Otto Friedrich Bollnow

EKSISTENS-FILOSOFI OG PEDAGOGIKK

INNLEDNING

1. Det nye menneskebilde

Da man etter sammenbruddet av nasjonalsosialismen skulle forsøke å bygge pedagogikken opp på nytt i Tyskland, befant man seg i en vanskelig stilling. Man tenkte med beundring på den store pedagogiske reformbevegelse i 1920-årene, men man kunne ikke uten videre søke tilknytning til den, fordi oppfatningen av mennesket hadde forvandlet seg vesentlig i mellomtiden. Den pedagogiske entusiasme fra tyve-årene ble nemlig båret oppe av en ganske bestemt oppfatning av mennesket. Det som spesielt karakteriserte den, var troen på menneskets skapende krefter, og særlig da i barna og de unge, der de var friske og opprinnelige. Da man ved århundreskiftet med begeistring talte om barnets århundre, så betydde det en hyllest til barnet, en bekjennelse til troen på det gode i mennesket. Det opprinnelige gode var nok blitt ødelagt av en syk kultur eller blitt begravd under sosial elendighet; men nå skulle menneskets sanne vesen igjen komme til sin rett — gjennom den nye oppdragelse. Den kulturkritikk som allerede Rousseau hadde gitt uttrykk for, og troen på muligheten av en ny og bedre kultur fløt sammen med en ny sosial bevissthet til en grunnholdning som ble bestemmende for reformpedagogikken i 1920-årene. Det dypeste i denne var troen på det opprinnelig gode i mennesket og på de indre krefter som utfoldet seg etter sine egne iboende lover. Alt ondt skrev seg fra ytre

forhold, og nettopp derfor kunne det rettes på ved en ny og bedre oppdragelse. Nettopp i den omsorg som reformpedagogikken viste for ungdom med spesielle vanskeligheter, fikk den urokkelige tro på det gode i mennesket et markant uttrykk.

Så var det til tross for visse umiskjennelige forskyvninger, som hadde funnet sted i mellomtiden, i det vesentlige den tyske idealismes optimistiske menneskebilde, som også reformpedagogikken i 20-årene hentet sin kraft fra. Med utgangspunkt i denne åndsretning og med støtte i Nietzsches og Diltheys[1] tankeverden og også influert av den alminnelige livsstemning dannet det seg en verdensanskuelse som ble grunnlaget for den tenkning som både kom til å prege reformpedagogikken og ungdomsbevegelsen,* som hadde mange parallelle trekk med reformpedagogikken. I forbindelse med begge bevegelser støter vi stadig på vitalistisk anstrøkne begreper.[2]

Men dette optimistiske menneskebilde er i mellomtiden gått tapt. Årsakene til dette er flere, og de har gjort seg gjeldende gjennom et lengre tidsrom. På den ene side bidrog det hardere klima i en moderne teknifisert arbeidsverden til å markere grensene for en allsidig utvikling av menneskets skapende krefter og også til å trekke hele dette gamle ideal i tvil.[3]

På den annen side hadde innsikten i betydningen av de arvemessige forutsetninger gjort sitt til å dempe noe på den pedagogiske optimisme.[4] Men så lenge ikke andre faktorer var med i spillet, nærte man likevel forhåpninger om å mestre situasjonen gjennom passende metodiske tiltak.

[1] Jfr. O. F. Bollnow: Die Lebensphilosophie, Heidelberg 1958.

* Med dette siktes det til den omfattende tyske ungdomsbevegelse som hadde sitt utgangspunkt i Wandervogel-bevegelsen. O. a.

[2] Jfr. dissertasjonen av K. H. Günther: Der lebensphilosophische Ansatz der Bremer Schulreformer Gansberg und Scharrelmann, Tübingen 1957 og av H. Röche: Theorie, Praxis und Bedeutung der Arbeit Karl Wilkers im Berliner Erziehungsheim Lindenhof, Tübingen 1957, sammenfattende fremstilt i: Erziehung und Leben, hrsg. v. O. F. Bollnow, Heidelberg 1959.

[3] Jfr. Theodor Litt: Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt, Bonn 1955.

[4] Jfr. G. Pfahler: Vererbung als Schicksal, Leipzig 1932, og Warum Erziehung trotz Vererbung, Leipzig 1935.

Men de faktorer som gjorde seg gjeldende i den pedagogiske situasjon etter 1945, grep ganske annerledes dypt. De erfaringer man hadde gjort i de nærmest foregående år hadde avslørt så megen menneskelig svakhet og gemenhet; de hadde gitt et rystende innblikk i ondskapens avgrunn i mennesket og i de mange tvilsomme forhold i menneskelivet i det hele tatt. Derfor måtte troen på den indre gode kjerne i mennesket som utfoldet seg etter sine egne iboende lover, komme til å fortone seg for oppdrageren av i dag som en illusjon, som det både var lettsindig og ansvarsløst å hengi seg til. I stedet tvang realitetene oppdrageren til å se i øynene at det i mennesket fantes dyptgående demoniske, onde tilbøyeligheter. Og ettersom disse hadde gjort seg gjeldende i en slik uhyggelig utstrekning, bestod nå den nærmeste oppgave i, ikke å lede de gode krefter i mennesket, men heller forsøke å forhindre at de onde fikk bre seg videre.

Det åpne blikk for disse avgrunnene var det som etter 1945 gjorde en tilsvarende optimisme som den man hadde i 1920-årene, umulig. Etter at så mange ærlige og redelige forsøk på å oppdra hadde slått feil, var det bare naturlig at mange den gang tvilte på om det overhodet nyttet å oppdra. Man begrenset seg stort sett til å forsøke å mestre de mest påtrengende dagligdagse krav, og i skolen forsøkte man å arbeide etter det vante mønster. Nettopp i den tiden dukket ordet om «de gode gamle dager» fra 20-årene opp, som det nå gjaldt å fornye. Og mye er også kommet i gang igjen på denne basis, om enn ikke med særlig høyspente forventninger. Pedagogikken er i det hele ikke kommet ut over en viss foreløpig tilstand. Det som mangler er en virkelig gjennomgripende klargjøring. Uten en slik vil det neppe være mulig å komme ut av rådløsheten. For de tanker som man søkte

tilknytning til igjen, hadde sin rot i et menneskebilde, som har vist seg å være høyst tvilsomt. Men et nytt menneskebilde som har tatt opp i seg de nye erfaringer, har vi ikke, og vi vet ikke en gang om det er mulig for oss å nå fram til et «sluttet» menneskebilde — slik som tidligere tider synes å ha hatt.

I denne situasjon gir det seg en dobbelt oppgave! På den ene side gjelder det å bli klar over hvilke forutsetninger de overleverte pedagogiske grunnbegreper bygger på, og forsøke å forstå grensene for deres anvendbarhet i vår situasjon. Sammen med dette vokser den annen oppgave fram, nemlig å søke etter nye pedagogiske grunnbegreper, som svarer til det nye og hardere åndelige klima. Kanskje behøver vi ikke en gang å skape disse begreper, kanskje finnes det vesentlige tilløp til dem i den pedagogiske overlevering og kanskje har de lenge hatt sin plass i den pedagogiske praksis. Det som har manglet, har vært en systematisk gjennomtenkning fra en synsvinkel som avviker fra den tradisjonelt idealis-tisk-optimistiske. En slik gjennomtenkning skal vi forsøke å foreta i det følgende.

2. Eksistensfilosofen som utgangspunkt

Nå finnes det et sted der den nye oppfatning av mennesket har fått sitt karakteristiske uttrykk. Det er den moderne eksistensfilosofi. Av angst og fortvilelse, av vemmelse og håpløshet, av den dypeste mistro til alle idealistiske og humanistiske idealer vokste det her fram et bilde av mennesket og dets situasjon som var holdt i dystre farger. Ikke bare i filosofien i snevrere forstand, men også i diktning, i kunst, ja i hele åndslivet har eksistens-filosofien — i denne mer allmenne forstand vanligvis

kalt eksistensialisme — utøvd en så mektig innflytelse, at man rett og slett kan betegne den som et karakteristisk uttrykk for sin tid, og med «tid» mener vi her særlig årene etter den annen verdenskrig, selv om eksistens-filosofien da lenge hadde vært i emning. All tidens nød og rastløshet fikk her sitt mest rystende utrykk.

Når man tenker på hvor lang tid det egentlig er siden eksistensfilosofien tok til å gjøre seg gjeldende, er det desto underligere å legge merke til at det ikke har skjedd en virkelig konfrontasjon mellom eksistensfilo-sofi og pedagogikk og at eksistensfilosofien neppe har utøvd noen nevneverdig innflytelse på vår tids pedagogiske tenkning. Tenker vi på 1920-årene, kan det nok la seg forstå, for da levde pedagogikken fremdeles på reformpedagogikkens tankegods og følte ingen trang til å ta opp andre tanker. Men tenker vi på vår tid, så er det egentlig ikke til å forstå, for i sin rådløshet burde den ha følt seg forpliktet til å ta opp til nøyaktig gjennomprøv-ning enhver ny impuls utenfra.

Grunnene til denne gjensidige likegyldighet er flere. De ligger delvis i pedagogikken selv. I sin eiendommelige utmattelsestilstand var den lite villig til å ta opp fullstendig nye impulser, især da de ikke passet sammen med de overleverte forestillinger. Og eksistensfilosofien måtte i sannhet synes å være en så fremmedartet og i grunnen ubegripelig måte å tenke på, at det ikke var merkelig at det ikke syntes å være plass for den i en fornuftig pedagogisk tenkning. Men på den annen side kan vi også finne årsakene i eksistensfilosofien. Det henger ikke bare sammen med at de førende representanter for eksistensfilosofien tilfeldigvis selv stod pedagogikken fjernt og betraktet den som et forholdsvis underordnet anliggende. Dypest sett lå den i det at eksistensfilosofien hadde utviklet en oppfatning av mennesket som ikke

syntes å kunne gi plass for oppdragelse i det hele tatt — dersom man da med oppdragelse mente virkelig å ville forme mennesket i sin innerste kjerne — og ikke bare formidle kunnskaper og ferdigheter.

Hvis man med bare noen få ord skulle forsøke å beskrive de antropologiske forutsetninger eksistensfiloso-fien hviler på, kunne man si at det i mennesket finnes en innerste kjerne — av eksistensfilosofene kalt «eksistens» — og denne kjerne unndrar seg enhver blivende forming, fordi den realiserer seg bare i øyeblikket, og forsvinner igjen med øyeblikket. På det eksistensielle plan, hevder de, finnes det ingen kontinuitet, og derfor er det heller ikke mulig å ta vare på det man har oppnådd utover øyeblikket, og derfor gis det heller ingen kontinuerlig fremgang. Det som skjer er alltid bare enkeltstående oppsving som finner sted i øyeblikkets inspirasjon, og så faller man igjen ned i en tilstand av uegentlighet, hvorfra det så i en gitt situasjon igjen kan skje et nytt oppsving. Det er altså en oppfatning som fremhever nødvendigheten av alltid å begynne på nytt og som faller sammen med den gamle kristne anskuelse som i Luthers formulering lyder slik: «Den gamle Adam må druknes gjennom daglig anger og bot og daglig må det oppstå et nytt menneske.»

Det er ikke her stedet til nøyere å begrunne det eksi-stensfilosofiske standpunkt og nærmere å klargjøre hva denne livstolkning innebærer.[5] Allerede denne skisseak-tige karakteristikk må være nok til å gjøre det forståelig at denne menneskeoppfatning måtte føre til konflikt med de overleverte pedagogiske forestillinger, ja at oppdragelse på slike premisser på forhånd måtte synes å være umulig. For all oppdragelse — hvordan man enn oppfatter den — synes i det minste å forutsette en viss mulighet for å forme mennesket. Dette var det som Her-

[5] Jfr. O. F. Bollnow: Existenzphilosophie, Stuttgart 1955.

bart i sin tid hadde for øye da han uttalte at barnets modi-fiserbarhet var grunnbegrepet i pedagogikken.[6] Denne formulering synes bare å være et bevisst uttrykk for det som er den selvfølgelige forutsetning for all oppdragelse. Derfor er også denne formulering blitt stående som noe selvsagt, som egentlig aldri er blitt trukket i tvil. Den synes jo også nesten å være en tautologi: Dersom det overhodet finnes noe slikt som oppdragelse, må mennesket være mottakelig for pedagogisk påvirkning — dvs. mennesket må kunne formes. Dersom denne modifiser-barhet mangler, da er også ethvert forsøk på å oppdra, meningsløst.

Men denne modifiserbarhet benekter altså eksistens-filosofien, i hvert fall for så vidt som det gjelder menneskets eksistensielle kjerne. Utenfor denne, i det som de med et altfor summarisk begrep sammenfatter i begrepet den uegentlige tilværelse, der lar det seg nok gjøre å forme og danne. Men dette er av underordnet betydning, det når ikke fram til de dypere lag i menneskets vesen og fortjener knapt å bli kalt for oppdragelse.

3. To hovedoppfatninger av oppdragelsen

For nærmere å begrunne dette kan det være hensiktsmessig ganske kort å ta de tradisjonelle oppfatninger av oppdragelsen i øyesyn. For øvrig kommer vi også senere i boken flere ganger til å referere til disse oppfatninger. I grunnen finnes det nemlig to oppfatninger av oppdragelsesprosessen som stadig går igjen i oppdragelsens historie. Den vanlige — og noe naive — oppfatning tenker seg at oppdragelsen foregår omtrent i analogi med en håndverkers arbeid. På samme måte som håndverkeren bearbeider sitt materiale etter en bestemt plan

[6] J. F. Herbart: Umriss pädagogischer Vorlesungen, § 1, Sämtliche Werke, hrsg. v. K. Kehrbach, Langensalza 1887,ff. 10 B, s. 69.

og med det rette verktøy, så former også oppdrageren det menneske som er betrodd ham etter et bestemt mål. De kategorier han tenker og handler etter, er de samme som håndverkerens: Gjennom planmessig anvendelse av de riktige metoder og med tilstrekkelig kjennskap til materialet kommer man med sikkerhet fram til det ønskede resultat. Kort sagt: Å oppdra er «å gjøre til», når man med «gjøre til» betegner en målbevisst virksomhet, hvis suksess alene er avhengig av menneskets vilje. Ut fra denne tankegang kan man forstå det dobbelte forhold man vanligvis tenker seg pedagogikken står i. Etikken bestemmer målet (det resultat man skal virkeliggjøre), — psykologien derimot gir den nødvendige kunnskap om materialet.

Ifølge den annen grunnoppfatning er mennesket nettopp ikke et slikt materiale som lar seg forme og danne, men det utfolder seg innenfra mot målet etter sine egne lover. Dette medfører en helt annen «negativ» oppfatning av oppdragelsen. Kunsten består i nettopp ikke å gripe inn, men la barnet få utvikle seg naturlig.

Man kan altså skjelne mellom en mekanisk (håndverksmessig) og en organisk oppfatning av oppdragelsen. Åndshistorisk betraktet hører den første sammen med opplysningstiden, den andre med romantikken. I den pedagogiske hverdag forholder det seg uten tvil slik at det er den håndverksmessige oppfatning som til tross for alle angrep, fremdeles er den fremherskende. Med disse to former for oppdragelse synes altså de prinsipielle pedagogiske muligheter å være uttømt. Oppdragelse beror enten på en (mekanisk) dannelse utenfra eller en (organisk) vekst innenfra. Noen tredje mulighet synes ikke å finnes.

Begge oppfatninger har det felles at de bygger på den forutsetning som noe selvsagt at mennesket er plastisk og

lar seg enten forme utenfra, eller vokser og utvikler seg innenfra. De er begge like i dette at de mener det er mulig å oppdra mennesket slik at det gjennom en kontinuerlig oppbygnings- eller utviklingsprosess litt etter litt beveger seg mot det fullkomne. Resultatet av denne prosess kaller man så i ordets videste betydning — dannelse. Den nødvendige forutsetning for denne oppfatning er altså at kontinuitet og gradvis fullkommengjø-relse er grunnformen for menneskelig utvikling.

Men nettopp denne forutsetning er det eksistensfilo-sofien benekter. Den kontinuitet som begge grunnformer for pedagogisk tenkning bygger på, har ingen plass i eksistensfilosofen. Dermed blir det også klart hvorfor det til nå ikke er kommet i gang en fruktbar menings-utveksling mellom eksistensfilosofi og pedagogikk. For hver av dem måtte den andre synes å ta feil allerede i utgangspunktet. Fra eksistensfilosofisk hold synes oppdragelse å være umulig, og da er det heller ingen grunn til å befatte seg med den. Fra pedagogisk side tar den eksistensfilosofiske oppfatning seg ut som en ufruktbar overdrivelse, som det ikke er verdt å ta opp til nærmere overveielse. Det ser altså ut som om eksistensfilosofi og pedagogikk intet har å si hverandre.

4. Muligheten av diskontinuerlige oppdragelsesformer

Et møte mellom eksistensfilosofi og pedagogikk ville også ha vært umulig dersom de posisjoner som nettopp er beskrevet, hadde vært det siste ord på begge sider, dersom altså på den ene side kontinuitet og plastisitet hadde vært den uomgjengelige forutsetning for all opp-dragelse, og dersom det på den annen side hadde forholdt

seg slik at resignasjon hadde vært den nødvendige konsekvens av den eksistensfilosofiske menneskeoppfatning. Men dette holder ikke i noen av tilfellene stikk, og dermed åpner det seg en mulighet for en fruktbar samtale mellom eksistensfilosofi og pedagogikk.

På den ene side må man spørre om kontinuitet virkelig er den nødvendige forutsetning for *all* oppdragelse. Det var jo nettopp denne påstand som syntes å gjøre det tvingende nødvendig å velge mellom de to oppfatninger. Men det er nettopp denne påstand som ikke holder stikk. Det er nemlig god grunn til å spørre om det ikke finnes andre, nemlig diskontinuerlige livs- og oppdragelsesformer, som hittil ikke har tiltrukket seg noen oppmerksomhet i den pedagogiske teori. Kort kan man formulere det slik: Den tradisjonelle («klassiske») pedagogikk var en kontinuitetens pedagogikk. Vi spør imidlertid etter muligheten av en diskontinuitetens pedagogikk.

Og dersom det finnes en slik mulighet, spør vi videre om det ikke ved siden av de to vanlige kontinuerlige former, finnes andre som ennå ikke er teoretisk utforsket.

Muligheten av å oppfatte oppdragelsen som en diskontinuerlig prosess synes å finne en viss støtte i moderne naturvitenskap. I denne er jo den gamle («klassiske») oppfatning at naturen ikke gjør noen sprang, oppgitt til fordel for en diskontinuerlig (kvantemessig) oppfatning av de mikro-fysiske prosesser. Selv om man skal være forsiktig med å generalisere på grunnlag av utviklingen innenfor en vitenskap og ved hjelp av analogier trekke tvilsomme filosofiske slutninger på grunnlag av fysikalske oppfatninger som ennå ikke er helt avklaret, så kan man likevel hente en viss tilskyndelse fra en slik teori, og spørre i hvilken grad tanken om en diskontinuerlig prosess også er brukbar når det gjelder oppdragelsen.[7]

[7] G. Howe. Diskussionsbericht von I. Röbbelen in: O. F. Bollnow, E. Lichtenstein, O. Weber: Der Mensch in Theologie und Pädagogik, Heidelberg 1957, s. 67.

Det ville tjene til å muliggjøre eller endog fremme anvendelsen av eksistensfilosofisk tenkning i pedagogikken.

Men på den annen side må man spørre om det virkelig forholder seg slik at man må oppgi tanken på enhver oppdragelse hvis man holder fast ved den eksistensfilo-sofiske tese at det ikke er mulig planmessig å forme personlighetens innerste kjerne. Kunne det ikke tenkes at det fantes former for påvirkning som var egnet til å gripe inn i det eksistensielle og som en ikke godt kunne nekte navnet oppdragelse. Når Jaspers i så høy grad betoner den appellerende karakter som hans filosofi har, så er nettopp appellen til egentlighet i seg selv et typisk oppdragelsesmessig anliggende. Allerede på grunnlag av dette begrep ville det være mulig å bygge opp en egen spesiell eksistensiell pedagogikk. Ifølge en slik tankegang synes motsetningsforholdet mellom eksistensfilosofi og pedagogikk å bli mindre skarpt. Det samme gjelder for den inderlige formaning eller den harde bebreidelse som man forsøker å gripe inn i moralske forhold med. Og når det fra eksistensfilosofisk side blir understreket at slike påvirkninger ikke resulterer i en varig forbedring, men bare i et blaff, så kunne man til det svare at bare stadig på ny å sette en eksistensiell bevegelse i gang er viktig nok og at det utvilsomt innebærer en pedagogisk handling, helt bortsett fra om det eksistensielle oppsving virkelig går så sporløst hen over mennesket som man kan få inntrykk av gjennom det abstrakte eksistensfiloso-fiske menneskebilde. Vi ville da altså her ha slike former for en diskontinuerlig oppdragelse, som vi allerede har antydet muligheten av.

På denne måte vil en rekke fenomener som hittil bare i ringe grad er blitt drøftet i den pedagogiske teori, få karakter av ekte pedagogiske grunnbegreper. Det gjelder f. eks. appellen til samvittigheten, formaningen, bebrei-

deisen, oppvekkingen av menneskets slumrende muligheter og flere andre som vi vil komme tilbake til senere i fremstillingen. Den teoretiske drøftelse av disse vil ut fra en slik betraktningsmåte få stor betydning for den pedagogiske systematikk. Det dreier seg altså om å komplettere de kontinuerlige oppdragelsesformer i den klassiske pedagogikk med en rekke diskontinuerlige oppdragelsesformer. For dersom eksistensfilosofien overhodet skal bli pedagogisk fruktbar, så kan det bare skje gjennom en teori som regner med diskontinuerlige oppdragelsesformer.

Her åpner det seg et vidt felt av muligheter som ennå ikke er utforsket.[8] Fruktbarheten av en slik utforskning vil de følgende undersøkelser vise ved hjelp av noen karakteristiske eksempler. De er bare å betrakte som et første forsøk på en orientering, men de kan i det minste være en pekepinn i den antydede retning.

5. Problemstillingen i de følgende undersøkelser

Når vi nå utvider disse alminnelige betraktninger over den innflytelse som et nytt menneskebilde har på oppdragelsen og på muligheten av en diskontinuerlig pedagogikk, fra bare å dreie seg om en konfrontasjon mellom eksistensfilosofi og pedagogikk til det videre spørsmål om muligheten av diskontinuerlige oppdragelsesformer i det hele, må man ha klart for seg på hvilken måte disse undersøkelser er orientert i forhold til eksistensfilosofien. Vi mener ikke at eksistensfilosofien alene har skapt det nye menneskebilde som pedagogikken må ta hensyn til om den skal kunne komme tidens krav i møte. Sett i en videre sammenheng er eksistensfilosofien en komponent blant mange andre. Det finnes derfor vide områder i den antropologiske forskning som ikke kan belyses fra det

[8] De to meg bekjent eneste arbeider som ifølge sin tittel synes å ligge nær det foreliggende arbeid, har dog et annet siktepunkt. G. Würtenberg: Existenz und Erziehung, Düsseldorf *1949,* er en samling artikler med religionspedagogiske emner. L. Prohaska: Existentialismus und Pädagogik, Freiburg in Br. 1955, er «en kritisk undersøkelse til oppbygning av en kristelig pedagogikk på eksistensielt grunnlag» i katolsk perspektiv.

eksistensfilosofiske synspunkt. Men eksistensfilosofien betegner den mest ekstreme posisjon blant de mange oppfatninger som gjør seg gjeldende. Derfor må vi først og fremst holde oss til den, hvis vi vil få et klart inntrykk av hvor mye som det i det minste er blitt satt spørsmålstegn ved. Fra denne ekstreme posisjon blir det da lettere å slutte tilbake til de mindre ekstreme.

Når vi på disse premisser spør etter hvilken betydning eksistensfilosofien har hatt for pedagogikken, skal det i det følgende ikke tolkes slik at vi uten videre skulle møte pedagogikken med krav fra eksistensfilosofisk hold. Vårt utgangspunkt er tvert imot pedagogisk, dvs. vi tenker ut fra en pedagogisk problemstilling og fra denne posisjon spør vi hva pedagogikken kan lære av eksistensfilosofien. Vi betrakter altså eksistensfilosofien bare som en impuls og er slett ikke overbevist om at vi i eksistensfilosofien kan finne det endelige svar på våre aktuelle spørsmål. Vi er fullt klar over eksistensfilosofiens skjebnesvangre ensidighet og at det er nødvendig ikke å bli sittende fast i den.[9] Men likevel kan vi ikke gå forbi den, for den betyr det avgjørende gjennombrudd av nye synspunkter i en så klar og oversiktlig utforming, at enhver tanke på en nyorientering må ta den i betraktning.

Derfor kan vi her se bort fra spørsmålet i hvilken grad det eksistensfilosofiske menneskebilde er riktig. Ja, vi kan også se bort fra spørsmålet om representantene for eksistensfilosofien virkelig har ment det så enkelt som det i forenklet form er blitt fremstilt her. Når spørsmålet om eksistensfilosofiens betydning for pedagogikken blir stilt her, betrakter vi eksistensfilosofien med dens menneskebilde som et ekstremt grensetilfelle, på samme måte som man bruker modellforestillinger i fysikken. Fysikeren konstruerer jo en bestemt atommodell, selv om han vet at den slett ikke «eksisterer» i virke-

[9] O. F. Bollnow: Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existentialismus, Stuttgart 1955.

ligheten. Men han bruker den fordi den er tjenlig til å anskueliggjøre visse konsekvenser så å si i renkultur. Derfor bruker vi også det eksistensfilosofiske menneskebilde som en modell for i abstrakt form å klargjøre visse forestillinger, og så ved hjelp av disse å klargjøre visse struktursammenhenger ved en virkelighet som i seg selv er atskillig mer komplisert og atskillig mindre tilspisset.

Dette gjelder især det ene avgjørende siktepunkt som vår undersøkelse skal konsentreres om, nemlig spørsmålet om diskontinuitet i menneskelivet og oppdragelsen. Eksi-stensfilosofien har utviklet en menneskeoppfatning som ikke gir plass for kontinuitet, og i denne forstand konstruerer vi som støtte for senere overveielser en «eksi-stensmodell» som bygger på tanken om fullstendig diskontinuitet. Men når vi så fra dette punkt forsøker å finne fram til en diskontinuitetens pedagogikk, så gjør den eksistensfilosofiske modell bare tjeneste som et heu-ristisk prinsipp for overhodet å bli oppmerksom på diskontinuerlige oppdragelsesformer. Vi behøver altså ikke å gå ut fra at menneskelivet i sin helhet forløper dis-kontinuerlig (en antakelse som ikke engang den mest ekstreme eksistensteoretiker våger å gjøre gjeldende for den jevne hverdag), men at det kontinuerlige forløp fra tid til tid på en spesiell måte blir avbrutt av diskontinuerlige perioder.

Det er altså tilstrekkelig å si at menneskelivet — matematisk uttrykt — er «stykkevis kontinuerlig», kontinuerlig forløp veksler med diskontinuerlige avbrytelser, og disse diskontinuerlige avbrytelser kan best forstås fra et eksistensfilosofisk synspunkt. Hva dette vil si, vil fremgå nærmere av drøftelsen av de enkelte konkrete fenomener.

Titelen «Eksistensfilosofi og pedagogikk» angir derfor riktignok utgangspunktet, men den dekker ikke det fulle

omfang av de problemer som her er tatt opp til behandling. Den betegner tvert imot bare inngangen til et problemområde som omfatter spørsmålet om diskontinuerlige former i oppdragelsen i sin alminnelighet. Men den betegner samtidig det faste orienteringspunkt som den mer allmenne og derfor også vanskeligere problemstilling alltid kan orientere seg ut fra.

For å unngå enhver misforståelse vil jeg gjerne understreke følgende: Det som hittil er blitt sagt, må ikke forstås derhen at de kontinuerlige oppdragelsesformer som er karakteristiske for den klassiske pedagogikk, skulle være blitt gjort ugyldige og derfor nå bli erstattet med de nye former til en eksistensiell pedagogikk. Det dreier seg altså ikke om å skape en ny pedagogikk eller også bare enkelte nye pedagogiske grunnbegreper og sette disse i stedet for de gamle. Tvert imot dreier det seg om nærmere å betrakte visse pedagogiske fenomener som i og for seg ikke er nye og som også til stadighet er blitt brukt i den ureflekterte oppdragelse, men som den klassiske teori enten ikke har sett eller ikke til fulle erkjent betydningen av og som derfor heller ikke helt har fått komme til sin rett i den pedagogiske praksis. Og det er eksistensfilosofiens fortjeneste at den gjennom sine irriterende formuleringer har aktualisert disse fenomener for pedagogikken.

Og endelig til slutt: Når nye former for pedagogisk tenkning, som betoner det eksistensielle moment, bryter inn i de overleverte forestillinger, er tross alt de nye former ikke enerådende. De gamle beholder sin gyldighet. Det det gjelder, er å sette de to områder i det rette forhold til hverandre. Man må også være klar over at de nye former til denne eksistensielle oppdragelse ikke uten videre gjelder for hele mennesket, men bare for det spesielle eksistensielle område og at «under» dette har alle

de kontinuerlige oppdragelsesformer som har utviklet seg med plastisitet som sin forutsetning, sin fulle gyldighet. De forskjellige oppdragelsesformer gjelder altså for forskjellige sjikt i mennesket. Hvordan de forholder seg til hverandre, er et spørsmål som vi stadig skal komme tilbake til fra forskjellige synspunkter.