

Per Jespersen

BØRN OG FILOSOFI — en let indføring

Kolofonside

Børn og filosofi
af Per Jespersen

Redigeret af Joan W. Poulsen
Omslag og tegninger: Ole Elmstrøm
Forsiden til venstre: Lasse Frandsen
Tryk: Centraltrykkeriet, Vejen
© 1993 OP-forlag Aps, Gesten

ISBN 87-7794-179-9

Til Anne

*for den utrolige tålmodighed,
hun har udvist,*

til Eliza Weldon

*for den dybe livskvalitet, hun har
givet mig*

Indhold

Indledning	4
Filosofi.....	6
Samtalen.....	11
Den filosofiske dialog	18
Praktisk filosofi	23
Litteraturliste.....	31

Indledning

I »Min fynske barndom« skriver Carl Nielsen: »Mon der engang vil komme en tid, hvor de menneskelige evner får lov til at udfolde sig helt og fuldt, ikke tilfældigt og groft, men ved fin iagttagelse, forståelse og stille pleje helt fra de første famlende skridt? Jeg tror det. Rundt om i landene er der — navnlig i skoleverdenen — tegn og bestræbelser, som tyder derpå. I min barndom var det kun småt.«

Carl Nielsen oplevede de første famlende skridt i den rigtige retning hos nogle få lærere, der var inspireret af Christen Kold, så han havde set, at det enkelte barns evner og subjektivitet er en værdi i sig selv. Og det var netop det, Kold havde opdaget under sit 3-årige ophold på marskgården i Forballum nær Randerup. Han tog udgangspunkt i det enkelte barns baggrund og tanker og opbyggede derfra sin pædagogik, som gik ud på en blanding af levendegørelse af historiske skikkelser og indføring af eleverne i ideernes verden, alt sammen smukt pakket ind i fortælling, menneskelig inspiration og vennetæt samvær.

Siden er der sket så meget i den danske skole. Når samfundet ændrer sig, må også skolen gøre det. Nye fag kommer til, andre går ud. Skolen er på godt og ondt en afspejling af de betingelser, en given kultur byder sine borgere. Hvis den ikke er det, er der en fare for, at den ikke forstår sine elever og derfor «skyder forbi» den verden, de lever i.

Kultur forandrer sig hele tiden. Det er tegn på, at den er levende. Men vi skal være årvågne og forsøge at følge med i, hvordan kulturforandringerne ændrer menneskers og dermed også børns måde at tænke og opleve på. Siden 60'erne er der navnlig én forandring, som skolen og dens lærere skal være meget opmærksomme på: sækulariseringen. Den begyndte nok spædt, men har nu et omfang, der er så omfattende, at det griber dybt ind i børns verden. Der hvor Kirken i sin tid havde sin plads i menneskers åndelige liv, er der nu som følge af sækulariseringen et åndeligt tomrum, der ikke uden videre lader sig fylde op, fordi det moderne samfund ikke har bud på en løsning. Vor tid er på mange måder så konform, at den ikke kan opsuge mennesker, der er for anderledes. Der foreligger ikke noget egentligt tilbud til mennesker, der lider under åndelig afmagt, som de måske knap nok selv ved, at de besidder.

Dette rammer også børn. Fra naturens side har børn et åndeligt liv. De vokser op med et sind, der undrer sig og spørger til tilværelsens gåder. De tænker så at sige metafysisk — præfilosofisk om man vil — og de søger svar og samtale om disse ting, som senere skal danne grundlaget for deres voksne liv. Ubevidst ved de, at deres eget, åndelige grundlag skal modnes, for at livet i sin helhed kan få et perspektiv, der tager hensyn til den spirituelle side af tilværelsen.

På dette punkt er børnene truet, for der er nu om dage så mange sjælefangere i form af diverse nyreligiøse bevægelser, som netop søger at opsuge de nye generationer. Der er ikke så få børn, der af nød render i spiritistiske og andre sekteriske møder, også langt ude på landet, hvor man troede sig sikker. De er ofte

dybt rystede over, hvad de har oplevet; men de er sandelig også påvirket på det sindsområde, som vi voksne alt for tit forsømmer at tale med dem om. Denne forsømmelse kan føre til, at barnet fascineres så meget af tidens nye strømninger, incl. tv og computerspil, at fornuft og argumentation slås fra.

Her kommer skolen ind, for selvom børnene er forældrenes, er det dog også skolens pligt at tage højde for den situation, en del børn er kommet i. Det kan man gøre på så mange måder. I denne bog vil jeg søge at plædere for, at filosofien kan give både lærere og børn et fortrinlig redskab til at nå ind til den del af sindet der tørster efter samtale og uddybende debat.

Filosofi for børn har bredt sig i den danske skole i de sidste 10 år, og specielt inden for de sidste 3 år er der kommet en voldsom interesse for faget — ikke kun i Folkeskolen, men på alle undervisningsniveauer. Her vil vi koncentrere os om filosofi i skolen, som i Danmark har fået en ganske særlig form og et ganske særligt indhold. Vi har ikke glemt Kold og hans epokegørende indsats for pædagogikken. Og vi skal bestemt heller ikke glemme Carl Nielsens smukke ord om, at de menneskelige evner skal have lov til at udfolde sig helt og fuldt. Men da vor tid naturligt er en anden end den, disse to personligheder levede i, må vi søge nye veje for at tilgodese de behov, den opvoksende generation har.

Det er her, filosofien kommer ind.



Filosofi

Filosofien opstod som videnskab i det gamle Grækenland for omkring 2500 år siden. Det var på den tid, hvor menneskeheden dukkede ud af uvidenhedens tid og begyndte at interessere sig for omverdenen. Hidtil havde man på en måde levet spontant og umiddelbart, drevet af sine ubevidste impulser og intuitive indfald, men også på statsreligionens præmisser. Det religiøse liv var stift og rammesættende og på forunderlig vis blandet sammen med det, man dengang kaldte politik. Statsstyringen hang sammen med de forskellige græske guders magtområder, og det enkelte menneske levede sit stille liv i landsbyen eller de større byer uden at vide, at der et sted i dets indre slumrede et åndeligt liv, som endnu ikke var kommet op til overfladen.

Omtrent som børn lever, mens de endnu er små. De er umiddelbare og ved så at sige ikke bevidst, at de er til stede. Som de vokser op, sker der en langsom bevidstgørelse af deres omverden og deres eget forhold til den. Det er det, opdragelse og undervisning går ud på.

Det gamle Grækenland var et pluralistisk samfund som vores, og man blev oversvømmet af forskellige åndelige strømninger fra øst, sådan som også vores samfund overskyldes af alverdens halvreligiøse bevægelser. Der stod man så med den statsstyrede religion på den ene side og en spirituel påvirkning fra Østen på den anden. Det satte mange mennesker i tvivl — de blev kritiske mod staten og deres egen livsførelse, og som årtierne gik, blev det vanskeligt at sætte sin egen livsførelse ind i en større sammenhæng. Man begyndte at sætte spørgsmålstegn ved selv de mest hverdagsagtige ting, og man kunne ofte ikke få tingene til at nå sammen. Det er måske en af årsagerne til de mange krige, der blev udkæmpet i det antikke Hellas. De forskellige stammesamfund lå i konstant krig med hinanden, i det mindste i sommertiden, samtidig med at man, specielt i bysamfundene, levede et travlt og geskæftigt byliv, der mindede meget om vores. Igennem krige, hverdagsliv i by og på land og politisk opbygning kæmpede en bevidstgørelse af livet som helhed sig vej og udkrystalliseredes i den storslåede antikke kultur, som blev grundlaget for den vestlige kulturkreds, som vi tilhører.

Næsten som børn et sted i barndommen vågner af deres slummer og begynder at spørge til deres omverden for at få sat ord på det, de ikke forstår. Langsomt tilegner de sig den kultur, de vokser op i. Langsomt begynder de at opdage sammenhængen i deres eget forhold til tilværelsen. Langsomt, men sikkert begynder de at danne deres egen mening om livet i dialog med voksne og andre børn.

Nogle få græske borgere begyndte for alvor at tænke over tingene. Der var så meget i tilværelsen, der råbte på et svar, og så meget, som staten og religionen uden videre havde et færdigt svar på. Det spørgsmål, der mere og mere trængte sig på, var, hvorvidt det var muligt for mennesket selv — uden om religionerne og uden om statens standard svar — at forstå og begribe sig selv og sin omverden. Var det, kort

sagt, muligt for det enkelte menneske selv at forstå sammenhængen, som det levede i? Kunne man med tankens kraft indfange en overordnethed i den tilsyneladende komplekse verden, man befandt sig i? Kunne ens egen ånd gribe ind i tilværelsens gåder og opstille regler for livet, uden at religion og politik var spurgt?

Det var en voldsom åndelig vækst, der her fandt sted i nogle få mennesker. Tænk, at løsrive sig fra det etablerede! Tænk, at tænke Athen midt imod! Tænk, at tænke sig bort fra religiøse dogmer og liturgier for selv at finde vejen!

Det er jo det, børn gør et sted i deres opvækst, når de er modne til det. Det sker, når de er kommet ud af den værste spørgealder, omtrent på det tidspunkt, hvor skole og undervisning kommer ind i deres liv, og på det tidspunkt, hvor behovet for at se blot glimt af overordnetheden er voldsomt og påtrængende. Nogle mennesker kalder det trodsalderen, men det er måske rigtigere at se denne alder som del af en sund og naturlig åndelig udvikling.

I løbet af nogle få århundreder opstod der i Grækenland flere filosofiske skoler og retninger. For tænkerne var nu nået så langt, at de oprettede akademier, der var kendt over hele landet, og hvortil mange græske familier sendte deres sønner, omtrent som vi nu om dage sender de unge på højskole eller på AFS-ophold i udlandet. Utallige skarer af unge mænd tilbragte noget af deres ungdom på de filosofiske akademier i Grækenland, og forholdsvis hurtigt nåede filosofien ud til selv de fjerneste kroge af landet. Man diskuterede filosofiske problemer mand og mand imellem. Man tog stilling til Platons tanker om staten, til Archimedes' matematiske teorier og Aristoteles' logik. Dybe tanker blev hvermandseje. Den vestlige kultur var ved at vågne op til bevidsthed om sig selv. Civilisationen var ved at forme sig, og den græske kultur blomstrede op og blev lødig både kunstnerisk, politisk og humanistisk.

Sådan har børn det også, for på et tidspunkt i barndommen ved de så meget om sig selv og den verden, de lever i, at de begynder at forstå, hvordan andre mennesker føler og har det. En forudsætning herfor er, at man forstår sig selv. Nu begynder de at blive kritiske over for deres omverden. De stiller dybdeborende spørgsmål til den. De vil lave noget om. De vil have mål med deres tilværelse. Og de vil holde af og holdes af.



I Athens gader gik filosofen Sokrates og diskuterede med de unge mænd. De elskede at være sammen med ham, for han holdt af dem, samtidig med at han på sin egen meget specielle måde forsøgte at vise dem, at deres argumenter for deres holdninger ikke altid holdt. Hans devise var, at den største viden er at vide, at man ingenting ved. Det er således ikke Piet Hein, der har fundet på tanken. Det var Sokrates' absolutte udgangspunkt både i diskussionerne med ungdommen, når han, som det var hans pligt, meldte sig til krigstjeneste, og når han efter sit daglige skænderi med Xantippe, som led af rengøringsvanvid, gik ned på badstuen og fortsatte sine diskussioner med tænksomme grækere.

Sokrates' metode kaldes jordemodermetoden. Han gav ikke de unge færdige svar. Han viste dem blot, at deres argumentationer ikke altid holdt, og at det er let at fremsætte fordomsprægede synspunkter, for det er en færdig mening, som man ikke gider diskutere med nogen. Sokrates viste de unge, at det åndelige livs rødder er kendskabet til sig selv.

Sokrates har intet skrevet, men vi kender hans tanker fra Platons dialoger med ham, da han sad i dødscellen og ventede på skarntydesaften, der skulle ende hans liv altfor tidligt. Sokrates var egentlig frugten af græsk filosofi. Selvom der var mange retninger og mange stridigheder filosofier imellem, blev Sokrates den, der i sine samtaler og sit liv på en måde opsummerede det, som filosofi er: en spørgende undren til tilværelsen og en indrømmelse af, at man selv ved meget lidt. Efter Sokrates blev filosofien den videnskab, der beskæftiger sig med den dybeste baggrund for livsemner.

Den klassiske filosofi udviklede sig hurtigt og kom til at danne baggrund for de senere videnskaber. Studiet af menneskets tankeverden førte uundgåeligt til studiet af naturen, fordi vi selv er del af den. Herfra udviklede visse dele af filosofien sig til det, vi i dag ville kalde ren videnskab. Derfor har enhver nutidig videnskab dybe rødder i filosofien, for videnskab og forskning er i sidste instans menneskets forsøg på at indfange virkeligheden med sine tanker og teorier. Der tænkes ikke én videnskabelig tanke uden filosofisk tilsnit. Der gøres ikke ét videnskabeligt forsøg uden filosofisk baggrund. Der udtænkes ikke én eneste videnskabelig teori uden filosofisk belæg. Som blot et enkelt eksempel kan jeg nævne Niels Bohrs opdagelse af atomets verden og den deraf følgende kvantefysik, hvis filosofiske indhold på en måde kom bag på forskerne, men som pludselig stod med en så lysende klarhed, at det etiske aspekt fik helt nye og indholdsrigge vinkler.

Den klassiske filosofi opdeltes i 4 hovedgrupper: Logik, etik, æstetik og metafysik. Det er naturligvis en »kunstig« opdeling, for den menneskelige tanke lader sig trods alt ikke så let indfange, at den kan placeres i én og kun én kategori. Men det er dog alligevel lettere for os at have en sådan kategoriopdeling af tankeverdenen og livsemnerne. Det fremmer forståelsen og gør det nemmere for os at indkredse de livsemner, vore tanker beskæftiger sig med. Omtrent på samme måde som vi har givet farver navne: Rød, grøn, gul osv. I virkeligheden er farver ikke farver, men udtryk for, hvilke bølgelængder af lys en given genstand reflekterer. Det ville være alt for besværligt for os at sige, at denne trøje har den egenskab, at den

tilbagesender lys med den og den bølgelængde. Det er ulige lettere at sige, at trøjen er rød. Vi siger jo heller ikke, at på denne morgen har jorden nu drejet sig om sin akse og ladet solen komme til syne på østhorisonten. Vi siger, at solen er ved at stå op.

Den klassiske filosofis opdeling af tankeverdenen i 4 kategorier er ganske praktisk, og den har fulgt samtlige videnskaber siden Oldtiden. En tanke kan være logisk (årsag/virkning, kausal), etisk (moralorienteret/ansvarsorienteret), æstetisk (sansningsorienteret/skønhedsorienteret) eller metafysisk (eksistensorienteret).

Logikken beskæftiger sig med årsag og virkning samt følgeslutninger ud fra påstande. Etikken beskæftiger sig med ansvar og moralargumentation og er en sammenfatning af begreber, der beskriver og angiver forhold omkring forpligtelse. Æstetikken beskæftiger sig med skønheden, oftest skønheden i kunsten. Metafysikken befatter sig med grundlaget for vores eksistens som mennesker. Den er en sammenfatning af de begreber, der beskriver eller antyder forholdet imellem livet og det, der opretholder det. Metafysikken er derfor ganske tæt på religionsbegrebet, idet den er eksistentiel i sin baggrund, fordi den beskæftiger sig med alt det, der undrer os, og som vi ikke umiddelbart kan få svar på.

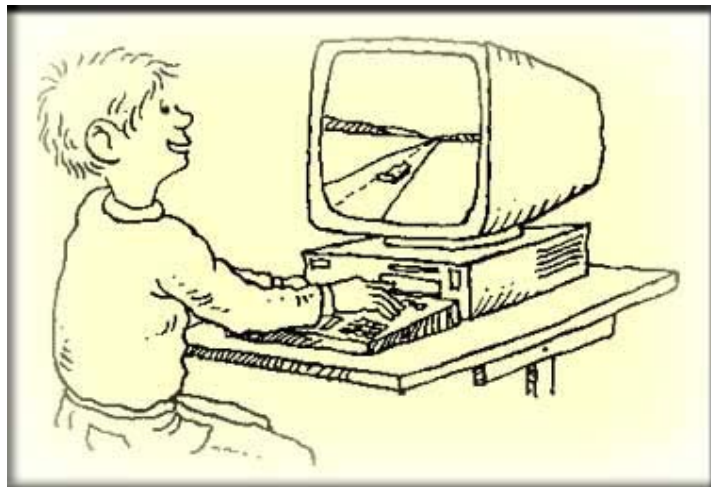
Når det lille barn spørger, hvorfor et træ vokser, er det i virkeligheden et metafysisk spørgsmål. Når det lidt større barn spørger, hvor menneskets følelser kommer fra, er det et metafysisk spørgsmål. Når den unge spørger, om tro og tvivl er to sider af samme sag, er det et metafysisk spørgsmål. Og når den voksne en dag stopper op i en bøgeskov i april og med ét gribes af undren over det hvide anemonetæppe med dette spørgsmål på læben: hvor kommer de fra, er det et metafysisk spørgsmål.

Hvis man svarer, at anemonerne såmænd ganske enkelt kommer fra de frø, der engang blæste ind over skovbunden en sommerdag i fjor, forsøger man at give et reelt svar. Men det er »kun« et botanisk svar. Den metafysiske tanke vil uvægerligt spørge: Hvor kommer så frøene fra? Botanisk set kan jeg blive ved at spørge tilbage som i historien om hønen og ægget, men metafysisk set ender jeg i noget eksistentielt, som ikke nødvendigvis er et svar, men snarere et nyt spørgsmål. Metafysikken standser ved spørgsmålet; de andre tre grene af filosofien standser først ved svaret. Derfor var Sokrates metafysiker mere end logiker, etiker eller æstetiker. Derfor er barnet mere metafysiker end noget andet. Derfor er metafysikken dybere end de tre øvrige grene af filosofien: Den er grundlaget for resten af filosofien, ligesom eksistentielle spørgsmål er grundlaget for livsoplevelsen og livskvaliteten.

Siden Antikken har filosofien haft en gennemgribende indflydelse på alt samfundsliv, og da Kristendommen senere kom til med Paulus' forkyndelse i det græske rige, har filosofi og Kristendom fulgtes ad op igennem århundrederne indtil denne dag. Alt samfundsliv har rod i både filosofi og Kristendom. Disse to åndsretninger ligger latent i stort set alt, hvad vi foretager os fra åndelige og videnskabelige studier til almindelig børneopdragelse. Vores kulturkreds har århundrede efter århundrede suget åndelig kraft fra tankens og forkyndelsens verden i en grad, som fx østerlændinge står helt uforstående overfor. De er blevet

kulturvane i så stor udstrækning, at de fleste af os ikke er os bevidst, hvorfra vore ideer, idealer og ideologier egentlig stammer. Vi lever i en tidsalder, der tilsyneladende har glemt sine egne rødder. Rodløshed er på en måde blevet vores kendetegn både kulturelt, politisk og folkeligt.

Med sækulariseringen er denne tendens blevet forstærket. Det er derfor, samfundet ikke har et relevant tilbud til de mange børn og unge, som uden at vide af det og uden at kunne gøre for det lever i et åndeligt tomrum, som de søger at udfylde med en slags erstatninger i form af hudløs omgang med tv og computerspil, gadevold eller politisk fundamentalisme. Eller måske afmagt.



Her kommer skolen ind, for den har fagligt del i børns og unges opvækstbetingelser dels igennem den viden, den skal formidle, dels igennem den kulturelle holdning, den lader sine elever tage del i.

Og her kommer filosofien ind, for den kan til en vis grad udfylde det tomrum, rodløsheden har efterladt i de unge sind. Den kan give den tilværelsesopplysning som Løgstrup etterlyste, og den kan skabe en vis orden i det kaos, som flere og flere børn kan løbe ind i. Filosofien har en årtusindlang erfaring med dybe livsbegreber og deres baggrund. Den har erfaring i at stille de rigtige spørgsmål i de rette sammenhænge. Den har erfaring i at indkredse vanskelige problemstillinger, så de bliver lettere tilgængelige og derfor åbner for en verden af åndelig erfaring, der ligner den erfaring, som hele menneskeheden har fået igennem årmillioner.

Omtrent sådan har børn det også. Fra fødsel til voksenliv gennemløber de i deres åndelige og intellektuelle udvikling en afspejling af hele filosofiens udvikling fra det gamle Grækenland til nutiden. Derfor kan man påstå, at børn tænker præfilosofisk. Derfor kan filosofien nå dem i den verden, de lever i. Derfor må vi have filosofien ind i skolen.

Samtalen

Formålet med at tage filosofien ind i skolen og i dens forskellige fag er ikke at uddanne eleverne til filosoffer. Formålet er heller ikke at sætte eleverne ind i filosofihistorien eller idehistorien. Målet ligger så at sige midt i undervisningssituationen, hvor man i det givne øjeblik for en kortere eller længere periode hæver diskussionsplanet op på et højere niveau. Det emne, man taler om, kan være et emne, hvor det for læreren drejer sig om at videregive viden og information i selve fagets interesse. Ofte bliver det ved det, men det kan også ske, at eleverne sidder med spørgsmål om emnet, der kan få læreren til sammen med klassen at dykke dybere ned i emnets begreber, eller læreren kan mærke, at der netop den dag er en større bevågenhed i klassen, så man kan tage en debat om emnet. Sammen søger man dybere ind i emnet, dels fagligt, dels filosofisk.

For det, eleverne altid ønsker, bevidst eller ubevidst, er at hægte den nye information på de rammer for de pågældende begreber, som de i forvejen har, så man derved udvider sit vidensområde og eventuelt får udvidet sit begrebsområde. At lære noget er at orientere sig inden for nye rammer og gribe tilbage i sin egen erfaring for at sætte perspektiv i informationerne. Det kan undertiden være vanskeligt, for skolen af i dag er et virvar af fag, hvor man render fra tysk til fysik, fra dansk til historie, fra musik til kemi. Der er kun et frikvarter imellem, og får man ikke tid til en fordybende snak om de nye informationer, man har fået, bliver resultatet ofte fragmenter af viden der flager i sindet uden noget egentligt tilhørsforhold.

Så står man tilbage med en »død« viden, som man ikke kan bruge til noget, medmindre man er så heldig senere at få nye informationer, der sætter perspektiv i den faglige del af sagen. Problemet ligger i begrebet faglighed. Hvert fag har sin egen terminologi og sit eget univers. Faglæreren er ofte en seriøst arbejdende person, der arbejder for at videregive faglig viden til næste generation for fagets skyld. Det synes rigtigt, men er det ikke altid i den alder, hvor skolen har ansvar for børnene. Den stramme faglighed hører til på de højere undervisningsniveauer og kan være forkert anbragt, når undervisningen gælder børn og unge. Her gælder det om noget helt andet: At sætte fagene og deres åndelige univers ind i tilværelsen som helhed, så eleverne kan gribe ind i deres eget erfaringsområde for derved at få et dybere perspektiv i det, de lærer.

John Deweys tese om, at undervisning er en evig rekonstruktion af erfaring, gælder for hele skolen i alle fag. Læreren må sikre sig, at det, han giver videre til sine elever, gør disses erfaring større og rigere. Hans opgave er ikke at give viden fra sig for denne videns skyld, eller fordi det hører med til almindelig dannelse at kunne disse ting. Det er en gammeldags indstilling, for undervisning har ikke noget med dannelse at gøre. Undervisning har noget at gøre med at hjælpe unge sind til at udvide erfaringen med henblik på en helhed i livet, som de kan have glæde af i resten af deres tilværelse. Derfor siger Dewey også, at undervisningens mål og

middel er det samme. Målet ligger ikke kun ude i fremtiden. Det ligger lige nu og her — lige midt i den situation, som klassen i dette øjeblik befinder sig i.

Jeg ved godt, at det kan være en kunst at være lærer på den måde. Og skal man have filosofien ind i skolen, kræver det da også en anden lærerrolle, end de almindelige fag kræver. Filosofiundervisning er ikke et fag som alle andre — det er en integration af fagene og deres åndelige baggrund, og hvis det skal gives videre, så det rammer børnene på deres nuværende eksistens, nytter det ikke, at man som lærer går uden om børnenes egne erfaringer. Med Dewey: »Undervisning skal uddybe og udvide de værdier, barnet i forvejen besidder.«

Her ligger nøglen til filosofiundervisning — og måske endda til alle fag. Vi kan meget nemt komme til at undervise i matematik for matematikkens skyld. Dansk kan let blive et fag, hvor man underviser alene for sprogets skyld. Kemi kan komme til at stå så frygtelig ensomt et sted uden forbindelseslinier til andet end netop kemi.

Hvis filosofien skal nå børnene og deres verden og erfaring, kan vi ikke blot undervise i de forskellige filosofers liv og tanker eller i filosofihistoriens nøgleårstal. Vi bør lade filosofiens begreber komme ind i børnenes verden, hvor de kan skabe ny erfaring på områder, hvor børnene måske ellers ingen andre steder har chancen for det.

I filosofifilmen »Og så elsker jeg gyllelugt« siger Kjeld (3. klasse), at han ikke tror på Gud. På spørgsmålet om, hvorfor han ikke gør det, svarer han: »Det gør jeg bare ikke. Alle siger, at Gud har skabt det hele, men man kan ligeså godt spørge, hvem der har skabt Gud. Der må være en, der har skabt Gud og igen en anden, der har skabt ham, der har skabt Gud.«

Og så videre. Kjeld forsøger at tackle trosforholdet, det metafysiske element i tilværelsen, ad logisk vej. Og så ender han med dette sære forhold, at intet nogen ende har. Logikken fører ham tilbage til en kæde af skabelser, for der er altid endnu en begyndelse.

Hvis man lader en sådan kommentar stå alene i klassen, enten med nogle ord om, at når man bliver voksen, kan man bedre forstå det (og det er noget sludder), eller Gud er nu engang til, og det skal vi blot og bart tro på, gør man både Kjeld og hele klassen en bjørnetjeneste. For det første, fordi man egentlig ikke tog Kjelds udsagn alvorligt. For det andet, fordi man forspilder chancen for at lade klassen tage del i denne vigtige diskussion. For den er livsnært vigtig, uanset hvad de enkelte fag iøvrigt måtte mene om Kjelds tanker.

Målet ligger i den situation, der pludselig opstår, når en elev tager den slags ting frem. Målet ligger ikke et sted ude i fremtiden. Det er lige nu, klassen har behov for at se, at tanken har problemer med de metafysiske begreber. Det er lige nu, det er trygt og godt at høre, at andre har tænkt på disse ting, som man selv har gjort det. Det er lige nu, det er vigtigt at opleve, at læreren ikke stikker et standardsvar ud, men at hun tager ordene dybt alvorligt og lægger sig på linie med klassen i den spændende søgen efter livets og sprogets mysterium.

Vi ved, at mange af de elever, der sidder i en klasse, har en baggrund med mange timers tv-kiggeri. At mange elever kommer til skole om morgenen med erindringen om de mord, de allerede denne morgen har set over hybridnettet. At

mange elever åndeligt er overladt til sig selv, når skolen slipper dem. Kan en sådan snak om fx Guds eksistens gøre nogen nytte her? Siger det eleverne noget? Kan det bringe orden i det eksistentielle kaos, de har med sig?

Svaret er naturligvis ja. For midt i denne verden af tv-fiktion og edb-fascination er der et lille menneske, der bestandig søger efter mening og holdepunkt. Man kan jo ikke tale med computerskærmen eller tv-apparatet. Der tager man bare imod og lader syv og fem være lige. Der flyder billederne bare i én strøm, og man kan læne sig tilbage med franske kartofler og cola og lade det ske. Alligevel er der et sted inde i barnet et sind, der tørster efter mening og sammenhæng.

Samtaler om dybe begreber kan gøre underværker her — også for de børn, der af forskellige årsager ikke selv deltager aktivt i debatten. Da Kjeld kom med sin påstand om forholdet til skabelse, var der som så ofte før et par elever, to helt stille børn, der ikke ytrede sig. De sagde ikke et ord under den hede debat, der opstod efter Kjelds bemærkninger. Til gengæld lyttede de meget intenst og har givetvis fået ligeså meget ud af samtalen som de børn, der ytrede sig hele tiden. Vi skal passe på, at vi ikke for enhver pris skal have alle børn til at sige lige meget.

Det har noget med respekten for den enkelte at gøre. På en skole i Jylland, hvor man havde startet op med filosofi på alle klassetrin, kunne mange lærere dele en ganske bestemt erfaring med hinanden: At da de først havde åbnet diskussionen i klassen og ikke lod samtalen komme an på de svar, læreren måtte være i stand til at kunne give, men derimod lod debatten køre på børnenes udsagn, viste det sig, at de elever, der i den daglige, traditionelle undervisning markerede hele tiden, nu tøvede, mens de normalt tavse elever nu så en chance for at ytre sig. De altid markerende elever var lidt i nød, da de ikke omgående kunne vide, hvor læreren ville hen. De normalt tavse elever kom frem, da alt nu kunne siges.

Og her er vi nok ved sagens kerne: Samtalen. Ligesom Sokrates, der havde samtaler med de unge hele sit liv, kan vi bygge den undervisning, der drejer sig om at lade børnene få et kig-ind i den åndelige verden, op som en ægte samtale, hvor så mange som muligt kommer til orde, og hvor læreren ikke er den, der ved mest. Han søger som eleverne og bruger spørgsmål til at komme problemstillingen nærmere med. Børnene vil kunne lide det. De respekterer, at den voksne er ligeså lidt vidende som de selv. De elsker, at den voksne virkelig gennem sine spørgsmål viser, at der er dele af tilværelsen, han er uvidende om. De motiveres direkte af, at hele klassen, med læreren, sammen søger at komme nærmere ind på baggrundene for det, der lige er blevet sagt. Hvis alle er lige åbne, hvis alle indrømmer samme form for uvidenhed, og hvis alle nyder at være uvidende, fordi det er baggrunden for at komme videre, har vi den ægte, tvangfrie samtale.

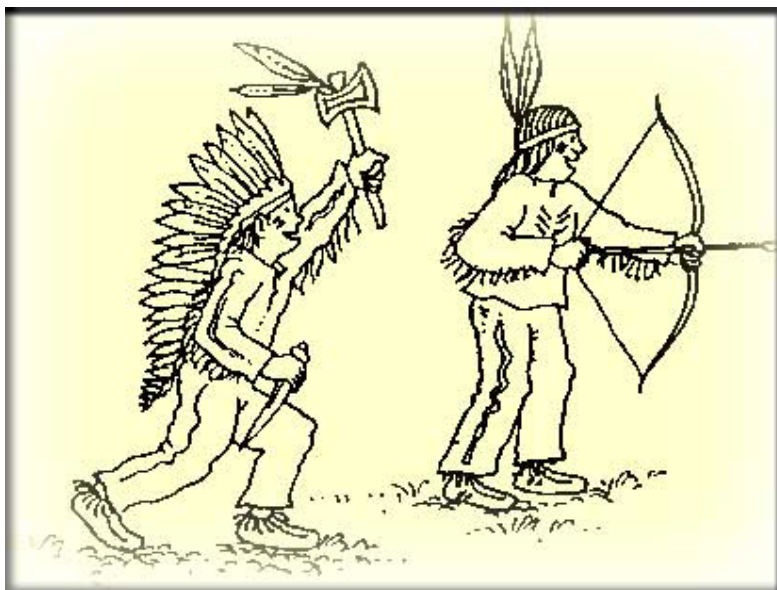
Barbara Brüning har i sin bog »Mit dem Kompass durch das Labyrinth der Welt« noteret otte regler for den filosofiske samtale:

1. Tag altid børnenes mening alvorligt. Opfat ikke deres meninger som useriøse.
2. Når du har samtaler med din klasse, forsøg da at finde ud af, hvilke begreber der skjuler sig bag børnenes udsagn.

3. Gør dig umage for at indkredse disse vanskelige begreber, fx ved at indkredse betydningsområdet: Lignende begreber, modsatte begreber osv.
4. Sørg for, at børnene altid begrundet deres påstande.
5. Husk at skelne imellem gode og mindre gode begrundelser, idet man prøver at belyse begrundelser med nye begrundelser. Prøv at finde love og regler til understøttelse herav.
6. Vær ikke bange for at lade et spørgsmål stå åbent. Åbenheden er ofte anledning til en ny diskussion.
7. Prøv endelig ikke at skjule, at voksnes viden er begrænset. Vi ved ikke alt, men er villige til sammen med børnene at prøve at belyse det nye emne.
8. Tænk hele tiden på, at ånden skal være i bevægelse under den samtale, man har med klassen. Det er afgørende, at alle har fornøjelse af, at man søger sig frem på områder, hvor man ved meget lidt.

Disse otte regler er grundlaget for en dybtgående samtale med eleverne om filosofiske emner, og børnene nyder det og motiveres stærkt af det. Efter en sådan samtale, kan man opleve, at eleverne siger: »Åh, det var en skam, at det ringede lige nu!« Man kan opleve, at elever, man troede ude af stand til at udtrykke sig om dybere emner, pludselig dukker op med synspunkter, der kan føre samtalen langt ind i filosofien. Man kan opleve, at dette frugtbare samvær skaber et nyt og givende samtalemiljø som klassen har glæde af fremover.

Derimod er det ikke sådan, at børnene vandrer ophøjede ud i skolegården ude af stand til at deltage i så verdslige sager som sjipper og fodbold. De er stadig de samme. De har ikke ændret sig som personer. De har »blot« fået et nyt perspektiv i tilværelsen.



Hvis det kan lykkes at gøre klassen til et åbent spørgende miljø, er man nået meget langt, og der sker en afsmitning på andre fag, hvor eleverne læser imellem linierne, fordi de engang har været omkring de behandlede emner. De kender de åndelige baggrunde. De er fortrolige med dem. Og de ved, hvad de selv mener om dem.

Dewey mener, at undervisning skal differentiere det ubevidste sociale liv. Jeg vil gå videre og påstå, at undervisning skal differentiere og sætte ord på hele det ubevidste liv. Mit udgangspunkt er altid det enkelte barn. Ethvert barn er noget særligt. Det tænker, føler og oplever på en måde, som ingen andre før det har gjort det, og det er en værdi i sig selv. Jeg har den dybeste respekt for netop det barn, fordi det er noget særligt, som jeg elsker, og fordi det er udtryk for livets mangfoldighed, som igennem filosofiske samtaler kommer alle børn i klassen tilgode.

Ud over vidensformidling er det den moderne pædagogiks opgave at skabe bevidsthed om filosofiske begreber igennem:

1. Accept af eleverne som selvstændige mennesker
2. Begrebsdannende dialoger
3. Kreativ/musisk undervisning
4. Undervisning i kunstforståelse og filosofi

Og det skulle helst være således, at undervisningen tilrettelægges med samtaler om de overordnede filosofiske begreber, så sammenhæng imellem omgivelser, intellektuelle grundbegreber, metafysiske grundelementer og sindets grundelementer er tilstede i alle situationer. På den måde kommer man tæt på en af Deweys vovelige teser: »Undervisningens fundament består af de samme elementer, som skabte civilisationen.« I daglig tale vil man sige, at lærer og klasse taler om filosofiske begreber, som om det var første gang i menneskehedens historie, at nogen talte om disse ting.

Børnene kan lide det. De motiveres voldsomt. Og de lærer noget nyt uden at opdage, at det sker.

Bedre kan det vel ikke være!

Det, der er så vigtigt, når vi har med børn at gøre, er at blive bevidst om, at børn har uanede åndelige kræfter, men ikke altid det sprog, der kan udtrykke dem, og ikke altid en begrebsorientering, som giver dem mulighed for at udtrykke de tanker og intuitive fornemmelser, de har. Tanken kommer før sproget — tænkningen er tilstede før udtryksmuligheden — intuition og åndelig sensitivitet er i begyndelsen ordløs. Men giver vi børnene sproget og den dertil hørende begrebsverden, bliver deres tænkning mere skarp og analytisk og deres udtryk mere nuancerede.

Det betyder dog ikke, at vi hurtigst muligt skal give eleverne en i forvejen defineret begrebsramme, eller at vi skal bibringe dem en bestemt filosofisk orientering. Det betyder heller ikke, at vi skal læsse dem til med nye fag og flere fagkombinationer. Og det betyder slet ikke, at vi skal skemalægge fx filosofi, værdilære, idelære eller for den sags skyld kristendom.

Det betyder, at vi skal tilrettelægge den filosofiske samtale således, at de enkelte børn får lejlighed til at beskrive og udtrykke deres egne tanker om det emne,

man taler om. De skal føle sig trygge i klassens miljø, så det er legitimt at have en mening, der ikke altid ligger på linie med det, andre mener. Værdien ligger i anderledesheden og i, at man trygt kan udtrykke den og samtidig høre læreren gå med i dialogen, så tankens mysterier får så mange vinkler som muligt.

Det er den metode, filosofien selv bruger, når den undersøger dybderne af en vanskelig problemstilling. Filosofien har så at sige den pædagogiske metode indbygget i sin egen faglighed. Men vi kan løbe den risiko, at vi efter en god og lang samtale med klassen om et eller andet filosofisk problem har lyst til at sætte eleverne ind i, hvad bestemte kendte filosoffer har tænkt om emnet. Det kan ligge snublende nær at gøre det, men har vi med små børn at gøre, vil det uundgåeligt medføre, at de vil tænke, at når så kendt en person har tænkt så meget over emnet, så behøver jeg det ikke selv. Det er tænkt. Og så afslutter vi, måske uden at ville det, børnenes egen selvstændige tænkning på det åndelige område, man har berørt. Meningen er ikke at føre børnene fra deres egen endnu ufuldstændige tænkning over i filosofiens stringente verden. Meningen er at lade børnenes egne intuitioner, fornemmelser og holdninger blomstre videre, så de føler, at de selv er nået frem til det synspunkt, de med tiden lander på.

Netop på dette punkt må lærerrollen være en anden, når den filosofiske samtale er i gang. For samtalen skal være tvangfri for alle deltagere, børn som voksne, og samtalen skal ses som et led i den åndelige, emotionelle og intellektuelle modning af barnet. Filosofien er en hjælp for læreren til at komme dybt nok ind i emnet den er ikke et mål i sig selv.

I en 5. klasse var man kommet til at tale om begrebet angst, fordi man havde læst en novelle, hvori angst indgik som et vigtigt element. Der udspandt sig en diskussion om, hvorfor hovedpersonen lod sig styre af sin egen angst, men samtalen drejede hurtigt ind på, hvorfor mennesker overhovedet rammes af angst.

Man talte frem og tilbage, og eleverne gav stribevis af eksempler på situationer, hvor de havde været bange.

Kunsten er så at anvende disse elev eksemppler i den dialog, som læreren nu skal forsøge at få op på et filosofisk plan. Det gælder altså direkte om at søge en definition på angst. Hvad er angst? Det lyder som et let spørgsmål, men det er det slet ikke. Nogle elever siger: «Det var da et underligt spørgsmål!» Andre forsøger sig: »Det ved jeg! Angst er ... Det er da svært for pokker! Jeg ved, hvad det er, men jeg kan ikke sige det.«

Diskussionen løb videre, først og fremmest med nye eksempler, for dem kan børn altid finde, fordi de alle har mødt angsten, og fordi de fornemmer, at den »kommer et sted fra og bare pludselig er der«. Alligevel søger læreren frem mod definitionen, også selvom han ved, at børn aldrig vil kunne give en entydig definition.

Hvordan skulle de dog kunne det, når voksne ikke kan! Og pludselig sagde Linda: »Angst er ... jeg ved ikke rigtigt. Jo, angst er en slags stemning, som hjernen sender ind i dig. Bare sådan uden videre.«

Lærer: »Hvordan mener du?«

Linda: »Det er det, jeg ikke ved. Måske fordi man ikke kan tåle det, der sker lige nu. Så bliver man angst. Ligesom for at slippe væk fra det, man ikke kan tåle.«

Bettina: »Det kender jeg. Det har jeg prøvet. Da jeg var lille, var far og mor oppe at skændes. De råbte, så det kunne høres i hele gaden. Først ville jeg gå derind, men da jeg — da jeg tog i døren, blev jeg så bange, at jeg græd.«

Linda: »Lige netop. For dit hoved vidste, at du ikke kunne tåle det. Så blev du bange, og så gik du derind, og så græd du bare.«

Og så kom Peter ind i diskussionen. Ham der ellers aldrig sagde noget, når man talte om den slags ting.

Peter: »Jamen hvorfor? Hvor kommer den fra? Hvem sender den ind i os?«

Diskussionen løb videre. Og det blev en filosofisk samtale, for allerede Lindas udsagn er dybt filosofisk. En sådan samtale uddyber elevernes tænkning omkring begrebet angst og får samtidig afsmittende virkning på hele opfattelsen af, hvad følelser er. Søren Kierkegaard var den første filosof, der tog følelserne med ind i filosofien. Han var den første, der så, at angsten er vejen til skyld, som igen skal afklares for at bane vejen til det personlige liv og den personlige eksistens. Ifølge Jesper Hoffmeyer (»En snegl på vejen«) må angst og medfølelse følges ad i sproget, for at vi kan forstå vores egen eksistens. Sproget skildrer altså ikke kun konkrete og umiddelbart håndterbare størrelser, men også dybe, eksistentielle begreber. Det ville imidlertid være meningsløst at fortælle eleverne det, når de kun går i 5. klasse. Men hvis læreren ved lidt om Kierkegaards tænkning, kan det hjælpe hende til at komme videre og dybere med sine spørgsmål til klassen. Filosofien er midlet. Elevernes selvstændige tænkning og erkendelse er målet.

Det lykkedes her i denne 5. klasse, for snakken gled hurtigt ind på, hvad vi skal med vore følelser, og hvorfor vi overhovedet har dem. Igen var det Linda, der forsøgte sig med en definition: »Følelser er noget, som hjernen laver, når den ikke rigtigt kan forstå, hvad der sker.«

Det er fornemt tænkt af en elev i 5. klasse, og sådan en replik skal have lov at blive hængende blandt børnene uden fagligt modsvar fra læreren, for den sikrer, at mange af eleverne tænker videre og bliver mere bevidste om, hvordan vores sind arbejder.

Den filosofiske dialog

»Du skal elske din næste som dig selv,« forkynder Kristendommen. Sokrates' valgsprog var »Kend dig selv«, som jeg vil tillade mig at omskrive til: »En forudsætning for at forstå andre er at forstå sig selv.« Og det er egentlig ikke så ligetil endda. En af betingelserne er, at man forstår den kulturkreds, man vokser op i. Det sørger opdragelse og skolens faglige orientering for. Men ud over at forstå de kulturelle kræfter, der omgiver en, må man også blive bevidst om sig selv og sin egen tænkning.

For det lille barn blander disse ting sig sammen, men når man for alvor begynder at få et sprog, sniger der sig en distance ind: man bliver bevidst om, at man er et jeg — en personlighed — noget, der på nogle punkter adskiller sig fra andre mennesker og kulturen som helhed, og som på andre punkter stemmer overens med omgivelserne. Med sproget kommer den distance, der ifølge Jesper Hoffmeyer skaber en angst, hvis man opdager den. Følger vi tanken ud i den yderste konsekvens, betyder det, at jo bedre og mere ordrigt et sprog, man besidder, des større er chancen for, at distancen til tilværelsen og omgivelserne bliver uoverstigelig. Det såkaldt primitive menneske, der lever i et snævert og statisk samfund fyldt op med ritualer, har et forholdsvis ordfattigt sprog. Det er rituelt og sakralt præget, fordi kulturkreds og den enkeltes liv hænger ubrydeligt sammen. Her kommer den enkeltes eksistentielle fjernhed ikke ind, fordi sind og tanker er en afspejling af kulturkredsens værdier.

Sådan er det vestlige samfund ikke. Tværtimod. Vores kultur er ikke rituel, men baseret på viden. Vores sprog er ikke mytologisk længere, men overvejende logisk, analytisk og tingsliggjort. Vores samfund er ikke statisk, men næsten skizofrent dynamisk. Det har følger for den enkelte, og det er af den grund, at tilegnelsen af sproget medfører en distance i stedet for en samhørighedsfølelse. Det efterlader den enkelte i en åndelig ensomhed, som sproget forstærker, hvis der ikke foregår en udveksling af tanker, følelser, intuition og håb imellem de enkelte mennesker.

Her kunne kristendomskundskab komme ind som den store formidler og forløser. Men på grund af sækulariseringen og den dermed forbundne fremmedgjorthed, kan dette fag tværtimod komme til at uddybe fremmedgørelsen. Når vores børn samtidig på grund af tv, edb og et stærkt polariseret samfund oplever omgivelserne og hele kulturkredsen i brudstykker uden indre sammenhæng, må konsekvensen være en yderligere forstærket oplevelse af at være alene i en kaotisk verden.

Her kan skolen få problemer, fordi barnet og kulturen har problemer. Her er det ikke nok med nye fagkombinationer, fagintegrering og featureuger. Det er allsammen et stykke på vejen, men vi skal dybere ned i det ensomme og eksistenssøgende barnesind. Vi skal helt derind, hvor det brænder på. Derind, hvor sproget ikke kun er et simpelt kommunikationsmiddel, men også et middel til at

fortolke egen eksistens. Derind, hvor tilværelsen for alvor banker på og skaber følelser, undren og fremmedhed. Derind, hvor det ægte forhold til andre mennesker skabes.

Forstået på denne måde kan filosofien bygge bro imellem det enkelte sind og meningsfuldheden. Det er det, der har beskæftiget filosoffer i 2.500 år, så hvis vi kan skabe et klassemiljø med ægte motivation for i fællesskab at beskæftige sig både med sindets inderste kræfter og filosofiens dybeste begreber, hjælper vi hver eneste lille barnesjæl i den flok af glade og tillidsfulde unger, der sidder i klassen og venter på, at verden skal lukke sig op for dem.

I en af paragrafferne i sin »Pædagogiske Trosbekendelse« skriver John Dewey: »Jeg tror på, at læreren ikke er på skolen for at overføre bestemte ideer eller bestemte vaner på barnet, men at han er der som en del af et samvær for at udvælge de påvirkninger, som skal have indflydelse på barnet, og for at hjælpe det til at reagere på disse påvirkninger.«

Når en filosofisk samtale finder sted, er det altså lærerens opgave meget hurtigt at analysere samtalsituationen og emnets sammensætning for derudfra at vælge de spørgsmål, der kan skubbe eleverne videre i deres forsøg på erkendelse af det emne, man taler om.

I en 7. klasse talte man om, hvad viden er. Et spørgsmål, der tilsyneladende er forholdsvis enkelt, men som ved nærmere fordybelse viser sig at være uhyre komplekst. De fleste elever mente, at de vidste, hvad viden er, og at det var helt klart for dem, hvad forskel på tro og viden er. Så kom Mona ind: »Viden er noget, man er sikker på.«

Ole: »Ja, det var jo det, jeg sagde.«

Mona: »Hvad er man så sikker på?«

Lærer: »Ja, hvem har noget?«

Kirsten: »Jeg er sikker på, at jeg sidder her. Det er noget, jeg ved.«

Lærer: »Mere?«

Kirsten: »At jorden er rund, og at min far kommer hjem klokken fem, og at der ikke er liv på månen.«

Så var Mona der igen: »Hvordan kan du vide, at der ikke er liv på månen?«

Kirsten: »Det er da klart, for det har jeg læst.«

Mona: »Så er det bare noget, du tror, for du TROR på det, du læser.«

Ole: »Viden er noget, man bare ikke vil diskutere.«

Jens: »Fordi det passer med ens erfaring.«

Lærer: »Hvad er erfaring?«

Dette er en filosofisk samtale om et meget indviklet emne, og det er givet, at Mona har fat i noget, som hun på en måde har tænkt, men som sproget ikke rækker til overfor. Derfor søger læreren at komme frem til en definition med sit spørgsmål, og det vil få eleverne til at tænke endnu dybere over emnet. Men det fører ikke til noget entydigt svar, for ingen har et entydigt svar. Selv ikke filosofferne! De har en masse teorier, og i en 7. klasse kunne det under visse omstændigheder være en god ide at sætte eleverne ind i nogle af dem. Men det vigtigste er stadig den eksistentielle samtale, der her pludselig dukkede op i 7. klasse.

Det er naturligvis ikke første gang, at denne klasse har været inde på problemet viden. I løbet af de næsten syv år, eleverne har gået i skole, har man i forskellige sammenhænge været inde omkring emnet. Det er netop kendetegnende for filosofi for børn, at de samme emner dukker op igen og igen. I nogle tilfælde når man ikke særligt dybt, i andre tilfælde er klassen pludselig uhyre motiveret for at gå langt ind i problemerne.

Da Mona og hendes klassekammerater fx gik i 2. klasse, kunne diskussionen selvfølgelig ikke have været ført som ovenfor skitseret. Man kunne forestille sig, at man på dette klassetrin havde snakket med børnene om, hvad de vidste, og hvad de godt kunne tænke sig at vide. De 8-årige ville kunne give masser af eksempler på, hvad de gerne ville vide. Måske også på, hvad de bestemt ikke ville vide. Og læreren kan i sin måde at spørge på gøre eleverne direkte eller indirekte opmærksomme på, at der er forskel på den viden, de forskellige børn har. Længere ville man antagelig ikke kunne nå, og det er heller ikke nødvendigt, for alene det at berøre emnet er vigtigt. Der er lukket op for begrebet viden. Senere bliver der lukket op for begrebet fantasi.

Dybest set var det et metafysisk emne, som denne 7. klasse kom til at diskutere, for det, Mona havde tænkt og forsøgte at udtrykke, var tanker, der havde med hendes egen eksistens at gøre. Måske er viden, som vi til dagligt forstår ordet, en illusion. Måske skal man have været på månen for at vide, at der intet liv findes der. Tænker man Monas tanke endnu videre, skal man ovenikøbet have gravet månen igennem på kryds og tværs og have analyseret hver eneste skovfuld månejordsmolekyle for at kunne fremsige påstanden om, at der intet liv findes på månen. Hvis vi tænker helt derud, ved vi overhovedet ingenting! Og det opleves vel som absurd.

Alligevel er dette K.R. Poppers tese i hans videnskabsfilosofi. For ham fører tvivl og uvidenhed til nye indsigter, som vi aldrig ville have nået, hvis vi tog den opnåede viden for sikker. I det daglige har vi det dog svært med at vide, at vi ingenting ved. Det kan få os til at føle, at vi på det nærmeste svæver fra situation til situation, som hver gang er ny trods gentagelsen.

Lidt længere henne i 7. klasses diskussion rørte Mona ved noget, som måske kan sætte tingene i et andet lys: »Jeg tror faktisk, at det er bedst, at ... at vi ingenting ved.«

Ole: »Pjat! Så drøner vi bare rundt som ... som ...«

Stephan: »Ha ha! Som en avis, der flyder i gaden.«

Mona: »Nej, for vi har noget andet, som den der avis ikke har.«

Lærer: »Hvad er så det?«

Kirsten: »Jeg ved det, jeg ved det. Følelserne. En avis kan ikke føle en skid!«

Mona: »Det var ikke det, jeg mente. Vi har vores fantasi.«

Ole: »Den kan da ikke give os viden. Pjat!!«

Lærer: »Hvad mener du, Mona?«

Mona: »Jeg ved ikke rigtigt. Det er, ligesom fantasien ... som om den er mere virkelig end det, man læser eller hører om.«

Kirsten: »Det er følelserne sgu også!«

De når dybt ned, de to piger! De har tænkt meget over viden, følelser og forestillingsevne. Og de får en kontroversiel virkelighedsopfattelse ud af det. De kommer tæt på nøgle filosofers tænkning, men i en sådan klassediskussion ville det være skammeligt at sætte klassen ind i den. Mona tænker på disse begreber på en måde, hun aldrig har gjort før, og det er værdifuldt i sig selv. Endnu mere værdifuldt er det, at hun åbner sine tanker i klassen uden at blive standset.

Denne dialog er dybt eksistentiel og åbner nye tankeveje hos alle i klassen, måske endda læreren medregnet! Billedligt set forholder det sig således, at når sådanne tanker én gang er tænkt, er de tænkt for altid. Sådan at forstå, at det samlende perspektiv, som denne tænkning har åbnet, vil ligge bag mange af elevernes tanker og handlinger fremover, også uden at de er bevidste om det. Der er blevet lindet på låget til en del af den åndelige verden, som vi alle har i os, og det er præcis det, filosofi for børn har til hensigt.

Målet er nemlig ikke at indføre en formel undervisning, der tilstræber en eller anden målbar viden. Man kan ikke gå til prøve eller eksamen efter 9. eller 10. klasse i filosofi, for da ville man være nødt til at måle elevernes viden om filosofihistorie, idehistorie eller eventuelt deres eksakte viden om, hvad der kendetegner fx Platon, Descartes og Martinus. Det er ikke det, det drejer sig om.

Men at man kommer til at tale om problemet tro/viden engang i 9.-10. klasse er meget sandsynligt. Det dukker op i utallige sammenhænge. Gad vide, hvordan Mona, Kirsten og Ole ser på det til den tid! De vil i ethvert tilfælde være i stand til at give nogenlunde udtømmende definitioner på begreberne, og de vil, da de har været i dialog om emnet adskillige gange, kunne tage dyb og velargumenteret stilling selv. De var godt på vej i 7. klasse. Nu vil det være betimeligt, at læreren forsigtigt fremlægger forskellige filosofers syn på problemet. Det kan være rigtigt at gøre det i 9. og 10. klasse, for nu er eleverne voksne, så de kan høre tænkernes teorier, uden at de tager dem til sig som deres egne. De store filosofers ideer om problemet vil nok kunne uddybe elevernes egen holdning, men aldrig ukritisk ændre den. Det er stadig eleven, der er udgangspunktet, og lærerens rolle som katalysator for en filosofisk dialog er en hårfin balance imellem respekt for den enkelte elev og respekt for filosofien som en spørgende og undersøgende videnskab.

Filosofi for børn er en måde at undres på, der har til hensigt at give så mange børn som muligt lejlighed til at udtrykke deres egen tænkning og subjektivitet. Undervisningen tilstræber et frugtbart, dialogskabende miljø, hvor det er både dejligt og belejligt at diskutere alle de dybe ting, som tilværelsen drejer sig om. Undervisningen er åndssamlende på den måde, at den forsøger at skabe orden i det kaos, som mange børn oplever. Man presser ingen bestemte holdninger ned over noget barn, men lader livsemner og dybe begreber blive vendt i et åbent, kreativt forum, så børnene finder deres egen vej igennem de mange debatter om filosofiske problemstillinger.

Så enkelt og så anderledes er det.

I 7. klasse gik diskussionen om fantasiens virkelighed videre. De fleste deltog verbalt — de tavse lyttede — og Mona sagde ikke noget i lang tid. Så kom hendes

opsummering: »Uden fantasi kan vi ikke få viden. Simpelthen. Vi er jo ikke computere!«

Så enkelt og så anderledes er det.

En filosofisk dialog er en klassesamtale, der giver børnene mulighed for at udtrykke deres dybeste tanker om tilværelsens store spørgsmål på en måde, så alle i klassen har glæde af det. Det er en søgende, spørgende fællessamtale, som udover at åbne for den dybe tænkning og sætte ord på den giver børnene erkendelse og selvværd, som vil komme dem tilgode i deres videre færd i livet.

Så enkelt og så anderledes!

Praktisk filosofi

Det absolut ideelle er, at filosofien følger børnene igennem hele skoleforløbet fra 1. klasse til 10. klasse og videre i gymnasiet, hvis de når så langt. Ligeså ideelt er det, at filosofien følger alle fag og ikke blot står som et nyt fag, der kan gå hen og blive et fremmedelement i skoleugen. Endnu mere ideelt ville det være, om man kunne nå frem til den indstilling, at det ikke er tidsspilde at beskæftige sig med filosofiske samtaler.

For nogle lærere kunne det se ud som spild af tid, fordi der ikke kommer noget direkte målbart resultat ud af disse samtaler. Dog kan man blive for fokuseret på de faglige resultater, man skal kunne nå i løbet af et års forløb — for travlt optaget af, at eleverne skal lære noget — for fikseret på dannelseselementet i fagene.

Her ville det hjælpe, om man så den filosofiske samtale som et middel til at nå bl.a. det faglige mål, som det enkelte fag har. Det har nemlig vist sig — og det er rigtigt mange læreres erfaring både i Danmark og i udlandet — at man kan »spare« en del af de »traditionelle discipliner« i fagene, når man har brugt tid på filosofien undervejs.

Lad os tage faget dansk som et eksempel. Der er her i landet ikke foretaget undersøgelser over, hvorvidt filosofi har indflydelse på elevernes sproglige niveau, men i USA har man gjort det, og her er resultatet, at klasser, der med mellemrum har haft filosofiske samtaler, får et rigere ordforråd, et mere nuanceret sprog og en forøget evne til at læse dybere i en tekst. Fra Danmark har man rundt omkring praktiske erfaringer i, at en del elever spares for ekstra timer i dansk, hvis de har beskæftiget sig med filosofi. Enkelte har helt kunnet undgå specialundervisning! Og socialt set er det tydeligt, at klasser, der jævnlige har beskæftiget sig med filosofisk fordybelse, får et mere frugtbart klassemiljø, hvor eventuelle sociale forskelle og problemer udjævnes. Samtaler om filosofiske begreber kan gøre ens selvforståelse dybere og bredere, hvilket medfører, at forståelsen for andre og evnen til at sætte sig ind i andres tankegang forøges stærkt. Det er direkte mærkbart i klassens hverdag og er alene grund nok til, at man bør tage filosofien op på den ene eller den anden måde.

Når man ved siden af den traditionelle undervisning også befatter sig med filosofiske problemer, er der en tydelig tendens til, at man ikke kun rammer den intellektuelle og analytiske side af barnesindet, men at man også rammer den kreativt/musiske side og derved i sin undervisning hjælper det »hele barn«. Jeg ved godt, at der er gået lidt inflation i det holistiske, men det betyder ikke, at det ikke er rigtigt, at hvis man satser på hele mennesket, satser man rigtigt. Et barnesind er en helhed, og vi er ikke sat på skolen for at splitte det. Det gør vi på så mange måder, men skolen bør kunne omfatte børn fra det praktisk anlagte barn til det stærkt intellektuelt betonedede barn.

Filosofi er måske det eneste fag, der kan røre ved alle børn uanset deres evner iverigt. Det skyldes, at filosofi beskæftiger sig med generelle livsbegreber, som angår

alle fra Maren i Kæret til kemiingeniøren, og som derfor også angår alle børn fra den ambitiøse arkitekt-datter til kreaturhandlerens praktisk anlagte søn. Filosofisk er der ingen forskel. Pædagogisk er der ingen forskel. Menneskeligt er der ingen forskel.



Men hvordan begynder man nu på filosofien? Hvordan griber man det an? Og hvilke materialer findes der? Er filosofien nu alligevel ikke for indviklet og uforståelig for både lærer og børn? Det er spørgsmål, som jeg ofte møder. Men i dag er der da heldigvis så mange lærere, der beskæftiger sig med emnet, at der er erfaringer at hente, og DLH [Danmark Lærerhøjskole] arrangerer nu, efter at have tøvet nogle år, kurser over hele landet, enten direkte i filosofi for børn eller kurser, hvor filosofien indgår.

Materialer kniber det med. I løbet af de sidste 12 år er der udgivet noget, som man kan søge på Forlaget åløkke, SK-Forlag og Kroghs Forlag. Men jeg må indrømme, at udbuddet af stof direkte til undervisning af børn i filosofi er meget magert, og der er heller ikke meget at hente i udlandet, selv om man også her begynder at tage filosofien alvorligt. Det er åbenbart vanskeligt at udarbejde egnet materiale, hvilket nok skyldes, at filosofi for børn beskæftiger sig med noget umåleligt. Resultatet er tilsyneladende noget diffust, og man kan ikke udarbejde en lærebog med diagrammer, kurver og opgaveforlæg, som egner sig til forslag til samtaler med børn om livsemnerne. Det bliver meget let til noget udvandet noget, som ingen alligevel kan bruge.

Så vi står med et fag, som vi gerne vil integrere i andre fag, navnlig dansk og kristendomskundskab, uden at have materialer. Det får nogle lærere til at stå af eller opgive. Det eneste, man kan have, er bøger, der giver forslag til mulige indgange til filosofien, men det vil altid ende i læreren selv og i den undervisningssituation, han nu engang står i. Den enkelte skal finde sig selv i den filosofiske metode, for det skal føles naturligt at tale med børnene om disse ting. Man skal kunne lide det, og man skal kunne mærke, når klassen pludselig er motiveret.

Navnlig i de små klasser er dette tilfældet. Børn i 7-10 årsalderen kan nok tænke abstrakt, men ofte ikke længe ad gangen. Det gælder om at gribe situationen, når den så at sige opstår ud af sammenhængen. Pludselig er der en replik fra et af børnene, og den skal gribes på sekunder for i en kort tid at kunne hæve samtalen op i et højere niveau. Når jeg har gjort det, har det ofte været i timer, hvor vi sad i hestesko og diskuterede et eller andet. Langsomt blev det en vane, at når man sad sådan og snakkede, så kunne tanker pludselig blive sagt højt, blive taget højtideligt og vendt i hele klassen. I den allerførste begyndelse var klassen kaotisk indstillet til dette at tale om noget, som man skulle holde fast på i et par minutter. Men efterhånden blev det naturligt. Det blev rart og hyggeligt. Det blev direkte motiverende. Og langsomt byggede vi sammen en vane op med at samles på denne måde en gang om ugen, eller når der var behov for det. Det blev så selvfølgelig, at Jane en dag sagde: »Hørte du det, Peter sagde? Vi må vist hellere sætte os i hestesko!«

Fra den dag var det mere end naturligt at snakke filosofi: Det var noget, man slet ikke kunne lade være med. Og det vil ske i alle klasser en dag, hvis læreren holder fast ved sit mål: At få en åndelig opmærksomhed i klassen, som er tilstede hele tiden. Og det, man allerede på det tidspunkt har lært børnene, går aldrig af dem. Opmærksomheden vil for altid være der, parat til at gribe de replikker, der falder, og parat til at pille essensen ud af en tekst, man læser selv eller får læst op.

I de små klasser begynder man ofte med en slags »sprogleg«. Man skiftes til at beskrive konkrete ting, fx en fodbold, et tv-apparat, en daler, en halskæde osv., derefter »halvkonkrete« fænomener som fx vind og temperatur (som man kan dramatisere) og himmel, farver, lyde, luft osv. Man beder børnene beskrive disse ting så nøjagtigt, de kan. Det er i virkeligheden meget vanskeligt, men det skaber allerede på dette tidspunkt en sproglig opmærksomhed, som det er meget vigtigt at få med. Langsomt begynder man så at liste abstrakte begreber ind i disse beskrivelser og beder børnene beskrive fx glæde. Hvad er glæde? Prøv at beskrive den. Det er i sandhed svært! Men forsøg alligevel at komme videre med at beskrive kærlighed, sorg, vrede, medlidenhed osv.

Denne »leg« optager de fleste mindre børn voldsomt, og de forsøger virkelig at gøre deres bedste for at beskrive disse vanskelige sager. Der udspinder sig næsten helt naturligt en samtale om disse begreber. Det falder næsten af sig selv at spørge, hvad sorg og glæde egentlig er, og hvornår man møder dem, og hvad man gør, når man møder dem. Det bliver helt selvfølgelig at give sit besyv med om emner, man ellers aldrig har ytret sig om.

Nu er vi langt inde i filosofiens rige: Det menneskelige sind. Vi er langt derinde, hvor børnene opdager sig selv og de andre i et fællesskab af ord og begreber. Motivationen kommer næsten af sig selv, for børnene forstår, at de er fælles om så mange grundlæggende ting, at det helt overskygger forskelligheden. Iøvrigt er det vigtigt, at man efter en sprogleg eller en begyndende filosofisk samtale går den kreative vej over sang, musik, tegning, historielæsning osv. Det abstrakte og det intellektuelle må aldrig stå alene, for så taber man nogle af børnene. Vi skal videre med den spændende snak om fx vrede ved at dramatisere eller tegne. Det gør

vi også i andre discipliner i de første klasser, så hvorfor ikke gøre det, når vi har været om ad filosofien!

For børn er intet alene åndsvidenskab. For børn er alt også kropslig og musisk oplevelse. For børn er livet en helhed.

Nu har vi taget hul på følelserne.

»Det er jo følelser, vi sidder og taler om.«

»Hvad mon en følelse er?«

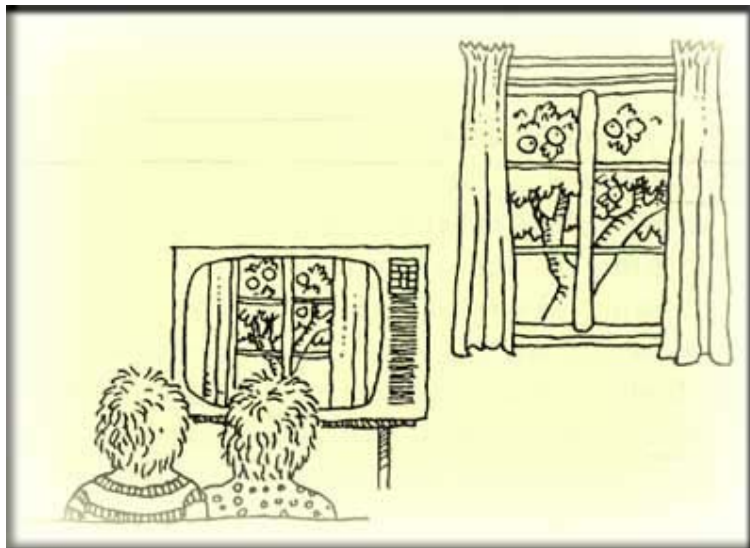
»Hvor kommer den fra?«

Nu er det ren filosofi! Og det er naturligt at gå videre med beskrivelsen og bede eleverne forsøge sig med en definition på, hvad en følelse er. (Måske er følelser som blæsten. Man mærker kun effekten af den!)

Så langt kan vi med lethed komme allerede i 1. klasse, og vi kan gå videre med at tale om noget, der altid interesserer børn i den alder, og som de kender fra de elskede eventyr: Det gode og det onde.

Det er et emne, som vi rent filosofisk skal have fat i meget tidligt, dels fordi børnene allerede har tænkt på dette problem selv, dels fordi det er vigtigt at få fat dybt nede, hvor ethvert menneske undrer sig: Hvorfor er der overhovedet noget i verden, der er ondt? Ville det ikke være ulige lettere, om kun det gode fandtes?

Ligeledes er det afgørende, at man i de små klasser kommer om ved problemet omkring fantasi og virkelighed. Også det kender børnene, men det er vigtigt, at vi taler tidligt med børnene om det, for de er omgivet af en så forvirret verden, at det er mere end vanskeligt at finde ud af, hvornår noget er opdigtet, og hvornår noget er faktisk virkelighed.



Ved siden af disse dybe samtaler må man huske den kreativt/musiske side af sagen. Dramatiser, tegn, mal, syng, fortæl og lyt til historier og eventyr om alt dette. Vi skal have helheden med og ikke gøre filosofien til den rene abstraktion. Filosofien er levende her og nu i alle barnesind og derfor også i kropslig/kreativ sammenhæng.

På de højere klassetrin, 4.-6. klasse, begynder man at gribe filosofien noget anderledes an. Man må gå ud fra, at børnene har nærmet sig de filosofiske begreber som ovenfor skitseret, og at de derfor kender til at gå dybt ind i et emne og undersøge det og sætte det sammen med deres egen verden. Man har været ganske tæt på livsemnerne uden måske at have nævnt dem ved navn eller uden at have endevendt dem fuldstændigt. Udover det er børnene nu blevet ældre og mere modne, så de filosofiske begreber står i et andet lys. Man har mere livserfaring, man har en stribe af oplevelser, der har sat sig spor i sindet, og man har et langt rigere ordforråd.

Men man kan dog også forestille sig, at læreren står med en klasse, der aldrig har diskuteret filosofi før. Børn vil ofte studse over, at man pludselig tager emnerne op på denne nye måde. De vænner sig dog meget hurtigt til det og vil snart komme til at nyde de diskussioner, man har i klassen. For intet er dejligere end at få sine tanker afprøvet på andre mennesker, og intet er mere bekræftende end at blive taget alvorligt for de meninger, man har.

På disse klassetrin bruger man ofte andre udgangspunkter end i de små klasser, selv om det naturligvis stadig kommer mest an på, hvilke materialer klassen iøvrigt arbejder med, hvilke undervisningsvaner man har, og hvilke tekster man læser. Filosofi for børn skal ikke ændre noget af dette, men snarere lægge sig accepterende op ad klassens arbejdsform. Det er bl.a. derfor, at det ikke er muligt at udarbejde et system til filosofisk undervisning. I så fald ville man tage livet af selve motivationen og skyde helt forbi målet.

Hvad kan man nu bruge som udgangspunkt for filosofisk dialog på disse klassetrin? Det er jo ikke sikkert, at man kommer om ved alle dybe filosofiske begreber. Det kunne være, man glemte noget af det, der brænder på i en moderne tilværelse. Det var da muligt, at man havde så travlt med det, man ellers skal nå, og at man overhørte nogle replikker, som børnene kom med. Det var sandsynligt, at man som lærer ikke selv var så velbevandret i filosofien, at man kom hele vejen rundt.

Men der er muligheder, for der findes en del tekster, som er specielt udarbejdede til undervisningen på disse klassetrin. Det er mindre bøger og hefter, der indeholder små, korte tekster med indbyggede filosofiske problemer. De er en art arbejdstekster, som man har det til grammatik, sproglære og tegnsætning. Disse tekster skal forstås som oplæg til dialog i klassen om de problemer, teksten rejser. De skildrer ofte et par børn, der i forskellige situationer kommer til at diskutere et filosofisk emne, og de har ofte så provokerende og anderledes tanker og ideer, at klassen uvægerligt vil »gå i kødet« på emnet.

For nu er børnene så store, at det er afgørende, at man kommer omkring de vigtigste filosofiske problemer, som har fulgt vores kulturudvikling op igennem århundrederne og som derfor spiller en afgørende rolle for børn af i dag.

Der er bestemte temaer, som man gerne skulle nå at tage op i et filosofisk perspektiv inden 7. klasse, dvs. inden puberteten træder ind. Den gyldne regel er den, at man inden puberteten skal nå at tale om alle grunlæggende livsproblemer, så de første spirer til forståelse er gjort, når man begynder at blive voksen. For det er på

dette punkt. moderne mennesker er i nød: Vi taler mindre med hinanden, end vi har gjort før, og vi taler ikke nok om de begreber, der styrer os. Hvis det kan lykkes for os at tale med klassen om dem under hensyntagen til, at børnenes mening og holdning skal danne udgangspunkt for dialogen, har vi hjulpet børnene meget mere, end noget andet fag kan gøre.

De emner, jeg altid bestræber mig på at tage op, er magt, afmagt, lidelse, ansvar, værdier, følelser, fornuft, tro, viden, identitet, samvittighed, overtro, retfærdighed, angst, skyld og frihed.

Hvor man i 2. klasse kan have haft en snak om det gode og det onde, og nogle af eleverne har talt om Gud, som altid vil os det gode, og hvor man, mens børnene endnu har en myteagtig, næsten mytologisk opfattelse af livet og deres egen eksistens, eventuelt har diskuteret den måske tvivlsomme eksistens af Djævlen, kan man nu på de højere klassetrin få en meget tilbundsgående diskussion om de metafysiske aspekter i tilværelsen. For problemet om, hvorvidt der er en Gud eller ej, spiller stadig ind, og oplevelsen af egen eksistens og meningen med livet som helhed og ens egen tilværelse i særdeleshed presser sig stadig på. Derfor må vi gå metafysisk til værks og lytte til børnenes opfattelse og bygge dialogen op heromkring.

På intet klassetrin er filosofien vigtigere end netop i 10-13 årsalderen, hvor personligheden formes for alvor, og hvor modenheden vokser frem mod en stillingtagen til livet som helhed. Her skulle filosofien gerne være med og følge børnene i denne vigtige udvikling. Det er stadig ikke nødvendigt at sætte børnene ind i filosofiens historie eller de store filosofers liv og tanker. Det, der tæller, er, at de grundlæggende livsemner kommer op at vende i den tvangsfrie klassedialog.

Når vi kommer op i de højere klassetrin, 7.-10. klasse, har eleverne behov for at gå endnu dybere ind i problemerne, og de kræver samtidig, at der »kommer noget på bordet« dvs. at man ikke længere kan nøjes med at bygge på elevernes holdninger og lade hånt om, hvordan filosoferne har behandlet problemerne. Metodikken må nu være en blanding af en dialog om den måde, eleverne ser problemerne på, og en præsentation af hovedstrømninger i filosofiens historie. Nu er eleverne så åndeligt modne, at de kan sætte sig ind i andres filosofiske opfattelser uden hensynsløst at tage dem til sig, som om de var deres egne.

Men det er dog vigtigt, at man stadig lægger ud med at høre, hvordan eleverne selv forholder sig. Det er altid det rigtige udgangspunkt. Hvis de har haft filosofi før, er det ikke noget problem, for så er de vant til, at man åbner en dialog uden straks at sætte sig ind i »de officielle udlægninge«. Men møder de filosofien for første gang, må man have et udgangspunkt for at komme i gang med dialogen. Nogle lærere benytter stadig specielt udarbejdede tekster, som kan findes på de førnævnte forlag. Man læser teksten og finder det problem, den behandler, for så at gå i dybden med det tema, teksten åbner. Andre bruger video, film, kunst eller daglige begivenheder. Andre igen bruger samtidsorientering som udgangspunkt, fordi man i dette fag netop berører alle samfundsproblemer, som det kan være sundt ikke kun at sætte i et politisk perspektiv. Man kommer langt dybere ved at gå filosofisk til værks.

Netop samtidsorientering er et fag, hvor filosofien er yderst relevant. Man kan ikke give orientering om vores kultur og dens problemer uden også at tage filosofien med ind i billedet, fordi den er den videnskab, der sætter alle andre videnskaber i et menneskeligt og åndeligt perspektiv, og som derfor også trænger sig på, når vi drøfter samfundsmæssige problemer.

Filosofiske diskussioner i skolens sidste klasser kan være meget dybe, lange og motiverende, for der vil stadig være så mange nuancer i tilværelsen, som eleverne ikke har tænkt på, og som de slet ikke har sat i forbindelse med hinanden. Her er filosofien en glimrende brobygger, fordi den giver den enkelte elev lejlighed til at formulere sig og blive taget alvorligt, og fordi den kan sætte et særdeles vigtigt perspektiv ind i elevernes oplevelse af deres omverden.

Vi kan komme helt tilbunds på disse klassetrin, hvor eleverne er næsten voksne og derfor kan læse vanskeligere tekster og sætte sig ind i filosofernes synspunkter, der kan være svært tilgængelige.

Filosofien kommer også på tale i kristendomstimerne, hvor man nu skal til at sætte sig alvorligt ind i alle verdensreligioner. Det er spændende at høre om Islam, Buddhisme, Shintoisme, Hinduisme osv., men det bliver endnu mere spændende og vedkommende, når man sætter filosofisk tankegang ind i de religiøse problemer, som faget rejser. Her skal vi bl.a. være meget på vagt over for det faktum, at mange børn og unge kan blive grebet af nyreligiøse bevægelser, fordi vores tid er så kompleks og forvirrende. Østerlandske religioner kan være tilløkkende, fordi de har meditationsmetoder og andre åndelige teknikker, der kan medføre en oplevelse af, at Selvet forsvinder eller går op i en højere enhed. Den unge kan føle, at det er netop det, han har behov for lige nu, hvor tilværelsen ligger åben for ham, og hvor han står og mangler et åndeligt grundlag at bygge sit liv op på. Fascinationen af det østerlandske, New Age eller Moon, kan gribe dybt ind i ens opfattelse af livet, og man kan rives så totalt med, at man glemmer sig selv. Her er filosofien en hjælper. Dels tager den os ned på jorden igen, dels sætter den vore egne følelser og intuitioner ind i den kulturelle sammenhæng, vi vokser op i.

Selv på de højere klassetrin spiller religiøse og metafysiske overvejelser ind. De slipper aldrig mennesket helt, og det skal de heller ikke, for det er dem, der sætter perspektiv på det altid brændende aktuelle spørgsmål om, hvorfor man overhovedet er til, og hvad meningen med ens liv er. Vi må derfor ikke tro, at de unge nu er blevet logikere og samfundspragmatikere alene — der er stadig metafysiske problemer på spil, og vi må ikke forspilde chancen for at tale med eleverne om dem. Vi må ikke være med til at skabe et åndeligt tomrum i en alder, hvor man slet ikke kan tåle det.

Derfor er diskussionen om konflikten imellem tro og viden stadig et aktuelt tema at tage op, selv om det måske kan være vanskeligt at finde egnede tekster. Vi må ikke forsømme at tage debatten op, for det er helt sikkert, at der i klassen sidder en del elever, der har problemer med dette åndelige område på trods af, at de ofte slår det hen enten for at afværge eller for at undgå at komme derind, hvor de selv er usikre.

I en 10. klasse havde vi en diskussion om det evige liv, og mange elever havde problemer med at forstå, hvad det var. Samtalen gled hurtigt hen på livet efter

døden, som temaet ikke behøver at indebære, og der udspandt sig en heftig debat om, hvad der blev af os, når vi var døde. Der var tydelige spor af tanker om reinkarnation, for det er en tanke, der griber mange unge, fordi den ligger så tæt op ad den grønne, holistiske tanke, der er så moderne i disse år. Men Anja havde en anden mening: »Vi kommer allesammen forskellige steder hen, når vi er døde.«

»Hvordan mener du det?«

»Jo, for vi er allesammen forskellige. Så må vi også komme forskellige steder hen. Vi kommer i samme Paradis, men alligevel på forskellig måde.«

»Det er noget sludder. Det er enten eller,« sagde Søren definitivt.

»Det er det, det ikke er,« sagde Anja nu med glødende iver. »For vi lever jo også i den samme verden, men på forskellig måde. Vi tror på forskellige ting, vi har forskellige interesser, og vi tænker forskelligt. Ingen har den samme tro. Og alligevel lever vi i den samme verden.«

Der blev stille i klassen. Man tænkte. Man vurderede. Man overvejede. Så sagde Jesper pludselig: »Selvfølgelig er det sådan. Nu kan jeg pludselig forstå det.«

Herfra kan man gå videre på så mange måder, men det var måske ikke så tosset at fortsætte med Kierkegaard og hans tanker om den subjektive tro. Jordbunden er i hvert fald gødet for at sætte sig ind i hans univers, og der vil hurtigt kunne udspille sig en debat om hans liv og filosofi. Løgstrup kunne også bruges, selv om han ikke er nær så dyb og betydningsfuld. Nietzsche og Feuerbach er ligeledes åbenlyse muligheder for at få problemet omkring ateismen og den absolutte tingsliggørelse af vores samfund med ind i debatten.

Der er mange måder at gå videre på.

Det vigtigste er, at læreren igennem hele skoleforløbet og under skyldig hensyntagen til elevernes alder og modenhed lader filosofien følge fagene, så man altid har et åndeligt perspektiv i sin undervisning. Derved hjælper man elevernes erkendelse og støtter deres selvværdsfølelse. Det vil være en hjælp for dem i resten af deres liv.

At filosofien er kommet ind i skolen for at blive, er der ingen tvivl om. Flere og flere folkeskolelærere tager den op. Der oprettes større eller mindre studiegrupper på skolerne landet over. Børnene finder faget mere og mere spændende.

Derfor er det utroligt, at seminarieverdenen stadig holder sig tilbage. Det er på allerhøjeste tid, at filosofien kommer med i læreruddannelsen, for det er af stor betydning, at lærere kender lidt til filosofien i vor moderne tid, hvor etiske problemer tårner sig op. Den opvoksende generation, børnene og de unge, kommer ud i svære, etiske afgørelser i fremtidens samfund, så hvis de ikke skal rendes over ende kulturelt og menneskeligt, må skolen give dem den filosofiske ballast, der er afgørende for at kunne forstå de etiske problemer, som fremtiden vil byde på.

Filosofisk indsigt kan altså både hjælpe barnet her og nu og i fremtiden, for den er vigtig i alle menneskelige og kulturelle relationer.

Som Hegel sagde det: »Filosofi skal sætte en nyopdaget sammenhæng ind i den givne situations vilkår.«

Det er det, undervisning drejer sig om.

Litteraturliste

Ronald Reed:

Undervisning for fremtiden, SK-Forlag 1986

Når vi taler med børn, SK-Forlag 1988

Rebecca, SK-Forlag 1988

When We Talk: Essays On Classroom Conversation, Texas Wesleyan University 1992

Gareth B. Matthews:

Filosofien begynder med barnet, SK-Forlag 1985 & 1986

Barbara Bruning:

Mit dem Kompass durch das Labyrinth der Welt, Leibniz Bücherwarte 1990

Eva Zoller:

Die kleinen Philosophen, Orell Fussli 1991

John J. McDermott:

The Philosophy of John Dewey, The University of Chicago Press 1973 & 1981

Glatzell/Martens:

Philosophieren im Unterricht, Urban & Schwarzenberg 1982

Derek Sankey et al.:

At Home at Planet Earth, Basil Blackwell 1988

Hans Vejleskov:

Filosofi i Børneskolen, DLH København 1991

Per Jespersen:

Filosofi med børn, Kroghs Forlag 1988 & 1992

Filosofisk undervisning, SK-Forlag 1985 & 1986

Vilje, Forlaget åløkke 1991

Virkelighed, Forlaget åløkke 1991

Klassens time for 8. & 9., SK-Forlag 1985 & 1986

Klassens time for 7. klasse, SK-Forlag 1985

Kim og Marianne for 2. & 3., Kroghs Forlag 1981

Videofilm på Statens Filmcentral

Marianne Albeck:

Og så elsker jeg gyllelugt ...

Naturen på værksted

*** Tillegg: Jespersens egne filmer (laget senere og derfor ikke nevnt i boken)**

Du og jeg, Magic Hour Film, Lyngby, København

You & I, Peripas Film, Randerup 40, 6261 Bredebro