

PAIDEIA

Af Øjvind Larsen

– den personlige dannelse som hermeneutisk projekt i de pædagogiske institutioner

Hele det danske uddannelsessystem er fra politisk hold udsat for stærke krav om forandring. Det politiske mål for denne forandring er, at det samlede undervisningssystem skal spændes for den kommercielle, teknologiske og industrielle vogn, hvor der allerede fra barnets første år i skolen skal lægges individuelle læringsplaner og karrierestrategier. De samlede tiltag skal dernæst kunne måles og vejes, således at de kan indgå i de nationale politiske strategier, som udmøntes i bureaukratiske tiltag med forordninger, regulativer, osv., som alle pædagogiske institutioner skal underordnes.

Denne pædagogiske plan er for universitetsområdet blevet lanceret på Forskningsministeriets hjemmeside med slående slogans som 'Fra tanke til faktura' og 'Fra forskning til forretning', som også skal være normgivende for de øvrige pædagogiske institutioner i samfundet. Det centrale i dette pædagogiske projekt er kravet om, at uddannelserne skal rationaliseres, effektiviseres, standardiseres, således at de kan måles og vejes og dermed styres fra politisk hold med henblik på at effektivisere det samlede samfundssystem. Disse krav kan antage forskellige former i forhold til de enkelte pædagogiske institutioner, men der er mange fælles træk i de politiske til-

tag i forhold til alle pædagogiske institutioner lige fra vuggestuen over skolen til seminarier og universitet.

Der er tale om et bestemt menneskesyn, som bygger på forestillingen om samfundsmæssig nyttemaksimering, som det samlede pædagogiske system fra vuggestue til studenterhue skal understøtte. Det væsentlige i en uddannelse skal bestå i effektivt at tilegne sig bestemte teknisk-instrumentelle færdigheder med henblik på at udøve et bestemt erhverv, medens den bredere moralske, politiske, kulturelle og humanistiske dannelse trænges i baggrunden som mindre vigtig. Det pædagogiske systems værdi afhænger af, i hvilken grad det kan bidrage til den samfundsmæssige nytte, som i sidste ende skal kunne udtrykkes i økonomiske termer.

Disse nye tiltag kan forekomme fremmedartede i forhold til de danske pædagogiske traditioner, som er præget af samtale, lighed, integration, medbestemmelse og demokrati, og hvor de praktiske færdigheder har været underordnet denne almene pædagogiske forståelse, som har ført til et egalitært uddannelsessystem i Danmark.

Der er i Danmark tradition for, at dannelse og uddannelse hører uløseligt sammen. Denne tradition har rødder tilbage i de folkelige højskoler og i hele det grundt-



vigianske skolesystem, som har bidraget til at udbrede dannelsesdimensionen til andre statslige og kommunale uddannelsesinstitutioner. Dernæst skal 68 bevægelsen også nævnes, som medførte medbestemmelse og demokratiske styreformer på mange uddannelsesinstitutioner, ikke mindst universitetet, hvor der blev indført en vidtgående formaliseret demokratisk styreform.

Hele denne pædagogiske forståelseshorisont og tradition er truet af de nye politiske tiltag, hvor dannelse og demokrati skal erstattes med instrumentalisering af viden og pædagogisk teknologi. Det er på den baggrund ikke overraskende, at der foregår en levende diskussion om, hvad der egentlig er målet med hele det danske uddannelsessystem.

Det viser sig nu, at vi ser de samme forandringer af de pædagogiske systemer i de andre europæiske lande, og derfor kan man med rette tale om, at det er selve den europæiske opfattelse af pædagogik, som står til diskussion. Vi er vidne til en ensidig udvikling af den pædagogiske opfattelse i hele Europa, hvor den målrettede teknisk-instrumentelle pædagogik vinder frem på bekostning af den humanistisk orienterede pædagogiske opfattelse om dannelsen af det enkelte menneske, som

ellers vidtgående har været dominerende indenfor pædagogikken.

I det følgende vil jeg derfor pege på nogle grundtræk i den europæiske dannelses-tradition som et vigtigt korrektiv til den teknisk-instrumentelle uddannelsespædagogik, som er ved at blive dominerende i disse år. Målet med denne undersøgelse vil være at rekonstruere nogle hovedtræk af pædagogikkens genealogi, som peger hen imod en hermeneutisk forståelse af pædagogikken, i hvilken den personlige dannelse udgør den væsentlige dimension i de pædagogiske institutioner.

For at kvalificere denne diskussion af pædagogikken, vil jeg i det følgende se på, hvordan tanken om pædagogik er blevet reflekteret i den pædagogiske filosofiske tradition. Der er nogle filosoffer så som Platon, Aristoteles, Rousseau og Kant, som eksplicit har beskæftiget sig med pædagogisk filosofi, men der er derudover mange filosoffer, som implicit har fremsat pædagogiske filosofiske betragtninger, som det er værd at se nærmere på. Jeg vil med andre ord anlægge et pædagogisk perspektiv på filosofiens historie for på den måde at finde nogle væsentlige teorier, som kan bidrage til kritikken af den teknisk-instrumentelle uddannelsespædagogik.

PAIDEIA – POLITISK DANNEELSE I DEN ANTIKKE DEMOKRATISKE BYSTAT ATHEN

Man kan efter min opfattelse ikke komme udenom at nævne den antikke græske bystat og her specielt den demokratiske bystat Athen, når der skal tales om pædagogik, som betyder omsorg, opdragelse, dannelse og uddannelse (Jaeger 1989: 5 ff).

Selve ordet pædagogik kommer fra det græske ord *paideia*, som i første omgang refererer til omsorgen for barnet og barnets elementære opdragelse. Som det andet refererer ordet *paideia* til de mandlige unges skolegang, hvor de først og fremmest skulle *dannes* moralsk som frie mennesker til at deltage i det politiske liv i den demokratiske bystat. I denne sammenhæng skulle de også *uddannes* i læsning, skrivning, mate-

matik, musik og gymnastik. Endelig var der en højere dannelse og uddannelse, som varetoges af sofisterne på en slags private universiteter, hvor der blev undervist i filosofi, retorik, historie og naturvidenskab. Denne undervisning havde ikke til hensigt at give teknisk faglige eller merkantile færdigheder. *Paideia* i græsk sammenhæng skal først og fremmest forstås som en dannelse af det enkelte menneske som en fri borger i den demokratiske bystat.

Dette almene dannelsesideal kan dernæst præciseres og differentieres ved at se på fire bestemt typologier i den græske dannelsesstradition, således som vi finder den formuleret hos Thukydid (460-400 f.v.t.), Protagoras (481-411 f.v.t.), Platon (428-348 f.v.t.) og Aristoteles (384-322 f.v.t.).

Perikles (495-429 f.v.t.), den store de-



mokratiske leder i Athen, holdt i 429 f.v.t. en tale for de faldne soldater i Athens krig med Sparta, som er en af de mest berømte taler fra antikken (Thukydid 1984: 24-34). I talen fremhæver Perikles det frie og alsidige liv i den demokratiske bystat som den egentlige opdrager af det enkelte menneske. I det politiske liv føres der en fornuftig samtale om alle forhold, som kommer til at præge den enkelte borger.

I Athen blev man imidlertid ikke stående ved den umiddelbare opdragelse gennem deltagelsen i det praktiske liv i bystaten. Der opstod professionelle pædagoger, sofisterne, som påtog sig mod betaling at bibringe unge frie mænd i bystaten en systematisk intellektuel uddannelse i *sophia*, mod, visdom, indsigt og viden. Protagoras regnes for at være den første sofist, som er kendt

for at have introduceret den såkaldte *homo mensura* sætning, at mennesket er alle tings målestok. Men hvad der nærmere skulle forstås ved denne målestok, var ikke entydigt klart, og derfor opstod der en række forskellige retninger, som hver havde deres svar på dette spørgsmål. Sofisterne blev særlig kendt for at undervise i faget retorik, hvor man lærte at holde overbevisende taler. Det var en meget nyttig uddannelse, fordi sproget havde den centrale betydning i det offentlige liv i den demokratiske bystat.

Sofisterne blev udsat for kritik af de såkaldte filosoffer. Det græske ord *philosophia* er sammensat af ordet *philos*, der betyder venskab, og *sophia*, der som nævnt betyder visdom, indsigt og viden. Det vil derfor være rigtigt at sige, at filosofferne



udspringer af den samme historiske situation som sofisterne. Filosoferne er også en form for *paidagogos*, som hævder, at de er optaget af sandheden, medens sofisterne efter deres opfattelse kun er optaget af de ydre virkemidler i retorikken. Det er lykkedes at bringe dette billede af sofisterne videre op igennem historien. Men det er forkert. Det væsentlige er, at såvel sofister som filosofer er pædagoger, som tilbyder at hjælpe med til at bibringe de unge mænd en indsigt og forståelse af deres eget liv i den demokratiske bystat. Her skal specielt Platon og Aristoteles nævnes, fordi de hver for sig præsenterer en filosofisk opfattelse, som får afgørende betydning for den senere europæiske pædagogik.

Platons værk *Staten* læses normalt som et politisk filosofisk værk, men det kan også læses som et pædagogisk værk, som handler om, hvordan det enkelte menneske kun kan leve det rette liv i en retfærdig bystat, som er en bystat, hvor alle har deres rette plads i den sociale orden (Platon 2003). Platon har en stor redegørelse om, hvordan det enkelte menneske skal opdrages gennem hele livet, hvor igennem det skal udvikle sin indsigt. I begyndelsen skal barnet have en meget fri opdragelse, hvor det selv skal vise sine talenter indenfor sport, musik og mere skolepligtige fag. Nogle unge taber lysten til at lære nyt allerede ved 15-20 års alderen. Men andre går videre og kan tilegne sig mere abstrakte færdigheder, blandt andet matematik, og de kan gå videre med den filosofiske uddannelse, som skal føre til en indsigt i statens væsen og ideernes verden. Den afsluttes først omkring 50 års alderen, hvor den modne filosof er egnet til selv at påtage sig en ledelsesopgave og en pædagogisk opgave i bystaten.

Aristoteles er Platons elev, og han opstiller en anden model end sin mester. Aristoteles skelner mellem det praktiske liv, som kan gøres til genstand for en empirisk observation og erfaring, og det teoretiske liv, som vedrører de forhold, som ligger hinsides det praktiske liv. Livet i bystaten hører til det praktiske liv. Aristoteles taler om *praxis*, som stiler mod det gode liv i bystaten. Aristoteles' *Etikken* og *Statslære* kan læses som pædagogiske værker, som handler om, hvordan det enkelte menneske kan bringes

frem til at blive god til at leve sit liv, og hvordan det enkelte menneske må indgå i den gode bystat, for at hans eget individuelle projekt kan lykkes (Aristoteles 2004; Aristoteles 1997). Aristoteles' pædagogiske principper er pragmatiske og henholder sig til det praktiske liv, *praxis*.

Forbilledet for Aristoteles er den dygtige håndværker, mesteren, som både behersker de elementære principper i håndværket, og som samtidig igennem øvelse er blevet i stand til at ramme præcis det rette punkt, den rette midte, når han udøver sit håndværk (Larsen 1986). På samme måde skal det enkelte menneske også blive sin egen mester med hensyn til at leve livet. Etikken handler om at blive dygtig til at kunne gøre det rigtige, som ifølge Aristoteles er at kunne ramme præcis den rette midte mellem ekstremerne. Ingen kan i sidste ende helt alene komme frem til den kunst at leve det gode liv. Det kræver en pædagogisk vejledning. I første omgang foregår opdragelsen i familien, men dernæst skal den foregå igennem den reflekterede praksis i bystaten, og her mener Aristoteles, at det i sidste ende er lovene, som skal vejlede det enkelte menneske. Hos Aristoteles er der i praksis en nøje sammenhæng mellem det enkelte menneskes liv og bystatens liv. Den enkelte skal gennem pædagogikken føres frem til at kunne leve sit liv i bystaten.

Det sammenfattende er, at grækerne opfinder pædagogikken i den europæiske kultur som et refleksivt forhold af dannelsen til at leve det gode liv i praksis i bystaten og hermed samfundet. Det væsentlige i den græske forståelse af pædagogikken er, at det enkelte menneske skal dannes som et samfundsmæssigt væsen, der finder sine grundlæggende normer i bystatens fællesskab og love (Jaeger 1989: 13 ff).

DEN PERSONLIGE DANNELSE I DEN KRISTNE MIDDELALDER

Det er kristendommen, som ifølge Hegel bryder op i hele denne antikke græske dannelsesmodel. Med kristendommen kommer det enkelte menneskes frihed i centrum. Augustin (354-430) udtrykker dette meget klart i sit hovedværk *Om*

Guds Stad, at den kristnes grundlæggende forhold er til Gud, og at det er i denne relation, at den enkelte bliver sig selv (Augustin 1996: 51-52, 62). Der er her ikke kun tale om et umiddelbart forhold, der er også tale om et reflekteret forhold, som formuleres i den kristne teologi, som har nogle afgørende pædagogiske konsekvenser. Det handler om at kunne lede det enkelte menneske frem til at blive sig selv i forhold til Gud. Det samfundsmæssige kommer i anden række i denne pædagogiske opfattelse af mennesket. Det enkelte menneske opfattes som et universelt væsen, som kun kan blive sig selv i forhold til Gud. Denne teologiske og pædagogiske opfattelse får en afgørende betydning i den senere europæiske kultur. Augustin har været den store inspirator for Martin Luther (1483-1546) og Søren Kierkegaard (1813-1855), og det er også denne universelle opfattelse af mennesket, som ligger til grund for den senere formulering af menneskerettighederne.

Den pædagogiske model i den demokratiske bystat og den pædagogiske model i den Augustinske udgave af kristendommen står i et modsætningsforhold til hinanden, som vel næsten kunne siges at være af absolut karakter. I den græske model bliver det enkelte menneske sig selv ved at virkeliggøre sit liv i bystaten, hvor de grundlæggende normer også hentes. I den Augustinske model skal det enkelte menneske blive sig selv løsrevet fra den konkrete sociale sammenhæng i det bestemte forhold til Gud. Forsøgene på at skabe en formidling mellem disse to pædagogiske modeller bliver en afgørende drivkraft i udviklingen af senere pædagogiske modeller i den europæiske kultur, fordi der er tale om to perspektiver, som hver har deres centrale værdi.

Thomas Aquinas (1225-1274) er den store forener og måske ligefrem forsoner af den græske og den kristne tradition. Thomas er aristoteliker, så hos Thomas finder vi hele Aristoteles' praktiske og differentierede tilgang til det samfundsmæssige liv. Men han er samtidig kristen teolog, og det er på den baggrund, at han formår at skabe en enhed i dannelse og uddannelse, som indskrives det enkelte menneske ikke blot

i den samfundsmæssige orden, men også i den guddommelige orden. Det enkelte menneske lever ifølge Aristoteles i sin bystat eller sit samfund, hvor retten bliver den højeste instans for pædagogikken. Det er samme pædagogiske model, vi finder hos Thomas Aquinas, men han indskrives dernæst samfundets love i den større guddommelige retsorden, som i sidste ende er af evig karakter. På denne måde skaber Aquinas en pædagogisk model, hvor det enkelte menneskes konkrete handling går harmonisk op i samfundets institutioner og love, som dernæst indskrives i den evige guddommelige retsorden. I denne pædagogiske model er der plads til alle livsforhold, som da også beskrives meget detaljeret i hans teologiske hovedværk *Summa Theologica* (Aquinas 1988). Derfor kan dette teologiske værk også læses som et pædagogisk værk om en harmonisk forening af individ, institution og samfund.

Det er hele denne harmoniske opfattelse af forholdet mellem individ, institution og samfund, som brydes op i nyere tid fra omkring 1400 tallet. Der er tale om en række fundamentale forandringer af det europæiske samfund, som tilsammen skaber helt nye pædagogiske udfordringer. Det drejer sig om forandringer indenfor religion, politik, økonomi og teknologi.

RELIGION – FRA KATOLICISME TIL PROTESTANTISME

Det første afgørende opbrud er de protestantiske reformationer i første halvdel af 1500 tallet i Tyskland, Schweiz, Holland og England, som varsler hele opbruddet i den harmoniske forening af individ, institution og samfund. Her lægges grunden til den moderne verdensopfattelse, som siden skulle blive alt dominerende. Her vil jeg fremhæve nogle enkelte forhold, som er væsentlige i protestantismen.

Det er protestantismen, som har en afgørende betydning for verdsliggørelsen eller sekulariseringen af det europæiske samfund. I Luthers protestantiske teologi skabes der et skarpt skel mellem det himmelske, som vedrører det religiøse liv, og det jordiske, som vedrører det samfundsmæssige liv, og som skal styres af fyrsten. Luthers

teologi repræsenterer en ny formulering af Augustins teologi, hvor der lægges vægt på, at det samfundsmæssige liv er en selvstændig sfære, som ikke skal styres af de guddommelige love, men af de verdslige love.

Som det andet betyder dette, at religionen ikke længere er den højeste instans for samfundet, men kun for det enkelte menneske. Det er på samme måde som hos Augustin det personlige forhold til Gud, som bliver afgørende. Men hermed lægges der grunden til, at det enkelte menneske skal danne sin egen forestilling ikke blot om sin himmelske frelse, men også om sit samfundsmæssige liv. Hermed bliver den individualisering tematiseret, som bliver afgørende i den senere samfundsmæssige udvikling. Individet overlades til sig selv i sit eget Gudsforhold og dernæst i sine egne samfundsmæssige forhold. Det fører også til nedbrydningen af forud givne autoriteter af religiøs og politisk karakter, fordi det enkelte menneske igennem protestantismen får en selvstændig autonomi og sin egen individualitet igennem sit eget gudsforhold og sin egen livstolkning.

I protestantismen lægges op til en helt ny form for pædagogik og en helt ny forståelse af forholdet mellem individ, institution og samfund. I den protestantiske pædagogiske model bliver individualiteten afgørende. Det enkelte menneske skal dannes til at besinde sig på sig selv som sig selv, først i forhold til Gud og de hellige skrifter, men dernæst i anden omgang i forhold til det samfundsmæssige liv i samfundets institutioner, hvor hver enkelt skal finde sin rette plads i kald og stand.

POLITIK – REPUBLIK – AUTONOMI – YTRINGSFRIHED – RELIGIONSFRIHED

Det andet afgørende opbrud er de politiske opbrud i 1600 og 1700 tallet i Europa, hvor protestantismen også får en afgørende betydning for, at Nederlandene bliver en republik i 1581, og at England med The Glorious Revolution bliver et konstitutionelt monarki i 1689. Hermed får det politiske selvstyre en afgørende betydning. Der dannes i begge lande et parlament med de afgørende rettigheder til at give love, udskrive skatter og erklære krig, og der indføres

ytringsfrihed og religionsfrihed. Disse politiske strømninger fortsættes i den franske revolution, hvor der også skabes et konstitutionelt monarki og sidenhen en republik, og hvor de universelle menneske- og borgerrettigheder for første gang formuleres som grundlag for en moderne stat.

Den pædagogiske konsekvens af det politiske opbrud er, at det enkelte menneske får mulighed for at forstå sig selv som et autonomt menneske i en autonom stat, hvor der er parlamentarisk kontrolleret lovgivning, og hvor det enkelte menneske har mulighed for at ytre sig frit og have sin egen religion. Friheden er hermed sat på pædagogikkens dagsorden som den afgørende praktiske problemstilling.

ØKONOMI – FRA DANNELSE TIL UDDANNELSE PÅ MARKEDETS VILKÅR

Det tredje afgørende opbrud er det økonomiske opbrud i 1700 tallet, hvor der lægges grunden til den moderne liberale kapitalistiske økonomi.

Adam Smith (1723-1790) er her den interessante politiske filosof, som grundlægger den moderne økonomi med sit værk *Wealth of Nations* (Smith 1981). Dette værk kan imidlertid også læses som et politisk-filosofisk værk og som et pædagogisk værk. Det centrale er her, at Smith hævder, at det civile samfund, civil society, eller det borgerlige samfund er det egentlige samfund, og at staten derfor kun skal træde ind, hvor der er tale om fælles opgaver, som de enkelte borgere ikke selv kan tage vare på. Smith mener, at alle mennesker fødes med stort set de samme anlæg og talenter, men det er den ulige fordeling af rigdommen, som gør, at nogle får en uddannelse frem for andre. Han mener derfor, at det vigtige må være at hæve den almindelige velstand i et samfund. Vigtigt er dernæst hans tanker om arbejdsdelingen. Det er ved at deltage i arbejdsdelingen, at mennesker lærer specielle fag, og uddannelsen skal først og fremmest være en forberedelse til at udøve disse fag. Uddannelserne skal også drives ud fra markedsprincipper, så der kun uddannes det antal kandidater, som er nødvendigt for de enkelte erhverv i samfundet.

Det væsentlige er altså, at vi hos Adam Smith ser en forskydning fra dannelse til uddannelse, og at uddannelsen skal ske med henblik på at udvikle de faglige færdigheder, som er nødvendige for at udøve et bestemt erhverv indenfor arbejdsdelingen i det borgerlige samfund.

NATURVIDENSKAB – FRA HUMANIORA TIL TEKNIK

Det fjerde afgørende opbrud er det naturvidenskabelige opbrud, som finder sted fra 1600 tallet, og som vel dybest set stadig er i fuld gang. Dette opbrud sættes som regel i forbindelse med Nicolaus Kopernikus (1473-1543), Francis Bacon (1561-1626), Galileo Galilei (1564-1642), Tycho Brahe (1546-1601), Johannes Kepler (1571-1630), Isac Newton (1642-1727) og en række andre banebrydende skikkelser indenfor naturvidenskaberne. Som et langt senere eksempel kunne her nævnes Charles Darwins (1809-1882) teori i *Om Arternes Oprindelse* fra 1859, som er en naturvidenskabelig teori, som også fik en helt afgørende betydning for omvæltningen af religiøse, humanistiske og samfundsvidenskabelige tolkninger af mennesket som artsvæsen og samfundsmæssigt væsen.

Det centrale i det naturvidenskabelige opbrud er, at der anlægges et empirisk syn på verden, som skal kunne verificeres eller falsificeres gennem forsøg. Denne naturvidenskabelige synsvinkel kommer langsomt til at dominere og fortrænge de religiøse, de politiske og de filosofiske livs- og verdensstolkninger, som er diskuteret ovenfor.

Naturvidenskaberne kommer dernæst til at ligge til grund for de teknologiske innovationer, som kan udnyttes håndværksmæssigt og industrielt. Den naturvidenskabelige forståelse formidles som industriel teknologi, der får en afgørende betydning for den nye naturvidenskabelige verdensopfattelse, som bliver fremtrædende i Europa.

Hermed lægges der grunden til en ny form for pædagogik, som er orienteret mod den empirisk funderede naturvidenskabelige verdensopfattelse, hvor det er uddannelsen indenfor de specifikke empirisk orienterede naturvidenskabelige fag, som

står i centrum. Disse fag er i første omgang centreret omkring deres eget specifikke område. Men de leverer dernæst en ny verdensstolkning, som har en tendens til at omvælte de religiøse, filosofiske og humanistiske verdensstolkninger.

De moderne opbrud, som her er skitseret, får en afgørende betydning for forholdet mellem individ, institution og samfund, således som det reflekteres i den pædagogiske filosofi fra 1700 og frem til vor tid. Her vil jeg fremhæve fire væsentlige pædagogiske modeller. Det drejer sig om henholdsvis Rousseau (1712-1778), Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831) og Habermas (f. 1929).

ROUSSEAU – TILBAGE TIL NATUREN I KULTUREN

I forhold til de her nævnte opbrud har Rousseau den stærkt kulturkritiske opfattelse, at mennesket grundlæggende befinder sig bedst som naturvæsen, og at det er kulturen, som skaber de egentlige problemer for mennesket.

I *Afhandlingen om ulighedens oprindelse og grundlæggelse blandt menneskene* fremstiller Rousseau det samfundsmæssige fremskridt som en slags degenerationsproces af det naturlige menneske (Rousseau 1996). Det er den samfundsmæssige nød, som tvinger menneskene til at udvikle et samfund med landbrug, industri, privat ejendom, arbejdsdeling, i hvilket der skabes en grundlæggende ulighed mellem menneskene. I *Samfundskontrakten* forsøger Rousseau dernæst at løse det spørgsmål, hvordan der kan dannes et samfund, hvor mennesket kan bevare den frihed, som det har i naturtilstanden (Rousseau 2007). Det er samme problemstilling, Rousseau behandler i sit pædagogiske værk *Emile*, hvor han overvejer, hvorledes naturen kan bringes med over i kulturen (Rousseau 1951: 7 ff). Mennesket kan ifølge Rousseau ikke forblive et naturvæsen; men det kan bringe en form for naturlighed med ind i samfundet. Det drejer sig om den umiddelbare sanselighed i de umiddelbare relationer og i det enkle liv mellem mennesker. Der er altså ikke nogen i Rousseaus forstand naturlig forbindelse mellem individ, institution og samfund. Forholdet er tvært-

imod brudt, og den pædagogiske opgave består i at forsøge at redde det naturlige for det enkelte individ i sig selv og i dets indgang i institutionerne og i samfundet. Dette kunne formuleres på den paradoksale måde, at det enkelte menneske og samfundet i sin helhed skal kultiveres igennem integrationen af naturen i kulturen.

KANT – KULTUREN I CENTRUM – OPDRAGELSE TIL FORNUFT – INDIVIDUALISME – DET UNIVERSELLE MENNESKE – VERDENSBORGEREN

Kant fremlægger i sit skrift *Om pædagogik (Über Pädagogik)* en helt anden opfattelse end den, vi har mødt hos Rousseau (Kant 1964a: 698). Kant mener, at særkendet ved mennesket til forskel fra alle andre dyr er, at mennesket er et fornuftvæsen, og at mennesket skal lære at bruge sin fornuft gennem opdragelsen. Kant hævder ligefrem, at mennesket kun kan blive menneske gennem opdragelsen, og at mennesket ikke er andet end, hvad opdragelsen gør ud af det. Den ene generation skal så at sige bibringe den næste generation fornuftens love, hvorigenem mennesket skal blive et moralsk væsen.

Det moralske består i at kunne bruge sin fornuft til at finde frem til, hvad der er rigtigt og forkert ved hjælp af morallovene, som Kant blandt andet fremstiller i *Grundlæggelsen af sædernes metafysik* (Kant 2005). Den vigtigste morallov er det såkaldte kategoriske imperativ, ifølge hvilket du skal handle efter den maksime, som du samtidig kan ville, at den bliver en almen-gyldig lov (Kant 2005: 77-78). Det kategoriske imperativ peger hen mod det menneskelige fællesskab som et retsfællesskab, i hvilket det ene menneskes mest vidtgående frihed kan forenes med det andet menneskes mest vidtgående frihed i en almen ret (Kant 1966, §C). I sidste ende er retsfællesskabet ikke begrænset til et retsfællesskab i den enkelte stat, men peger hen mod det, Kant kalder et verdensborgerligt samfund (*cosmopolitismus*), som dog aldrig kan blive en egentlig realitet, men kun et regulativt princip (Kant 1964b: 687-688).

Det er opdragelsens opgave at gøre det enkelte menneske til verdensborger. Kant

taler ligefrem om, at opdragelsen må foregå efter en kosmopolitisk opdragelsesplan (Kant 1964a: 704-705). Det centrale i den kosmopolitiske opdragelse er, at det enkelte menneske skal opdrages til ved fornuftens hjælp at følge de universelle principper, som kan have en gyldighed for alle mennesker. Kant mente, at han levede i en tid, hvor disciplin, kultur og civilisering vandt frem i de europæiske stater, samtidig med at den moralske dannelse ikke gjorde nogen fremskridt (Kant 1964a: 708). Det førte til en form for kultiveret moralsk ulykke, som Kant anså for et væsentligt problem i sin samtid.

Dette problem skulle afhjælpes ved at udvikle de pædagogiske tiltag i eksperimentalskoler, som ikke blot skulle drives efter almindelige traditioner, men også efter pædagogiske principper. Kant peger her på det væsentlige paradoksale spørgsmål i opdragelsen, hvordan det skulle være muligt at forene underkastelsen under den retslige tvang med evnen til at bruge sin egen frihed (Kant 1964a: 711).

For at løse dette paradoks mener Kant, at det er væsentligt, at friheden sættes i centrum af pædagogikken. Barnet skal fra sin første færd behandles som frit. Dernæst må man vise, at den enkeltes frihed kun kan udvikles, når andre også lades frie. Endelig skal det være klart, at en anvendt tvang åbenlyst skal tjene friheden. Det er dog Kants opfattelse, at denne forståelse ikke kan bibringes barnet, men først det unge menneske (Kant 1964a: 711-712).

På baggrund af denne principielle pædagogiske opfattelse udvikler Kant en detaljeret pædagogik, som omfatter barnets og det unge menneskes hele udvikling. Kant skelner mellem den fysiske og den praktiske eller moralske opdragelse (Kant 1964a: 712).

Den fysiske opdragelse begynder fra fødslen og følges op i hele opvæksten. Den praktiske eller moralske opdragelse handler om, hvordan mennesket bliver dannet (*Bildung*), således at det kan leve som et frit handlende væsen. Det er friheden, som står i centrum af den praktiske eller moralske opdragelse. Det drejer sig om en praktisk dannelse af personligheden, der

kan bestemme sig selv gennem sin fornuft som et moralsk væsen, og det drejer sig om dannelsen af mennesket som et samfundsmæssigt væsen, der kan opretholde sit eget liv, og som kan indgå som et samfundsmedlem, der samtidig for sig selv har sin egen indre selvstændige værdi (Kant 1964a: 712).

Den moralske dannelse består i, at det unge menneske først skal tilegne sig regler som en ydre orden, og dernæst skal det lære at tilegne sig sine egne subjektive regler, sine egne maksimer, som det skal kunne lægge til grund for sin handlen, og som dernæst skal kunne ligge til grund for det kategoriske imperativ, i hvilket det siges, at den subjektive maksime skal kunne gøres til almen lov (Kant 1984a: 741).

Reglerne i skolen har altså ifølge Kant ikke kun den ydre betydning at holde en offentlig orden; de har også den betydning, at det enkelte menneske igennem pligten til at overholde de ydre regler lærer pligtens betydning som en i første omgang ydre moralsk forskrift, som det enkelte menneske dernæst kan lære som en pligt til at overholde sin egen subjektive regel eller maksimen for en moralsk handlen (Kant 1964a: 741).

Kant skelner dernæst mellem pligten i forhold til sig selv og pligten i forhold til andre. Pligten i forhold til sig selv består i at opretholde menneskehedens værdighed i sin egen person, hvilket også svarer til det kategoriske imperativs krav om, at du skal handle således, at maksimen for din handlen kan blive til almen lov. Det enkelte menneske skal altså handle således, at dets handlen kan stå som alment mål for andre mennesker og i sidste ende for menneskeheden. Hermed kommer pligten i forhold til andre ind som det andet perspektiv på det kategoriske imperativ (Kant 1964a: 749-750). Det kategoriske imperativ omhandler både det enkelte menneske selv og alle andre mennesker og i den forstand med Kants ord menneskeheden (Kant 1964a: 741).

Det sammenfattende er, at Kants pædagogiske filosofi bygger på Kants praktiske filosofi, dvs. hans moralfilosofi og retsfilosofi. Kant har den forestilling, at det enkelte menneske kan opdrages til at blive

et moralsk væsen, der kan bruge sin fornuft, når de moralske maksimer skal fastsættes.

HEGEL – FRA MORAL TIL SÆDELIGHED – MORALSK DANNELSE I INSTITUTIONERNE

Hegel har ikke skrevet et selvstændigt pædagogisk værk på samme måde som Rousseau og Kant, så det er nødvendigt at udlede Hegels pædagogiske filosofi af hans andre filosofiske skrifter, hvor jeg i denne sammenhæng især henholder mig til hans *Retsfilosofi* (Hegel 1955).

Hegels pædagogiske filosofi kan læses som en kritik af Kant. Hegel er som udgangspunkt enig med Kant i formuleringen af de abstrakte moralske principper, men han ser dernæst, at problemet i de abstrakte principper er, at der ikke er nogen formidling mellem principperne og det konkrete levede liv i samfundets institutioner (Larsen 2005: 52 ff). Hegels konklusion på dette problem er, at det ikke er tilstrækkeligt at opdrage et menneske til at blive et moralsk væsen i abstrakt almenhed, således som Kant hævder. Det er nødvendigt, at moralen bliver inderliggjort i det enkelte menneske igennem dets liv, handlen og arbejde i samfundets institutioner, og for så vidt som dette realiseres i samfundet, taler Hegel om en sædelighed i samfundet.

Det enkelte menneske sættes fra fødslen af sted på en lang march gennem samfundets institutioner, og det er denne lange march, som fremstilles i Hegels *Retsfilosofi* (Hegel 1955: §158-§256; Larsen 2005: 54 ff).

Det væsentlige i Hegels pædagogiske forståelse er nu, at det enkelte menneske skal tilegne sig denne vandring igennem samfundets institutioner som sin egen vandring, som noget vedkommende selv har valgt og bidraget til, hvorigennem det enkelte menneske bliver sig selv – som et menneske der genkender og anerkender sig selv som det, det er i samfundets institutioner. Hegel taler i denne forbindelse om et menneskes dannelse, eller som det hedder på tysk, *Bildung*. Pædagogik handler ifølge Hegel grundlæggende om *Bildung* (Hegel 1955: §182-§188).

Det er imidlertid her vigtigt at påpege, at *Bildung* ikke er noget, der kan påføres end-

sige påtvinges et andet menneske, fordi dannelsen først og fremmest skal være det enkelte menneskes eget subjektive værk.

Det subjektive værk består i at tilegne sig selv som sig selv i samfundets institutioner, således at det enkelte menneske genkender sig selv som sig selv i samfundets institutioner. Når det lykkes, taler Hegel om, at det enkelte menneske virkeliggør sin frihed.

Friheden er altså ifølge Hegel virkeliggørelsen af den subjektive handlen i samfundets institutioner og den dermed følgende subjektive tilegnelse af denne handlen som sin egen handlen i samfundets institutioner.

Hegels pædagogiske filosofi kan ses som den store syntese, der forener den antikke politiske pædagogik, den middelalderlige kristne pædagogik og den moderne subjektive kantianske pædagogik.

Hegel ville som Platon og Thomas Aquinas skabe en samlet forståelse af det menneskelige liv i samfundet, hvor det enkelte menneske på harmonisk vis kunne indgå i samfundets helhed. Platon løste problemet ved at lade bystaten gå forud for den enkelte, således at den enkelte på forhånd var underordnet det almene. Thomas Aquinas løste problemet ved at indskrive det enkelte menneske og samfundet i sin helhed i Guds retsorden, hvorved der kunne skabes en harmonisk overensstemmelse mellem det enkelte menneske og samfundet formidlet gennem retten, som i sidste ende havde sin oprindelse hos Gud.

Hegel kunne ikke acceptere disse to løsninger, fordi han som udgangspunkt anerkendte Kants radikale subjektivitet, ifølge hvilken det enkelte menneske ved hjælp af sin fornuft er sin egen lovgiver.

Hegel mener imidlertid ikke, at det er muligt at blive stående på Kants radikale subjektivitet. Det lykkedes Hegel at skabe en pædagogisk forståelse, som tager udgangspunkt i det enkelte menneskes subjektivitet, og som samtidig åbner for en formidling af denne subjektivitet i samfundets institutioner.

Problemet er imidlertid, at denne formidling har sin pris. Hegel ender med at hævde, at det enkelte menneske i sidste ende må underkaste sig samfundets institutioner. Derfor har Hegels syntese været et vigtigt tema i de senere tolkninger af hans pædago-

giske filosofi. Det er i denne sammenhæng, at det bliver interessant at se nærmere på Habermas' pædagogiske filosofi.

HABERMAS – DEN MORALSKE DANNELSE I SAMTALEN MED DEN ANDEN I INSTITUTIONERNE

Habermas har som Hegel heller ikke skrevet en egentlig pædagogisk filosofi. Men han har fremlagt en sammenhængende filosofisk og sociologisk tolkning af det moderne samfund i sin teori om den kommunikative handlen, som også kan forstås som en pædagogisk filosofi (Habermas 1981).

Det centrale i Habermas' teori om den kommunikative handlen er, at det enkelte menneske ikke kun er henvist til sin egen isolerede fornuft, sådan som det var tilfældet hos Kant og Hegel. Mennesket er ifølge Habermas et socialt væsen, som er kendetegnet ved at have en sproglig kompetence, hvorigennem det samfundsmæssige fællesskab konstitueres i den forstand, at sproget gør det muligt at diskutere de fælles anliggender og give gode grunde for vore opfattelser.

Samfundet ville imidlertid ikke kunne reproducere, hvis vi først skulle blive enige om alle forhold, og derfor ser Habermas som udgangspunkt det som et gode, at der dannes en række systemer i samfundet, som aflaster den samfundsmæssige reproduktion. Det drejer sig først og fremmest om det økonomiske system, som formidles gennem penge, og det administrative system, som formidles gennem ret. Det vil imidlertid skade det samfundsmæssige liv, hvis de sociale systemer erstatter den levende samtale på områder, hvor der opstår normative konflikter. Sådanne konflikter kan ifølge Habermas kun løses ved at de implicerede parter får mulighed for at komme med deres synspunkter i en fælles samtale blandt alle implicerede parter.

Det er i forlængelse heraf, at ytringsfrihed, offentlighed og demokrati bliver afgørende i Habermas' teori om den kommunikative handlen. Habermas kan ikke skabe den store syntese som Hegel, men det er netop derfor, at det lykkes ham at formulere en mere åben teori, hvor det enkelte

menneske på den ene side kan gå op i samfundet, men hvor der på den anden side er plads til uenighed og forskellighed.

Det interessante i Habermas' teori er, at den også kan læses som en pædagogisk filosofi. Det væsentlige er her, det enkelte menneske igennem sin dannelse skal lære at blive sprogligt kompetent, således at det kan blive i stand til at få en grundlæggende forståelse af sig selv som samfundsmæssigt væsen og til at dele denne indsigt med andre mennesker i samfundet. Det enkelte menneske kan ikke leve for sig selv, og det kan ikke blive sig selv uden gennem samkvemmet med andre mennesker. Men samtidig har hvert enkelt menneske mulighed for at komme med sine livstolkninger og formuleringer af livsproblemstillinger, som har krav på en afgørende betydning på linje med alle andre menneskers opfattelser.

Man kan derfor sige, at Habermas på samme måde som Hegel forener den antikke politiske pædagogik, den middelalderlige kristne pædagogik og den moderne subjektive kantianske pædagogik. Men Habermas' pædagogiske teori er at foretrække, fordi den giver råderum for det enkelte menneske til at foretage sine egne livstolkninger, og den gør ikke krav på nogen endelig enighed mellem mennesker. Det personlige og det samfundsmæssige liv skal hele tiden kunne gøres til genstand for en fortolkning, og det er igennem en sådan tolkning, at det enkelte menneske, det lokale fællesskab og det politiske fællesskab kan blive vellykket.

Det kan derfor også være nærliggende at kalde Habermas' pædagogiske filosofi for en pædagogisk hermeneutik for på den måde at markere, at det er det hermeneutiske forhold i pædagogikken, som skal være det afgørende i en moderne pædagogisk filosofi.

Selve ordet hermeneutik kommer af det græske ord *hermeneuein*, som betyder at fortolke og forstå (Gulddal 1999, s. 11 ff; Kemp 2005, s. 196 ff). Hermeneutikken har sin oprindelse i fortolkningen af religiøse tekster og lovttekster, men i nyere tid formulerede den tyske teolog og filosof Friedrich Schleiermacher (1768-1834) hermeneutikken som en almen teori om sam-

tale og forståelse (Schleiermacher 1999, s. 46 ff). Den mest kendte hermeneutiker i nyere tid er den tyske filosof Hans-Georg Gadamer (1900-2002) med hovedværket *Sandhed og Metode* (Gadamer 2007). Ifølge Gadamer ligger der i hermeneutikken den opfattelse af mennesket, at det er et sprogligt væsen, som kommer til forståelse af sig selv gennem en tolkning af sin egen historie (Gadamer 2007, s. 446 ff). I forlængelse heraf ligger der i hermeneutikken en kritik af den teknisk-instrumentelle uddannelses-pædagogik, hvor der vidtgående ses bort fra menneskets grundlæggende livsverdensperspektiv (Gadamer 2007, s. 448 ff).

I en sådan pædagogisk hermeneutik ligger der både tanken om en personlig moralsk dannelse og en dannelse til at kunne deltage kompetent i det demokratiske samfund (Kemp 2005, s. 230 ff). Den personlige moralske dannelse skal ifølge en sådan filosofi udvikles ved at gøre det enkelte menneske kompetent til at kunne forholde sig normativt til sit eget liv og mere bredt til det samfundsmæssige og politiske liv. De to dimensioner hænger sammen og kan forenes i alle pædagogiske institutioner, der oprettholdes som åbne fællesskaber, hvor alle implicerede parter har mulighed for at deltage i diskussioner og beslutninger, som vedrører dem selv og alle andre i den bestemte institutionelle sammenhæng. De pædagogiske institutioner skal være et billede på det åbne samfund, hvor der er plads til den refleksion og diskussion, som er helt afgørende såvel for det enkelte menneske som for opretholdelsen af samfundets institutioner.

DEN PERSONLIGE DANNELSE SOM HERMENEUTISK PROJEKT I DE PÆDAGOGISKE INSTITUTIONER

Det fremgår af denne fremstilling af nogle af de væsentlige pædagogiske teorier i den vesterske tradition, at pædagogik fra første færd handler om dannelse af det enkelte menneske. Denne dannelse vedrører ikke kun dannelsen af det enkelte menneske i sig selv, men også og i lige så høj grad dannelsen af samfundet og dets institutioner. Vi har her at gøre med to sider af samme sag, i hvert fald i den græske demokratiske tradi-

tion, hvor den vesterlandske pædagogik grundlægges.

Kristendommen bringer med Augustin det nye ind i pædagogikken, at det enkelte menneske har en enestående betydning, som ikke kan reduceres til samfundet og dets institutioner. Hermed kommer der en splittelse ind i pædagogikken mellem på den ene side det enkelte menneske og på den anden side samfundet og dets institutioner, en splittelse som stadig er aktuell i vor tid. Det lykkes imidlertid Thomas Aquinas at lave en teoretisk konstruktion, der holder sammen på såvel den græske som den kristne tradition. Denne periode i middelalderen kan kaldes for kristenhedens storhedstid, hvor den europæiske enhedskultur bliver til. Vi finder i denne periode alle de grundkomponenter i den vesterlandske tradition sammenholdt i én filosofi og teologi, som siden skulle splittes i de moderne opbrud.

I de moderne opbrud fra Renæssancen og Reformationens tid splittes den kristne europæiske enhedskultur op i en række selvstændige perspektiver, som hver især gør sig selvstændigt gældende med sin egen dynamik. Her vil jeg specielt pege på, at der indenfor det pædagogiske felt udspalter sig to tendenser, som i de kommende århundreder kommer til at stå i modsætning til hinanden.

På den ene side peger det religiøse og det politiske opbrud i Renæssancen og Reformationen i retning af en humanistisk orienteret pædagogik, som handler om det enkelte menneskes *dannelse* til selvbestemmelse og frihed i en republik med forfatning og parlament.

På den anden side peger det økonomiske og det naturvidenskabeligt funderede opbrud på en mere teknisk-instrumentel orienteret forståelse af pædagogik, hvor den målrettede tilegnelse af teoretiske og praktiske færdigheder kommer til at stå i centrum af det enkelte menneskes *uddannelse*.

Senere pædagogiske teorier kan ses som forsøg på at løse modsigelsen mellem de to her nævnte pædagogiske perspektiver. Rousseau peger på, at kulturen skal fundes i naturen for at blive vellykket. Det kan ses som en form for romantisk forsøg på at holde sammen på det, som splittes op i de

moderne opbrud. Kant forsøger at sætte fornuften i centrum som den instans, der både skal ligge til grund for den humanistisk orienterede moralske opdragelse og dannelse og den teoretiske og praktiske teknisk-instrumentelle naturvidenskabeligt orienterede uddannelse. Hegel kan endelig ses som det klassiske højdepunkt, hvor Rousseau og Kant forenes i en forestilling om en dannelse, en *Bildung*, som består i gennem bevidstheden at forstå sig selv som sig selv, altså som et bestemt menneske med en bestemt identitet i en bestemt praksis i samfundets institutioner. Som Thomas Aquinas sammenfattede den kristne middelalder, kan man sige, at Hegel sammenfatter det moderne borgerlige samfunds væsen. Der findes en storslået syntese i Hegels projekt, som dernæst brydes op i en række modsigelser.

Habermas' teori om den kommunikative handlen kan i forlængelse af Hegels pædagogiske filosofi ses som et nyt forsøg på at skabe en stor åben syntese af forholdet mellem på den ene side det enkelte menneskes moralske og praktiske dannelse og på den anden side dannelsen af samfundet og dets institutioner. Det hele holdes ifølge Habermas i sidste ende sammen af muligheden for at diskutere de normative udfordringer, som møder det enkelte menneske for sig og i samkvem med andre mennesker i samfundets institutioner. Der er tale om et åbent hermeneutisk projekt, hvor der ikke længere er referencer til forud givne autoriteter, men hvor det er selve evnen til at orientere sig moralsk gennem de gode begrundelser i samtalen med andre i det demokratiske samfunds offentlighed, som ikke blot bliver afgørende for, at det enkelte menneskes liv lykkes, men også for at det samfundsmæssige liv lykkes. Dette hermeneutiske projekt omfatter ikke kun den moralske dannelse af det enkelte menneske i samfundets institutioner, men også det enkelte menneskes praktiske og teoretiske uddannelse til en specifik faglig aktivitet. Men Habermas giver den moralske dannelse et primat i forhold til den praktiske uddannelse til et specifikt formål, fordi det er de personlige moralske kompetencer, som skal give mulighed for at træffe de normative valg, som Haber-

mas betragter som det væsentlige i et menneskes liv.

Det forudsætter imidlertid ifølge Habermas, at samfundets institutioner indrettes på en sådan måde, at mennesker rent faktisk, altså i praksis, kan ytre deres normative domme, og at sådanne ytringer har en chance for at blive taget alvorligt. Der kan i denne sammenhæng være tale om, at institutioner indrettes med et direkte demokrati, et repræsentativt demokrati eller en form for medbestemmelse indenfor specifikke områder.

Der ligger i Habermas' teori om den kommunikative handling en stærk kritik af den teknisk-instrumentelle uddannelses-pædagogik, fordi denne pædagogik ikke er orienteret mod samtale og gensidig forståelse, men mod observation og teknisk-instrumentel tilegnelse af objektiv viden.

Habermas' pædagogiske projekt skal imidlertid ikke ses isoleret. Det indskrives sig i den vesterlandske pædagogiske tradition og har denne som hermeneutisk målestok. I denne tradition peges der på, at det enkelte menneske dannes som sig selv gennem en tolkning af sig selv gennem dialog i samfundets institutioner. De pædagogiske institutioner kan intensivere denne proces, som dog allerede er indlejret i dagliglivets dialoger i det sociale liv i det moderne samfund. Det forekommer på denne baggrund rigtigt at tale om pædagogisk hermeneutik (Kemp 2005, s. 230 ff).

Der ligger i den pædagogiske hermeneutik nogle ressourcer, som både kan ligge til grund for en kritik af den teknisk-instrumentelle uddannelses-pædagogik, som er ved at blive dominerende, og som samtidig kan pege på et alternativ, som handler om den personlige dannelse i et demokratisk samfunds institutioner.

Det er klart, at der må differentieres mellem forskellige former for praktisk pædagogik alt efter hvilke mennesker og hvilke institutionelle sammenhænge, der er tale om. Der stiller sig andre pædagogiske problemer ved opdragelsen af børn end ved undervisningen på en højere læreanstalt. Men i sidste ende kan den pædagogiske hermeneutik danne den endelige målestok for alle former for pædagogik i et moderne demokratisk samfund og her-

med også danne grundlaget for en kritik af den teknisk-instrumentelle uddannelses-pædagogik.

LITTERATUR:

- Aquinas, St. Thomas (1988), *On Politics and Ethics*, W. W. Norton, New York.
- Aristoteles (2004), *Etikken*, Det lille Forlag, Frederiksberg.
- Aristoteles (1997), *Statslære*, Gyldendal, København.
- Augustin (1996), *Om Guds Stad*, Århus Universitets Forlag, Århus.
- Gadamer, Hans-Georg (2007), *Sandhed og Metode*, Academica, København.
- Gulddal, Jesper og Møller, Martin (1999), *Hermeneutik – En antologi om forståelse*, Gyldendal, København.
- Habermas, Jürgen (1981), *Theorie des kommunikativen Handelns [Teorien om den kommunikative handling]*; bind I - II, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Hegel (1955): *Grundlinien der Philosophie des Recht [Retsfilosofi]*, Verlag von Felix Meiner, Hamburg
- Jaeger, Werner (1989), *Paideia – Die Formierung des griechischen Menschen*, Walter de Gruyter, Berlin – New York.
- Kant, Immanuel (1966), *Metaphysik der Sitten [Om sædernes metafysik]*, Felix Meiner Verlag, Hamburg.
- Kant, Immanuel (1964a): *Über Pädagogik [Om Pædagogik]*, i: Immanuel Kant, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Immanuel Kant Werkausgabe Band XII, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Kant, Immanuel (1964b): *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht [Antropologi i pragmatisk perspektiv]*, i: Immanuel Kant, *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Immanuel Kant Werkausgabe Band XII, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- Kant, Immanuel (2005), *Grundlæggelsen af sædernes metafysik*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Kemp, Peter (2005), *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Larsen, Øjvind (1986), *Den etiske tænkemådes tilblivelse i den demokratiske bystat Athen*, Roskilde Universitet, Roskilde
- Larsen, Øjvind (2005), *Den samfundsetiske udfordring*, Hans Reitzels Forlag, København.
- Platon (2003), *Staten*, Museum Tusulanum Forlag, København.
- Rousseau, Jean-Jacques (1951), *Émile ou De l'éducation [Emile eller Om opdragelsen]*, Éditions Garnier Frères, Paris.
- Rousseau, Jean-Jacques (1996), *Afhandlingen om ulighedens oprindelse og grundlæggelse blandt menneskene*, Gyldendal, København.
- Rousseau, Jean-Jacques (2007), *Samfundskontrakten*, Det lille Forlag, Frederiksberg.
- Schleiermacher, Friedrich (1999), *Om begrebet hermeneutik*, i: Gulddal, Jesper og Møller, Martin (1999), *Hermeneutik – En antologi om forståelse*, Gyldendal, København.
- Smith, Adam (1981), *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*, Vol. I - II, Liberty Fund, Indianapolis.
- Thukydid – Et Udvalg (1984), Akademisk Forlag, København.