

# Pedagogikk-begrepets historie: Hva bør være programmet for pedagogisk studium og forskning?

---

Stein M. Wivestad

Førstelektor  
NLA Høgskolen Bergen

sw@nla.no

[*Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 2013, s. 210] Et program beskriver det som skal skje. Et program for pedagogisk studium og forskning gir rammer og retning for virksomheten. Programmet står gjerne i starten av studieplanene som et «selvsagt» utgangspunkt. Artikkelen gjengir noen slike programformuleringer, og stiller det grunnleggende spørsmålet: Hva bør være programmet for pedagogisk studium og forskning? Hensikten med artikkelen er å formulere noen alternativer som kan danne utgangspunkt for videre diskusjon. Når vi taler om studier og forskning, er «lys» og «blikk» viktige metaforer. Tre bilder fra vår kulturs historie (mellomalderen, renessansen og postmoderniteten) gir en konkret erfaring av ulike blikk på pedagogikken. Programmet for pedagogikk som en selvstendig vitenskap ble formet i opplysningstiden. Andre utgangspunkter for diskusjonen av pedagogikk-begrepet gir det hellenske begrepet *paideia*, dvs. oppdragelse, danning, kulturarv; Aristoteles sin forståelse av *paideia* som forutsetning for *phronesis*, moralsk visdom – en generell dømmekraft som overskrider faggrensene; og Comenius sitt glemte program for *pan-paideia* – et program for universell oppdragelse og danning.

## Pedagogikk-begrepets fremtid avhenger av dets fortid

I *Store norske leksikon* sies det at pedagogikk er «læren om oppdragelse og undervisning» (Tjeldvoll 2006), og slik startet alle studieplanene som gjaldt for Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, fra høsten 1975 og frem til våren 1990. Dagens planer for [s. 211] studier ved PFI gir ingen slik definisjon, men antyder hva studentene kan lære ved å studere pedagogikk. I studieplanene for Norsk Lærerakademi i Bergen har det fra 1981 og frem til i dag stått at «Pedagogikk er læren eller vitenskapen om oppdragelse og undervisning» (NLA 2012). Her ser det ut til at lære og vitenskap er det samme. Høgskolen i Lillehammer synes derimot å skille mellom lære og vitenskap: «Pedagogikk er læren om oppdragelse og undervisning. Pedagogikken henter kunnskap og teorier fra en rekke ulike vitenskaper som for eksempel filosofi, psykologi, sosiologi og historie» (HiL 2011).

I løpet av de siste 20 årene har flere studie- og forskningsmiljøer begynt å bruke «utdanningsvitenskap» som overordnet begrep i stedet for pedagogikk (Sæther & Wivestad 2010). Hva er kjernen i utdanningsvitenskapen? Utdanningsvitenskapelig fakultet i Oslo ble

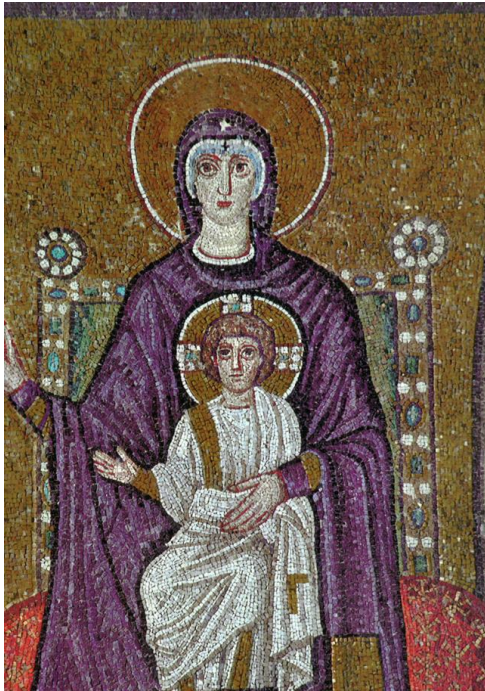
etablert i 1996, og hovedmålet for fakultetet er nå å «styrke sin posisjon» i forhold til tilsvarende institusjoner (UV 2012). Hva slags styrke det dreier seg om blir ikke klargjort i hovedmålet. Erling Lars Dale har definert programmet slik: Utdanningsvitenskap sammenholder ulike forskningsområder i «en forskningsdisiplin» som «har pedagogikk og pedagogisk praksis som forskningsobjekt» (Dale 2011, s. 17). Denne definisjonen innebærer at «pedagogikk» forsvinner som vitenskap. Pedagogikken, slik den kommer til uttrykk i «praktiske anbefalinger» og «refleksjoner» (s. 309), blir sammen med praksis forstått som et «forskningsobjekt».

Slike definisjoner er i sin form beskrivende, men i sin funksjon er de programmatiske – de gir rammer og retning for hva som kan og bør skje i fremtiden. Det er derfor viktig å vurdere kritisk om våre grunnleggende begreper styrer oss i en god retning (Wivestad 2007). Hvilke konsekvenser har det for fremtidig studium og forskning, og for pedagogisk praksis, hvis *utdanning* blir det «skiltet» som skal vise vei, i stedet for oppdragelse og undervisning? Hva blir borte dersom pedagogikk skiftes ut med utdanningsvitenskap? Hva innebærer det at pedagogikk og utdanningsvitenskap omtales som en lære eller vitenskap «om» en praksis, om en type handlinger, og at pedagogikk og praksis studeres som et objekt? Og hva blir konsekvensene hvis det å hevde seg i konkurranse med andre blir det overordnede målet?

«Et begrep slik vi bruker det i vår samtid kan ikke bli en kime til en fremtid med et mer sakssvarende begrep, hvis ikke vi erkjenner hvordan nåtiden har blitt til ut fra fortiden»<sup>1</sup> (Schleiermacher 1830, Einleitung § 26, s. 11, min overs.). Hvis vi med utgangspunkt i dagens begrep vil forme et program for pedagogisk studium og forskning i fremtiden, bør vi finne ut hvordan dagens begrep er blitt til i fortiden. Ved å gå til begrepets historie kan vi oppdage noen forutsetninger som vår samtid ofte tar for gitt, forutsetninger som vi bør stille spørsmål ved og ikke ukritisk føre videre. Vi kan også se alternative muligheter i historien, muligheter som i dag ofte blir glemt. Fremstillingen begynner med to bilder fra Klaus Mollenhauers bok *Glemte sammenhenger*. Han presenterer boken som «grovskissen til det som i dag kunne være 'allmenn pedagogikk'» (Mollenhauer 1996, s. 22). De to bildene sammenliknes med et bilde som brukes i tilknytning til hjemmesiden for forskergruppen «Allmenn pedagogikk» ved Universitetet i Bergen. Deretter skisseres utgangspunktet for pedagogikk som vitenskap i opplysningstiden, og dette programmet konfronteres med noen alternative muligheter, som bør diskuteres videre.

### **[s. 212] Tre bilder – ulike blikk på pedagogikk**

Alle de tre bildene er brukt i sammenhenger hvor man er opptatt av programmet for en allmenn pedagogikk. I bildene har *lyset* en viktig funksjon. Hva slags utgangspunkter gir det for pedagogikken? Ulike personer vil se bilder forskjellig, tolke forskjellig og vurdere forskjellig. Hva ser du som leser dette, og hvordan tolker og vurderer du bildene?



*Maria og barnet* (ca. 550), mosaikk ca. 140 x 90 cm, San Apollinare Nuovo, Ravenna. Fotografiet er tatt av en tverrvitenskapelig forskergruppe ved universitetet i Bologna. De har brukt spesielle fotografiske teknikker for å få frem de opprinnelige fargene.

*Gammel mann og en ung gutt*, tempera på en treplate 62 x 46 cm (Ghirlandaio ca. 1490), Musée du Louvre, Paris. Foto © RMN/H. Lewandowski.



*Uten tittel*, oljemaleri ca. 100 x 100 cm, (Tufta 2011), Universitetet i Bergen (i HF-bygget i 3. etasje, ikke langt fra trappeoppgangen).

[s. 213] Hvor kommer lyset fra? Det er et spørsmål som vi kan stille til alle de tre bildene. I oldtiden og mellomalderen ble det tatt for gitt at lyset og sannheten kommer fra noe som er *høyere* enn menneskene. Maria og barnet (ca. 550) er omkranset av gullforgylt mosaikk. Ikonet gjør det *evige* lyset nærværende og utfordrende. I kirkerommet er det *de* som ser på oss, ikke vi på dem. Deres blikk utfordrer oss til å bli klar over at livet er en gave – gitt i kjærlighet til alle mennesker, en gave vi mottar hver dag helt ufortjent. Vi kan ikke gjøre oss fortjent til å ta imot den. Dette stiller *alle* mennesker – barn og voksne, fattige og rike, snille og slemme – på lik linje. Pedagogikk i denne konteksten innebærer å presentere et kulturelt mønster (en livsform) for barna, rett og slett ved å leve sammen med dem. Programmet for pedagogikken er her integrert i praksis, og barna får del i lyset – det sanne og gode – ved selv å *velge* å følge gode forbilder. Bildet gir oss utgangspunktet for det tyske begrepet *Bildung*, hvor mennesket forstås som skapt i Guds bilde. Mennesket «bærer dette bildet i sjelen» (Gadamer 2010, s. 17), og danningen eller «bildningen» innebærer å bygge opp seg selv på kreativt vis innenfor rammen av forbildet som et gitt, likt for alle. Utfordringen fra forbildet er å gi kjærlighetens gave videre, uten betingelser, til de som trenger vår hjelp mest (Wivestad 2008, 2011).

Renessansen endret forståelsen av dette. I bildet som er malt av Domenico Ghirlandaio (ca. 1490) kommer lyset fra naturen (gjennom vinduet), og motivet er sett fra et sentralt perspektiv. Vi ser noe fra *malerens* synsvinkel, gjennom subjektets perspektiv. Her er det *individets* blikk på verden som fremstilles. I renessansen ble det vanlig å se *mennesket* som sentrum i universet (Larsen 2006, s. 218). I den nye tiden ble det opp til mennesket og menneskeheten å sørge for at det skjedde fremskritt mot stadig større fullkommenhet (Hügli 1989, s. 3). Her dannes barnet i den *voksnes* bilde, og derfor må intet i oppdragelsen overlates til tilfeldighetene. Programmet for pedagogikken i den nye tid har vært å utforme en systematisk lære, en oppskrift som prøver å sikre at barna løper på den veien som fører frem til kompetansemålene som *de voksne* har definert.

Vår samtidskunst har forlatt sentralperspektivet. Bjørn-Sigurd Tufta (2011) fremstiller verden på en indirekte måte. Siri Meyer (2011) ser bildet hans som «ekkoet av et lys og et mørke som finnes inne i oss selv». Her er det store muligheter for ulike tolkninger. Maleren har fremstilt et bilde som han har inne i seg, og forutsetter at hver enkelt av oss ser bildet ut fra våre erfaringer. Lyset *kan* komme fra naturen, eller kanskje fra noe som er over naturen? Bildet synes ikke umiddelbart å ha noe med pedagogikk å gjøre, men det kan anskueliggjøre et viktig moment i all kommunikasjon, og dermed også i pedagogisk kommunikasjon: Det er ikke én bestemt tolkning som er *den* rette. Kan bildet ses som en avvisning av nytidens hovmodig overtro på mennesket og menneskehetens mulighet til å mestre verden? *Har* vi fremtiden fullstendig i våre hender? «Human efforts no doubt may help us to become better human beings. However, if one put *absolute* trust in human efforts, there is a danger of idolisation of human merits and institutions—in politics, business, arts, research and church»

(Wivestad 2013, s. 69). Et postmoderne blikk på pedagogikken vil innebære at vi voksne innrømmer våre begrensninger, vår endelighet, og [s. 214] følgelig at vi må være åpne for at neste generasjon kan velge *andre* mål i livet enn de som *vi* ser som viktigst.

Programmet for pedagogikken i studieplanene, som ble nevnt i begynnelsen av artikkelen, synes å ha mest tilknytning til bildet fra renessansen. Det er tenkemåten som dominerte i opplysningstiden som ga utgangspunktet for dagens pedagogikk-begrep.

### Opplysning og pedagogikk ca. 1800

Retningslinjer for *undervisning* ble på 1600-tallet utformet og diskutert med *didaktikk* som det samlede begrepet. Det var ved slutten av 1700-tallet at ordet *pedagogikk* første gang ble brukt i en akademisk stillingsbetegnelse og i en boktittel. Pedagogikken er altså et barn av opplysningstiden. «Professor der Philosophie und Pädagogik auch Inspektor des Erziehungsinstituts zu Halle», Ernst Christian Trapp (1780), hevdet i boka *Versuch einer Pädagogik* at systematisk oppdragelse (Erziehung) var nødvendig for at mennesket skulle bli fullkomment (s. 5) og «lykksalig» (s. 9). Derfor måtte pedagogisk virksomhet drives som en egen «kunst» av personer som hadde gått i lære for å tilegne seg kunsten (s. 11)<sup>2</sup>. Og opplæringen i kunsten måtte ledes av noen som virkelig hadde studert institusjonene for oppdragelsen (das Erziehungswesen), personer som var valgt ut av staten og som «levde for» å drive med slike studier (s. 23). Liknende tanker hadde Immanuel Kant, som hevdet at menneskeslekten bare kunne oppnå kontinuerlige fremskritt og nå sin bestemmelse, dersom en hadde en langsiktig og rasjonelt begrunnet plan. En kunne ikke nøye seg med enkle ad hoc-prinsipper: «Mekanismen i oppdragelseskunsten må bli forvandlet til vitenskap» (Kant 2007, 9:447, min overs.)<sup>3</sup>. Opplysningstidens utgangspunkt har gitt pedagogikken tre grunnelementer, som frem til i dag har gjort seg gjeldende. Pedagogikk ble i opplysningstiden forstått som

en kunst – en praktisk ferdighet, som forutsetter

en kunst-lære – et system av mål, metoder og prinsipper, som begrunnes i en vitenskap.

Forsøk på å splitte opp denne logiske sammenhengen har til nå ikke ført frem. I en artikkel om begrepet pedagogikk fra 1989, hevder Anton Hügli (1989, s. 4, min overs.) at pedagogikk «er og blir ... et samlebegrep i entall for hele spekteret av praktisk og teoretisk beskjeftigelse med oppdragelse.»<sup>4</sup>

Men hva er vitenskap? Hvilke krav bør stilles til det som skal kalles vitenskap? Kan det normative ønsket om at mennesket og menneskeheten skal nå sin bestemmelse – bli fullkomment – realiseres gjennom en vitenskap? Hvor hører pedagogikken hjemme i systemet av vitenskaper? Er pedagogikk først og fremst en lære og en vitenskap *om* en praktisk ferdighet, hvor praksis oppfattes som en gjenstand (et objekt) som skal beskrives; eller bør pedagogikk primært forstås som en vitenskap *for* den praktiske ferdigheten, hvor

det overordnede målet for forskningen er å bidra til forbedring av praksis? Videre kan vi spørre om det er rett å forstå pedagogisk praksis som en «kunst», dvs. en ferdighet som [s. 215] kan læres. Er pedagogisk praksis noe vi kan beherske, noe vi kan mestre fullstendig, slik at fremskritt kan sikres?

Vi kan også spørre om Erziehung er det mest dekkende begrepet for pedagogisk praksis. Friedrich Schleiermacher hevdet at Erziehung *primært* er knyttet til forholdet mellom den eldre og den yngre generasjon. Mister vi noe viktig hvis forskningen ikke er opptatt av nettopp denne situasjonen? Schleiermacher sier: «Den pedagogiske påvirkningen er rettet mot hele livet til den som oppdras; og dermed er den en enhet, slik som livet selv" (sitert fra Hügli 1989, s. 6, min overs.).<sup>5</sup> Hvem skal se barnets situasjon som en helhet, og tenke kritisk og helhetlig igjennom hva den voksne generasjonen vil med den yngre generasjonen, hvis pedagogikken oppløses i bindestreks-pedagogikker knyttet til ulike disipliner, interesser, profesjoner og aldersgrupper (Mollenhauer 1996, s. 18–21)? Hvis Schleiermacher og Mollenhauer har rett, trengs det en samlet og enhetlig pedagogikk, en pedagogikk som er knyttet til hele det livet barn og voksne lever her og nå; en pedagogikk som er klar over den historiske sammenhengen som den står i; en pedagogikk som hjelper barnet til å ta ansvar for sin fremtid. Ut fra denne tankegangen er det viktig å oversette Erziehung med oppdragelse og undervisning, hvor oppdragelse, hjelp til å bli myndig (Langeveld 1973; Myhre 1990, s. 22), er det overordnede begrepet. Erling Lars Dale mente at det ble «for snevert» å oversette Erziehung med oppdragelse, og valgte derfor utdanning som overordnet kategori, i den tro at denne kategorien «kunne omfatte både det tyske 'Erziehung' og 'Bildung'» (Dale 2005, s. 22). Valget av utdanning som den grunnleggende kategorien for all pedagogisk praksis var ikke godt nok legitimert (Sæther & Wivestad 2010), og Dale innrømmet senere at «'Å oppdra barn' er en pedagogisk praksis som ikke nødvendigvis skjer i et utdanningssystem», og at begrepet utdanningsvitenskap «ikke [er] fullt ut dekkende» (Dale 2011, s. 21, 22). Valget av utdanning som overordnet kategori begrunnet han med et ønske om å få plass til «arbeidslivspedagogikk». Selv om Dale var opptatt av barnas oppdragelse, så han ikke klart nok at forskningen styres bort fra oppdragelsen som helhet hvis en velger utdanning som grunnkategori. Dette kan etter min mening også ha negative konsekvenser for arbeidslivspedagogikken. De voksnes danning (og yrkesutdanning som en del av danningen) bør ses i sammenheng med oppdragelsen. Arbeidslivet er en del av det livet som voksne presenterer og representerer for neste generasjon. Målene for arbeidslivspedagogikken bør derfor ta utgangspunkt i det livet og det samfunnet som neste generasjon skal ta ansvar for. Valget av utdanning som overordnet normativ kategori er ikke godt nok legitimert, og kommer dermed til kort overfor Dales egne krav til en kritisk utdanningsvitenskap (Dale 2011, s. 327–328).

Programmet for pedagogikken har vært diskutert i over 200 år. Mitt inntrykk er at vi lever i en kultur hvor det forutsettes at vitenskap er vitenskap *om* et felt eller et område som det gjelder å beskrive. Det forutsettes at vi som forskere skal kaste vårt lys over området med våre metoder for å kartlegge det som faktisk skjer. Denne språkbruken gjør det mulig å tenke

at det som *bør* skje kan holdes utenom vitenskapen. Dermed kan meninger om det som *bør* skje, bli skjult i implisitte forutsetninger som unndras fra kritisk drøfting. Målet blir å etablere et system av «viten om» som kan formidles skriftlig og muntlig til andre. Enhver akademiker blir spurt: Hva er *ditt* felt, hva er *ditt* område? Og praktikerens [s. 216] blir spurt: Bygger du på forskning – på vitenskapelig kunnskap? Problemet for praktikerens er at vitenskapen både kan være irrelevant og ha normative forutsetninger som bommer på målet for pedagogisk praksis.

I stedet for å diskutere med utgangspunkt i den problematiske vitenskapsforståelsen fra opplysningstiden, *bør* vi gå til et dypere lag i vår tradisjon: Athen ca. 400 f.Kr. Det var her grunnlaget for *begrepet* pedagogikk ble lagt, selv om en i oldtiden ikke brukte *ordet* pedagogikk. Pedagogiske spørsmål ble drøftet i sammenheng med retorikk, etikk og politikk, og nøkkelordet var *paideia*.

### **Paideia og phronesis som utgangspunkt for pedagogikk**

*Paideia* er et substantiv som er avledet av verbet *paideuein*, «å oppdra barn». *Paideia* kan bety barndom, og ordet brukes i sammenstilling med *paidiá*, som betyr lek. *Paideia* kan også brukes om kultivering av planter (Bremer 1989, s. 35). Slaven som ble kalt *paidagogos* hadde tilsynet med barna til sin herre, og hans virksomhet, *paidagogia*, oppdragelse og ledelse, danner et utgangspunkt for ordene «pedagogikk», «pedagogy» og «pédagogie» (Hügli 1989, s. 1).

Substantivet *paideia* kunne både betegne det som foregår (handlingen, det å oppdra) og noe som barnet gjennom denne handlingen har fått del i (oppdragelse eller dannelse). Tolket i siste mening, ble *paideia* forstått som «det menneske- og samfunnsidealet som man ønsket at den kommende generasjon skulle få del i, for at de skulle bli gode mennesker og bygge et godt samfunn» (Wivestad 2007, s. 299). Hva det innebar, var det selvsagt ulike meninger om. Dikteren Aristophanes og historikeren Thukydid knyttet *paideia* til det som var godt for *polis*, bystaten. De så det som viktig at borgerne tilegnet seg tradisjonelle etiske dygder som mot og rettferdighet. Sofistene ville gi de unge en effektiv utdanning for det praktisk-politiske liv, men ble kritisert for å være lite opptatt av skillet mellom rett og galt. Isokrates sitt program for retorisk danning synes å være et hederlig unntak (Bremer 1989, s. 38). Platon knyttet ikke *paideia* til det retoriske, men til det filosofisk-vitenskapelige. Mennesket skulle bli formet ved å få del i bilder av det skjønne, det sanne og det gode, altså gjennom teoretisk virksomhet. I dialogen Protagoras (Plato 1967, 327c–d) er det personens *paideia* som danner grunnlag for å skille mellom «siviliserte» og «ville» mennesker. *Paideia* ble sett som et uttrykk for sivilisasjon og kultur. *Paideia* kan derfor oversettes med oppdragelse, karakterdanning og kultur. Alt dette *bør* ses i sammenheng. Aristoteles understreker at det er ved stadig å gjøre det gode og ved å unngå å legge oss til uvaner, at vi kan utvikle moralsk dygd. Vaner kan være like vanskelig å forandre som vår biologiske natur, fordi vanene «ligner på naturen» (Aristoteles 1999, 1152a30–33).

Det er på grunn av nytelsen at vi gjør det som er dårlig, og det er på grunn av smerten at vi avholder oss fra det som er edelt. Derfor bør man, som Platon sier, fra den tidligste ungdom oppdras på en bestemt måte, nemlig slik at man føler glede og smerte ved de rette ting, for dette er den rette oppdragelse [*paideia*]. (Aristoteles 1999, 1104b10–13)

[s. 217] I sin bok om statsforfatningen beskriver Aristoteles ulike syn på innholdet i og målet for menneskets oppdragelse og danning:

Not everyone thinks the young [*neos*] should learn the same things, either with respect to virtue [*arete*] or with respect to the best life; nor is it whether having thought in view, rather than the character [*ēthos*] of the soul, is what is appropriate. An investigation based on the education [*paideia*] actually to hand proves confusing. There is no clarity about whether training is to be in things useful for life [A] or in things leading to virtue [B] or in things extraordinary [C] ... (Aristoteles, 1997, 1337a34–1337b3).

Uenigheten gjelder for det første prioriteringen av to ulike sider ved mennesket: Hva er viktigst av «hodet» eller «hertet»? Er det forstanden /tankeevnen (thought) eller sjelens moralske holdninger (character) som er viktigst? Og hva bør det legges *mest* vekt på i praksis? Er det det «nyttige» (things useful for life), eller er det danningen av personligheten eller karakteren (things leading to virtue) – altså at vi blir dugelige, tilegner oss moralsk dygd, eller er det «høyere» danning (things extraordinary)?

Overført til vår situasjon kan vi stille spørsmål ved prioriteringen mellom: A. Nyttesentrert utdanning (teknologi, redskaper, ferdigheter), B. Moralsk danning (holdninger), og C. Vitenskapssentrert teoretisk danning (abstrakt teori). Alle vil ha med *alle* de tre momentene – både A, B og C, men det kritiske spørsmålet er: i hvilken rekkefølge?

Ut fra prinsippet «aldri mer Auschwitz» og «aldri mer 22. juli», burde det ikke være vanskelig å se at vi i oppdragelsen og danningen som helhet bør prioritere moralsk oppdragelse, en danning av karakteren, holdningene. Dette kommer også til uttrykk i Aristoteles sin *Etikk*: «... den foreliggende undersøkelse [er] ikke ... rettet mot teoretisk betraktning [*theoria*] slik som de andre [undersøkelsene] – vi driver ikke vår undersøkelse [i etikk] for å få vite hva dyd er, men for å bli gode, ellers har vi ingen nytte av den» (Aristoteles 1999, 1103b26). Anvendt på pedagogikk kunne det sies slik: Hensikten er ikke å få *vite* hva god oppdragelse og undervisning er, men å bli gode oppdragere og lærere. En abstrakt viten er ikke tilstrekkelig. Det er nødvendig med en holdning [*hexis*] knyttet til fornuften, en holdning som er «handlingsorientert» og som avdekker sannhet angående «hva som er godt og dårlig for mennesket» (Aristoteles 1999, 1140b5); en holdning som kan styre anvendelsen av teori og teknologi. En slik holdning kaller Aristoteles *phronesis*, moralsk visdom, praktisk dømmekraft. *Phronesis* er en intellektuell holdning som må være forankret i moralsk karakter. Hvis man ikke har vent seg til å handle rett og hvis personen ikke er preget av dydene, blir man blendet av sine følelser i handlingssituasjonen. Da kan man handle feil selv om man «vet» hva som er rett. Derfor er det bare den som allerede *er* god som blir bedre ved å studere etikk, og i vår sammenheng bare den som *er* en god oppdrager og lærer som blir bedre ved å studere pedagogikk. Hvis pedagogisk *phronesis* er det styrende elementet i et pedagogisk studium, vil teoretiske kunnskaper og tekniske ferdigheter få en



legitim, underordnet betydning. Pedagogisk visdom og dømmekraft vil hjelpe oss til å se hver ny situasjon som en helhet, slik at vi kan mobilisere de moralske holdninger [s. 218] som er relevante i situasjonen. Ut fra dette kan vi se hvilke detaljkunnskaper og ferdigheter vi trenger for å prøve å realisere det som er godt for den enkelte og for samfunnet.

Når en studerer og forsker og underviser, må en søke en grad av presisjon som er avpasset etter det som er mulig: «Det er karakteristisk for den dannede [en som er *pepaideumenos*, perfektum av *paideuein*] å søke etter det nøyaktige på ethvert område bare i den grad sakens natur tillater det. For det er åpenbart like tåpelig å godta overtalelser fra en matematikers side som å kreve bevis av en talekunstner» (Aristoteles 1999, 1094b23). Både etikken og pedagogikken må bruke en rekke ulike kilder og se dem i sammenheng, ikke for å anvende dem på et område, men for å anvende dem i realiseringen av en oppgave. Det som er typisk for en som har den rette *paideia*, en som er dannet, er å ha en dømmekraft som overskrider faggrensene (Bremer 1989, s. 38)<sup>6</sup>. Hvis dette kan være et utgangspunkt for programmet for pedagogikken, blir det viktig å plassere pedagogikken i forhold til etikk og retorikk. Pedagogiske studier, forskning og systematiske fremstillinger må ha utgangspunkt i ens egen pedagogiske praksis og ha som oppgave å forbedre nettopp denne praksisen. Dette er en etisk oppgave som krever spesielle erfaringer. De overordnede målene må nødvendigvis utformes som åpne skisser, og hva som er «bedre» forutsetter skjønnsmessige vurderinger av de skiftende omstendigheter. Alt man har av kunnskaper fra teologi, filosofi, psykologi, sosiologi og historie vil selvsagt kunne anvendes. Men et saklig pedagogisk forskningspråk bør heller ha retorikken enn matematikken som forbilde. Praktiske avgjørelser forutsetter tolkninger og antakelser hvor det som er sant, bare er sant «for det meste» (Aristoteles 1999, 1094b21). Når *saken* er slik, må også saklig *tale* være slik. Etikk og retorikk, moralsk visdom og overbevisende dagligtale (med bruk av eksempler) bør gå hånd i hånd (Miller 2007). Et alternativ til de innledende programmatisk definisjonene av pedagogikk kunne ut fra dette forsøksvis formuleres slik: *Pedagogikk er en selvstendig etisk-retorisk vitenskap med denne oppgaven: Å bidra til forbedring av oppdragelse, danning og kultur.*

### **Pan-paideia som utgangspunkt for pedagogikk**

Da Comenius utformet sin pedagogikk omkring 1660, var den et ledd i en planlagt invitasjon til en *consultatio catholica* (en allmenn samtale) om *emendatio* (korrigering og forbedring) av alt menneskelig. I sjubindsverket *De rerum humanarum emendatione* – et verk som ikke var fullført og som ble glemt da Comenius døde – er boka *Pampaedia* eller *Pan-paideia* den midterste. Comenius tok ikke utgangspunkt i ordet *paidagogia*, eller i Calvins tanker om «pédagogie». Han formet heller ikke ordet pedagogikk, noe som kunne ha vært nærliggende ut fra hans samtids didaktikkbegrep. Han tok derimot utgangspunkt i den gamle *paideia*-tradisjonen. Selv om hans didaktikk kan ses i sammenheng med den nye tid, konkretisert med bildet av Ghirlandaio, var hans grunnleggende tenkning og praksis bestemt av samme utgangspunkt som ikonet fra mellomalderen.



Comenius var bekymret over sin samtids forståelse av vitenskap. *The Royal Society of London for the Improving of Natural Knowledge* fikk sitt charter i 1663, med Charles II som grunnlegger og beskytter.

[s. 219] Bildet *An experiment on a bird in the air pump*, oljemaleri 183 x 244 cm (Wright of Derby 1768), Foto © The National Gallery, London, viser ulike reaksjoner på et eksperiment med en fugl, når luften pumpes

ut av beholderen.

I utkastet til statutter for vitenskapsselskapet i London ble det lagt vekt på å drive eksperimenter og utvikle teknologi. En skulle *ikke* rote seg bort i teologi, metafysikk, moral, politikk, grammatikk, retorikk eller logikk – «not meddling with Divinity, Metaphysics, Moralls, Politicks, Grammar, Rhetorick or Logicks» (Schaller 1992, s. 72). Medlemmene av selskapet hadde ulike religiøse oppfatninger, men la disse til side for å «tjene fremskrittet» (s. 72). Dette var også økonomisk fordelaktig for forskningen. Mesénene, rikfolkene, som bevilget til organisert forskning, kunne dermed være sikre på at forskningen ikke forstyrret den utviklingen som *de* ønsket i samfunnet (s. 73). Comenius sendte sin bok *Via lucis*, lysets vei, til vitenskapsselskapet i 1668 sammen med et langt følgebrev. Han roser selskapets iver for å finne sannhet i det lyset som vi tar imot med sansene, men påpeker som en mangel i deres arbeid at de forsøker å skille vitenskapen fra sosialt og politisk engasjement. Gjennomtenkning av de sosiale konsekvensene av vitenskap var for Comenius en del av vitenskapen selv. Han hevdet at vitenskapen ikke kunne løses fra den menneskelige forpliktelsen det er å søke korrigerende og forbedring av alle ting. Kunnskap er makt, og jo mer makt mennesket får, desto viktigere er det å gjøre det som er godt.

[s. 220] Boka *Pan-paideia* starter med å forklare tittelen:

Pampaedia er en universell danning av [den enkelte i] hele menneskeslekten. Hos grekerne betød *paideia* undervisning og oppdragelse, hvorved mennesker blir ført ut av en rå tilstand; *pan* betød universell, helhetlig. Det som her søkes er altså at hele menneskeslekten (*pantes*) blir undervist i helheten (*panta*) på en helhetlig og grundig (*pantòs*) måte. (Comenius 1960, I., s. 1, min overs.)<sup>7</sup>

Platon og Aristoteles opponerte i sin samtid mot nyttetenkning uten etisk forankring, og ønsket å danne en elite som kunne motstå dette. Comenius opponerte mot sin samtids hovmodige overtro på vitenskapen. Han ville at hver enkelt skulle forstå sin begrensning og sin plass i helheten, og yte *sitt* lille bidrag til forbedring. Derfor skulle ikke bare en elite, men absolutt *alle* mennesker i alle folkeslag få del i opplysningen og utfordringen – rike og fattige, uten forskjell. Også de med alvorlige handikap for å ta imot og bevare sanseinntrykk, skulle få mulighet til å lære: «Ett eller annet sted vil det alltid være en inngang til en fornuftig sjel, og der må lyset bli brakt inn» (Comenius 1960, s. 46, min overs.)<sup>8</sup>. Hvor kommer lyset fra?

Comenius sin forståelse av helheten, universet, har utgangspunkt i en enkel og grunnleggende tanke: Alt kommer fra Gud og alt skal vende tilbake til Gud (Mollenhauer 1996, s. 51–52). Lyset kommer verken fra de rike og mektige eller fra forskerne som lønnes av de rike og mektige, og lyset skal ikke tjene institusjonenes og nasjonenes interesser i en konkurranse hvor hovedsaken er å hevde seg selv. De gaver vi selv har fått bør i stedet tjene fellesskapet. Hvis vi også tar *dette* med i diskusjonen av programmet for pedagogikken, blir det uholdbart å ha som *hovedmål* at de norske universitetsinstitusjonene skal styrke sin posisjon internasjonalt. Jeg arbeider selv ved *Norsk Lærerakademi*. Navnet ble valgt ut fra et ønske om å ta vare på formålet for oppdragelsen slik det i 1970 var nedfelt i offisielle dokumenter. I dag ville det, etter min mening, være bedre å kalle institusjonen *Universitas pan-paideiæ*: Forskningsfellesskap for universell oppdragelse og danning. Programmet for pedagogisk studium og forskning ved denne institusjonen kunne forsøksvis formuleres slik: *Pedagogikk er en selvstendig etisk-retorisk vitenskap med denne oppgaven: Å bidra til oppdragelse og danning av alle mennesker med sikte på en universell korrigerende og forbedring av kulturen og samfunnet.*

## Referanser

- Aristoteles (1999). *Den nikomakiske etikk* (Øyvind Rabbås og Anfinn Stigen, overs.). Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.
- Aristotle (1997). *The Politics of Aristotle* (Peter L. Phillips Simpson, overs.). Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Bremer, Dieter (1989). Paideia. I Joachim Ritter, Karlfried Gründer & Rudolf Eisler (red.). *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (bd. 7, s. 36–39). Basel: Schwabe (optrykt av Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt).
- Comenius, Jan Amos (1960). *Pampaedia. Lateinischer Text und deutsche Übersetzung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- [s. 221]
- Comenius, Jan Amos (1986). *Comenius's Pampaedia or universal education* (A. M. O. Dobbie, overs.). Dover: Buckland Publications.
- Dale, Erling Lars (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dale, Erling Lars (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gadamer, Hans-Georg (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (Lars Holm-Hansen, overs.). Oslo: De norske bokklubbene.
- Ghirlandaio, Domenico (ca. 1490). *Gammel mann og ung gutt* [Original: Tempera på treplate. Foto © RMN/H. Lewandowski]. Musée du Louvre. Gjengitt med tillatelse av RMN 18.03.2013. Hentet fra <http://www.louvre.fr/en/oeuvre-notices/old-man-young-boy>
- HiL Høgskolen i Lillehammer (2011). *Pedagogikk*. Hentet fra [http://www.hil.no/studier/innhold\\_fagomraadene/pedagogikk](http://www.hil.no/studier/innhold_fagomraadene/pedagogikk)
- Hügli, Anton (1989). Pädagogik. I Joachim Ritter, Karlfried Gründer & Rudolf Eisler (red.). *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (bd. 7, s. 1–35). Basel: Schwabe (optrykt av Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt).

- Kant, Immanuel (2007). Lectures on pedagogy (Robert B. Lauden, overs.). I Günter Zöller & Robert B. Lauden (red.). *Anthropology, history and education* (s. 437–485). Cambridge: Cambridge University Press.
- Langeveld, Martinus Jan (1973). *Einführung in die theoretische Pädagogik*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Larsen, Rune Engelbreth (2006). *Renæssancen og humanismens rødder*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Maria og barnet* (ca. 550). [Mosaikk]. San Apollinare Nuovo, Ravenna. Gjengitt med tillatelse av Leonardo Seccia, Universitetet i Bologna, 08.03.2013.
- Meyer, Siri (2011). Hvor kommer lyset fra? Hentet fra <http://www.uib.no/kunst/nyheter/2010/12/hvor-kommer-lyset-fra>
- Miller, Alistair (2007). Rhetoric, paideia and the old idea of a liberal education. *Journal of Philosophy of Education*, 41(2), 183–206. doi: 10.1111/j.1467-9752.2007.00558.x
- Mollenhauer, Klaus (1996). *Glemte sammenhenger. Om kultur og oppdragelse* (Stein M. Wivestad, overs.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Myhre, Reidar (1990). *Hva er pedagogikk? En elementær innføring*. NB Digital. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/72ca79d43952b84064b1bbad1b3cba03.nbdigital?lang=no#0>
- NLA Høgskolen (2012). Studiekatalog. Bachelor i pedagogikk. Hentet fra <http://www.nla.no/nor/studietilbud/pedagogikk/pedagogikk/?&displayitem=27&module=studieinfo&type=studie&subtype=2>
- Plato (1967). Protagoras 327c–d (W. R. M. Lamb, overs.). I *Plato. Plato in twelve volumes, Vol. 3* (Perseus Digital Library). Cambridge MA: Harvard University Press. Hentet fra <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0178%3Atext%3DProt.%3Asection%3D327c>
- Schaller, Klaus (1992). Scientia und conscientia. Komenskýs Kritik am Baconismus. I Klaus Schaller (red.). *Comenius 1992. Gesammelte Beiträge zum Jubiläumsjahr* (s. 61–75). Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Schleiermacher, Friedrich (1830). Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen. Hentet fra [http://books.google.no/books?id=JEcMAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=no&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.no/books?id=JEcMAAAIAAJ&printsec=frontcover&hl=no&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Sæther, Jostein & Wivestad Stein M. (2010). Utdanningsvitenskap som omgrep og trend. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 94(1), 5–16.
- Tjeldvoll, Arild (2006). Pedagogikk. I Petter Henriksen (red.). *Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon* (bd. 11, s. 765–766). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Trapp, Ernst Christian (1780). Versuch einer Pädagogik. Hentet fra [http://books.google.no/books/about/Versuch\\_einer\\_P%C3%A4dagogik.html?id=djpNAAAaAAJ&redir\\_esc=y](http://books.google.no/books/about/Versuch_einer_P%C3%A4dagogik.html?id=djpNAAAaAAJ&redir_esc=y)
- Tufta, Bjørn-Sigurd (2011). *Uten tittel* [Oljemaleri]. Henger i 3. etasje, HF-bygget, Universitetet i Bergen. Gjengitt med tillatelse fra BONO 15.03.2013. Hentet fra [http://www.uib.no/imagearchive/produktbilde\\_Tufta.4.JPG](http://www.uib.no/imagearchive/produktbilde_Tufta.4.JPG)
- UV Utdanningsvitenskapelig fakultet (2012). Strategi og strategiprosessar ved UV. Hentet fra <http://www.uv.uio.no/om/strategi/>
- Wivestad, Stein M. (2007). Hva er pedagogikk? I Ola Hoff Kaldestad, Einar Reigstad, Jostein Sæther og Joronn Sæthre (red.). *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 293–331). Bergen: Fagbokforlaget.

[s. 222]

Wivestad, Stein M. (2008). The educational challenges of "agape" and "phronesis". *Journal of Philosophy of Education*, 42(2), 307–324. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00823.x

Wivestad, Stein M. (2011). Conditions for 'upbuilding'. A reply to Nigel Tubbs' reading of Kierkegaard. *Journal of Philosophy of Education*, 45(4), 613–625. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00823.x

Wivestad, Stein M. (2013). On becoming better human beings. Six stories to live by. *Studies in Philosophy and Education*, 32(1), 55–71. doi: 10.1007/s11217-012-9321-8

Wright of Derby, Joseph (1768). An experiment on a bird in the air pump [Oljemaleri 183 x 244 cm.]. Gjengitt med tillatelse fra The National Gallery, London, 08.03.2013. Hentet fra <http://www.nationalgallery.org.uk/paintings/joseph-wright-of-derby-an-experiment-on-a-bird-in-the-air-pump>

## Noter

---

<sup>1</sup> Die Gegenwart kann nicht als Keim einer dem Begriff mehr entsprechenden Zukunft richtig behandelt werden, wenn nicht erkannt wird, wie sie sich aus der Vergangenheit entwickelt hat.

<sup>2</sup> Die Erziehung muß als eine eigne Kunst von ihren eignen Leuten getrieben werden.

<sup>3</sup> The mechanism in the art of education must be transformed into science [*Wissenschaft*].

<sup>4</sup> Pädagogik ist und bleibt ... bis heute Kollektivsingular für das ganze Spektrum der praktischen und theoretischen Beschäftigung mit Erziehung.

<sup>5</sup> Die pädagogische Einwirkung ist auf das ganze Leben des Zöglings gerichtet; und damit ist sie eine Einheit, wie das Leben selbst ...

<sup>6</sup> Der aristotelische Begriff des Gebildeten (*pepaideumenos*) ist am wissenschaftlichen Konzept fachübergreifender prinzipieller Urteilsfähigkeit orientiert.

<sup>7</sup> Pampaedia est totius Humanae Gentis Cultura Universalis. Graecis enim *paideia* Institutionem et Disciplinam, quâ Homines erudiuntur; *pan* autem Universalitatem sonat. Hoc igitur queritur, ut *pantes, panta, pantôs* (Omnes, Omnia, Omnino) doceantur.

<sup>8</sup> ad Animam rationalem semper aliquâ datur accessus, eâ quâ datur instillanda est Lux.