. Senere bliver også eleven aktiv i definitionen af stoffet, men dette sker altid med afsæt i sprogpillets gældende skik og brug.

Målet for en uddannelse der tager udgangspunkt i Wittgensteins erkendelsesteori, vil være elevens evne til selvstændigt at agere indenfor de regler, der findes i sprogpillet. Disse evner opnås dels gennem underviserens forevisning af en korrekt brug af sprogpillets regler, og dels gennem underviserens vejledning i elevens selvstændige brug af sproget i overensstemmelse med sprogpillets regler.

### **3.3. Uddannelse i et Løgstrup'sk perspektiv**

Herunder præsenteres et syn på uddannelsen, som er direkte afledt af Løgstrups erkendelsesteori, som den er fremlagt i kapitel 1.3. Ud fra en bestemmelse af relationerne mellem elev, lærer og stof, vises det hvordan dette syn på uddannelsen kan ses som et alternativ til diskussionen mellem et lærings- eller undervisnings-perspektiv på uddannelsen, og det bestemmes hvad målet for en uddannelse der bygger på Løgstrups erkendelsesteori vil være.

#### **3.3.1. Uddannelsen afledt af Løgstrups erkendelsesteori**

For Løgstrup er den umiddelbare sansning af universet udgangspunktet for erkendelsen, og til grund for denne sansning ligger universets vilje til at lade sig sanse. Denne tankegang kan understøtte et syn på uddannelsen, som tager udgangspunkt i stoffets umiddelbare fremtrædelse for eleven og læreren. I sansningen er den sansende og det sansede ét;

”... afstandsløsheden betyder, at vi i sansningen er totalt afmægtige overfor universet...”  
(Løgstrup, 1984, s. 15)

Stoffet hersker enerådigt i dets umiddelbare relation til eleven og læreren. Optagetheden gør eleven og læreren til ét med stoffet, og fordrer en indlevelse heri, som gør det umuligt at forstå det.

Erkendelsens anden halvdel, forståelsen, træder efterfølgende ind, og skaber afstand mellem den sansende og det sansede. Dette gør den vha. sproget, som ved at træde mellem det sansede og den sansende, i uddannelsen repræsenteret af stoffet og eleven/læreren, og ved at fællesgøre sansningen i det intersubjektive fællesskab, skaber en afstand mellem eleven/læreren og stoffet, som muliggør en forståelse hos eleven/læreren. Som nævnt arbejder forståelsen tæt sammen med sansningen i erkendelsen, men det må ifølge Løgstrup ikke foranledige til en opfattelse af erkendelsen som udelukkende værende forståelse. Også uddannelsen må på den baggrund ses som et produkt af samarbejdet mellem sansningen og forståelsen.

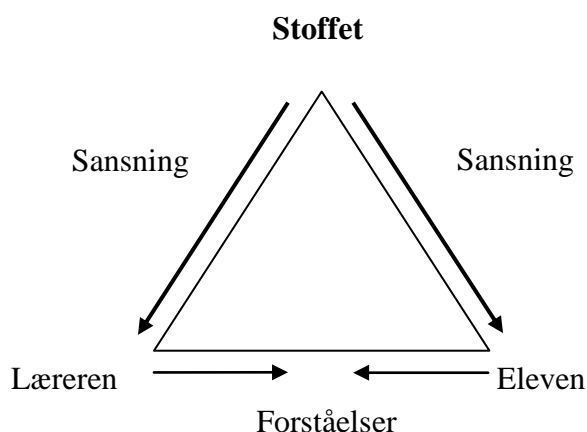
Læreren rolle er i uddannelsen at indgå som samtalepartner med eleven, i den sprogliggørelse af sansningen, som forståelsen er afhængig af. Her har læreren mulighed for, på lige fod med eleven, at beskrive den sansning, stoffet er udgangspunkt for. Denne beskrivelse kan evt. influere på elevens forståelse af stoffet, men den kan aldrig blive betydende for elevens umiddelbare sansning af stoffet;

”Vor sansning omkalfatres ikke det bitterste af vor forståelse. Det har man ganske vist ment, men misforståelsen skyldes, at man har opfattet sansningen som receptivitet” (Løgstrup, 1984, s. 15-16)

Sansningen er afstandsløs, og en ændring i forståelsen vil ikke gøre sig gældende i den afmægtige relation den sansende har til det sansede i sansningen.

Uddannelsen i et Løgstrup'sk perspektiv kan illustreres på følgende måde i den didaktiske trekant:

Figur 6.



Stoffet lader sig i første omgang sanse af eleven, på samme måde som det lader sig sanse af læreren. Idet det ifølge Løgstrup er det samme vi sanser, vil en ligeværdig samtale om det sansede blive mulig i den sprogliggjorte forståelse. I samtalen indgår læreren og eleven/eleverne på lige fod i forhold til sansningen, da det som nævnt er det samme de sanser, og subjektiviteten ikke er eksisterende i sansningens magtesløshed. Samtalen bliver en udveksling af forskellige forståelser af den samme sansning.

### 3.3.2. Et Løgstrup'sk alternativ til uddannelsen som læring eller undervisning

Et syn på uddannelsen der tager udgangspunkt i Løgstrups erkendelsesteori, vil være svært at placere i den diskussion der ser uddannelse som enten læring eller undervisning. I sansningen er det stoffet, der til fulde styrer relationen. Man kan derfor ikke tale om, at der finder hverken undervisning eller læring sted, for læreren og eleverne er ligestillede i forhold til det sansede, de er totalt afmægtige. I stedet stiller begrebet *uddannelse som sansning* sig som en ny mulig position i diskussionen.

Læreren og eleven har samme adgang til stoffet, de er begge magtesløse i sansningen af det, og det er denne magtesløse sansning deres forståelser udspringer af. Deres indbyrdes relation er derfor helt jævnbyrdig. Læreren sansning er ikke mere rigtig end elevens, og deraf følger at heller ikke hans forståelse i udgangspunktet er mere rigtig end elevens. Dog kan læreren forståelse på baggrund af det større antal af samtaler om emnet denne har indgået i, være mere reflekteret end elevens. Men det modsatte kan også være tilfældet. I stedet for at tale om uddannelse som læring eller undervisning, vil jeg foreslå begrebet *uddannelse som sprogligt fællesgjort sansning*, om Løgstrups opfattelse af uddannelsen, hvor det at læreren og eleverne sanser det samme, gennem en sproglig fællesgørelse kan føre til mere reflekterede forståelser af, hvad det sansede stof er.

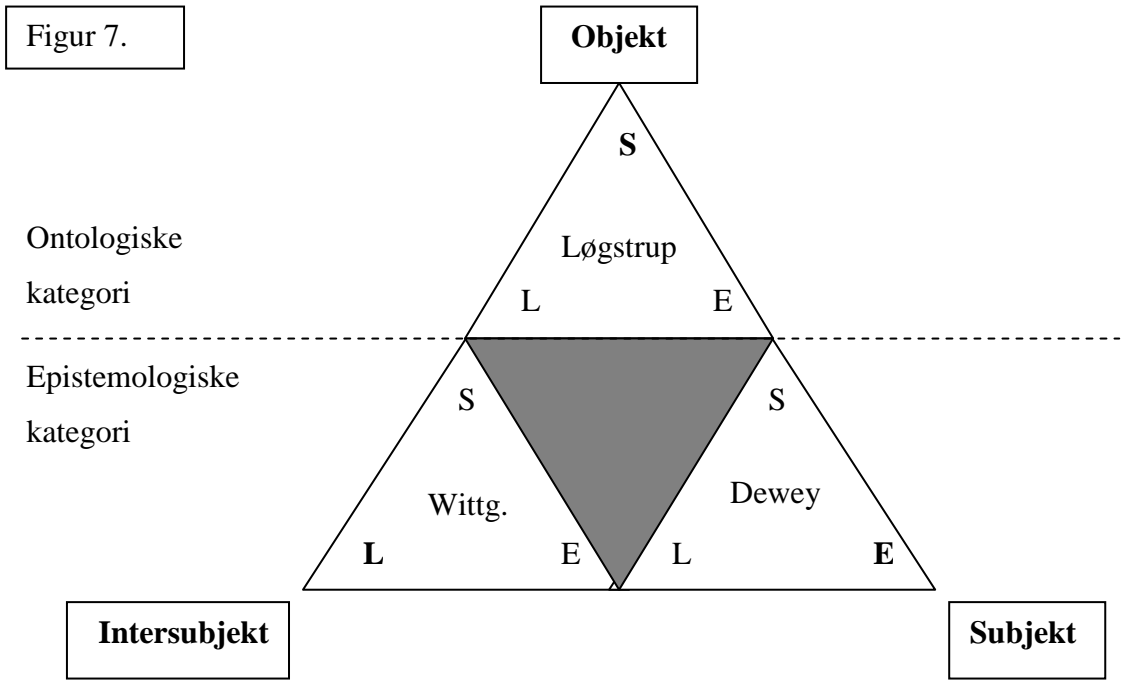
Det syn på uddannelsen der her er afledt af Løgstrups erkendelsesteori, har stoffet som udgangspunkt. Læreren og eleven er kun at betragte som aktive i uddannelsens forstående del, på baggrund af den umiddelbare og magtesløse sansning, de hver især har af stoffet. Stoffet dominerer over læreren og eleven i dette syn på uddannelsen, og stoffet udvælges og defineres derfor ikke med udgangspunkt i hverken lærerens eller elevens bevidsthed.

Målet for en uddannelse der tager udgangspunkt i Løgstrups erkendelsesteori vil være både elevens og lærerens opnåelse af en reflekteret forståelse, som baseres på en ligeværdig samtale mellem de forskellige forståelser af det sansede (stoffet), læreren og eleverne hver især har.

### **3.4. Opsamling**

For det af Dewey afledte læringsperspektiv gælder det, at uddannelsens mål er at gøre den lærende i stand til selvstændigt at gøre sig positive erfaringer på intelligent vis, og derigennem erhverve sig viden. For det af Wittgenstein afledte undervisningsperspektiv er uddannelsens mål at gøre eleven i stand til selvstændigt at følge sprogpillets regler, og derigennem erhverve sig viden. Den uddannelse der kan afledes af Løgstrups erkendelsesteori, og som kan defineres som en *sprogligt fællesgjort sansning*, har elevens og lærerens erhvervelse af reflekteret viden, baseret på den umiddelbare sansning af stoffet, som mål.

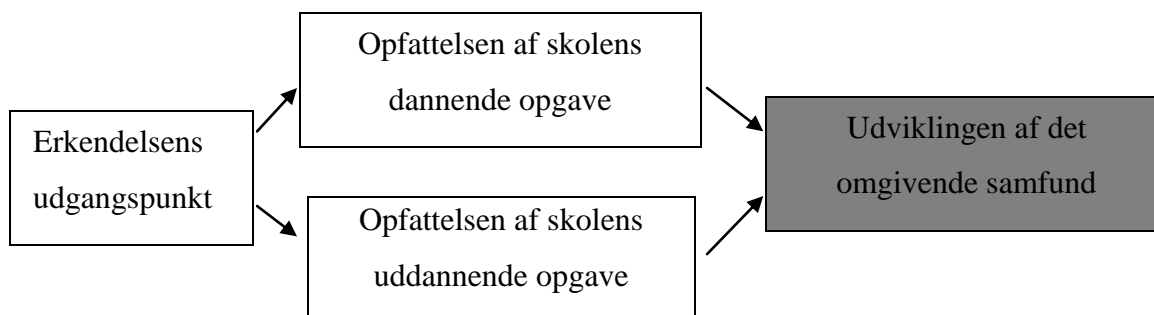
Baggrunden for de forskelle der findes i de syn på uddannelsen og dens mål, der kan afledes af de tre tænkeres erkendelsesteorier, skal findes i udgangspunktet for dem. Deweys læring tager udgangspunkt i den lærende, Wittgensteins undervisning tager udgangspunkt i læreren, og Løgstrups sprogligt fællesgjorte sansning tager udgangspunkt i stoffet. Disse forskelle i udgangspunkter for uddannelsen er funderede i de tre tænkeres forskellige udgangspunkter for erkendelsen. Hvis man forestiller sig uddannelsen afledt af de tre tænkere som indeholdt i illustrationen af erkendelsesteoriene (figur 2), vil det være muligt at illustrere forskellene på denne måde, hvor **E** står for eleven, **L** for læreren og **S** for stoffet:



Deweys erkendelsesteori tager udgangspunkt i **subjektet**, og den uddannelse der kan afledes af hans erkendelsesteori tager udgangspunkt i **eleven**. Wittgensteins erkendelsesteori tager udgangspunkt i det **intersubjektive**, og en uddannelse afledt af hans erkendelsesteori tager udgangspunkt i **læreren**. Løgstrups erkendelsesteori tager udgangspunkt i det **objektive**, og den uddannelse der kan afledes af hans erkendelsesteori, tager udgangspunkt i **stoffet**.

## 4. Delkonklusion

Kapitlets bidrag til specialets argument:



De tre forskellige erkendelsesteorier som er præsenteret i kapitel 1, tager udgangspunkt i henholdsvis det subjektive, det intersubjektive og det objektive. Det placerer Deweys og Wittgensteins erkendelsesteorier i hver deres epistemologiske kategori af erkendelsesteorier, mens Løgstrups erkendelsesteori placeres i den ontologiske kategori. Denne indplacering af de tre tænkere kan som nævnt indledningsvis virke kontroversiel. Ud fra en analyse af tænkernes erkendelsesteorier viser det sig dog, at denne indplacering ikke kun er mulig, den ligger også lige for.

Et syn på dannelsen som er afledt af de tre erkendelsesteorier, medfører forskellige udgangspunkter og mål for denne, ligesom også de syn på uddannelsen, der kan afledes af de tre erkendelsesteorier, har forskellige udgangspunkter og mål.

Deweys erkendelsesmæssige udgangspunkt i det subjektive, vil føre til et syn på dannelsen der tager udgangspunkt i individets normer og værdier, og have deres intelligente frigørelse fra fællesskabets normer og værdier som mål. Et afsæt i Deweys syn på erkendelsen vil føre til et læringsperspektiv på uddannelsen, og dens mål vil være viden som elevens selvstændige intelligente erfaringsdannelse.

Dannelsen vil med afsæt i Wittgensteins opfattelse af det intersubjektive som udgangspunktet for erkendelsen, tage udgangspunkt i fællesskabets normer og værdier, og have individets indlæring af disse, og afstandstagen fra dets egne medfødte, som mål. Wittgensteins erkendelsesmæssige udgangspunkt i det intersubjektive, vil føre til et undervisningsperspektiv på uddannelsen, og dens mål vil være viden som elevens indlæring af det verdensbillede, der ligger til grund for de intersubjektive regler i sprogspelet.

Endelig vil Løgstrups erkendelsesmæssige udgangspunkt i det objektive, føre til et syn på dannelsen, der har universet som udgangspunkt, og dens mål vil være en frigørelse fra individets og fællesskabets forståelse af normer og værdier, og i stedet sætte normer og værdier som er direkte afledt af de suveræne livsytringer. Uddannelsen vil bedst kunne betegnes som sprogligt fællesgjort sansning. Dens mål vil være en reflekteret viden frembragt gennem elevens og lærerens jævnbyrdige samtale om det sansede.

Konklusionerne på specialets 1. del kan i et oversigtsskema illustreres på følgende måde:

Figur 8.

<b>Filosof</b>	<b>Dewey</b>	<b>Wittgenstein</b>	<b>Løgstrup</b>
<b>Erkendelsens udgangspunkt</b>	Subjektet (epistemologisk)	Intersubjektet (epistemologisk)	Objektet (ontologisk)
<b>Dannelsens udgangspunkt</b>	Individet	Fællesskabet	Universet
<b>Dannelsens mål</b>	Frigørelse fra fællesskabets dogmatiske til individets intelligente værdier	Frigørelse fra individets til fællesskabets værdier	Frigørelse fra fællesskabets og individets til universets værdier
<b>Uddannelsens udgangspunkt</b>	Den lærende	Underviseren	Stoffet
<b>Uddannelsens mål</b>	Viden gennem intelligent erfaring af omgivelserne	Viden gennem indlæring og videreførelse af sprogpilletets regler	Viden gennem fælles sprogliggørelse af universets sansning

Løgstrups erkendelsesteori danner grundlag for et syn på skolens dannende og uddannende opgave, der gør op med de positioner, der ser dem som henholdsvis socialisering eller individualisering, og som henholdsvis undervisning eller læring. I stedet indsættes en frigørelse fra både individets og fællesskabets værdier som målet for dannelsen, mens det jeg har kaldt den sprogligt fællesgjorte sansning, i hvilken relationen mellem individ og



fællesskab, mellem lærer og elev, i kraft af deres fælles afmægtighed overfor det sansede, er  
jævnbyrdig, sættes som mål for uddannelsen.

# Anden del

## Læsevejledning

Specialets anden del vil fokusere på hvilke samfundstyper de syn på dannelsen og uddannelsen, der i første del blev afledt af de tre erkendelsesteorier, hver især vil lede til.

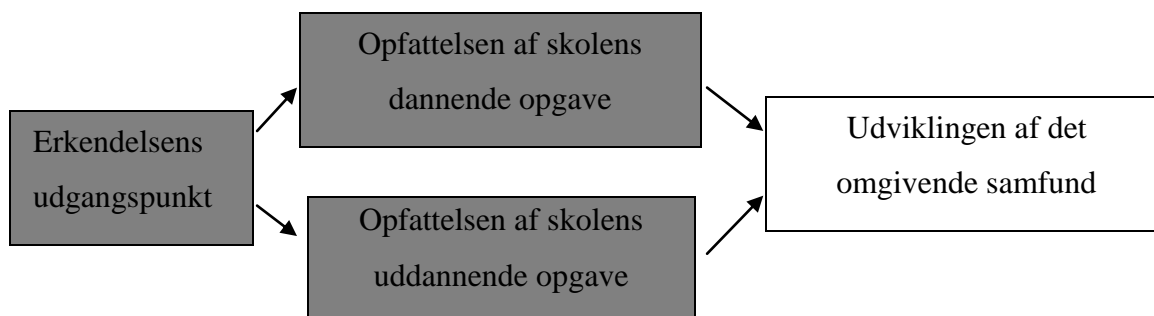
I kapitel 5 vil tre forskellige samfundstyper, den monologiske, den dialogiske og den polyfone blive præsenteret. De tre samfundstyper er defineret ud fra M.M. Bakhtins polyfone romanteori. Der gives derfor, forud for præsentationen af samfundstyperne, en kort introduktion til denne romanteori, samt til Bakhtins sprogteori. Herefter overføres sprog- og romanteoriens begreber på de kommunikations- og vidensformer, der definerer de tre forskellige samfundstyper, i en beskrivelse af de væsentligste træk ved den monologiske, den dialogiske og den polyfone samfundstype, og det bestemmes hvilken samfundstype Bakhtin ser som idealet.

I kapitel 6 vil præsentationen af de tre forskellige syn på dannelsen og uddannelsen fra specialets 1. del blive sammenholdt med definitionen af de monologiske, dialogiske og polyfone kommunikations- og vidensformer, og det vil blive analyseret hvorvidt de syn på dannelsen og uddannelsen der tager afsæt i henholdsvis Deweys, Wittgensteins og Løgstrups erkendelsesteori vil føre til en monologisk, dialogisk eller polyfon samfundstype.

Kapitel 7 er en del-konklusion, som samler op på den sammenhæng specialet mener at kunne se mellem de tre erkendelsesteorier, de syn på dannelsen og uddannelsen der kan afledes af dem, og den monologiske, den dialogiske og den polyfone samfundstype.

## 5. Monolog, dialog eller polyfoni som udgangspunkt for samfundets kommunikation og viden

Kapitlets bidrag til specialets argument:



I specialets anden del arbejdes der som nævnt med tre forskellige samfundstyper, den monologiske, den dialogiske og den polyfone. Begreberne er hentet fra den russiske litteraturteoretiker Mikhail Bakhtin, og hans såkaldt polyfone romanteori.

I dette kapitel vil de for specialet nødvendige dele af denne romanteori, samt de grundlæggende træk ved Bakhtins sprogteori blive præsenteret. Ud fra præsentationen af Bakhtins grundlæggende tanker vil det herefter blive vist, hvordan hans roman- og sprog-teori kan danne baggrund for en beskrivelse af den monologiske, den dialogiske og den polyfone samfundstype.

### 5.1. Bakhtins polyfone romanteori

Bakhtins polyfone romanteori tager ifølge Rigmor Kappel Schmidt (Schmidt, 2003) udgangspunkt i hans etiske overvejelser. For Bakhtin er Jeget defineret ved dets ikke-alibi i dets væren (Bakhtin, 1993, s. 40). Ved altid at være tvunget til at være tilstede i dets væren (og ikke have noget alibi), er Jeget for Bakhtin afskåret fra at kunne erfare sig selv udefra. Alt hvad det oplever, oplever det fra dets egen position, og det er derfor ikke i stand til udefra at se sig selv i en kontekst. Denne mangel på overblik over det selv i en kontekst gør, at Jegets indre er et ”uafsluttet” kaos af følelser og indtryk. Til gengæld kan Jeget erfare den anden og dennes kontekst udefra. Dette gør Jeget i stand til, at se denne anden som en ”afsluttet”, ordnet størrelse i en kontekst. Bakhtin beskriver dette som Jegets etiske identifikation med sig selv, og dets æstetiske distance til den anden.

Begreberne afsluttethed og uafsluttethed, samt begreberne etisk identifikation og æstetisk distance, viderebringer Bakhtin til sin polyfone romanteori, hvor han bruger dem på forholdet mellem autor (forfatter) og helt/figur. Autor kan i en roman i større eller mindre grad identificere sig med sine figurer. En fuldstændig etisk identifikation med én af figurerne, vil fjerne al æstetisk distance mellem denne figur og autor, og det vil være umuligt for autor at se figuren udefra, i dens kontekst. Omvendt vil en fuldstændig æstetisk distancering fra én af figurerne gøre det umuligt for autor at få indblik i figurens motiver for dens handlinger. Balancen mellem den etiske identifikation og den æstetiske distance mellem autor og helt/figur, styres af hvilke ytringer der benyttes i romanen.

Jørgen Bruhn beskriver, hvordan der ifølge Bakhtin findes tre slags ytringer i romanen (Bruhn, 2005, s. 74-77). For det første findes der det ”direkte ord”, hvor autor direkte, med sin egen stemme, beskriver og fortæller. For det andet findes ”objekt-ordet”, som er de ytringer figurerne i romanen udtaler med deres stemmer. Disse to former for ytringer er ifølge Bakhtin monologiske. De udtales af én stemme (autor eller helt). Overfor disse to monologiske former for ytringer, stiller en tredje ytringsform sig. Det drejer sig om de ”tostemmige ord”. Det er i de tostemmige ord, at det dialogiske og det polyfone skal findes, og Bakhtin lægger derfor størst vægt på beskrivelsen af denne ytringsform. I de tostemmige ord er der både spor af autors eller heltens stemme, og af en anden, fremmed stemme, som Bakhtin ikke definerer nærmere.

Bestemt af, hvilken balance der er mellem autors/helts stemme og den fremmede stemme, kan de ”tostemmige ord” igen inddeles i tre undergrupper, hvorved forskellen på det dialogiske og det polyfone tydeliggøres.

I Bakhtins første gruppe af tostemmige ytringer, dem som Jørgen Bruhn kalder de ”konvergerende tostemmige ord”, blander autors/helts stemme og den fremmede stemme sig ukritisk til et nyt sprog. De to stemmers stiltiende accept af at blive blandet til et nyt sprog gør, at den første gruppe af tostemmige ytringer må defineres som passiv. Hverken autors stemme eller den fremmede stemme indvirker på den anden. Det nye sprog der opstår er et dialogisk sprog, som ikke ser hverken autors kendte stemme eller den fremmede stemme som dele af selvstændige sprog, men som sammensmelter de to stemmer til et nyt sprog.

I Bakhtins anden gruppe af tostemmige ytringer parodierer forfatteren den fremmede stemme. Jørgen Bruhn kalder ytringer i denne gruppe for ”divergerende tostemmige ord”. Selvom autors stemme parodierer den fremmede stemme, og dermed forholder sig aktivt til

den, er også denne gruppe af tostemmige ytringer defineret som passive, fordi det nye sprog der skabes ikke tager hensyn til den fremmede stemme. Det er kun autors stemme, og ikke den fremmede, der er aktiv. Også her er der tale om, at det nye sprog er dialogisk, idet det opstår som en sammensmeltning af den kendte autor-stemme og den fremmede stemme. Her er balancen mellem de to stemmer dog rykket i forhold til de konvergerende tostemmige ord, så der i skabelsen af det nye sprog tages hensyn til autor-stemmen, mens den fremmede stemme benyttes til, i en parodiering, at styrke autor-stemmen.

Bakhtins tredje gruppe af tostemmige ytringer er derimod aktiv, og her behandles den fremmede stemme af autor som del af et ligeværdigt sprog. Den falder ikke stiltiende sammen med autors egen stemme i et nyt sprog, som det var tilfældet i det konvergerende tostemmige ord, og det parodieres ikke hensynsløst for at styrke autors egen stemme, som det var tilfældet i det divergerende tostemmige ord. Jørgen Bruhn beskriver hvordan den fremmede stemme i denne tredje gruppe af tostemmige ytringer behandles som et subjekt. Den ligger uden for autors ytringer, men indvirker på disse ved at autors stemme tager hensyn til den, og forholder sig til den. Den fremmede stemme og autors/helts stemme må indgå i en ligeværdig dialog, for at de aktive tostemmige ytringer kan opstå (Bruhn, 2005, s. 76). Her er der tale om, at det nye sprog der opstår er polyfont. Autors stemme og den fremmede stemme skaber i *ligeværdig* dialog det nye sprog, og derved ændres deres egne sprog ikke. Det nye sprog indeholder flere, ligeværdige stemmer, og indgår i dialog med de allerede eksisterende sprog. Sproget som hele består altså af flere sprog og af flere stemmer, og er dermed flerstemmet eller polyfont.

## **5.2. Bakhtins dialogiske sprogteori**

For Bakhtin er sproget ikke ét sprog, men mange forskellige kulturelle og sociale sprog, som mødes og interagerer. Bakhtin kalder sproget ”forskelligsproget” (Bakhtin, 2003, s. 88), og mener hermed at der i de forskellige stemmers interaktion hele tiden opstår nye sprog, som indgår i interaktion med andre, allerede eksisterende sprog.

Sprogene består for Bakhtin af ytringer. Disse ytringer omfatter alt fra mundtlige beskeder til romaner og videnskabelige artikler, og de ytres altså af forskellige stemmer. Stemmerne kan f.eks. være individer, grupper eller institutioner. Når en stemme ytrer sig, gør den sproget til sit eget, og lægger sine egne intentioner og meninger ind i det;

”For den individuelle bevidsthed eksisterer sproget i virkeligheden som et konkret levende social-ideologisk fænomen, som forskelligsproget mening, på grænsen mellem sig selv og det fremmede. Det bliver til ”sit eget”, når den talende befolker det med sine intentioner, sine accenter, bemægtiger sig ordet, integrerer det i sin meningsmæssige og ekspressive orientering.” (Bakhtin, 2003, s. 91-92)

Sproget har altid indbyggede meninger og intentioner i forvejen, fordi det er brugt før, i andre ytringer. En ytring bliver dermed en stemmes tilegnelse af et fremmed ord, af et fremmed sprog, og af en anden stemmes meninger og intentioner;

”Forud for dette moment af tilegnelse befinder ordet sig ikke i et neutralt og upersonligt sprog (den talende henter jo ikke ordet fra ordbogen!), men i fremmede munde, i fremmede kontekster, i tjeneste hos fremmede intentioner: det er herfra, man er nødt til at hente det og gøre det til sit eget.” (Bakhtin, 2003, s. 92)

Sproget er aldrig neutralt, men beboet af andre, og dermed fremmed for den, der vil ytre sig gennem det. Ved at respondere på den tidligere brug af sproget, nedlægger ytringen en bestemt forståelse over de ytringer, den er et svar på. På den måde har en ytring konsekvenser for de ytringer, der går forud for den. Også fremadrettet har ytringen konsekvenser for sproget, ved at den altid kalder på et svar;

”... understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other.” (Bakhtin, 1981, s. 282)

En ytring har altid konsekvenser for det tidligere sprog i kraft af dens svar-funktion, og for det fremtidige sprog i kraft af dens kalden på nye svar. Ytringen hænger på den baggrund altid sammen med minimum to stemmer, den der ytrer sig, afsenderen, og den der ytres imod, modtageren (Wertsch, 1993, s. 53). Deri består, ifølge Bakhtin, sprogets dialogiske karakter.

### **5.3. Samfundet som monologisk, dialogisk eller polyfont**

Bakhtins begreber vil i det følgende blive brugt til at beskrive de kommunikations- og vidensformer, der præger henholdsvis det monologiske, det dialogiske og det polyfone samfund.

Eftersom sproget ifølge Bakhtin består af mange forskellige sprog og har dialogisk karakter, findes der, ligesom det er tilfældet i en roman, en bestemt balance mellem de forskellige

stemmer, der indgår i samfundets kommunikation. Også mellem de perspektiver på verden, hvorfra en viden i samfundet kan bedømmes som værende sand eller ikke sand, findes der en bestemt balance. Balancen mellem stemmerne i kommunikationen og balancen mellem perspektiverne på verden bestemmer, om samfundet kan defineres som enten monologisk, dialogisk eller polyfont.

I det følgende beskrives disse balancer mellem stemmerne og perspektiverne, i henholdsvis det monologiske, det dialogiske og det polyfone samfund.

### **5.3.1. Den monologiske samfundstype**

#### **Kommunikationsformen**

Kommunikationen i den monologiske samfundstype er domineret af én stemmes sprog. Dette ene sprog bestemmer hvorvidt enhver ytring i kommunikationen er meningsfuld og gyldig, og de ytringer der falder uden for det dominerende sprogs gyldighedskriterier ignoreres. Dermed bliver kommunikationen mellem samfundets medlemmer til en kommunikation på ét sprog, og de individuelle sprogytringer bliver til et ekko af den dominerende stemmes sprog. Kommunikationen er præget af en etisk identifikation med dette i samfundet dominerende sprog. På grund af den konstante etiske identifikation med den stemme, hvis sprog dominerer i samfundets kommunikation, er individet i det monologiske samfund ikke i stand til at forholde sig kritisk reflekterende til det, fordi denne stemmes sprog konstant opfattes som uafsluttet og derfor ikke kan ses udefra. Der er ikke andre stemmer at betragte det dominerende sprog fra, for disse andre stemmer er ignorerede i det monologiske samfunds kommunikation. Da der ikke er plads til andre stemmer i kommunikationen, kan der ikke anlægges en æstetisk distance til den dominerende stemme. Det monologiske samfunds kommunikation er derfor kun i lille grad åbent for forandringer.

#### **Vidensformen**

På samme måde som den monologiske kommunikationsform ignorerer ytringer fra stemmer, der ikke taler det dominerende sprog, ignorerer den monologiske vidensform den viden, der ikke har baggrund i det i samfundet dominerende perspektiv på verden. Den monologiske viden må opbygges fra ét perspektiv, som ikke ser sig selv som et perspektiv, men som instrument for den universelle, ikke-perspektiviske sandhed (Bruhn, 2005, s. 78). Ifølge Bakhtin er filosofiens traditionelle sandhedsbegreb et eksempel på den monologiske vidensform, idet det er kendetegnet ved, at en viden er enten sand eller ikke sand, set ud fra et

bestemt perspektiv. Viden er låst fast til det bestemte perspektiv på verden, og alle andre perspektiver på verden ignoreres som værende ugyldige, fordi de ikke kan bruges når det gælder om at bedømme viden som værende sand eller ikke sand. Herved umuliggøres en æstetisk distance til det dominerende perspektiv på verden, for der findes ikke noget andet perspektiv at se dette dominerende perspektiv fra. Det dominerende perspektiv på verden ses altid indefra, og dermed som uafsluttet. Det medfører at forandringer i viden i den monologiske vidensform må ske ud fra det perspektiv på verden der dominerer i samfundet og derfor er relativt små og sjældne, akkurat som forandringer i kommunikationen i det monologiske samfund er det.

### **5.3.2. Den dialogiske samfundstype**

#### **Kommunikationsformen**

Kommunikationen i den dialogiske samfundstype er, på samme måde som det gør sig gældende i den monologiske samfundstype, domineret af en enkelt stemmes sprog. Det dialogiske samfunds kommunikation er dog, i højere grad end det monologiske samfunds kommunikation, åbent for forandringer, så længe de sker på det dominerende sprogs præmisser. Åbenheden over for forandringer skyldes, at der i det dialogiske samfunds kommunikation gives plads for mange forskellige stemmer, og dermed er muligheden for at anskue de forskellige sprog ud fra en æstetisk distanceret position tilstede.

Det dominerende sprog kan i det dialogiske samfunds kommunikation give plads for fremmede sprog på to måder. Enten kan det dominerende sprog smelte sammen med en fremmed stemmes sprog. På den måde transformeres de to forskellige sprog til ét sprog, og de to tidligere sprog ophører med at eksistere selvstændigt. Her betragtes begge de tidligere sprog som afsluttede, mens det nye sprog ses som uafsluttet, og det bliver dermed muligt, gennem en æstetisk distance til det tidligere dominerende sprog, muliggjort af dets åbenhed overfor den fremmede stemmes sprog, at ændre kommunikationen. Kommunikationen kan her betegnes som konvergerende. Den anden mulighed for åbenhed består i at kommunikationens dominerende sprog kan stille sig ved siden af den fremmede stemmes sprog, og gøre sig selv stærkere ved at parodiere det. Her betragtes det kendte og dominerende sprog som uafsluttet, mens den fremmede stemmes sprog ses som afsluttet. Der er her, pga. den etiske identifikation med det dominerende sprog, ikke på samme måde åbent for muligheden af forandringer i kommunikationen, men ved at det dominerende sprog frasiger sig det fremmede sprog gennem parodieringen af det, bliver det dominerende sprog



styrket, og dermed også på sin vis ændret. Kommunikationen kan her betegnes som divergerende. I begge tilfælde er der tale om, at der i samfundet ender med kun at være ét sprog, der dominerer, og den dialogiske samfundstype minder dermed til dels om den monologiske. Forskellen består i, at der i det monologiske samfund ikke kan anlægges en æstetisk distance til noget sprog, fordi der kun findes ét sprog, med hvilket der altid finder en etisk identifikation sted. I det dialogiske samfund betyder det faktum, at kommunikationens dominerende sprog forholder sig til de fremmede stemmers sprog, at muligheden for æstetisk distance er til stede, dog altid på det dominerende sprogs præmisser. Det dialogiske består i denne det dominerende sprogs åbenhed overfor andre stemmers sprog.

### **Vidensformen**

Den dialogiske vidensform definerer Bakhtin ikke eksplicit, men ud fra beskrivelsen af den dialogiske kommunikationsform, er det nærliggende at foreslå, at den er kendetegnet ved at det dominerende perspektiv på verden, hvorfra viden bedømmes som sand eller ikke sand, åbner for muligheden af andre perspektiver på verden. Åbningen sker dog konstant på det dominerende perspektivs præmisser. Enten smelter det kendte, dominerende perspektiv på verden sammen med et fremmed perspektiv, og danner et nyt, dominerende perspektiv, hvorved de tidligere perspektiver opløses, eller også parodierer det dominerende perspektiv det fremmede perspektiv, og styrker herved sin egen position som det perspektiv hvorfra viden om verden skal bedømmes som sand eller ikke sand. I begge tilfælde vil der være sket en ændring i synet på, fra hvilket perspektiv man kan bedømme viden som værende sand eller ikke sand, enten i form af skabelsen af et nyt perspektiv, eller i form af en styrkelse af det dominerende perspektiv. Med det dominerende perspektivs åbenhed overfor andre perspektiver, sikres muligheden af en æstetisk distancering til de fremmede perspektiver på verden, gennem en etisk identifikation med det dominerende perspektiv. Derved bliver det nemmere at ændre viden i den dialogiske samfundstype, end det er tilfældet i den monologiske, hvor det dominerende perspektiv på verden benægter muligheden af andre perspektiver.

### **5.3.3. Den polyfone samfundstype**

#### **Kommunikationsformen**

Den polyfone samfundstypes kommunikation adskiller sig fra den monologiske og den dialogiske samfundstypes, ved at der ikke findes et dominerende sprog i den. I dette samfunds

kommunikation findes der mange forskellige sprog, som indgår i en ligeværdig dialog med hinanden. Ud af denne dialog springer nye sprog, som indgår i kommunikationen på lige fod med de allerede eksisterende sprog. Hver enkelt stemmes sprog bliver her behandlet som et subjekt, som ikke kan undertrykkes eller domineres af andre stemmers sprog, men som gennem sin hensynstagen til andre sprog påvirkes af disse, samtidig med at det også selv påvirker disse andre sprog. Hver stemmes sprog opfattes som både uafsluttet og afsluttet. Kommunikationen i det polyfone samfund er i en konstant vekslen etisk identificeret med én af alle de forskellige stemmers sprog der findes i det. Deraf følger også at kommunikationen i den samme konstante vekslen er æstetisk distanceret fra alle de andre stemmers sprog, der findes i samfundet. Det betyder, at den kan forholde sig kritisk reflekterende til én stemmes sprog (A) ved at benytte sig af en anden stemmes sprog (B), mens den kan forholde sig kritisk reflekteret til den anden stemmes sprog (B), ved at benytte sig af den første stemmes sprog (A).

### **Vidensformen**

Den polyfone vidensform er for Bakhtin idealet. Han skriver i Dostojevskijs Poetik;

”Det bør påpeges, at ud fra selve begrebet om den eneste sandhed kan man ingeniunde udlede nødvendigheden af én eneste bevidsthed. Man kan lige så vel antage og tænke sig, at en eneste sandhed kræver en mangfoldighed af bevidstheder, at den principielt ikke kan rummes inden for rammen af en eneste bevidsthed, at den så at sige i sit væsen er af en *hændelses*-karakter og fødes i et skæringspunkt mellem forskellige bevidstheder. Alt beror på hvordan man forestiller sig sandheden og dens forhold til bevidstheden. Den monologiske måde at opfatte erkendelse og sandhed på er bare én mulig måde. Denne måde opstår kun der, hvor bevidstheden placeres over væren, og hvor værens enhed forvandles til bevidsthedens enhed” (Bakhtin, 1991, s. 86)

Her bliver viden til i den ligeværdige dialog mellem forskellige perspektiver på verden. Der findes ikke ét perspektiv, hvorfra man bedre end fra andre perspektiver kan erkende sand viden. Kun ved at forskellige perspektiver mødes i ligeværdig dialog, er det muligt at opnå viden. Her kræves det, for at den ligeværdige dialog mellem perspektiverne kan finde sted, at der konstant veksles mellem en etisk identifikation med de forskellige perspektiver på verden. Herved sikres det også, at en reflekteret forholder sig til de forskellige perspektiver på verden, gennem en æstetisk distancering fra dem, bliver mulig. Viden bliver dermed reflekteret, dynamisk, og i høj grad foranderlig i den polyfone samfundstype.

## 5.4. Opsamling

Bakhtins begreber om det monologiske, det dialogiske og det polyfone, er her brugt til at definere den monologiske, den dialogiske og den polyfone samfundstype, ud fra beskrivelser af de kommunikations- og vidensformer der findes i dem.

For den monologiske samfundstype gælder det, at der finder en etisk identifikation med den i kommunikationen dominerende stemmes sprog og med det i videnskaben dominerende perspektiv på verden sted. De fremmede sprog og perspektiver ignoreres.

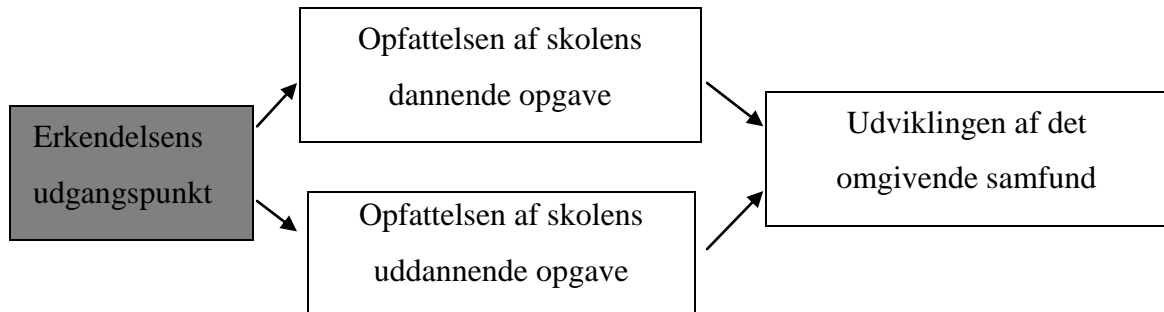
Også i den dialogiske samfundstype finder der en etisk identifikation med den dominerende stemmes sprog og med det dominerende perspektiv på verden sted. Her ignoreres det fremmede dog ikke, men inddrages gennem en æstetisk distance til det, hvad enten det parodieres eller smeltes sammen med det dominerende.

Endelig er der i den polyfone samfundstype ikke tale om, at der findes en dominerende stemme i kommunikationen eller et dominerende perspektiv på verden. I stedet finder der en etisk identifikation med alle samfundets sprog og alle dets perspektiver på verden sted. Denne etiske identifikation sker i en konstant vekslen, som sikrer at der på skift opstår en æstetisk distance til snart det ene, snart det andet, sprog og perspektiv.

Bakhtin mener, at det polyfone er at foretrække frem for det monologiske og det dialogiske, både når det gælder sproget i romaner, og når det gælder kommunikation og viden i samfundet. En polyfon samfundstype vil i langt højere grad end en monologisk og en dialogisk, være åben overfor forskellige fremmede stemmer i kommunikationen og overfor nye ideer/ny viden. Den polyfone samfundstype må derfor, i et Bakhtin'sk perspektiv, ses som idealet.

## 6. Samfundstyper afledt af erkendelsesteoriene

Kapitlets bidrag til specialets argument:



Det er specialets idé, at dannelsen og uddannelsen indvirker på samfundets kommunikations- og vidensform. I det følgende vil det blive vist, hvordan de forskellige mål for skolens vigtigste opgaver, uddannelsen og dannelsen, der i specialets første del er afledt af henholdsvis Deweys, Wittgensteins og Løgstrups erkendelsesteorier, vil lede til forskellige kommunikations- og vidensformer, og dermed til forskellige samfundstyper.

De tre forskellige syn på dannelsen og dens mål som blev præsenteret i specialets første del, sammenholdes først med det syn på forholdet mellem samfundets forskellige stemmer og sprog, der præger henholdsvis den monologiske, den dialogiske og den polyfone samfundstypes kommunikationsform, som de blev præsenteret i kapitel 5.

Herefter sammenholdes de forskellige syn på uddannelsen og dens mål, som i specialets første del blev afledt af de tre tænkeres erkendelsesteorier, med det syn på viden og de perspektiver hvorfra den kan bedømmes, der præger henholdsvis den monologiske, den dialogiske og den polyfone samfundstypes vidensform, som de blev præsenteret i kapitel 5.

Baseret på disse analyser af hvilken kommunikations- og vidensform der bliver produktet af de forskellige syn på dannelsen og uddannelsen der i specialets 1. del er afledt af de tre erkendelsesteorier, vil det derefter være muligt at bestemme, om de samfundstyper der bliver produktet af en dannelse og en uddannelse afledt af henholdsvis Deweys, Wittgensteins og Løgstrups erkendelsesteorier, er enten monologiske, dialogiske eller polyfone.

## **6.1. Kommunikation og viden i et Dewey'sk perspektiv**

Der argumenteres i det følgende for, at de mål for dannelsen og uddannelsen der er afledt af Deweys erkendelsesteori i specialets første del, vil føre til en dialogisk kommunikations- og vidensform.

### **6.1.1. En Dewey'sk kommunikationsform**

Det syn på dannelsen, der i specialets kapitel 2.1. blev afledt af Deweys erkendelsesteori, har individets frigørelse fra fællesskabets dogmatiserede værdier som mål, og sætter i stedet for disse, individets egne normer og værdier, som de bliver til i det af intelligensen styrede samspil med omgivelserne.

Et sådant mål for dannelsen giver plads til mange forskellige stemmer i kommunikationen. Hvert individ har sin egen stemme, og dets frihed til at ytre sig må sikres, gennem opløsning af de dogmatiske sociale skel og begrænsninger, der findes i samfundet. Kun sådan kan man sikre samfundets fortsatte positive udvikling;

”Et samfund, der er baseret på sædvanen, vil kun anvende individuelle forskelle i det begrænsede omfang, konformiteten tillader det - ensartethed er det vigtigste ideal indenfor enhver klasse. Et progressivt samfund betragter individuelle forskelle som værdifulde, eftersom det i dem finder midlerne til sin vækst. Derfor må et demokratisk samfund i overensstemmelse med sine idealer tillade intellektuel frihed og forskellige begavelsers og interessers frie spil inden for uddannelsessystemet.” (Dewey, 2005, s. 318)

Dog må enhver ytring være underlagt den intersubjektive intelligens' kriterier, for at kunne indgå i samfundets kommunikation på lige fod med andre ytringer. Hvis individets stemme blot er baseret på dets pludselige indskydelser og umiddelbare behov, vil det ikke kunne være med til at sikre en positiv udvikling i kommunikationen. Dette krav medfører, at det bliver den intersubjektive intelligens, hvis egentlige udgangspunkt i kapitel 1.1. blev defineret som en første organismes indre struktur, der kommer til at bestemme hvilke stemmers ytringer, der kan indgå i samfundets kommunikation. Opløsningen af classeskel i samfundet, medfører også opløsningen af sprog. De eneste sprog der overlever i samfundets kommunikation, er derfor de sprog hvis ytringer lever op til den intersubjektive intelligens' krav.

Den intersubjektive intelligens bliver fællesnævner for alle de stemmer, der kan accepteres i samfundets kommunikation. De stemmer der ikke baserer sig på denne intelligens, vil enten blive parodierede af det i kommunikationen dominerende sprog, og dermed udelukket fra

kommunikationen, hvis ikke de frasiger sig de parodierede ytringer, eller stemmerne vil ukritisk blive sammenlagt med det tidligere dominerende sprogs stemme, og dermed vil der opstå et nyt dominerende sprog i kommunikationen, baseret på den intersubjektive intelligens.

### **6.1.2. En Dewey'sk vidensform**

Den uddannelse der kan afledes af Deweys erkendelsesteori, blev i kapitel 3.1. defineret som læring. Uddannelsen tager udgangspunkt i den lærendes erfaringer af verden, og har som mål at gøre disse erfaringer intelligente gennem lærerens vejledning og styring.

Et sådant mål for uddannelsen skaber rum for mange forskellige perspektiver på verden. Hver enkelt elev har sit eget perspektiv på verden, som er dannet af hans/hendes fortsatte erfaringskamp med omgivelserne. Gennem lærerens vejledning af eleverne, sker der dog en form for ensretning af perspektiverne. For at den enkelte elev kan hævde at sidde inde med en sand viden, må han/hun i opnåelsen af den, have benyttet sig af den intelligente metode. Den intelligente metode udspringer af den intersubjektive intelligens, hvis oprindelige udgangspunkt som tidligere nævnt er en første organismes indre struktur. Det er derfor denne første organisme, og de organismer hvis indre struktur er formet af overleveringen af den første organismes intelligens, der har retten til at kalde udkommet af deres erfaringer for viden. Enhver erfaring der ikke sker ud fra et perspektiv baseret på denne intelligens, kan ifølge Dewey ikke kaldes for viden.

### **6.1.3. En dialogisk samfundstype**

Et samfund der baseres på en dannelse og en uddannelse der tager udgangspunkt i Deweys erkendelsesteori, må på denne baggrund defineres som dialogisk. Kommunikationen i samfundet indeholder som nævnt mange forskellige stemmer, men det dominerende sprog stiller krav til alle andre sprog om, at deres ytringer må være baseret på den intersubjektive intelligens. Det rum der gives for forskelligsprogethed i dette samfund, er dermed defineret af ét sprogs kriterier. Når en stemme falder uden for disse, vil den enten tilpasse sig umærkbart, ved at smelte sammen med det dominerende sprogs stemme, hvorved et nyt dominerende sprog opstår, eller den vil blive parodieret af det dominerende sprog, og dermed udelukket fra at indgå i kommunikationen på lige fod med de stemmer der opfylder kriterierne for intelligens.

Også den vidensform der bliver produktet af den uddannelse der kan afledes af Deweys erkendelsesteori, må defineres som dialogisk. Der gives plads for mange forskellige

perspektiver på verden, men der stilles krav om, at alle de forskellige perspektiver baserer sig på den intelligente metode. Viden anses kun som værende gyldig, hvis den opfylder den intelligente metodes krav. Et perspektiv på verden der ikke lever op til disse krav, vil enten blive parodieret af de perspektiver der følger den intelligente metode, hvorved det bliver udelukket fra det videnskabelige felt, eller det vil begynde at benytte sig af det dominerende perspektivs intelligente metode, og ukritisk smelte sammen med dennes dominerende vidensform, hvorved et nyt dominerende perspektiv på verden opstår.

De kommunikations- og vidensformer der bliver produceret af et Dewey'sk syn på erkendelsen og dens udgangspunkt er prægede af en delvis etisk identifikation med flere forskellige sprog og med flere forskellige perspektiver på verden. Den etiske identifikation med de forskellige sprog og perspektiver er dog afhængig af, at de er baseret på den intersubjektive intelligens. Det er derfor med denne intelligens, der i samfundet finder en fuldstændig etisk identifikation sted, den ses som noget uafsluttet der stadig udvikles, og alt hvad der ikke er baseret på den ses udefra som afsluttet. Den fuldstændige etiske identifikation med den intersubjektive intelligens gør, at der i dette samfund ikke er tale om polyfoni, men om dialog hvor alle stemmer i samfundet høres og bedømmes ud fra et i oprindelsen subjektivt kriterium, den intersubjektive intelligens.

## **6.2. Kommunikation og viden i et Wittgenstein'sk perspektiv**

Der argumenteres i det følgende for, at de mål for dannelsen og uddannelsen der i specialets første del er afledt af Wittgensteins erkendelsesteori vil føre til en monologisk kommunikations- og vidensform.

### **6.2.1. En Wittgenstein'sk kommunikationsform**

Den dannelse, der i kapitel 2.2. blev afledt af Wittgensteins erkendelsesteori, har som nævnt individets socialisering ind i en korrekt brug og videreførelse af sprogspillet ud fra dets regler, som mål.

Et sådant mål for dannelsen giver kun plads til ét sprog i samfundet, nemlig det sprog der følger sprogspillet regler, og som er baseret på dets livsform og verdensbillede. Individet må aflægge sig det verdensbillede det besidder fra fødslen, og fortsætte sprogspillet ud fra det verdensbillede det, ubevidst, får overleveret fra fællesskabet. På et tidspunkt fortsætter individet selvstændigt sprogspillet, men fortsættelsen må altid ske i overensstemmelse med de regler og i en fortsættelse af den skik og brug, der findes i sprogspillet i forvejen. Nye

sproglige træk må tage udgangspunkt i det i sprogspelet dominerende sprog, og derved gøres det dominerende sprog til det eneste gyldige sprog i sprogspelet. Ethvert individs ytringer bedømmes som værende gyldige eller ugyldige ud fra, om de følger det dominerende sprogspelets regler. Der er ikke plads til andre sprog end det der dominerer i sprogspelet, fordi de andre sprog har andre regler, og dermed andre grunde end dem, der findes i det aktuelle sprogspele. Giver der plads for disse andre sprog, vil det betyde at der tvivles om de domme og det verdensbillede, der ligger til grund for hele det dominerende sprogspele. Derved ændres verdensbilledet og forudsætningerne for sprogspelet og dets regler, og der bliver tale om et helt andet sprogspele, med helt andre grunde, baseret i et helt andet verdensbillede end det eksisterende.

### **6.2.2. En Wittgenstein'sk vidensform**

I kapitel 3.2. blev det syn på uddannelsen der kan afledes af Wittgensteins erkendelsesteori, defineret som undervisning. Undervisningen tager udgangspunkt i underviserens kendskab til sprogspelets viden, og målet for undervisningen er, at denne viden gennem forevisning og vejledning bliver overført til eleven.

Dette mål for uddannelsen, skaber kun rum for ét perspektiv på verden, nemlig det perspektiv hvorigennem sprogspelets overleverede verdensbillede ses. Underviseren viser gennem sin praksis hvori dette verdensbillede består, og eleverne opnår gennem vejledning fra læreren evnen til at se verden fra sprogspelets perspektiv. På et tidspunkt vil eleven stå overfor en del af verden, som han/hun i undervisningen ikke er blevet forevist sprogspelets perspektiv på, og det er da op til eleven selv, at fastsætte perspektivet. Dette må ske i forlængelse af den i sprogspelet gældende skik og brug, og kun et perspektiv der baseres på denne skik og brug, kan defineres som et gyldigt udgangspunkt for opnåelse af viden.

### **6.2.3. En monologisk samfundstype**

Den kommunikation der baseres på en dannelse, der har sit udgangspunkt i Wittgensteins erkendelsesteori, må defineres som monologisk. Der gives i sprogspelets kommunikation kun rum for ét sprog, og alle andre sprogs ytringer må bedømmes som ugyldige. De andre sprogs regler og grunde skal findes i andre sprogspelets livsformer og verdensbilleder, som er inkommensurable med det dominerende sprogspelets livsform og verdensbillede. Denne lukkethed overfor andre sprog og deres grunde, adskiller den monologiske samfundstype fra den dialogiske, hvor ytringer tilhørende de fremmede sprog blev hørt og bedømt ud fra det



dominerende sprogs kriterier. I det monologiske samfund kan ytringer tilhørende de fremmede sprog ikke bedømmes ud fra det aktuelle sprogspils regler, fordi grundene for sprogene er inkommensurable. En udvikling af sproget finder i det monologiske samfund kun sted i begrænset omfang, fordi alle i samfundet accepterede ytringer befinder sig i dette ene dominerende sprogspil, og følger de regler der findes i det. Det er ikke muligt for individerne selv at vælge et verdensbillede at stå i, og hvis det var, ville det alligevel ikke være muligt at forholde sig kritisk til ét verdensbillede ud fra en placering i et andet. Sprogspillet regler kan kun bedømmes ud fra kriterier som er det enkelte sprogspils verdensbillede iboende, og en æstetisk distancering baseret på ståsteder i forskellige sprogspil, er derfor ikke mulig.

Også den vidensform der baseres på en uddannelse afledt af Wittgensteins erkendelsesteori, må defineres som monologisk. Der er kun ét perspektiv hvorfra verden kan ses, og det er det dominerende sprogspils perspektiv. Dette perspektiv bliver i det monologiske samfund ikke opfattet som et egentligt perspektiv, fordi det er det eneste mulige, det er det, hvorpå hele det dominerende sprogspil hviler. Man kan ikke indtage andre perspektiver på verden uden at træde helt ud af sprogspillet, og gør man det, kan man ikke længere benytte sig af sprogspillet grunde, og man er ikke længere en spiller i sprogspillet. Det dominerende perspektiv opfattes i det monologiske samfund som det ”perspektivløse perspektiv”, hvorfra en sand viden om verden kan opnås.

Det i samfundet dominerende sprogspils sprog og perspektiv på verden, betragtes i dette syn på kommunikation og viden som uafsluttede, og der finder en etisk identifikation med det dominerende sprog og det dominerende perspektiv på verden sted. Individets ytringer må følge reglerne i sprogspillet, og det individuelle perspektiv på verden må tilsidesættes til fordel for det fra fællesskabet overleverede perspektiv på verden, sprogspillet verdensbillede. Dette sker ved at individet, gennem en etisk identifikation med det i samfundet dominerende sprog og perspektiv på verden, distancerer sig æstetisk fra dets individuelle sprog og perspektiv på verden. Herved gøres disse til fremmede objekter som kan, og skal, bedømmes som ugyldige, fordi de tilhører et andet sprogspil end det der findes i fællesskabet, og bygger på grunde som er dette sprogspil fremmede. Det er først og fremmest denne lukkethed overfor andre sprog og perspektiver på verden, der adskiller den monologiske fra den dialogiske kommunikations- og vidensform.

### **6.3. Kommunikation og viden i et Løgstrup'sk perspektiv**

Der argumenteres i det følgende for, at de mål for dannelsen og uddannelsen der er afledt af Løgstrups erkendelsesteori i specialets første del, vil føre til en polyfon kommunikations- og vidensform.

#### **6.3.1. En Løgstrup'sk kommunikationsform**

I kapitel 2.3. blev dannelsens mål, som det kan afledes af Løgstrups erkendelsesteori, defineret som individets og fællesskabets evne til umiddelbart at følge de alment menneskelige normer og værdier, som universet gennem de suveræne livsytringer giver udtryk for.

Eftersom sansningen og forståelsen er adskilte i Løgstrups tænkning, giver et sådant mål for dannelsen plads for mange forskellige stemmer i samfundets kommunikation. Da alle individers sprog baserer sig på en sansning af det samme, er deres stemmer, i kraft af at være lige afmægtige i forhold til det sansede, at betragte som ligeværdige i forhold til hinanden i kommunikationen. Det eneste kriterium der kan stilles til en stemme for at den kan anses som gyldig i dette samfunds kommunikation er, at den tager udgangspunkt i den umiddelbare sansning. Og eftersom sansningen kommer før forståelsen, hvortil sproget og kommunikationen hører, er dette kriterium automatisk opfyldt. Det er ikke muligt at vurdere hvorvidt én stemme er mere eller mindre i overensstemmelse med det sansede end andre stemmer, for en sådan vurdering ville basere sig på en bestemt forståelse, et bestemt sprog, og derved i sig selv være fjernet fra den umiddelbare sansning. Også en social klasses eller en samfundsgruppes sprog er at betragte som ligestillet med det enkelte individs sprog. At flere individer tilslutter sig en bestemt forståelse af det sansede, og dermed et bestemt sprog, sikrer ikke at denne forståelse er mere i overensstemmelse med det sansede end andre forståelser. Overfor det sansede er enhver sproglig forståelse afmægtig.

#### **6.3.2. En Løgstrup'sk vidensform**

Det syn på uddannelsen der i kapitel 3.3. blev afledt af Løgstrups erkendelsesteori, blev defineret som en sprogligt fællesgjort sansning. Stoffet viser sig for læreren og eleven i sansningen, og målet for uddannelsen er, at de gennem en fælles sprogliggørelse når frem til en eller flere reflekterede forståelser af, hvad det sansede er.

Dette mål for uddannelsen giver plads til mange forskellige perspektiver på verden. Hverken eleven eller læreren kan hævde at have forstået det sansede fuldt ud, og dermed

bliver det ene perspektiv på verden lige så gyldigt som det andet. Gennem samtalen mellem individerne bliver det for det enkelte individ muligt at opnå en mere reflekteret forståelse af det sansede. Jo flere perspektiver der inddrages i samtalen om et givent fænomen, jo flere forskellige perspektiver på fænomenet vil den enkelte samtalende have med i sin forståelse af det. En forståelse baseret på enighed mellem mange perspektiver på verden er ikke nødvendigvis mere rigtig end en forståelse baseret på uenighed mellem mange forskellige perspektiver. Enighed om hvad det sansede skal forstås som, er ikke et kriterium for at viden kan opstå eller erklæres for gyldig. Alene accepten af, at der findes flere perspektiver på verden, og at de alle er lige gyldige, kan ses som en forudsætning for, at det er muligt at vide noget om verden.

### **6.3.3. En polyfon samfundstype**

Den samfundsform der bliver produktet af det dannelsessyn der kan afledes af Løgstrups erkendelsesteori, må defineres som polyfon. Hvert enkelt individ har sin egen stemme, hvormed det beskriver verden, og individernes stemmer er lige gyldige i kommunikationen. Det, at der ikke findes sproglige kriterier der kan bruges til at definere et sprog som værende mere gyldigt end et andet, adskiller den polyfone samfundsform fra den dialogiske. I den dialogiske samfundsform er det flertallets dominerende sprog, der sætter kriterier op for bedømmelsen af ytringers gyldighed. I den polyfone samfundsform derimod, skal kriterierne for bedømmelse af ytringerne findes i universet, og da universet ikke kan forstås fuldt ud gennem ét sprog, bliver det umuligt at skelne mellem de forskellige stemmers gyldighed.

Også den vidensform der bliver produktet af det syn på uddannelsen der kan afledes af Løgstrups erkendelsesteori, må defineres som polyfon. Hvert individ har sit eget perspektiv på verden, og det er ikke muligt at bestemme, om ét perspektiv er mere rigtigt end et andet, når det gælder om at opnå viden om verden. Ved at ligestille perspektiverne, gives der mulighed for at individet kan opnå en reflekteret viden om verden, som baserer sig på mange forskellige perspektiver. Heri består den sproglige fællesgørelse af sansningen.

De kommunikations- og vidensformer der udspringer af et udgangspunkt i Løgstrups erkendelsesteori, er funderede i en konstant vekslen mellem samfundets forskellige sprog og forskellige perspektiver på verden. Ved skiftevis at kunne se ét af de sprog, og ét af de perspektiver på verden der findes i samfundet som uafsluttede, opnår individet evnen til at se alle andre sprog og perspektiver i samfundet som afsluttede. Denne vekslen, som er baseret på en skiftevis etisk identifikation og æstetisk distancering med de forskellige sprog og

perspektiver gør det muligt for individet, at forholde sig kritisk til samtlige de forståelser der findes i samfundet, og dermed at opnå en mere reflekteret forståelse af både sprog og perspektiver på verden. På denne måde adskiller den polyfone samfundstype sig fra den monologiske og den dialogiske, ved at ligestille de forskellige sprog og perspektiver i samfundet i en sådan grad, at de alle bliver lige gyldige i forhold til hinanden, og ligegyldige i forhold til deres sansemæssige udspring.

## 7. Delkonklusion

I det foregående er de mål for dannelsen og uddannelsen der i specialets første del blev afledt af Deweys, Wittgensteins og Løgstrups erkendelsesteorier, sat i forhold til de tre kommunikations- og vidensformer der findes i de samfundstyper som Bakhtins begreber om det monologiske, dialogiske og polyfone danner baggrund for. I det følgende vises de sammenhænge, der findes mellem erkendelsesteoriernes udgangspunkter, den opfattelse af dannelsen og uddannelsen der kan afledes af dem, og de samfundstyper der bliver produktet af disse opfattelser af dannelsen og uddannelsen.

### 7.1. Dewey

Deweys erkendelsesteori placerer sig i den epistemologiske kategori af erkendelsesteorier, og har subjektet som udgangspunkt. Et afsæt i denne erkendelsesteori vil føre til en dannelse der tager udgangspunkt i individet, og har individets frigørelse fra fællesskabets og dets egne dogmatiserede normer og værdier som mål, og som i stedet sætter de værdier der bliver til gennem organismens intelligente erfaring af omgivelserne.

En uddannelse afledt af Deweys erkendelsesteori vil kunne defineres som læring. Den tager udgangspunkt i den lærende og den viden denne allerede har. Målet for uddannelsen er, at den lærende gennem lærerens vejledning bliver i stand til at erfare verden på intelligent vis, ved hjælp af den intersubjektive intelligente metode.

Kommunikationen i et samfund der baseres på Deweys erkendelsesteori, vil være dialogisk. Der vil være plads til mange forskellige stemmer, som dog alle må leve op til kravet om, at være baseret på intelligent erfaring. En ytring der ikke lever op til kravet om intelligens, vil enten blive udelukket fra at indgå i kommunikationen gennem det dominerende intelligente sprogs parodiering af den, eller den vil ændre karakter, og smelte sammen med det dominerende intelligente sprog, i et nyt dominerende sprog.

Viden bestemmes i det samfund der baseres på Deweys erkendelsesteori, ud fra flere forskellige perspektiver på verden. Disse perspektiver må, ganske som stemmerne i kommunikationen, leve op til kravet om intelligens. Indenfor vidensproduktionen fører det til et krav om brug af en intelligent metode. Kun en viden som er blevet til gennem brug af denne metode, regnes for gyldig.

Samfundet må på den baggrund, hvis det baseres på Deweys erkendelsesteori, defineres som dialogisk. Der foregår dialog mellem forskellige stemmer i dets kommunikation, og

mellem forskellige perspektiver i dets vidensproduktion. Dialogen er dog, både i kommunikationen og i vidensproduktionen, styret af kravet om intelligens, og det betyder at der ikke kan være tale om polyfoni i dette samfund. Stemmerne er kun gyldige hvis de baseres på intelligensen.

## **7.2. Wittgenstein**

Wittgensteins erkendelsesteori placerer sig ligeledes i den epistemologiske kategori. Her er udgangspunktet dog ikke subjektet, men intersubjektet. En dannelse afledt af denne erkendelsesteori, vil have det intersubjektive fællesskab som udgangspunkt, og have som mål at videreføre fællesskabets værdier til det enkelte individ.

Den uddannelse der kan afledes af Wittgensteins erkendelsesteori, kan defineres som undervisning. Den tager udgangspunkt i lærerens viden, som han/hun videregiver til eleven gennem forevisning og vejledning. Målet er, at eleven kommer til at sidde inde med den samme viden som læreren, og bliver i stand til selvstændigt at bygge viden ovenpå den i fællesskabet eksisterende viden.

Kommunikationen i det samfund der bliver produktet af et afsæt i Wittgensteins erkendelsesteori, vil være monologisk. Der vil kun være plads til ytringer, der benytter sig af det sprog, der dominerer i samfundet. Enhver ytring der benytter sig af andre sprog vil falde uden for det i samfundet dominerende sprogspil, og eftersom den benytter andre sprogspils grunde, må den regnes for ugyldig i samfundets kommunikation.

I det samfund der baseres på Wittgensteins erkendelsesteori, bestemmes viden ud fra ét perspektiv på verden. Alle andre perspektiver end det dominerende, har et verdensbillede der ikke stemmer overens med det, der dominerer i samfundet. En viden opnået fra disse perspektiver, er derfor ugyldig. Kun den viden der bliver til ud fra det i samfundet dominerende perspektiv på verden, kan regnes for gyldig.

Det må på den baggrund konkluderes, at det samfund der er produktet af Wittgensteins erkendelsesteori, er monologisk. Det er kun ytringer der benytter sig af det dominerende sprog og viden der produceres ud fra det dominerende perspektiv på verden, der accepteres i dette samfund. Alle andre sprog og perspektiver regnes for ugyldige.

## **7.3. Løgstrup**

Løgstrups erkendelsesteori placerer sig i den ontologiske kategori. Objektet er her udgangspunktet for erkendelsen, som er delt op mellem sansning og forståelse. En dannelse

afledt af denne erkendelsesteori vil tage udgangspunkt i universet, og have som mål at videregive universets værdier som de fremtræder i sansningen til individet og fællesskabet.

Den uddannelse der tager afsæt i Løgstrups erkendelsesteori, kan hverken defineres som læring eller undervisning, men må betegnes som sprogligt fællesgjort sansning. Læreren og eleven er jævnbyrdige i deres sansning af stoffet, og ingen forståelse kan derfor hævdes at være mere rigtig end andre. Målet for uddannelsen er, at lærer og elever opnår mere reflekterede forståelser gennem en samtale, der tager udgangspunkt i sansningen.

Kommunikationen i det samfund der baseres på Løgstrups erkendelsesteori, er polyfon. Der er plads til mange forskellige stemmer, og der er ikke én af stemmerne, der kan opstille kriterier for gyldigheden af en ytring. De krav der stilles til ytringer om, at de skal tage udgangspunkt i sansningen, er ikke sproglige, men kommer fra det sansede selv. De er før-sproglige. Sprogene er derfor ligeværdige i dette samfund.

Viden bestemmes i dette samfund ud fra mange forskellige perspektiver på verden. Intet perspektiv har direkte adgang til verden, og derfor kan viden aldrig være gyldig, men kun mere eller mindre reflekteret. Hvordan verden i virkeligheden ser ud kan kun opleves i sansningen, og her er det ikke muligt at vide noget, pga. sansningens afstandsløshed, hvori den sansende er afmægtig.

Det kan på den baggrund konkluderes, at det samfund der tager afsæt i Løgstrups erkendelsesteori, er polyfont. Alle ytringer er lige gyldige i dette samfunds kommunikation, og det eneste krav der stilles til dem er, at de tager afsæt i sansningen. Viden anses ligeledes som værende lige gyldig uanset hvilket perspektiv på verden den bliver til ud fra, når bare dens afsæt er det sansede.

# Tredje Del

## **Læsevejledning**

I specialets tredje del samles der, gennem en diskussion og en konklusion, op på samtlige specialets argumenter.

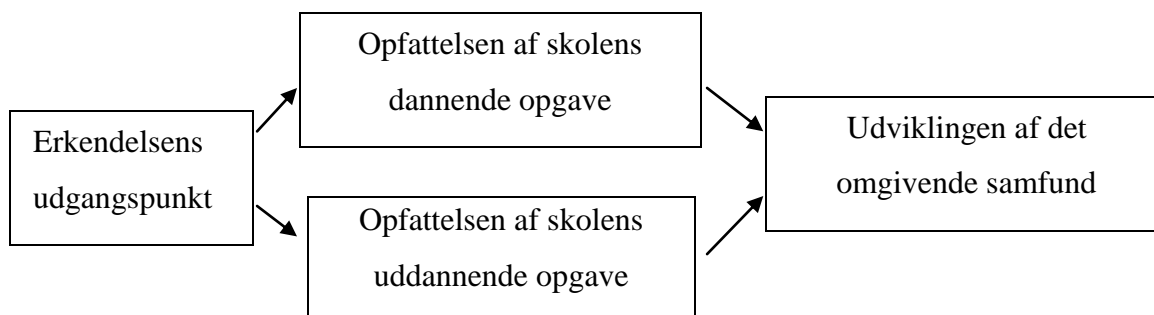
I kapitel 8 vil indplaceringen af de tre tænkeres erkendelsesteorier som udgangspunkt for hver af de tre samfundstyper blive diskuteret, ud fra en perspektivering til læsninger af de tre teoretikere, der adskiller sig fra de læsninger, der dominerer i dette speciale. Derudover vil det blive diskuteret hvorvidt det samfund og den skole, der af Bakhtin opfattes som idealet, vil kunne realiseres i praksis.

Kapitel 9 vil samle op på samtlige specialets kapitler, og konkludere på, om det er lykkedes at finde en sammenhæng mellem de tre tænkeres erkendelsesteorier, opfattelsen af dannelsen og uddannelsen, samt udviklingen af samfundet. Det vil blive nævnt, hvilke svagheder specialets argumentation lider under. Der vil herudover blive givet forslag til hvilke undersøgelser det kunne være interessant at lave i forlængelse af specialet.



## 8. Diskussion

Kapitlets bidrag til specialets argument:



I dette kapitel diskuteres specialets indplacering af Dewey, Wittgenstein og Løgstrup i det monologiske, dialogiske og polyfone felt. Diskussionen tager udgangspunkt i den læsning af de tre tænkere specialet benytter sig af, og perspektiverer til andre læsninger af tænkernes. Der fokuseres primært på den sammenhæng specialet mener at kunne påpege mellem de tre kategorier af erkendelsesteorier, som de tre tænkere i specialet ses som repræsentanter for, og de tre typer af samfund som i kapitel 5 er beskrevet ud fra Bakhtins begreber om det monologiske, det dialogiske og det polyfone.,

Herudover indeholder kapitlet en diskussion af, hvorvidt det polyfone samfund, der af Bakhtin ses som idealet, og den dannelse og uddannelse som fører til dette samfund kan realiseres i praksis. Diskussionen tager udgangspunkt i en kritik af det polyfone som ideal, der retter sig mod dets tilbøjelighed til at affinde sig med en uendelig pluralisme. Forsvaret for det polyfone som ideal er baseret på en udlægning af Løgstrups tanker om samfundet og skolen.

### 8.1. Diskussion af specialets indplacering af tænkernes

Den sammenhæng dette speciale mener at kunne påvise mellem de tre tænkernes erkendelsesteorier og den monologiske, den dialogiske og den polyfone samfundstype kan virke udfordrende, når man kigger på den brug, der gøres af tænkernes i den aktuelle debat om skolen. I det følgende vil det, ud fra læsninger af de tre tænkere der adskiller sig fra de læsninger dette speciale benytter sig af, blive diskuteret om den sammenhæng specialet mener at kunne påvise er valid.

### 8.1.1. Dewey og den dialogiske kommunikations- og vidensform

Dewey er af Richard Rorty beskrevet som en konversationens og demokratiets filosof, der ser udvekslingen af erfaringer mellem individer, og den vækst der udspringer af disse udvekslinger, som samfundets højeste mål (Rorty, 2008). Der findes ifølge Rorty ikke andre kriterier for gyldighed i Deweys tænkning, end dem der udspringer af sådanne meningsudvekslinger. Det betyder, at samfundet udelukkende er til for at sikre at den enkelte kan udfolde sig på en legende måde, og at der ikke er forskel på om noget virker som *værende* godt, og om det *er* godt. En sådan læsning af Dewey vil lede til en forståelse af samfundet der placerer det indenfor den polyfone samfundstype. Alle stemmer skal accepteres som de er, for der findes ingen faste kriterier at bedømme dem ud fra, og alle stemmer er derfor lige gyldige.

Hvis man følger dette speciales argument, er Rortys læsning af Dewey kun til dels rigtig. Som nævnt i kapitel 2.1.1. er det ifølge Dewey ikke nok at frigøre individet fra fællesskabets dogmatiske bånd, det må også befries fra dets egne umiddelbare tilbøjeligheder. Ikke kun andres, men også individets egne overbevisninger, må underlægges en intelligent metodes kritik. Ifølge James Campbell er filosofiens vigtigste opgave for Dewey at evaluere og kritisere overbevisninger. Han citerer Dewey;

”the business of philosophy is *criticism of beliefs*; that is, of beliefs that are so widely current socially as to be dominant factors in culture.” (Campbell, 1984, s. 181)

Alle overbevisninger er ifølge Campbell ikke lige gode for Dewey. Man må, i stedet for at være ironisk og legende i omgangen med forskellige overbevisninger, som det er foreslået af Rorty, være arbejdsom, og sikre at den intelligente metode bliver grundlaget for den fælles erfaring, der i samfundet oparbejdes til brug for en social rekonstruktion, der kan afhjælpe samfundets sociale problemer. Den fælles erfaring er i Campbells læsning af Dewey udtryk for en form for objektivitet, en objektivitet baseret på fællesgørelsen af individers intelligente erfaringer, som der kan skabes rationel enighed om;

”And there is a chance, or at least we do not know in advance that there is not a chance, that relative to these social ill, if we try our utmost, “rational agreement can be reached on what would settle the issue...” The solution of the problem may be such a discoverable, objective criterion.” (Campbell, 1984, s. 183)

Det er på den baggrund man må se den samfundstype der bliver produktet af Deweys erkendelsesteori som dialogisk frem for som polyfon, for på trods af pluraliteten, er ikke alle ytringer og perspektiver lige gyldige for Dewey. De må leve op til de kriterier, der udstikkes af den intersubjektive intelligens' kritiske metode, for at kunne anses som gyldige i kommunikationen og i videnskaben.

### **8.1.2. Wittgenstein og den monologiske kommunikations- og vidensform**

I bogen "Showing and Doing – Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher" præsenterer Peters, Burbules og Smeyers en pædagogik baseret på Wittgensteins sprogspilsteori. De har i bogen et stærkt fokus på det enkelte individs videreførelse og udvikling af sprogspillet, og umiddelbart adskiller deres læsning af Wittgenstein sig derfor væsentligt fra den noget mere konservative læsning af ham, dette speciale giver udtryk for. Bl.a. skriver Burbules;

“... a rule, like a signpost, indicates a direction but is still subject to interpretation – there is more than one way to follow a rule, and there is no “meta-rule” that tells us how.” (Burbules, 2008, s. 207)

Regler kan følges på mange måder, og ingen måder kan defineres som mere rigtige end andre. Denne læsning af Wittgenstein, som har et stærkt fokus på den individuelle fortolkning af sprogspillets regler, kan understøtte en sammenkædning af Wittgensteins tanker med den dialogiske samfunds- og vidensform. De forskellige stemmer/fortolkninger af reglerne er gyldige, hvis blot de følger den dominerende stemme, reglen, på den ene eller anden måde.

Det er nærliggende at forstå Wittgenstein sådan, at der er plads til en individuel fortolkning af reglerne i sprogspillet. Men man må være opmærksom på at de individuelle fortolkninger af reglen, er baseret på et kendskab til sprogspillets regler, og til sprogspillets livsform og verdensbillede. Enhver fortolkning af sprogspillets regler, må ske ud fra et kendskab til den livsform og det verdensbillede, der ligger til grund for det. Peters, Burbules og Smeyers skriver selv;

“Notice that on this account there is no necessary incompatibility between initiation into an existing practice and transforming that practice in some way; indeed, the first is a condition for the second.” (Smeyers & Burbules, 2008, s. 186)

Og;

”... all practices, insofar as they are practices, are never entirely personal and idiosyncratic; they are learned, they are taught, they are part of a shared tradition within a form of life. Hence enactments of those practices always exist against the background of implicit norms necessary for those practices to be exercised and maintained within a particular context and time frame, and for them to be carried forward and passed on to others over time – even when practices change, this larger context of norms is necessary for the very continuation of circumstances that allow change.” (Burbules & Smeyers, 2008, s. 176)

For at kunne handle i sprogspillet, og for at kunne fortolke sprogspillet regler, må individet blive en del af sprogspillet praksisfællesskab, og ubevidst acceptere dette fællesskabs livsform og verdensbillede. Det betyder, som jeg ser det, at individet ubevidst må frasige sig andre verdensbilleder.

Denne forståelse af sprogspillene minder om dele af Lyotards Wittgenstein-læsning. Lyotard argumenterer for, at sprogspillene er inkommensurable, og at ytringer der udtales i ét sprogspil, ikke kan oversættes til et andet. Det skyldes, at sprogspillene er baserede på forskellige verdensbilleder, og til disse forskellige verdensbilleder hører forskellige livsformer og praksisfællesskaber, og dermed også forskellige grunde for sprogspillenes ytringer. Lyotards idé er, at man på baggrund af denne inkommensurabilitet må acceptere, at der er sprogspil og grunde, der er anderledes end ens egne.

Nicholas C. Burbules hævder i et opgør med Lyotards Wittgenstein-læsning, at sprogspillene ikke skal opfattes som udelukkende hinanden, men som gribende ind i hinanden (Burbules, 2000). I ethvert sprog er der, ifølge Burbules, flere sprogspil. Burbules argumenterer for, at det er muligt at oversætte ytringer, der er udsagt i ét sprogspil til andre sprogspil, og han argumenterer for, at en ytring faktisk ofte indgår i flere sprogspil samtidigt. Hans forståelse gør op med Lyotards idé om, at sprogspillene skal ses som isolerede øer, byggende på forskellige verdensbilleder, der udelukker oversættelse til andre sprogspil. Det, der er inkommensurabilitet imellem, er ifølge Burbules ikke sprogspillene, men de livsformer sprogspillene baseres på;

”Incommensurabilities, or deep conflicts, are more often attributable to the differences among the forms of life that sustain language games and give them relevance to the essential features (rules, phrases, etc.) of the language games themselves.” (Burbules, 2000, s. 51)

Burbules nævner eksempler på, hvordan en ytring kan forstås i flere forskellige sprogspil samtidigt. Dette ser han som et bevis for, at Lyotards forståelse af at sprogspillene er inkommensurable, er baseret på en misforståelse af Wittgenstein. Disse eksempler viser dog ikke nødvendigvis, at sprogspillene i Wittgensteins tænkning bør sammenblandes. Det kan lige så vel hævdes, at eksemplerne på at en ytring kan indgå i flere sprogspil samtidigt, viser at den sammenblanding af sprogspillene, som Wittgenstein advarer imod, får let spil hvis man fjerner fokus fra det faktum, at enhver ytring tilhører et bestemt sprogspil, og at dette sprogspil er baseret på en bestemt livsform og et bestemt verdensbillede, som er inkommensurabelt med andre verdensbilleder.

En samfundstype baseret på den dannelse og uddannelse der kan afledes af Wittgensteins erkendelsesteori, må derfor defineres som monologisk, også selvom der gives plads for individuel fortolkning af reglerne i sprogspillet, og selvom der i praksis sker sammenblandinger af forskellige sprogspils regler. Alle ytringer og perspektiver må i dette samfund baseres på det dominerende sprogspils livsform og verdensbillede for at kunne anses som gyldige i kommunikationen og i videnskaben. Ytringer og perspektiver der bryder med den livsform og det verdensbillede, som det i samfundet dominerende sprogspil baserer sig på, må regnes for ugyldige i det monologiske samfund. Der findes kun ét sprog og ét perspektiv, som baserer sig på dette sprogspils verdensbillede.

### **8.1.3. Løgstrup og den polyfone kommunikations- og vidensform**

De suveræne livsytringer er ifølge Løgstrup grundlaget for samfundet. De er suveræne i den forstand, at de ikke kan påvirkes eller ændres af individers forståelse af dem. At livsytringerne er suveræne betyder også at de er monologiske, de er ikke til diskussion, og dermed er grundlaget for samfundet monologisk. Det kan på den baggrund være svært at se, hvordan Løgstrups erkendelsesteori kan tages til indtægt for en polyfon samfundstype. Når det kun er universets suveræne livsytringer der anses som gyldige, må der vel være tale om et monologisk samfund, hvor kun én stemme er gyldig i kommunikationen?

En sådan læsning af Løgstrup overser det faktum, at erkendelsen hos ham er delt op i en sansende og en forstående del. De suveræne livsytringer tilhører sansningens del af erkendelsen. I sansningen er den erkendende magtesløs i forhold til det sansede, og kan derfor ikke øve indflydelse på det. Deri består de suveræne livsytringers suverænit. I forståelsen har den erkendende derimod fjernet sig fra det sansede, og kan nedlægge sin egen fortolkning over det.

Udgangspunktet for samfundet er sansningen, og dermed monologisk. Men erkendelsen kan ikke stoppe med sansningen, forståelsen må efterfølgende træde til. Og i forståelsen er der, pga. den afstand sproget skaber til det sansede, ingen der har direkte adgang til det der sanses. Det betyder, at det monologiske bliver fortolket på mange forskellige måder, og det polyfone samfund er dermed en realitet. Kun i kraft af skellet mellem erkendelsens sansning og forståelse bliver det muligt at gøre forholdet mellem alle stemmer i samfundets kommunikation ligeværdigt. Hvis dette skel ikke fandtes, ville en enkelt stemme kunne hævde at sidde inde med den rette forståelse af det sansede.

En samfundstype baseret på den dannelse og uddannelse der kan afledes af Løgstrups erkendelsesteori må derfor defineres som polyfon, også selvom udgangspunktet for samfundet er monologisk. Når forståelsen sætter ind i erkendelsesprocessen, og sproget skaber afstand til universets suveræne livsytringer og det sansede, bliver alle forståelser og stemmer ligeværdige i forhold til hinanden.

## **8.2. Det polyfone som ideal – en praktisk umulighed?**

De opfattelser af dannelsen og uddannelsen som leder til de forskellige samfundstyper kan, ud fra de samfund de fører til, defineres som henholdsvis monologiske, dialogiske og polyfone. Der kan derfor tales om at der findes en monologisk, en dialogisk og en polyfon skoleform. Den skoleform, der har afsæt i Deweys erkendelsesteori, og som ser dannelsen som individualisering, og uddannelsen som læring, er dialogisk, mens den skoleform, der har afsæt i Wittgensteins erkendelsesteori, og som ser dannelsen som socialisering og uddannelsen som undervisning, er monologisk. Skoleformen der er afledt af Løgstrups erkendelsesteori, i hvilken dannelsen ses som en frigørelse fra både individets og fællesskabets normer og værdier, og uddannelsen ses som en sprogligt fællesgjort sansning, er polyfon.

I kapitel 5.4. blev det nævnt, at man med Bakhtin må se det polyfone samfund som idealet, fordi det bedre end det monologiske og det dialogiske samfund, åbner for fremmede stemmer i kommunikationen og nye idéer indenfor vidensproduktionen. På samme måde kan man i Bakhtins optik se den polyfone skole som idealet. I det følgende diskuteres det, om det polyfone ideal kan realiseres i praksis, både i samfundet og i skolen. Til forsvar for en fastholdelse af det polyfone som ideal, inddrages Løgstrups tanker om samfundet og om skolen.

Både det polyfone samfund og den polyfone skole, kan anklages for at være ekstremt pluralistiske. Der kan stilles spørgsmålstejn ved, om et samfund baseret på polyfoni overhovedet er muligt, og om det er muligt at holde skole, ud fra en polyfon tilgang til kommunikationen mellem lærer og elever. I det følgende vil det, med udgangspunkt i Løgstrups egen tænkning, blive diskuteret hvorvidt det polyfone samfund og den polyfone skole kan lykkes i praksis, og hvorvidt det polyfone, på trods af kritikken, kan fastholdes som idealet.

### **8.2.1. Samfundet**

Løgstrup beskriver i ”Norm og Spontaneitet”, hvordan individet i det komplekse samfund i højere og højere grad fristes til at ”give op” i kommunikationen. Han beskriver to måder det kan ske på. Enten lukker man af for andre meninger, ved at ”ride den ideologiske forenklingens kæphest” eller man opgiver at tage et standpunkt, og ”vil ikke være andet end ekspert” (Løgstrup, 1972, s. 239). Ifølge Løgstrup udelukker det, at en sag er kompliceret, imidlertid ikke at man tager et standpunkt og forsvaret det. Det kræver kun at man;

”... forbliver i diskussion med dem, man er uenig med, og at man giver dem ret i så meget af det, de siger, som man overhovedet kan.” (Løgstrup, 1972, s. 240)

Man må besidde en åbenhed overfor andres meninger, og dermed også en åbenhed overfor andre stemmer i kommunikationen end ens egen, og andre perspektiver på verden end det man selv ser verden fra. Hvis et samfund ikke giver plads for indre modsigelser og uenigheder, vil det miste kontrollen over den politiske aktivitet, fordi denne bliver til en opposition mod samfundet. Den politiske aktivitet må, så at sige, have nok at gøre indenfor systemet (Løgstrup, 1972, s. 224). Men hvilke kriterier skal opfyldes for at stemmer anses som værende gyldige i det polyfone samfunds kommunikation, og for at perspektiver kan godtages i dets vidensproduktion?

Gyldighedskriterierne for sprog og perspektiver i det samfund der er baseret på Løgstrups erkendelsesteori, er ikke i sig selv sproglige eller fremkommet ved refleksion. Som nævnt er erkendelsens udgangspunkt for Løgstrup det objektive, og erkendelsen er derfor i udgangspunktet uafhængig af både subjektets og intersubjektets sproglige forståelse. Også samfundet er bygget på noget, der går forud for den betydning, menneskets bevidsthed giver det. Løgstrup skriver;

”Livsgrundlaget for vort samfund og vor kultur består af på forhånd definitive livsytringer, som for eksempel tillid, oprigtighed, barmhjertighed. Vi skaber dem ikke, vi fremkalder dem ikke engang. De kommer bag på os.” (Løgstrup, 1972, s. 240)

Ligesom grunden for erkendelsen er det objektive univers der lader sig sanse, er det livsytringerne fra universet, der ligger til grund for forståelserne i samfundet. De forskellige forståelser i samfundet er ligeværdige i kommunikationen, idet ingen af dem kan hævde at være nærmere en sand forståelse af de suveræne livsytringer, end de andre sprog. Det er ud fra den betragtning, at man som individ i samfundet kan indgå i en diskussion med dem, man er uenig med, og forsøge at give dem ret i så meget som muligt. Alle meninger og forståelser er afmægtige i forhold til det sansede, og har ingen mulighed for at ændre på det. Ved at være afmægtige overfor det sansede de udspringer af, bliver de forskellige meninger og forståelser, og de stemmer der udspringer af dem, ligeværdige i forhold til hinanden. Og det er i ligeværdigheden mellem stemmerne, at polyfonien kan opstå, og en reflekteret, polyfon forståelse bliver mulig.

### **8.2.2. Skolen**

En skole der tager afsæt i Løgstrups erkendelsesteori, ser dannelsen som en frigørelse fra både fællesskabets og individets normer og værdier, og uddannelsen som en sprogligt fællesgjort sansning. Det betyder, at ingen, hverken lærere eller elever, kan hævde at sidde inde med hverken en sand forståelse af godt og ondt, eller med en objektiv viden. Enhver fortolkning af de suveræne livsytringer og enhver forståelse af det sansede, er ”forurenede” af den menneskelige bevidsthed. Uddannelsen kan derfor hverken ses som læring eller undervisning, og dannelsen kan hverken ses som individualisering eller socialisering. Det kan hævdes, at uddannelsen og dannelsen dermed gøres umulige i det polyfone samfund. Enhver sanser det samme, og hvorvidt hver enkelt forstår det sansede rigtigt, findes der ingen kriterier for at bedømme. Det lader derfor til, at der ingen grund er til at forsøge at overbevise andre om, at en bestemt forståelse af det sansede er mere rigtig end andre forståelser.

Løgstrup skriver om dette dilemma i hans tekst ”Skolens Formål”;

”Så vigtigt det er at kunne omgås hinanden i et pluralistisk samfund, så vigtigt er det ikke at affinde sig med pluralismen, men gøre hvad man kan for at trænge igennem den til sammenhænge som vi forsøger at overbevise hinanden om. Opgiver vi det og accepterer



pluralismen, accepterer vi sammenhængsløsheden. Accepterer vi sammenhængsløsheden accepterer vi kommunikationsløsheden. Affinde sig med pluralismen er åndelig dovenskab.” (Løgstrup, 2008, s. 284)

Man er ifølge Løgstrup nødt til at tro på, at der findes sammenhænge mellem det sansede og forståelsen, og at forsøge at finde ind til disse sammenhænge, hvis man vil undgå at affinde sig med pluralismen, og acceptere sammenhængsløsheden. Jagten på sammenhængene består i en sammenstykning af de brudstykker, de forskellige forståelser af det sansede er udtryk for. Jagten kan være med til at danne et polyfont billede af det sansede, ikke nødvendigvis et skarpt optrukket billede, men et billede som netop består af den uendelige mængde af brudstykker, som de mange forskellige forståelser af det sansede udgør. Stopper man med at lede efter disse brudstykker af forståelse og sammenhængen mellem dem og det sansede, bliver kommunikationen mellem de forskellige forståelser unødvendig, og man affinder sig med at sidde inde med en monologisk eller dialogisk forståelse, der ikke har udgangspunkt i det sansede.

Den polyfone skole er, hvis man fortsætter med at søge efter sammenhænge mellem de forskellige forståelser og det sansede, ikke en umulighed. Selvom dannelsen i denne skole bliver en frigørelse fra både fællesskabets og individets egne normer og værdier, og uddannelsen bliver en sprogligt fællesgjort sansning, og selvom ingen kan hævde at sidde inde med en sand forståelse af hverken de alment menneskelige værdier eller den objektive viden, gives der ikke rum for en uendelig pluralisme. Den fortsatte jagt på sammenhæng mellem brudstykkerne af forståelsen og det sansede sikrer dette. Eftersom det sansede, som nævnt i kapitel 1.3., ikke ændres ved at blive forstået, er der et stabilt og blivende objektivi udgangspunkt for de brudstykker af forståelse, mellem hvilke sammenhængen med det sansede skal findes. Og kun i kraft af det skel mellem erkendelsens sansende og forstående dele, som Løgstrup indsætter i sin ontologiske erkendelsesteori, kan dette stabile udgangspunkt fastholdes.

### **8.2.3. Yderligere kritik af det polyfone som ideal for skolen**

Løgstrup svarer altså på nogle af de kritikpunkter, der kan rettes mod den praktiske mulighed af den polyfone skole og det polyfone samfund. Der findes dog stadig ubesvarede spørgsmål, som kræver at blive besvaret, før det bliver muligt at føre idéen om den polyfone skole ud i praksis. Et af disse spørgsmål drejer sig om, hvordan en stofudvælgelse skal finde sted. Uddannelsen kan som nævnt ikke defineres som hverken læring eller undervisning i den

polyfone skole, og man kan derfor ikke gøre hverken eleven eller læreren til den styrende for stofudvælgelsen. Løgstrups syn på uddannelsen kan defineres som en sprogligt fællesgjort sansning, og det er i dette syn på uddannelsen, stoffet der dominerer. Så hvordan udvælge det?

Et muligt forsvar for den polyfone skole kunne være, at dens uddannelsesmæssige mål ikke er hverken en videreudvikling af individets eller en videreførelse af fællesskabets eksisterende viden. Den polyfone skoles mål for både dannelsen og uddannelsen er, at skabe sammenhæng mellem det sansede (stoffet), og de brudstykker af forståelse, som elever og lærere hver især sidder inde med. Dette må ske på stoffets præmisser, hvis ligeværdigheden mellem lærer og elever skal opretholdes, og det må derfor være i den umiddelbare sansning af universet, at stoffet udvælges. Eftersom der ikke kan finde forståelse sted i sansningen, pga. den magtesløshed den sansende er sat i overfor det sansede, er det ikke muligt at opstille forståelige kriterier for en polyfon stofudvælgelse. Den sker, for at bruge et Løgstrup'sk udtryk, bag om ryggen på os, uafhængigt af vor forståelse. Stoffet udvælger sig selv.

Uanset om idéen om den polyfone skole er praktisk mulig at realisere, og uanset om den polyfone skole kan ses som idealet, vil den efter min mening kunne bidrage konstruktivt til diskussion om skolens dannende og uddannende opgave, ved at sætte diskussionen mellem de dominerende positioner i et nyt perspektiv.

## 9. Konklusion

Dette speciale har forsøgt at skabe et teoretisk fundament for diskussionen om skolens dannende og uddannende opgave. Det har udlagt Deweys, Wittgensteins og Løgstrups tanker på én måde, med baggrund i deres respektive erkendelsesteorier. Det er ikke ensbetydende med, at specialet hævder at have forstået tænkernes på den eneste rigtige måde, men ved at tage udgangspunkt i tænkernes erkendelsesteorier, har specialet forsøgt at finde tilbage til det, der egentlig skal forstås.

En forståelse er altid præget af at være udtrykt i et bestemt sprog, og baseret på et bestemt perspektiv på verden. Det gælder også den forståelse af tænkernes erkendelsesteorier, der findes i dette speciale. Derfor skal specialets forståelse af tænkernes erkendelsesteorier, og af den betydning de hver især har for opfattelsen af dannelsen og uddannelsen, kun ses som et brudstykke af en reflekteret forståelse. I ligeværdig dialog med andre læsninger af tænkernes, kan dette speciale måske bidrage til en reflekteret og polyfon forståelse af, hvordan den enkelte tænker kan bruges i den aktuelle diskussion om skolen, og af hvilke konsekvenser en dannelse og en uddannelse baseret på den enkelte tænkens erkendelsesteori vil have for udviklingen af samfundet.

Det har vist sig muligt at vise en sammenhæng mellem henholdsvis Deweys, Wittgensteins og Løgstrups erkendelsesteorier, tre deraf afledte opfattelser af dannelsen og uddannelsen, og den monologiske, dialogiske og polyfone samfundstype. Sammenhængen mellem udgangspunktet for erkendelsen, dannelsen, uddannelsen og samfundstypen, kan illustreres på følgende måde:

Figur 9.

<b>Filosof</b>	<b>Dewey</b>	<b>Wittgenstein</b>	<b>Løgstrup</b>
<b>Erkendelsens udgangspunkt</b>	Subjektet	Intersubjektet	Objektet
<b>Dannelsens udgangspunkt</b>	Individet	Fællesskabet	Universet
<b>Dannelsens mål</b>	Frigørelse fra fællesskabets dogmatiske til individets intelligente værdier	Frigørelse fra individets til fællesskabets værdier	Frigørelse fra fællesskabets og individets til universets værdier
<b>Uddannelsens udgangspunkt</b>	Den lærende	Underviseren	Stoffet
<b>Uddannelsens mål</b>	Viden gennem intelligent erfaring af omgivelserne	Viden gennem indlæring og videreførelse af sprogpilletets regler	Viden gennem fælles sprogliggørelse af universets sansning
<b>Kommunikationsform</b>	Dialogisk	Monologisk	Polyfon
<b>Vidensform</b>	Dialogisk	Monologisk	Polyfon
<b>Samfundstype</b>	Dialogisk	Monologisk	Polyfon

Et afsæt i Deweys epistemologiske erkendelsesteori, hvis udgangspunkt er subjektet, vil via et syn på dannelsen, der tager udgangspunkt i individet og har dets frigørelse fra fællesskabets dogmatiske værdier som mål, og via et syn på uddannelsen der tager udgangspunkt i den lærende og har en udbygning af dennes viden som mål, lede til en dialogisk samfundstype. Et afsæt i Wittgensteins epistemologiske erkendelsesteori, som har intersubjektet som udgangspunkt, vil, gennem et syn på dannelsen der har fællesskabet som udgangspunkt og ser individets socialisering ind i dette fællesskab som målet, og gennem et syn på uddannelsen der har underviseren som udgangspunkt og har overførslen af dennes viden til eleven som mål, lede til en monologisk samfundstype. Endelig vil et afsæt i Løgstrups ontologiske erkendelsesteori, som har objektet som udgangspunkt, gennem et syn på dannelsen der har

universet som udgangspunkt og ser frigørelsen fra *både* individets og fællesskabets værdier som værende målet, og gennem et syn på uddannelsen der har stoffet som udgangspunkt og ser viden opnået gennem en sprogligt fællesgjort sansning som målet, lede til en polyfon samfundstype.

For Bakhtin er det polyfone samfund idealet, og specialets argumentation har vist, at det er et udgangspunkt i Løgstrups erkendelsesteori, der bedst kan føre til den polyfone samfundstype. Det har endvidere vist, at Løgstrup svarer på dele af den kritik, der kan fremsættes mod den praktiske mulighed af det polyfone samfund og den polyfone skole. Hvorvidt disse svar på kritikken er fyldestgørende kan diskuteres yderligere, hvilket ligger uden for dette speciales rækkevidde. I hvert fald må det nævnes, at der udover de kritikpunkter der i dette speciale rettes mod den praktiske mulighed af den polyfone samfundstype og den polyfone skole, højst sandsynligt vil kunne findes en lang række af kritikere, der enten ikke mener den polyfone samfundstype og den polyfone skole kan fungere i praksis, eller som ikke mener, de kan ses som værende idealerne.

I forlængelse af dette speciale, kunne det være interessant at undersøge hvordan den brug der gøres af Dewey, Wittgenstein og Løgstrup i den aktuelle debat om skolen, hænger sammen med den opfattelse af dannelsen og uddannelsen, der i specialet er afledt af deres respektive erkendelsesteorier. Specialet har ikke inddraget debattører fra den aktuelle debat, idet det udelukkende har koncentreret sig om det teoretiske fundament for diskussionen om dannelsen og uddannelsen. Det kunne undersøges, hvordan de aktuelle debattører bruger de tre tænkere i deres argumentation, og om de debattører der mener at være inspirerede af henholdsvis Dewey, Wittgenstein og Løgstrup, argumenterer i forlængelse af det syn på dannelsen og uddannelsen, der i dette speciale er afledt af deres respektive erkendelsesteorier..

Det kunne også være interessant at undersøge, hvordan andre pædagogiske tænkere end de tre der er behandlet i dette speciale forholder sig til erkendelsens udgangspunkt, og hvilken betydning det har for deres opfattelse af dannelsen og uddannelsen, samt hvilke konsekvenser disse opfattelser af dannelsen og uddannelsen har for samfundets kommunikations- og vidensform. En sådan undersøgelse ville sikre, at tænkernes egne tanker blev gjort til udgangspunktet for den brug der gøres af dem i argumentationen i den aktuelle debat om skolen, og samtidig kvalificere debatten så den havde muligheden for at blive polyfon, ud fra et afsæt i tænkernes egne erkendelsesteoretiske udgangspunkter. Kun et afsæt i tænkernes

egne udgangspunkter kan sikre den ligevægt der er nødvendig, for at en polyfon kommunikation kan opstå mellem de forskellige aktuelle forståelser af dem.

Endelig kunne en videre undersøgelse af den polyfone tilgang til skolen være interessant. Diskussionen om skolen er, som nævnt, ofte spændt ud mellem de to positioner, der ser dannelsen som enten individualisering eller socialisering, og mellem de to positioner der ser uddannelse som henholdsvis læring eller undervisning. Den polyfone tilgang til skolen, som Løgstrups erkendelsesteori danner udgangspunkt for, sætter frigørelsen fra både fællesskabets og individets normer og værdier og den sprogligt fællesgjorte sansning i stedet for disse begreber. Jeg mener denne tilgang til den dannende og uddannende opgave kan være med til at kvalificere diskussionen om skolen, ved at tilbyde sig som et alternativ til de positioner, der dominerer i debatten. Det kunne være spændende at undersøge hvordan en skole, hvis uddannelse er baseret på denne sprogligt fællesgjorte sansning, kan realiseres i praksis. Kan samfundet eksempelvis tillade at skolens stofudvælgelse baseres på en umiddelbar sansning, og dermed fraskrive sig selv muligheden for at stille krav til, at specifikke stofområder bliver behandlet i undervisningen? En polyfon skole ville kalde på en meget anderledes opfattelse af skolens rolle i samfundet, end de opfattelser der findes i dag.

På samme måde som det eneste formål der kan gives for den polyfone skole, er den jagt på sammenhæng mellem de forskellige brudstykker af forståelse, der hver især har udgangspunkt i det sansede, er det eneste formål der kan gives for debatten om skolens dannende og uddannende opgave, den fortsatte jagt på sammenhæng mellem de forskellige positioner der findes i den, og det erkendelsesteoretiske udgangspunkt positionerne udspringer af. Dette speciale skal ses som et bidrag til synliggørelsen af nogle af disse sammenhænge, og skal i sig selv betragtes som et af forståelsens brudstykker, som kun i ligeværdig samtale med andre brudstykker, kan lede til en reflekteret og polyfon forståelse af den betydning erkendelsen har for skolen og for samfundet.

## Abstract

This thesis deals with the question whether different theories of knowledge have an impact on the understanding of the school's formative and educational tasks and goals, and it analyzes what the specific understanding of the formational and educational tasks and goals means for the development of society's communication- and knowledge-form.

Initially established in the first part of the thesis, are three categories of theories of knowledge; two epistemological and one ontological. The theories belonging to the first of the epistemological categories, believe that the world is dependent on the consciousness of the subject to exist. The other epistemological category contains the theories that believe that the existence of the world is depending on the consciousness of the inter-subject. The ontological category contains the theories of knowledge that believe the existence of the world is independent of the consciousness of both the subject and the inter-subject. Respectively John Dewey, Ludwig Wittgenstein and Knud Ejler Løgstrup have been chosen to represent the three categories in this thesis. Dewey's theory of knowledge belongs to the category of epistemological theories that see the subject as the basis of knowledge. Wittgenstein's theory places itself in the epistemological category and sees the intersubject as the basis of knowledge. Løgstrup's theory of knowledge belongs to the category of ontological theories that see the object as the basis of knowledge. After having introduced the three theories of knowledge, the thesis investigates which impact each of these theories will have on the idea of the school's formative goal. It provides a brief introduction to the current discussion between a position which sees the goal of the formative aspect of school as socialization, and a position which sees the goal of the formative aspect of school as individualization. The thesis then analyses how a starting point in each of the three theories of knowledge will influence on the view on the schools formative task, and it determines whether its goal is to be seen as socialization or as individualization. Following this, the thesis analyses how a starting point in each of the three knowledge-theories will impact on ideas of the educational goals of the school. It provides a brief introduction to the current discussion of how to understand education, either as learning or instruction. It is then analyzed how a starting point in each of the three theories of knowledge will influence on the relationship between student, teacher and substance. Based on this, it is analyzed whether a view on education that has its starting point in each of the three theories can be defined as either learning or instruction.

In the second part, the thesis introduces Mikhail M. Bakhtin's concepts of monologue, dialogue, and the polyphonic. This introduction is based on both his so-called polyphonic novel theory, and on his language theory. The concepts are used to define three society types, the mono-logical, the dialogical and the polyphonic. It is described how the definition of a society as being monological, dialogical or polyphonic, is based on the communication- and knowledge-form found in it. The thesis then analyses which communication and knowledge form the formative and educational aspects of school based on respectively Dewey's, Wittgenstein's and Løgstrup's theory of knowledge will lead to, pulling threads from the conclusions of the first part of the thesis. Based on this analysis, it is shown how a starting point in each of the three thinkers' theories, leads to either a monological, dialogical or polyphonic form of society.

In the third part of the thesis, it is discussed whether the argument of there being a coherence between the three categories of theories of knowledge, the schools educational and formative tasks derived from them, and the three forms of society is valid. It is also discussed, whether it is possible to turn the school and society that Bakhtin sees as the ideal, into practice. The last chapter gathers the conclusions of the different chapters, and concludes that there is a correlation to be found between respectively Dewey's, Wittgenstein's and Løgstrup's theories of knowledge, three different understandings of the school's formative and educational role and the monological, dialogical and polyphonic types of communities. The thesis concludes that the theory of knowledge that Dewey represents is to be seen as a starting point for an understanding of schools formative role, which sees its goal as individualization. The educational role of the school is defined as learning, and the society developed on the basis of this school can be interpreted as dialogical. The thesis furthermore concludes that the theory of knowledge that Wittgenstein represents, sees the goal of the school's formative role as being socializing, and defines education as instruction. The society developed on the basis of this school can be interpreted as monological. Finally the thesis concludes that Løgstrup's theory of knowledge leads to an alternative definition of the school's formative role that is best described as emancipation from both individual and society, and to an alternative definition of schools educational role, that is best described as "linguistically common made sensation". The society developed on the basis of this school can be categorized as polyphonic.



## Litteraturliste

- Bakhtin, M. (1991). *Dostojevskijs Poetik*. Gråbo: Anthropos.
- Bakhtin, M. (2003). *Ordet i Romanen*. København: Gyldendal.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogical imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1993). *Toward a Philosophy of the Act*. Austin: University Press of Texas.
- Bruhn, J. (2005). *Romanens tænker*. København: Multivers.
- Burbules, N. C. (2000). Lyotard on Wittgenstein: The Differend, Language Games, and Education. I P. Standish, & P. Dhillon, *Lyotard: Just Education* (s. 36-53). London: Routledge.
- Burbules, N. C. (2008). Tacit Teaching. I M. S. Peters, N. C. Burbules, & P. Smeyers, *Showing and Doing - Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher* (s. 199-214). Boulder: Paradigm.
- Burbules, N. C., & Smeyers, P. (2008). The Practice of Ethics and Moral Education. I M. A. Peters, *Showing and Doing - Wittgenstein ad a Pedagogical Philosopher* (s. 169-182). Boulder: Paradigm.
- Campbell, J. (1984). Rorty's use of Dewey. *Southern Journal of Philosophy* 22.2 , 175-187.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og Uddannelse*. Århus: KLIM.
- Dewey, J. (1981). *Erfaring og Opdragelse*. København: Christian Ejlers Forlag.
- Dewey, J. (1969). *Rekonstruktion i Filosofien*. Copenhagen: Berlingske Forlag.
- Hansen, N. B. (2000). *Pædagogikkens Treklang - et opgør med dualismen i dansk skoletænkning*. København: Gyldendal, Nordisk Forlag.
- Løgstrup, K. E. (1972). *Norm og Spontaneitet*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1968). *Opgør med Kierkegaard*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1984). *Ophav og Omgivelse*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (2008). Skolens Formål. I L. M. Andersen, S. L. Jørgensen, & H. F. Skovmose, *Folkeskolens Filosofi* (s. 277-290). Århus: Philosophia.

- Qvortrup, L. (2006). Systemers endogene uro - Luhmann som empirisk begrebseksperimentator. I J. Tække, *Luhmann og erkendelse - epistemologi, anvendelse og nyorientering* (s. 21-40). København: Unge Pædagoger.
- Rorty, R. (2008). Uddannelse uden dogmer - sandhed, frihed og vores universiteter. I C. Madsen, & P. Munch, *Med Dewey In Mente* (s. 125-137). Århus: KLIM.
- Rømer, T. A. (2. juni 2008). Læring eller Undervisning. *Politiken* .
- Schmidt, R. K. (2003). *Bakhtin og Don Quixote*. Århus: Klim.
- Smeyers, P., & Burbules, N. C. (2008). Education as initiation into practices. I M. A. Peters, N. C. Burbules, & P. Smeyers, *Showing and Doing - Wittgenstein as a Pedagogical Philosopher* (s. 183-197). Boulder: Paradigm.
- Säfström, C. A. (2007). *Forskellighedens Pædagogik*. Århus: KLIM.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the Mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wittgenstein, L. (1971). *Filosofiske Undersøgelser*. København: Munksgaard.
- Wittgenstein, L. (1989). *Om Vished*. Århus: Philosophia.