

Otto Friedrich Bollnow
EKSISTENS-FILOSOFI
OG PEDAGOGIKK
VEKKELSEN

1. Vekkelse som pedagogisk begrep

Til de begreper som opprinnelig hører hjemme i religiøs språkbruk, men som i overført betydning er blitt tatt opp i pedagogikken, hører begrepet vekkelse. Den avgjørende impuls til dette kan sannsynligvis føres tilbake til Eduard Spranger, for i tiden etter den annen verdenskrig har han i stadig høyere grad rykket dette begrep — som vi også gjentatte ganger støter på i hans tidligere arbeider¹ — inn i sentrum for sin pedagogiske tenkning. Således betrakter han «oppvekkelsen av den indre verden» — ved siden av oppdragelse til følelse og forståelse for det nære, for arbeidet og for fellesskapet — som en helt ny dimensjon i dette å bli menneske². I denne sammenheng undersøker han den prosess som her går under navn av «vekkelse». Han skriver: «Allerede ordet «vekkelse» tyder på dette: det dreier seg ikke om en pedagogisk teknikk, som kan beregne sine virkninger; heller ikke om en oppdragelseskunst, som står til forføyning for det pedagogiske geni. Her begynner den egentlige benådelse, som bare kan oppleves av den som fromt gir seg hen.» Oppdrageren skal i denne dimensjon «vekke inderligheten», den inderlighet som i sjelens dypeste fører fram til de høyeste verdier, til det hellige. «Allerede skolen må stille seg den oppgave, å «vekke» mennesket i sitt indre» (s. 85). Anførselstegnene som ordet «vekke»

¹ E. Spranger: Kultur und Erziehung, 2. Aufl. Leipzig 1923, s. 235, s. 237, s. 246. Også i «Lebensformen», 8. Aufl. Tübingen 1950, heter det om oppdrageren: «In der Seele sieht und weckt er die Sehnsucht nach diesen (objektiven) Werten», s. 383.
² E. Spranger: Pädagogische Perspektiven⁴, Heidelberg 1956, s. 83.

er satt i, skal tjene til å fremheve den overførte betydning ordet har.

Betraktet fra dette synspunkt synes Spranger å mene at den avgjørende oppgave for oppdragelsen blir å vekke samvittigheten «fordi samvittigheten betegner den funksjon der metafysiske makter griper inn i de sjelelige krefters spill». Men Spranger understreker også hvor vanskelig det er å oppdra i dette menneskets innerste sentrum. «Åpenbart,» skriver han, «kan dette livets regu-lerverk (samvittigheten) ikke settes inn i mennesket. Man kan bare forsøke å sette det i funksjon. Og for å betegne denne prosess frembyr det ordet seg som Sokrates brukte, oppvekke. En slik oppvekkelse, en slik be-vissthetsgjørelse er noe mer enn utviklingshjelp: Det er å åpne for åndelige verdier, som er grunnbetingelsen for at mennesket overhodet kan forstå og gripe sin bestemmelse som menneske.»³

Sokrates blir for Spranger det store forbilde når det gjelder å forstå oppdragelse som «vekkelse av ... ens bedre jeg», som «gjennombruddsstedet for de påvirkninger, som skriver seg fra menneskeåndens metafysiske kilder».⁴ Framfor alt på det etiske område, dvs. i utviklingen av samvittigheten, blir dette begrep avgjørende for Spranger, og han understreker meget sterkt: «Oppdragelse er alltid vekkelse.»⁵

Senere er dette begrep tatt opp igjen av Josef Derbo-lav.⁶ Han betrakter likefrem «oppdragelse som vekkelse» i videste forstand som en av de fruktbarste muligheter å definere oppdragelsen på, og bruker selv meget langt på vei denne definisjon. Også for ham er den platonske Sokrates forbildet med sin jordmorkunst, dvs. kunsten gjennom tålmodig utspørring å bringe *det* fram i andre mennesker som på en eller annen måte ligger i dem som slumrende muligheter. Til forskjell fra Spranger går han

³ E. Spranger: Vom Wissenschaftscharakter der Pädagogik, i: Beiträge zur Einheit von Bildung und Sprache im geistigen Sein, Festschrift zum 80. Geburtstag von E. Otto, Berlin 1957, s. 10 f.

⁴ E. Spranger: Der geborene Erzieher, Heidelberg 1958, s. 72 f.

⁵ A. a. s. 17.

⁶ J. Derbolav: Vom Wesen geschichtlicher Begegnung. Zeitschrift für Pädagogik, 2. Jahrg. 1956, s. 79.

mer ut fra det teoretiske aspekt. Derbolav sier i denne forbindelse: «Læring er igjenerindring, oppvekkelse av slumrende innsikt, som blir hevet opp i lyset og som riktignok må siktes kritisk.» Det er «det under å finne seg selv»⁷, som skal settes i gang i den unge ved hjelp av den eldre, «oppvekkelsen av sannheten som slumrer i ham selv». Også hos ham er det altså tale om en vekkelser av menneskets potensielle muligheter.

Med dette er et pedagogisk begrep rykket inn i sentrum for oppmerksomheten, som riktignok i århundrer er blitt brukt i den pedagogiske praksis med en viss selvfølgelighet, men som ikke er blitt bearbeidet i den pedagogiske teori, åpenbart av den grunn at det har passet dårlig inn i den overleverte pedagogikk. Men i sammenheng med de tanker som legges fram i denne bok, får det en spesiell betydning, for det hører nettopp til det som vi har kalt for diskontinuerlige oppdragelsesformer.

Vi skal ikke gå nærmere inn på spørsmålet om hvordan Spranger og Derbolav i detalj har oppfattet dette begrepet, men — takknemlig for disse viktige hentydninger — vil vi forsøke umiddelbart selv å analysere begrepet. Vi spør altså: Hva ligger det i begrepet vekkelser? Og hvordan er det med dets pedagogiske brukbarhet?

Vi gjør med en gang klart følgende to forhold:

1. Begrepet vekkelser er — i hvert fall i den grad det er levende i vår språkbruk — hentet fra den kristne tradisjon og derfra overført til pedagogikken. For klart å få fatt i hva det ligger i det pedagogiske begrep, må vi altså først spørre hvordan dette begrep blir forstått i kristelig forstand for derved skarpere å kunne karakterisere de trekk som er viktige ved overgangen til det pedagogiske område.

2. Men den kristelige språkbruk er på sin side billedlig å fatte og refererer seg til en legemlig prosess, nem

⁷ J. Derbolav: Erkenntnis und Entscheidung. Philosophie der geistigen Aneignung in ihrem Ursprung bei Platon, Wien-Stuttgart 1954, s. 408.

lig til dette å vekke opp et sovende menneske. Dersom altså bildet skal få en tydelig mening, så må vi først analysere den legemlige prosess.

2. Den legemlige prosess

Hva ligger det så egentlig i denne legemlige prosess? Vi skal ikke her nøyere beskjeftige oss med hva som skjer når vi sovner inn, våkner eller blir vekket, men en ting er viktig: Å bli vekket er nødvendigvis en oppvekking til våkenhet, altså oppvekking fra en tilstand hvor denne våkenhet mangler. Denne helt konkrete prosess må vi holde klart for oss når vi spør hva begrepet vekkelse også i overført betydning skal bety.

Til grunn for oppvekkingen ligger det et ganske bestemt antropologisk skjema, nemlig det dualistiske anlegg til to tilstander — som her blir betegnet som søvn og våkenhet —; og den indre struktur i disse forhold vil vi også finne igjen i den overførte betydning. Det betyr for det første at det menneske som sover, befinner seg i en tilstand, hvor han ikke er ved seg selv og at han ved oppvåkningen igjen kommer til seg selv, at han altså gjennom oppvåkningen blir vekket opp til seg selv. Idet han våkner, blir han bevisst, og bare det menneske som er bevisst, er hos seg selv. Han blir altså revet ut av en tilstand, hvor han — uten bevissthet — ikke i hel og full forstand *var*. «Søvn er skall, kast det bort!» heter det hos Goethe. Søvn har altså i denne forbindelse en utpreget negativ betydning. I søvnen befinner mennesket seg i en tilstand som det ikke skal være; først i våken tilstand er det som det skal være. Vekkelse vil altså si å bli vekket opp av en tilstand av uegentlighet til en tilstand av egentlighet.

For det annet: Søvn og våken tilstand er to motsatte tilstander som strengt tatt utelukker hverandre. Enten sover vi, eller vi er våkne, noe tredje gis ikke. Vel gis det sjatteringer på begge sider. Det gis forskjeller i graden av våkenhet, fra en viss sløvhet og søvnighet til en spill-levende våkenhet. Og det gis på den annen side grader av søvndybde, fra den drømmeløse, dype søvn til de lettere former som halvsøvn og slummer. Man kan — noe som er av betydning for overføringen til pedagogikken — kanskje si at slummer er en form for søvn, der allerede en viss beredskap for oppvåkning er til stede. Men til tross for dette forholder det seg slik at vi på den ene side har våkenhet av en rekke forskjellige intensiteter og på den annen side forskjellige grader av søvndybde og mellom disse et skarpt skille slik at man alltid kan regne en tilstand til den ene eller annen side. Og til tross for enhver gradvis forberedelse er og blir oppvåkningen noe som skjer plutselig. Jeg er plutselig igjen «der» etter at jeg på en eller annen måte har vært «borte».

Men nå skal man videre legge merke til at begrepet vekking i overført betydning slett ikke hentyder til spontan oppvåkning, men dette å bli vekket av en annen. Og mellom disse to prosesser er det nødvendig å skjelne skarpt. Ved den spontane oppvåkning kunne den brå overgang fra søvn til våkenhet bli noe avdempet gjennom visse mellomtrinn. Ved den kunstige oppvekking derimot trer skillet fram i all sin skarphet. Mens den naturlige oppvåkning vanligvis skjer lett og smertefritt, er oppvekkingen alltid en hard og grusom prosess: Man river et menneske ut av søvnen utenfra, før den er kommet til sin naturlige slutt. Søvnen har i seg en tendens til å ville vare ved, og mennesket blir revet ut av den gjennom et inngrep utenfra. Selv med nokså milde toner

kan man ikke formilde denne prosess. I nødsfall må man endog korporlig riste mennesket for å få det til å våkne. Selv om vedkommende kanskje senere er takknemlig for å være blitt vekket, ja selv har bedt om det, så er det likevel mens det står på, en hard og smertelig prosess. Det fremgår ganske klart av dette at oppvekkingen av søvnen utvetydig er en diskontinuerlig prosess.

De to karakteristiske trekk ved oppvekkingen som vi særlig har understreket — nemlig det plutselige og harde — må vi holde fast ved når vi vil bruke veknings-begrepet på det pedagogiske område. Det kan anvendes meningsfylt bare der hvor det dreier seg om slike plutselige og radikalt inngripende prosesser. Dette må man meget bestemt holde fast på overfor en skjødesløs språkbruk. Man taler riktignok om at oppdrageren skal vekke barnets slumrende krefter gjennom en metodisk oppdragelse. Som vi senere skal se (når vi taler om Maria Montessori), finnes det tilfelle der oppdrageren gjennom et vekkerop med et slag frigjør krefter som lenge har ligget bundet (Maria Montessori taler derfor gjerne om frigjøring). Men vi må alltid bare bruke bildet — dersom det skal være berettiget — i denne pregnante betydning der det gjelder prosesser som er karakterisert ved sin bråhet, og vi må passe oss for å bruke det til å betegne det som foregår i en vanlig oppdragelsesprosess.

Og endelig må vi til slutt fremheve et siste trekk. Overgangen fra uegentlighet til egentlighet vekker samtidig til live bildet av en omvendelse: Oppvåkningen ligner en omvendelse, og oppvekkingen er midlet til denne omvendelse. Dette kommer særlig til å spille en rolle når vi anvender begrepet i en moralsk sammenheng. Men dersom jeg ser rett, så finnes denne tilspissing ikke i selve oppvåkningen, og sammenblandingen av bildene er derfor villedende. Omvendelse er alltid ven-

ding fra en retning til den motsatte. Men søvn og våken tilstand er motsatte på en annen måte. Forholdet mellom dem kan heller beskrives som potens til akt. Jeg antyder bare dette foreløpig, fordi det senere — ved den pedagogiske anvendelse — må betraktes mer inngående. Hvis vi tar vårt utgangspunkt i den legemlige prosess og forsøker å bestemme begrepet vekkelse så strengt som mulig, lar det vesentlige seg sammenfatte i følgende trekk:

1. Det betegner en overgang fra en tilstand som en ikke bør befinne seg i til en som en bør befinne seg i — sett fra et bestemt synspunkt.

2. Disse tilstander er ikke kvantitativt, men kvalitativt forskjellige; derfor har overgangen karakter av et skarpt brudd.

3. Dette medfører også — når det gjelder tidsperspektivet — et brått brudd. Det er en diskontinuerlig prosess.

4. Det dreier seg om en prosess som griper inn i mennesket utenfra og som derfor er forbundet med en viss smertelighet.

5. Når begrepet omvendelse trenger seg fram, er oppvekking dog egentlig ikke å oppfatte som omvendelse.

3. Vekkelse som religiøst begrep

Betraktningen av denne umiddelbart legemlig-sjelelige prosess ligger til grunn når vekkelse i overført betydning også er blitt tatt opp i kristelig språkbruk. Begrepet vekkelse er imidlertid en ny og sjeldnere parallell-dannelse til det opprinnelige og hyppigere anvendte ord omvendelse. Dette har ført til at forestillinger som opprinnelig ikke hørte hjemme i den legemlige oppvekkings-prosess, men som stammer fra det omvendingsbilde som

omvendelsesbegrepet hviler på, har trengt inn i vekkelser-begrepet.

Det opprinnelige nytestamentlige ord som ligger til grunn for vekkelserbegrepet er bot. «Gjør bot, himlenes rike er kommet nær» (Matt. 3, 2), slik talte allerede Johannes i ørkenen. Metanoeite heter det i det mer anskuelige og malende greske språk, og dette ordet betyr nettopp angre, vende om, gjøre bot. I det latinske ord convertere og i det norske omvende seg er denne radikale retnings- og sinnsforandring tydelig bibeholdt. Det er en omvendelse fra å være i verden til å være i sannhet. Så møter vi også her den uunngåelige dualisme i den kristne menneskeoppfatning som betinger et avgjort brudd mellom to tilstander.

Fra dette synspunkt er det også mulig å bruke et annet bilde til å betegne den samme prosess, nemlig istedenfor omvendelse, å våkne opp fra syndesøvn. «Våkne opp, du som sover», heter det derfor i Efeserbrevet (5,14). Og lignelsen om de kloke og dårlige jomfruene handler om følgerne av en ikke hensiktssvarende søvn.

I denne forstand blir ordet vekkelser brukt i den såkalte «protestantiske mystikk» og betegner her en side av gjenfødselen. Framfor alt ble ordet hyppig brukt og vidt utbredt i pietismen,⁸ og med utgangspunkt i denne ble ordet vekkelser til det mest karakteristiske trekk ved forskjellige religiøse bevegelser i det 19. århundre.⁹ Men også uavhengig av denne mer sekteriske bruk blir begrepet «de vakte» ofte brukt i evangelisk-kristne kretser. Den «vakte» er et menneske som gjennom en bestemt omvendelsesopplevelse — som ofte lar seg nøyaktig tidfeste — er blitt revet ut fra sitt tidligere syndige liv og kommet til sann tro. Det synes således ikke å eksistere en klar forskjell mellom begrepene omvendelse og vekkelser.

⁸ A. Langen: Der Wortschatz des deutschen Pietismus, Tübingen 1954, s. 32.

⁹ Om «vekkelse» i teologisk språkbruk, se artikkelen «Er-weckung» RGG, 3. opplag s. 621 og der anført litteratur.

Man kan muligens peke på at i begrepet omvendelse er alltid målet tatt med, som mennesket er omvendt til, mens vekkelse ikke innebærer en slik retningsangivelse, men bare betegner at mennesket er kommet til seg selv. Det betyr at det subjektivt-inderlige opplevelsesmoment blir sterkere betont i vekkelsesbegrepet enn i omvendelsesbegrepet.

Hvis vi derfor ved hjelp av noen karakteristiske eksempler skulle forsøke å vise at det kristne vekkelsesbegrep er typisk diskontinuerlig, så kan vi også ta med vitnesbyrd om omvendelse, da det altså ikke lar seg skjelne mellom disse to prosesser. Innenfor den omfattende litteratur henter jeg noen eksempler fra Starbuck.¹⁰ I disse finner vi gjennomgående en rekke typiske trekk som på mange måter minner om det krisebegrep vi tidligere har analysert.

1. Utgangspunktet er en tilstand som er blitt fullkommen uutholdelig. «Jeg var sikker på jeg kom til å dø» (s. 83). Da jeg bad stod all min synd for meg og hvilte tungt på meg» (s. 89). Stadig er det tale om et dypt mørke. «Det var som jeg vandret gjennom et stort mørke» (s. 90).

2. Den nye tilstand blir så beskrevet som en følelse av ubegripelig lykke. «Plutselig vek sorgen for gleden» (s. 89). «Lykken var overveldende. Jeg hadde lyst til å synge og juble» (s. 131). «Plutselig fred og ro syntes å komme over meg. Jeg følte meg . . . rolig — lykkelig» (s. 131).

3. Det bilde som stadig brukes for å betegne den nye tilstand, er et stort lys. «Jeg så en flod av lys, som strålte tilbake fra veggene» (s. 90). «Himmelen syntes å være åpen, og stråler av lys og herlighet syntes å strømme ned» (s. 83 f.).

¹⁰ E. D. Starbuck: Religionspsychologie. Empirische Entwicklungsstudie religiösen Bewusstseins, übers, v. F. Beta, 1. bd. Leipzig 1909.

4. Sammen med opplevelsen av lys opptrer også en følelse av lettelse: «Jeg hadde en følelse som om det var tatt bort en byrde fra meg, og jeg var meget lykkelig» (s. 131). «Jeg følte det som jeg svevde i luften» (s. 131).

5. Særlig karakteristisk er følelsen av at forvandlingen kom så plutselig. «Det kom som et lyn over meg at jeg var frelst» (s. 114) o. l. i stadig nye vendinger. På et sted blir likefrem det diskontinuerlige i opplevelsen understreket i forhold til den tidligere kontinuerlige utvikling. «Min omvendelse var liksom et sprang til det bedre i den retning som jeg tidligere hadde utviklet meg» (s. 112).

6. Men det avgjørende er at mennesket føler seg fullstendig forvandlet og født på ny. «Jeg var en ny skapning» (s. 141).

7. Ikke bare mennesket forandres, men også måten å oppleve verden på. «Himmel og jord syntes å smelte sammen. Alt var kjærlighet», (s. 129). «Alt var som for klaret» (s. 130).

Jeg behøver ikke her å gjenta at det er nøyaktig de samme momenter vi møter her som vi støtte på i krisesituasjoner: Følelsen av å være fortapt og så den gåtefulle opplevelse av en ny tilstand.

4. Det pedagogiske aspekt ved vekkelsen

Vi kan ikke her innenfor rammen av en ren pedagogisk spørsmålsstilling lenger beskjefte oss med den religiøse side av problematikken. Den korte analyse av de religiøse vekkelses- og omvendelsesopplevelser skulle bare tjene til å skjerpe vårt blikk for det som vi med rette kan betegne som vekkelse på det pedagogiske område og således motvirke faren for en utflytende språk-

bruk. For når man vil overføre begrepet vekkelse på oppdragelsen, og hvis denne betegnelse virkelig skal føre med seg et nytt og fruktbart synspunkt i pedagogikken og ikke bare med en ny betegnelse gjenta det som like godt eller bedre lot seg uttrykke med gamle, så kan man ikke oppfatte begrepet pregnant nok. Det vil si: De trekk som er karakteristiske for den religiøse vekkelse og også de som vi understreket ved den legemlige prosess, må få gjøre seg gjeldende også i den pedagogiske oppfatning av begrepet.

At vi bruker dette kriterium, betyr på ingen måte en teologisering av pedagogikken. Det som er skjedd, er simpelthen at vi har analysert oss fram til en bestemt formel struktur på et område, og dette har skjerpet vårt blikk slik at vi kan finne igjen den samme struktur på et annet område. De strukturelementer det gjelder, er følgende: Den radikale forandring fra en tilstand av uegentlighet til egentlighet, forandringens karakter av plutselighet og styrken av påvirkningen utenfra som fører til en aktualisering av slumrende evner og krefter.

Vekkelse er altså en egen kategori, og dersom den skal bli fruktbar på det pedagogiske område, så kan vi best klargjøre det egenartede ved denne prosess i forhold til de håndverksmessige og organiske kategorier, som vi drøftet til å begynne med:

1. Til forskjell fra det håndverksmessige kan jeg ikke frembringe det jeg ønsker, men bare vekke noe som alle rede potensielt er for hånden.

2. Til forskjell fra den organiske kategori kan prosessen bare settes i gang ved et inngrep utenfra.

3. Prosessen har en tydelig diskontinuerlig karakter.

Med en viss grad av voldsomhet river den mennesket ut av en tilstand som det har hatt en tendens til å stagnere

i. Vekkelse er alltid en smertelig opplevelse.

4. Til denne oppvekkelse utenfra svarer en plutselig kriseaktig prosess, som er forbundet med en radikal forandring fra en tilstand av uegentlighet til egentlighet.

5. I alminnelighet vil denne plutselige oppvekkelse følges av en periode av våkenhet og endog av en tid med vekst av de krefter som er blitt frigjort gjennom vekkelsen. Dog er det best at vi foreløpig lar dette spørsmålet bli stående åpent.

Det som det nå gjelder, er å bli klar over i hvilken grad det vekkellesbegrep som vi har beskrevet i det foregående, spiller en rolle i oppdragelsen. Etter at vi hittil har beveget oss på det rent abstrakte plan, vil vi anskueliggjøre begrepets pedagogiske fruktbarhet gjennom et konkret eksempel, og gjennom dette vil det bli klart at begrepet allerede har bevist sin fruktbarhet. Det eksempel jeg vil bruke, er Maria Montessori, som selv har brukt vekkellesbegrepet på et avgjørende punkt i sin pedagogiske tenkning og som i det hele i sin tankegang står de kristelige anskuelse nær som er utviklet her.

5. Maria Montessori

a) Slektskapet med den religiøse omvendelse

Det kan synes eiendommelig å stille Maria Montessori inn i en slik sammenheng, for vanligvis betraktes hun i et ensidig positivistisk perspektiv. Men denne oppfatning hindrer oss nettopp i å forstå hennes mest sentrale ideer. Disse kommer bare til sin rett i et kristent perspektiv, som fører over til den eksistensfilosofiske oppfatning som er kommet til orde her. At vi ikke tillegger henne synspunkter hun ikke vedkjenner seg, men at det tvert imot dreier seg om den oppfatning hun selv har

av sin pedagogikk, går med all ønskelig tydelighet fram av hennes egne ord. Et sted der hun gir en sammenfatning av sin metode sier hun: «Til grunn for denne ligger en livsoppfatning som mer hører hjemme på det religiøse område enn på et akademisk pedagogisk plan.»¹¹ Det betyr at hun ikke finner seg til rette med de vanlige pedagogiske begreper og at hun er på jakt etter et nytt grunnlag som hun finner i den kristne menneskeoppfatning, som hun så riktignok bruker i ren pedagogisk betydning og for så vidt sekulariserer den slik som senere eksistensfilosofer har gjort det med bestemte sider av den kristne menneskeoppfatning.*

b) Oppdragelse som vekking

Vi skal ikke her gi en fremstilling av Maria Montessoris pedagogikk, ikke engang i sammentrengt form¹². I vår forbindelse er det aktuelt bare å understreke ett punkt, nemlig der hennes pedagogiske oppfatning faller sammen med den fremstilling av de religiøse fenomener som er gitt her. Jeg går ut fra to karakteristiske eksempler. Således skriver hun: «Det første som ifølge vår metode må skje, er å rette et vekkerop til barnet, et vekkerop som snart er rettet mot dets oppmerksomhet, snart mot dets indre liv og snart mot dets sans for sosialt liv.» Og på et annet sted: «Jeg innså at det ikke i og for seg var det didaktiske materiale, men min stemme som måtte vekke barna.» Karakteristisk nok føyer hun til: «Jeg oppmuntret derfor barna til å ta for seg av materia-

¹¹ M. Montessori: *Selbständige Erziehung im frühen Kindesalter*, übers. v. O. Knapp, Stuttgart 1930, s. 342.

* Her følger i originalutgaven et lengre sitat fra en av Maria Montessoris boker (*Montessorierziehung für Schulkinder*, Stuttgart 1926, s. 324 f.), der Maria Montessori gir en beskrivelse av den religiøse omvendelsesopplevelse i ordelag som omtrent svarer til Bollnows. O a.

¹² Jeg viser til arbeidene av G. Danker: *Konzentration als pädagogisches Problem*. *Bildung und Erziehung*, 7. Jahrg. 1954, s. 406 ff. og B. van Veen-Bosse: *Konzentration und Geist*. *Die Anthropologie in der Pädagogik Maria Montessoris*. Diss. Tübingen 1959.

let og oppdra seg selv.» To ganger opptrer altså det begrepet som for oss er avgjørende. At det ikke tilfeldigvis har sneket seg inn som følge av en upresis språkbruk, men at det er et nødvendig uttrykk for hennes tenkning, fremgår av den måte som hun i det hele oppfatter oppdragelsen på.

Vi vil så analysere nærmere den indre spenning i det vi nettopp har sitert: Hun ville «vekke» barna og oppmuntret dem «til å oppdra seg selv». Vi må altså tydelig skjelne mellom to oppgaver: oppdragerens og barnets. Oppdragerens oppgave er å vekke, dvs. gi en impuls, som så fullbyrdes innenfra i barnet selv. Oppdragerens oppgave består bare i å gi denne impuls slik at bevegelsen kan komme i gang. Det som skjer etterpå, må barnet selv yte. Oppdrageren har altså egentlig ikke noen formende funksjon. Det som oppdrageren kan gjøre ifølge Maria Montessori, er å få barna til å konsentrere seg, til å bli stille og til å oppnå en indre samling. Denne konsentrasjon, som også kalles bevissthetens polarisering og i hennes siste arbeider normalisering, er kjernepunktet i hennes pedagogikk. Oppdrageren kan føre barna fram til denne konsentrasjon. Til dette formål tjener f. eks. de øvelser i å være stille, som utenforstående ofte synes er nokså overdrevne. Men det som skjer i denne konsentrasjon, er en prosess som går for seg uavhengig av oppdrageren og i grunnen også uavhengig av barnet selv. Det er en prosess som kan sammenlignes med å våkne opp, en prosess der menneskets åndelige krefter frigjøres. Hun beskriver den slik: «Hver gang en slik polarisering fant sted, begynte barnet fullstendig å forandre seg, det ble roligere, man kunne nesten si intelligentere og mer meddelsomt; det viste en rekke usedvanlige indre egenskaper som minte om de fenomener som forekommer i omvendelsen.»

Den konsentrasjonsprosess som her kalles «oppmerk-somhetens polarisering», resulterer altså i en så dyptgående forandring av hele mennesket at Maria Montes-sori bevisst griper til omvendelsesopplevelsen for å beskrive den. Det er altså ingen utvikling (Steigerung), men en plutselig forandring, som skjer under hennes innflytelse. Derfor fortsetter hun også, litt senere: «Man kan i denne sammenheng tenke på et menneske, som i en viss kaotisk tilstand kan flakke fra ting til ting, inntil det blir grepet av noe bestemt. Da blir mennesket klar over seg selv og føler at det virkelig begynner å leve.» Vi ser altså også her hvordan konsentrasjonen om en bestemt sak forandrer hele mennesket, en forandring som her blir beskrevet med kategorier hentet fra den kristne vekkesopplevelse, selv om den foregår på det rent «profane» plan. Mennesket blir «klar over seg selv» og begynner «virkelig å leve.»

Og enda et siste eksempel som tar sitt utgangspunkt i det meditasjonsbegrep som naturlig vokser fram av konsentrasjonen: «En som mediterer, fornemmer noe på en ganske bestemt måte, som overrasker den som mediterer, fordi han føler at noe uforutsett blir vekket til live i ham, som om et frø er blitt plantet på fruktbar jord og som begynner å spire, mens han selv intet gjør.»¹³

c) Det innbyrdes forhold mellom de tre prosesser

Vi klargjør den pedagogiske posisjon som vi nå har beskrevet, best ved å sammenligne den med den håndverksmessige og organiske oppfatning av pedagogikken som vi beskrev innledningsvis. At Maria Montessoris oppfatning intet har å gjøre med en håndverksmessig oppfattet pedagogikk, er tydelig helt fra begynnelsen, og Maria

¹³ M. Montessori: Pedagogical Anthropology, London 1913, s. 31.

Montessori tar selv uttrykkelig avstand fra en slik oppfatning. Det er ikke det didaktiske materiale som sådant som er det primære, men hun søker å finne «en vei for å nå det som — ennå uutviklet — finnes i ethvert barns sjel». Det er selve menneskets indre som skal utfolde seg. For så vidt står hun langt nærmere den romantisk-orga-niske pedagogikk. Men det avgjørende moment som skiller henne fra denne pedagogikk, ligger i det at denne vekst ikke skjer av seg selv. Det trenges en vekkelse, en spesiell hjelp, som gjør det mulig for barnet å våkne. Til forskjell fra de romantiske «negative» oppdragelsesformer understrekes menneskets behov for oppdragelse, og det på en måte som bringer den i en viss nærhet av eksistensfilosofiske forestillinger.

Etter hennes mening befinner mennesket seg i en slags avsporet tilstand, og denne tilstand har en tendens til å vare ved slik at mennesket og spesielt det lille barn ikke greier å rive seg løs fra den ved egen kraft, men må hjelpes av en eldre. Her er det altså nødvendig med det inngrep som vi betegnet som vekkelse. Og likesom enhver vekking føles som en ubehagelig forstyrrelse, så blir også dette inngrep til å begynne med følt som en forstyrrelse. Først etter at inngrepet er fullbyrdet, vil den som er vekket, gi sin indre tilslutning til det som er skjedd. Selv om vi også her kan tale om en appell, så må det være en appell av et bestemt slag, en appell som mangler den lydstyrke (i direkte og overført betydning) som vanligvis hører med til en appell.

Så kan vi i det hele skjelne mellom tre prosesser, og først når vi har alle tre klart for øyet, kan vi få en riktig oppfatning av Maria Montessoris stilling i forhold til andre pedagogiske teorier.

1. Den første prosess er oppvekkingen, som er ytelse fra oppdragerens side, og dette er i vår språkbruk en

diskontinuerlig prosess, et tydelig og skarpt inngrep i barnets liv, et liv som inntil da har flytt overfladisk hen.

2. Det andre er oppvåkningen, som i barnets sjel svarer til oppvekkingen, og som fører til at barnet arbeider seg fram til sin indre befrielse. Også dette er en diskontinuerlig prosess.

3. Men til dette slutter det seg for det tredje en sjelelig vekstprosess som av henne selv blir sammenlignet med en spire som gror, og dette er en kontinuerlig prosess som varer ved. Når det også her av og til blir talt om krefter som våkner, må vi dog skarpt skjelne mellom oppvåkningens diskontinuerlige prosess og den derpå følgende kontinuerlige vekstprosess. Nettopp kombinasjonen av disse to sider er det bemerkelsesverdige: Gjennom den følgende veksttid atskiller denne modellen seg fra den abstrakte eksistensfilosofiske modell, men gjennom understrekningen av oppvekkingens kriseaktige karakter atskiller den seg fra de harmoniserende romantiske anskuelser og nærmer seg igjen sterkere den kristne utlegning av menneskelivet.

Til slutt kunne det være grunn til å spørre om denne oppvekking skal forstås som en engangsopplevelse, som forvandler barnets liv for godt, slik som ofte den kristne vekkesopplevelse blir forstått, eller om det er en hendelse som stadig på nytt gjentar seg og som bare gjør en viss tidsbegrenset vekst mulig. Ved overføringen av vekkesbegrepet til det pedagogiske område må man bestemme seg for den annen mulighet, for menneskets svakhet og ustadighet fører til at det ikke forblir i den vekst det er kommet inn i, og nettopp derfor trenger det i lang tid oppdragerens stadige nærvær. Men derfor behøver heller ikke mennesket — igjen i motsetning til det abstrakte eksistensfilosofiske menneskebilde — hver gang å begynne fullstendig på nytt, men er i mellomti-

den vokst sammen med sine krefter. Vi har altså — i matematikkens språk — et «stykkevis diskontinuerlig» forløp av utviklingen. Vi kommer fram til det merkelige bilde av en vekst som blir holdt i gang gjennom stadige impulser utenfra og som i siste instans utvikler seg ut fra seg selv.

Når vi finner det rett istedenfor den pregnante en-gangshendelse i religiøs forstand heller å tale om pedagogiske vekkellesimpulser, er det betinget av saken selv, dvs. oppdragelsesprosessens egenart, og er for så vidt fullstendig berettiget. På den annen side skal man være forsiktig med i altfor høy grad å trekke det store ord vekkelse inn i det daglige skoleliv. Vi vil derfor ikke tale om vekkelse der vi i den normale undervisning bringer et barn til stille samling, men reservere ordet for mer avgjørende opplevelser. Men rent prinsipielt skjer det likevel noe som svarer til en vekkelse i hver liten indre samling i hverdagen. Vi må understreke at det først er forståelsen for de store hendelser som har gjort det mulig for oss virkelig å erkjenne strukturen i de små, og på denne måte bedre å forstå den hverdagslige oppdragelse som tilsynelatende var så enkel og uproblematisk.

Hvis man mot disse betraktninger vil innvende at den for utførlig har oppholdt seg ved selvfølgeligheter, så kan man til det svare: Den omhyggelig kategoriale analyse av det pedagogiske område som vi i de foreliggende undersøkelser tar sikte på å gjennomføre, rykker inn i sentrum for oppmerksomheten en rekke sammenhenger som ikke vanligvis er blitt drøftet i den pedagogiske teori, og disse betraktninger kan danne grunnlaget for en videregående analyse. De forskjellige plan som den meget kompliserte oppdragelsesprosess foregår på, må skarpt skilles fra hverandre i sine forskjellige kategoriale strukturer.

6. Konklusjon

Dermed vender vi enda en gang tilbake til utgangspunktet for disse betraktninger, til Spranger og Derbolavs problemstillinger, og det skulle være blitt tydelig hvorfor vi ikke kan slutte oss til Derbolavs språkbruk, som i tilslutning til den sokratiske majevtikk talte om «oppdragelse som vekking». Det som Derbolav i overensstemmelse med Spranger har drøftet, er et aspekt ved oppdragelsen som har blivende betydning og som vi derfor også stadig vil vende tilbake i tolkningen av oppdragelsesprosessen. For en alminnelig pedagogisk teori er den for så vidt særlig betydningsfull, fordi det her er blitt utviklet en oppfatning av oppdragelsen som verken lar seg tolke i analogi med den organiske eller den håndverksmessige oppfatning og som derfor på en avgjørende måte peker ut over dem begge. Den er derfor nær beslektet med den oppfatning som blir forfeftet i dette arbeid.

Men mens den av Spranger blir oppfattet som et særlig aspekt ved oppdragelsen, forsøker Derbolav å tolke oppdragelsen i sin helhet ut fra dette synspunkt. Men gjennom denne generalisering skiller han seg fra den oppfatning som kommer til orde her. Derbolav har utvilsomt pekt på noe viktig, men det synes for meg å være tvilsomt om oppdragelsen i sin alminnelighet med hell kan beskrives gjennom vekkingesbegrepet.

