

"Altsaa: at staae ene – ved en Andens hjælp!" – Kierkegaards pædagogiske paradoks

Af Joakim Garff

*Nei, Opdragelse, Opdragelse er det Verden behøver.
Det er det, jeg altid har talt om [...] og det er Det,
som man af Alt anseer for det Overflødigste.¹*

*Forholdet til Gud er en Opdragelse,
Gud er Opdrageren.²*

Med sin interesse for menneskets æstetiske, etiske og religiøse opdragelse deler Kierkegaard en række problemer og perspektiver med pædagogikken. Kierkegaard ønsker især at afværge manipulatorisk aktivitet på forskellige niveauer i kommunikations- og læringsprocessen, men kender også til elementerne i det pædagogiske paradoks, som han forsøger at overvinde med en raffineret, kommunikationsteoretisk strategi, der angiveligt lykkes, så længe den praktiseres inden for rammerne af en human identitetsdannelse, men bryder sammen, når den søges omsat i en teologisk kontekst.

Engang i 1837 sad en 24-årig, københavnsk teologistuderende og reflekterede over nogle didaktiske problemstillinger med særligt henblik på den kunst at fortælle børn historier. Emnet var oppe i tiden og Søren Aabye Kierkegaard – ham var det nemlig – formentlig inspireret af Poul Martin Møllers korte tekst »Om at fortælle Børn Eventyr«, hvori Møller advarer mod at fylde børn med fiktive fortællinger, især de såkaldte »Ammestuehistorier«, idet Møller finder det »høist fordærveligt«, at børn »føres ind i en riigt udstaffet Fantasieverden, mens de have opfattet en saa liden Kreds af den virkelige Verdens Phænomener«. ³ Ak-

¹ SKS 20,350, NB4:130; Pap. VIII 1 A 616.

² SKS 9,270; 12,261.

³ Møller 1843, s. 322.



kurat fordi børn er udstyret med en enestående receptivitet, i kraft af hvilken deres selv- og omverdenforståelse etableres, bør man være »noget vaersom i Valget af de Forestillinger, hvormed man selv forsætligt fylder deres Hoved«. ⁴ Møller er ikke mindst bekymret for den betydning, som umådeholden hengivelse til romanlæsning kan have for den enkeltes udvikling, hvad han udmaler med megen dysterhed:

At overdreven Romanlæsning har givet endeel af vore Samtidige en skjæv Aandsretning, forqvaklet deres Følelse, sat dem i en uafbrudt Somnambulismus, givet dem Afsmag for Arbejdsomhed og bibragt dem en Lede til Livets virkelige Skikkelser, er jo en fuldkommen afgjort Kjendsgjerning. ⁵

Da det i nogen grad er den moderne, stærkt effektiviserede bogproduktion, der er forudsætningen for ungdommens depraverende læsevaner, længes Møller tilbage til den tid, hvor man »endnu ikke havde hele Magaziner af saadanne Even-

⁴ Møller 1843, s. 323.

⁵ Møller 1843, s. 322.

tyr«,⁶ men underholdt børnene med et ganske beskedent udsnit af mundtligt overleverede fortællinger:

Enhver ny Verdensborger maa føle stor Trang til at blive bekendt med de Ting, der ere omkring ham, under ham og over ham, og ret at orientere sig paa den Skueplads, hvorpaa han finder sig selv, naar hans Bevidsthed vaagner [...] Man gjør da en stor Uret, i at afbryde hans ivrige Stræben efter at blive fortrolig med sin reelle Verden, for at lokke ham ind i en Feeverden, som kommer til at optage uforholdsmæssig Plads i hans Bevidsthed. Han kan med en utrolig Kraft tilegne sig, hvad der bydes ham, og man fører ham ind i en falsk orbis pictus og afleder hans Opmærksomhed fra de Ting, som han maa kjende tilgavns, for at blive en dygtig Mand.⁷

Møller er fornuftens fortaler og modstiller kendskabet til den ydre verdens faktiske beskaffenhed med den fiktive »Feeverden«, hvori den litterært henførte læser kan fortabe sig og forsvinde. Om denne ikke-reale verden anvender Møller betegnelsen *orbis pictus*, den malede verden, der i øvrigt tillige var titlen på et pædagogisk skrift fra 1658 af den tjekkiske pædagog Johann Amos Comenius. I henhold til Møller er en sådan *orbis pictus* en usund, illusorisk verden, der med sine gøglerier kan bortlede en ung mands opmærksomhed fra den færdighedsperfektionering, hvoraf hans fremtidige liv som kompetent samfundsborger afhænger.

Kierkegaard betragtede Møller som sin mentor og helligede ham *Begrebet Angest* med en hengiven, højtsvungen dedikation, men når det gælder spørgsmålet om at fortælle børn historier, indtager de vidt forskellige positioner. I sin optegnelse skelner Kierkegaard indledningsvis mellem forskellige fortællere; først den enfoldige amme, som selv bliver indfanget af det fortalte; og dernæst den mere prosaiske fortæller, der i skikkelse af den åndløst effektive biedermeierborger egentlig ikke ønsker at underholde med sine fortællinger, men vil bruge dem i belæringsøjemed. Man forstår, at Kierkegaard hverken bryder sig om en undervisning, som primært tager sigte på at udvikle børnene i moralsk henseende, eller kan godtage den undervisning, der alene ønsker at skaffe dem nyttig viden om verden og til det formåls opnåelse benytter »allehaande Billedbøger for at bibringe Børnene Gloser af levende Sprog«, så forældrene efter endt undervisning kan overhøre børnene i, »hvad en Næse heed paa Fransk«, subsidiært eksaminere dem i botanisk eller zoologisk paratviden, hvilket efter Kierkegaards mening er lige så uudviklende som at lære dem »at klimpre et enkelt Stykke paa Forte-

⁶ Møller 1843, s. 324.

⁷ Møller 1843, s. 323.

piano«. ⁸ Det fejlagtige ved disse – set med Kierkegaards øjne: forældede – undervisningsformer var, at de ved deres fragmenterede karakter ikke indvirkede på elevens identitetsdannelse, men udviklede en »reen atomistisk Viden, som ikke traadte i noget dybere Forhold til Børnene og deres Existents, som *ikke* blev *tilegnet* paa en *sjælelig* Maade [...] Det er ikke om slig atomistisk Viden det gjælder, at hvad man i Ungdommen nemmer, man i Alderdommen ei glemmer«. ⁹

Som det autentiske alternativ til den naive amme og den snusfornuftige familiefar introducerer Kierkegaard den fortæller, der formår at appellere til børnenes *fantasi* og at benytte en *dialogisk* fortælleform:

Al almindelig Beskjæftigelse for Børn udenfor de egenlige Underviisningstimer – og ogsaa i disse saa meget som muligt – bør være socratisk; man maa vække Lysten til at spørge hos dem [...] Det, det beroer paa, er at bringe det Poetiske paa alle Maa-der i Forhold til deres Liv, at udøve en Tryllemagt, ved den meest uventede Leilighed pludselig at lade et Glimt see og igjen forsvinde; man skal ikke henlægge det Poetiske til visse Timer og visse Dage. Omkring et saadant Menneske springe Børn ikke som bengelagtige Kalve med dinglende Been og klappe i Hænderne, fordi de skulle høre en Historie; ham nærme de sig med et aabent, frimodigt, tillidsfuldt Væsen, betroe sig til ham, indvie ogsaa ham med i mangen lille Hemmelighed [...] Han veed, hvad de bestille i Skolen; han læser ikke Lectier med dem, men i Stilhed erkyndiger han sig om hvad de læse, sætter sig ind deri, ikke for at prøve om de kan det [...] men for pludselig at lade et Glimt deraf træde frem, paa en individuel Maade sætte det i Forhold til det, som de nu ellers netop beskjæftige sig med, dog aldeles en passant, saa Barnets Sjæl derved electriseres og føler ligesom Allestedsnærværelsen af noget Poetisk, som vel er ham kjært, men som han dog ikke tør træde for nær. Der-ved næres hos Børnene en bestandig aandelig Bevægelighed, en permanent Opmærksomhed paa hvad de høre og see, en Opmærksomhed, man ellers maa fremkogle paa udvortes Maade ved f. Ex. at lade Børnene komme ind i et meget oplyst Værelse fra et mindre stærkt oplyst. ¹⁰

⁸ SKS 17,124 Journalen BB:37; Pap. II A 12, s. 11. I en optegnelse fra nogenlunde samme tid ironiserer Kierkegaard over spidsborgerens forestillinger om opdragelse: »Naar de tale om Børneopdragelse, saa mene de ved velopdragne Børn dresserede Abekatte«. Og derpå følger en besk karikatur af spidsborgerens småtskårne næstekærlighedsbegreb: »Man skal elske Næsten som sig selv, sige Spidsborgerne, og derved mene disse velopdragne Børn og nu nyttige Medlemmer af Staten, [...] deels at man, naar En beder om en Lysesax, uagtet han sidder langt borte fra Vedkommende, skal sige 'værs'artig' og reise sig 'med stor Fornøielse' for at overbringe den, deels at man skal huske paa at aflægge de behørigte Condolations-Visiter; men de have aldrig følt, hvad det vil sige, at hele Verden vender dem Ryggen; thi den hele Stime af Omgangs-Sild, hvori de leve, tillader naturligviis ikke et slikt Forhold at indtræde«. SKS 17,233 Journalen DD:32; Pap. II A 129-130, s. 74f.

⁹ SKS 17,131 Journalen BB:37; Pap. II A 12, s. 18f.

¹⁰ SKS 17,124f. Journalen BB 37; Pap. II A 12, s. 11f.

Undervisningen i såvel hjem som skole skal altså være præget af det poetiske, der ikke figurerer under en særlig rubrik på skoleskemaet, men så at sige udgør den atmosfære, hvori samværet finder sted. Det poetiske indgår i en slags *fremmedgørelsens pædagogik*, der skal udvikle barnets receptivitet, »en bestandig aandelig Bevægelighed«. Den voksne skal være en illusionsskabende figur og »udøve en Tryllemagt«, der styrker det imaginative beredskab hos børnene, som således bringes i kontakt med en verden uden for den velkendte. Kierkegaard konkretiserer ikke det materiale, der skal indgå i undervisningen, men nøjes med at anbefale, at man lader børnene læse »Mythologie og gode Eventyr«, som de eventuelt kan genfortælle. Særskilt fremhævet i den forbindelse bliver vigtigheden af, at man ikke glemmer »*Pointet* i Historien«, hvorfor man bør afholde sig fra »ideelig og saagodtsom hele Dagen at fortælle intetsigende trivielle Historier«, da det på længere sigt producerer »disse Romanlæsere, der hver Dag sluge det ene Bind ovenpaa det andet uden et bestemt Indtryk«. ¹¹ Af hensyn til den *selvvirksomhed*, der er det essentielle element i undervisningen, bør man i det hele taget stimulere »en vis Productivitet (tegne eller paa anden Maade)« og endelig ikke affortrylle det fiktionsrum, hvori barnet befinder sig: »Man tilintetgjøre heller ikke hele Indtrykket ved efter at have fortalt Noget at ende med: men I begriber da nok, at det *kun* var et Eventyr? – Noget, der ogsaa kommer igjen i en senere Tid hos Folk, der slet ikke have Sands for det Poetiske og derfor fordærve Indtrykket af enhver Anecdote osv. ved at anstille Undersøgelse om den factiske Sandhed«. ¹²

Henstår det i det uvisse, hvad unge Kierkegaard vil uddanne eleven *til*, er det til gengæld givet, hvad han ønsker at uddanne dem *med*, nemlig fantasien, som han da også godt og vel 10 år senere i *Sygdommen til Døden* fremhæver som menneskets allervigtigste evne:

Phantasien er overhovedet det Uendeliggjørendes Medium; den er ikke nogen Evne som de andre Evner – hvis man vil tale saaledes, er den Evnen instar omnium [par excellence]. Hvad Følelse, Erkjendelse, Villie et Menneske har, beroer dog til syvende og sidst paa, hvad Phantasie han har [...] Selvet er Reflexion, og Phantasien er Reflexion, er Selvets Gjengivelse, hvilken er Selvets Mulighed. Phantasien er al Reflexions Mulighed; og dette Mediums Intensitet er Muligheden af Selvets Intensitet. ¹³

¹¹ Også Møller advarer imod at lade børn »gjennemløbe en umaadelig Mængde Producter af store og smaa Digtere med saa flygtigt Blik, at de efter kort Tids Forløb ikke meer kunne besvare det Spørgsmaal, om de have læst en saadan Bog eller ikke. [...] Ved dette poetiske Fraadserie vænnes de til at opfatte, hvad der fortælles dem, saa ubestemt, at deres Hoved blevet til et poetisk Pulverkammer«, Møller 1843, s. 324.

¹² SKS 17,129 Journalen BB 37; Pap. II A 12, s. 14.

¹³ SKS 11,147; SV315,89.

Med sin forestilling om fortællingens og fantasiens kontrafaktiske funktion peger unge Kierkegaard sig selv uafvidende langt ind i et forfatterskab, som officielt tager sin begyndelse 20. februar 1843 med udgivelsen af *Enten–Eller*. Når han i 1837 er beskæftiget med pædagogiske og didaktiske forhold, skyldes det formentlig hans ønske om at klarlægge fortællingens væsen og formåen, men en afgørende impuls har sikkert også været hans personlige erfaringer, der uden overdrivelse kan kaldes traumatiske: Den opdragelse, som hans far, Michael Pedersen Kierkegaard, i sin egenskab af hjemmegående, skyldplaget mangemillionær havde udsat sin yngste søn for, var et skoleeksempel på en velment, måske endda elskelig, men *de facto* totalt forfejlet pædagogik, der ikke alene fratog sønnen hans barndom, men også bidrog betydeligt til at forpurre hans ungdoms- og kærlighedsliv. Kierkegaard lægger da heller ikke fingrene imellem, når han i det posthumt udgivne skrift *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed* fortæller eftertiden, hvordan hans far formåede at gøre et barn fortræd:

Som Barn blev jeg strengt og alvorligen opdraget i Christendommen, menneskeligt talt, afsindigt opdraget: allerede i den tidligste Barndom havde jeg forløftet mig paa Indtryk, som den tungsindige Olding, der havde lagt dem paa mig, selv segnede under – et Barn, afsindigt, paaklædt til at være en tungsindig Olding. Frygteligt!¹⁴

Kierkegaards ambivalente holdning til sin uudgrundelige opdrager savner side-stykke i verdenslitteraturen (end ikke Kafka kan følge med), men de faderlige fejlgreb er mere end bare mentalt molesterede, de udvikler tillige en psykologisk sensibilitet hos sønnen, der før de fleste andre begynder at analysere den betydning, som en problematisk barndom har for voksenlivet. Forunderligt freudiansk fremsynet noterer han eksempelvis i 1849:

Frygteligt at see den Letsindighed og LigeGYldighed og Tryghed med hvilken Børn opdrages: og dog er ethvert Menneske væsentligen hvad han bliver naar han er 10 Aar gammel; og dog vil man finde, at næsten alle bære en Skavank fra deres Barndom som de ikke forvinde i det 70d Aar; samt at alle ulykkelige Individualiteter gjerne forholde sig til et forkeert Barndoms-Indtryk.¹⁵

Det er nærliggende at formode, at Kierkegaard udvikler sine teorier om den frie, dialogiske samværsform mellem den voksne og barnet for at kunne afværge nogle af de fejl- og overgreb, som han selv har været udsat for. Hvorvidt han selv præges af et »forkeert Barndoms-Indtryk«, der før eller siden viser sig i hans pæ-

¹⁴ SV1 13,564; SV3 18,127. De særegne forhold i Kierkegaards barndomshjem har jeg beskrevet mere indgående i Garff 2000, s. 7-15.

¹⁵ SKS 22,99, NB11:167; Pap. X 1 A 468.

dagogiske praksis, eller faktisk formår at forvinde barndommens »Skavank«, er et anderledes åbent spørgsmål, hvis besvarelse forudsætter en række mellemregninger, deriblandt den, der angår karakteren af den myndighed, som altid er impliceret i forholdet mellem lærer og elev, hvilket leder blikket bagud til Immanuel Kant, der om nogen kan forbindes med det moderne menneskes frigørelse fra de autoriteter, som ingen i århundreder havde fundet anledning til at drage i tvivl. Lad os derfor lige kort kigge indenfor hos Kant.

Menneskets selvforskyldte umyndighed

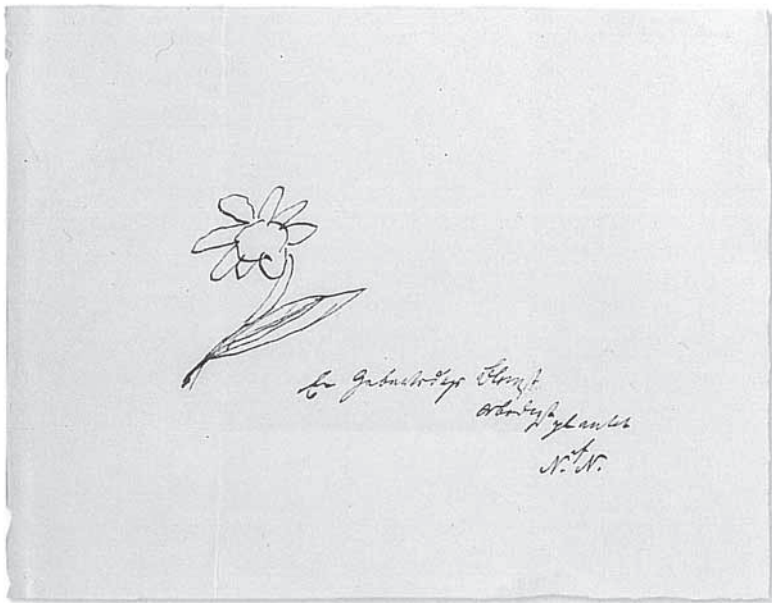
Vores forestillinger om menneskets rettigheder og beføjelser hidrører i alt væsentligt fra oplysningstiden, altså det kapitel i europæisk idéhistorie, der strækker sig fra sådan cirka begyndelsen af 1700-tallet til et stykke ind i 1800-tallet. Ordet 'oplysning' skal tilkendegive, at filosofien og naturvidenskaben kastede et nyt og af fornuften reguleret lys ind over menneskets førhen dunkle viden om verdens lovmæssigheder og derved problematiserede autoriteter som kongemagt og kirke, men også bragte den myndighed, der tilkom det enkelte menneske, på dagsordenen. I sit lille, men epokegørende skrift *Beantwortung der Frage: Was Ist Aufklärung?* fra 1784 kundgjorde Immanuel Kant prægnant:

Oplysning er menneskets udgang af dets selvforskyldte umyndighed. Umyndighed er manglen på evne til at betjene sig af sin forstand uden en andens ledelse. Selvforskyldt er denne umyndighed, når årsagen til den ikke ligger i forstandens mangler, men i manglende beslutsomhed og mod til at betjene sig af den uden en andens ledelse. Sapere aude! [lat. Vov at være klog] Hav mod til at betjene dig af din egen forstand! er altså oplysningens valgsprog.¹⁶

Når menneskene forbliver umyndige og underkaster sig formyndere, skyldes det ifølge Kant lige dele dovenskab og fejhed. I en vis forstand er det den omstændighed, at jeg kan lade mig repræsentere af en anden, der afstedkommer problemet, fordi andre derved kan træde i mit sted og gøre, hvad jeg personligt burde have gjort: »Det er så let at være umyndig. Hvis jeg har en bog, der har forstand for mig, en sjælesørger, der har samvittighed for mig, en læge, der afgør diæten o.s.v., så behøver jeg jo ikke selv at ulejlig mig«. ¹⁷ I stedfortrædende foranstaltninger af denne art er der ikke blot tale om en *aflastning* af det enkelte individ, men også om en mere eller mindre ubevidst *magtoverdragelse* til formynderen, som befæster og udbygger sin magt ved at foregøgle folk, at de hverken har de fornødne intellektuelle forudsætninger for at blive myndige eller kan overkomme de vanskeligheder, der er forbundet med forlade deres velkendte verden. Kant har så-

¹⁶ Kant 1993, s. 71.

¹⁷ Kant 1993, s. 71.



Fra Søren Kirkegaards manuskripter. En rose med teksten: "En Geburtsdags Blomst/ærbødigst/plantet/ af N.N.". Sendt med brev til Kierkegaards niece Henriette Lund på hendes 13 års fødselsdag i november 1842. Hun nåede lige at blive vred over onkelens nærighed, før det igen bankede på døren, og tjeneren Anders stod der med en pakke, indeholdende Poul Møllers skrifter (Søren Kierkegaard Arkivet, Det Kongelige Bibliotek).

vel blik for denne dobbelte manipulation som sans for de psykologiske mekanismer i det selvumyndiggørende menneske og dets selv- og omverdensforståelse: »For det enkelte menneske er det altså vanskeligt at arbejde sig ud af den umyndighed, som hos ham på det nærmeste er blevet til natur. Han har endog fundet behag i den«. ¹⁸

Skønt den umyndighed, Kant diagnosticerer, tydeligvis ikke *kun* er selvfor-skyldt, men *også* skyldes manipulatoriske magthavere og deres dubiøse motiver, nærer Kant betydelige forhåbninger til menneskets muligheder for at ændre forholdene. Forandringerne indfinder sig ganske vist ikke fra den ene dag til den anden eller af sig selv. Myndighed forudsætter nemlig dels disciplinering eller tugt (»Zucht«), der kan frigøre mennesket fra dets oprindeligt dyriske tilstand, dels

¹⁸ Kant 1993, s. 71.

undervisning og opdragelse («Erziehung»), som kan gøre det til et fuldgyldigt individ, hvilket leder Kant til følgende radikale, didaktiske diktum: »Mennesket kan kun blive menneske gennem opdragelse. Han er kun, hvad opdragelsen har gjort ham til.«¹⁹

Med sin fordring om myndighed konfronteres Kant med en konflikt, som må henregnes til de genstridige problemers kategori: Hvis et menneskes udtræden af dets selvforskyldte umyndighed forudsætter fornuftens fulde og frie brug, der skal udvikles gennem offentlige uddannelsesanstalter, hvordan sikrer man da, at eleven faktisk ender med at tænke og handle selvstændigt og ikke bare lader sin tilværelse blive en anonym forlængelse af den omfattende formning («Bildung»), som han eller hun har været genstand for? Kant er konfronteret med den konflikt, som man siden har kaldt det pædagogiske paradoks, hvis korteste formel er: Hvordan opdrage til selvstændighed?

»[...] skjult bag Tankestregen«

Sit paradoks delte Kant med pædagogiske teoretikere som Jean-Jacques Rousseau, Friedrich Schleiermacher og Johan Friedrich Herbart,²⁰ men til gruppen, hvis man da tør kalde den det, hører også Kierkegaard, der formulerer sig på linje med Kant, når han i *Kjerlighedens Gjerninger* fra 1847 modstiller to udsagn, som lyder ens, men er forskellige i typografisk henseende, hvorved læserens blik bogstaveligt talt ledes i retning af Kierkegaards pædagogiske pointe.²¹ Det første udsagn lyder: »dette Menneske staaer ene ved min Hjælp«, mens det andet lyder (eller rettere netop ikke lyder, for binstregen er jo et tavst tegn): »dette Menneske staaer ene – ved min Hjælp«. Konteksten beløber sig til følgende:

*Naar jeg siger »dette Menneske staaer ene ved min Hjælp«, og det er sandt hvad jeg siger: har jeg saa gjort det Høieste for ham? Lad see! Hvad siger jeg dermed? Jeg siger »han staaer ene og alene ved min Hjælp« – men saa staaer han jo ikke ene, saa er han jo ikke bleven sin Egen, saa er det jo min Hjælp, han skylder alt Dette – og han er vidende derom. At hjælpe et Menneske paa den Maade er egentligen at be-
drage ham [...] Altsaa paa den Maade lader den største Velgjerning sig ikke gjøre, at Modtageren faaer at vide, at det er mig han skylder den; thi faaer han det at vide, saa er det netop ikke den største Velgjerning. Dersom derimod En siger »dette Men-*

¹⁹ »Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht«, Kant 1923, s. 459. Jf. hertil Koch 2008.

²⁰ Jf. hertil Oettingen 2001, s. 15ff.

²¹ Kierkegaard har også i andre sammenhænge kommenteret skriftens ydre, materielle side og udnyttet de tavse, semantiske muligheder, som er givet med tankestreg, spatiering og typografiske virkemidler i det hele taget. Mest kendt er formentlig hans brug af spatiering i et brev fra midten af september 1841 til Regine Olsen, der i denne spatierede skikkelse bringes til at række ud over tid og sted og ind i alverdens litteraturhistorier. Jf. Schmidt 2006, s. 74f.

neske staaer ene – ved min Hjælp», og det er sandt hvad han siger: ja, saa har han gjort for dette Menneske det Høieste, det ene Menneske kan gjøre for det andet, gjort ham fri, uafhængig, til sig selv, til sin Egen, og netop ved at skjule sin Hjælp hjulpet ham til at staae ene. Altsaa: at staae ene – ved en Andens Hjælp!²²

Meddelelseskunsten mimer det mirakel, det er, når barnet pludselig rejser sig og fortsætter sin færden gennem verden som *homo erectus*. Barnet står ene – vel at mærke ved en andens hjælp, men barnet er sig ikke bevidst, at det har sin færdighed fra den voksne og altså for så vidt er et omkringvandrende paradoks, fordi det skylder en anden sin selvstændighed. Den voksne har lært barnet noget, som barnet ikke ved, at det har lært, men mere eller mindre ubevidst fører tilbage til sit eget naturgivne færdighedsberedskab.

I begge udsagn er der tale om »Hjælp« – forskellen er, om den hjælpende indgår synligt i opdragelsesprocessen og dermed knyttes til selvstændiggørelsen *eller* formår at agere usynligt omme bag den tynde tankestreg. Den pågældende »Hjælp« angår ikke meddelelse af faktuel viden og er altså ikke påkrævet i kundskabsformidlende læringsprocesser; den »Hjælp«, der er tale om, vedrører meddelelse af eksistentiel viden, eksistenskundskab, eksistentiel formåen.

Det pædagogiske paradoks fremkommer, fordi et menneske ikke i kvalificeret forstand er i stand til at opdrage sig selv, hvilket – transponeret til dannelses-termer – også rejser spørgsmålet om, hvorvidt *selvdannelse* er mulig. Spørger man Ole Thyssen, lyder svaret:

Ved første øjekast forklarer ordet 'selvdannelse' sig selv: selvet danner sig selv. Men ved nærmere eftersyn er ordet uklart, ikke blot fordi man kan undre sig over, at noget kan danne sig selv, men også fordi selvdannelsens omfang og varighed kan variere [...] Det er også uklart, om selvdannelse er forenelig med hjælp fra anden side. Ordet er en joker i mange sprogpil.²³

Ikke desto mindre eller måske netop derfor – altså som følge af jokeriet – indtager ordet *selvdannelse* en prominent plads i den selvudviklingskultur, der i disse årtier omslutter os til snart sagt alle sider, men termen er som bekendt også en moderne klassiker inden for pædagogikken:

Selvdannelse som pædagogisk projekt møder vi i udtryk som 'ansvar for egen læring' eller 'opdragelse til autonomi'. Det er en paradoksal figur, hvor ufrihed og frihed løber over i hinanden i en sløjfe [...] Uden fremmedannelse ville et barn fortabe sig i en indre uendelighed og aldrig 'komme til verden' eller til sig selv. Det nyfødte barn

²² SKS 9,273; SV3 12,264.

²³ Thyssen 2007, s.17.

*må gennem en årelang proces dannes og blive en person [...] så det bliver nogenlunde forudsigeligt for sig selv og andre.*²⁴

Hvad der ifølge Kierkegaard gælder for kærligheden mellem mennesker, gælder principielt også i forholdet mellem lærer og elev: »Kjerlighed søger ikke sit Eget; thi den giver helst saaledes, at Gaven seer ud som var den Modtagerens Eiendom«. ²⁵ Mennesket skal altså forudsætte, at dets medmennesker ligger inde med de nødvendige betingelser for at elske, henholdsvis at lære, hvilket vi sige, at jeg ikke skal tilvejebringe disse færdigheder, men alene drage omsorg for, at de kommer til udfoldelse. Det bliver derfor af allerstørste vigtighed at finde frem til det sted, hvor eleven befinder sig, akkurat deri består nemlig »Hemmeligheden i al Hjælpekunst« – hvad Kierkegaard udfolder i følgende pædagogiske maksime:

*At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. / Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke. Vil jeg alligevel gjøre min Mere-Forstaaen gjældende, saa er det, fordi jeg er forfængelig eller stolt, saa jeg i Grunden istedetfor at gavne ham egentligen vil beundres af ham. Men al sand Hjælpen begynder med en Ydmygelse; Hjælperen maa først ydmyge sig under Den, han vil hjælpe, og herved forstaae, at det at hjælpe er ikke det at herske, men det at tjene, at det at hjælpe ikke er at være den Herskesygeste men den Taalmodigste.*²⁶

Med sine ord om at ydmyge sig mener Kierkegaard: at underordne sig. Den hjælpende skal underordne sig den, som hun eller han vil hjælpe – og det uanset om man skal finde den andens faglige niveau eller fornemme den andens eksistentielle situation, finde *ind* til den anden, udvise empati. Den hjælpende har i kraft af sin »Mere-Forstaaen« til opgave at *flytte* den anden, får vi at vide. Almindeligvis retter man opmærksomheden mod dette med at *finde* den anden, hvor hun eller han befinder sig, men det afgørende er altså – også – at denne anden flyttes. Hvad vil det mon sige?

²⁴ Thyssen 2007, s. 21f.

²⁵ SKS 9,272; SV3 12,263.

²⁶ SV1 13,533; SV3 18,96f.

Eberhard Harbsmeier skelner mellem tre pædagogiske paradigmer eller modeller, som han kalder henholdsvis *pottemagermodellen*, *gartnermodellen* og *flyttemandsmodellen*.²⁷ I den første model, pottemagermodellen, forudsættes det, at mennesket i meget afgørende forstand kan ændres og påvirkes udefra, formes som voks eller ler. Det var sådan set, hvad Gud i sin tid gjorde, da han indblæste sin ånde i et par håndfulde af agerjordens bløde muld og skabte Adam. Til pottemagermodellen kan man også henføre Kant, der jo hævdede, at et menneske kun var, hvad opdragelsen og dannelsen gjorde det til. Harbsmeier hævder, at denne model afspejler en »overvurdering af pædagogikkens muligheder og indeholder fare for illegitime overgreb«. ²⁸ Den anden model, gartnermodellen, undervurderer derimod pædagogikkens muligheder og lider i det hele taget af angst for at påvirke, en frygt for indoktrinering, det hele skal ligesom komme indefra, så væk med pædagogiske pegepinde og strabadserende terperi af kongerækker og salmevers. Den tredje model, flyttemandsmodellen, forbinder sig til Kierkegaards begreb om »Hemmeligheden i al Hjælpekunst« og forudsætter stiltiende, at man hverken kan eller skal lave om på et menneske, for det resulterer kun i unatur og hykleri. Men man kan, som Kierkegaard anbefaler, *flytte det et andet sted hen*, hvilket vil sige, at man flytter det i forhold til sig selv, forskyder dets selv- og omverdensforståelse. En sådan flytning må ske *indirekte*, for skal undervisningen være undgå manipulationen, må det i sidste instans være *eleven*, der flytter sig selv og derpå kan stå ene – ved en andens hjælp. Af samme grund bør rollerne mellem lærer og elev byttes om, så læreren bliver den lærende, der finder frem til det sted, hvor eleven befinder sig.

Flyttemandsmodellen er ifølge Harbsmeier den mest *realistiske* af de tre modeller, fordi den hverken under- eller overvurderer, hvad pædagogikken rent faktisk formår. At være pædagog forudsætter, at man indser sin egen begrænsning, hvilket ikke *blot* betyder, at læreren i kierkegaardsk forstand underordner sig den, som skal hjælpes, men *tillige* indebærer, at læreren besinder sig på de muligheder, der er givet i selve *mødet* med den anden. Mødet er nemlig, igen ifølge Harbsmeier, »i den forstand et ikke-pædagogiserbart element, at det ikke kan styres og beherskes«, hvorfor det sikrer og omfreder et essentielt element af frihed i enhver pædagogik. »Uden dette ikke-pædagogiserbare element bliver pædagogikken enten uvedkommende eller til overgreb«. ²⁹ Og bliver den uvedkommende, mister pædagogen sin myndighed; udarter den derimod til overgreb, har pædagogen misforstået sin opgave og forvekslet myndighed med magt. At kunne finde den anden og flytte umærkeligt på vedkommende, det er kunsten, akkurat deri består myndighedens hemmelighed.

²⁷ Harbsmeier 2010, s. 416.

²⁸ Harbsmeier 2010, s. 416.

²⁹ Harbsmeier 2010, s. 417.

Værd at notere er det imidlertid, at Kierkegaard har sin opmærksomhed rettet mod de *formelle* betingelser for den vellykkede, ikke-manipulerende kommunikation. Det er med andre ord meddelelsens og undervisningens *hvorledes*, der beskæftiger ham, ikke dens konkrete indhold, ikke dens *hvad*.³⁰ Angår dette *hvad* noget så komplekst som kristendommen, udsættes hans kommunikationsteoretiske principper for maksimal belastning og truer med sammenbrud. Det skulle det følgende gerne godtgøre.

Fra pædagogisk paradoks til teologisk dilemma

Sin tidligt udviste interesse for dialogen og fortællingen bragte Kierkegaard med sig ind i forfatterskabet, hvis omfattende persongalleri ikke blot tæller en lang række *pseudonyme forfattere*, men også indbefatter stribevis af frit opfundne *tekstuelle figurer*, som pædagogiserende gestalter, hvad der umiddelbart forinden har været genstand for en kompliceret, filosofisk bevisførelse. I mine øjne hører disse omslag mellem begrebslig tæthed og billedets åbenhed, mellem abstraktion og konkretion eller mellem bevisførelse og fortælling til noget af det mest kierkegaardske ved Kierkegaards diskurs, hvis vilje til litterær anskueliggørelse er helt enestående i nyere filosofisk og teologisk historie.

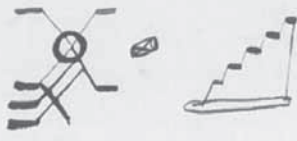
Påfaldende upåagtet har det ikke desto mindre længe været, at Kierkegaard tænker og skildrer mennesket som et væsen, der i mødet med fortællingen – det være sig myten, de græske tragedier eller de bibelske beretninger – indgår i et nyt erfarings- og fortolkningsrum og derigennem forlenes med en *narrativ identitet*, som det ikke selv forfølger over, men bliver indskrevet i og udlagt af. Det gælder ynglingen i *Gjentagelsen*, hvis selvforståelse ændres fundamentalt efter læsningen af Jobs Bog; det gælder en gruppe tekstuelle figurer i *Frygt og Bæven*, der på forskelligste vis »electriseres« af beretningen om Abrahams villighed til at ofre Isak; men det gælder også i den såkaldt opbyggelige produktion, hvor læseren snart *udsættes for*, snart *omsluttes af* den nytestamentlige narration, idet *udsathed* afspejler 'loven', mens *omsluttetheden* modsvarer 'evangeliet'.

Den dominerende rolle, som fortællingen spiller i forfatterskabet, røber tilstedeværelsen af en *dobbelt identitetsdannelse* hos Kierkegaard: dels den *humane* identitetsdannelse, der indebærer, at mennesket skal forholde sig til sig selv som et mere eller mindre realiseret selv-forhold; dels den *kristne* identitetsdannelse, som implicerer, at mennesket i dette selv-forhold tillige skal forholde sig til sig selv som en endnu ikke virkeliggjort fortællemulighed: Kristen identitetsdannelse er at lade sig sin identitet vederfare ved at stille sig til disposition som

³⁰ Også i denne henseende adskiller Kierkegaard fra Johan Nicolai Madvig, der anderledes pragmatisk og substantielt argumenterede for almindannelsens betydning for den lærde skoles forskellige fag. Jf. hertil Larsen 2002 og Larsen 2008, hvor tidens førende dannelsesestænker præsenteres.

Indgangen for gjenbeholdt Indsigt og Forstand for sig selv. Dog er det klart at
 det er en nødvendighed at kunne indse at alle er ufulde og for det
 Altså - Reaktions og Forholdene af Agens og Biagens, idet disse
 gælder Altså om sig selv i den ufulde og for sig selv, som den
 og den anden ufulde og for sig selv, som den anden ufulde og for sig selv,
 som den anden ufulde og for sig selv, som den anden ufulde og for sig selv,
 som den anden ufulde og for sig selv, som den anden ufulde og for sig selv.

Bogen III N. 3. 40f.



for sig selv og for sig selv. Indsigt og Forstand for sig selv. Dog er det klart at
 det er en nødvendighed at kunne indse at alle er ufulde og for det
 Altså - Reaktions og Forholdene af Agens og Biagens, idet disse
 gælder Altså om sig selv i den ufulde og for sig selv, som den
 og den anden ufulde og for sig selv, som den anden ufulde og for sig selv,
 som den anden ufulde og for sig selv, som den anden ufulde og for sig selv,
 som den anden ufulde og for sig selv, som den anden ufulde og for sig selv.

III N 3. 40f.

Fra Søren Kirkegaards manuskripter. De lidt sære tegn med teksten: ”Disse mærkeligt abstrakte tegninger er udført på et foldet folioark med uddrag af tyskeren Frantz Baaders spekulative dogmatik. Man genkender et trappeløb og en bjergkæde, men hvad apparatet til venstre skal forestille henstår i det uviste”. Cirka 1834 (Søren Kierkegaard Arkivet, Det Kongelige Bibliotek).

fortællemulighed for den Gud, der er kommet til orde i Jesus af Nazareth og har beseglet hans skæbne.

Pseudonymerne Vigilius Haufniensis og Anti-Climacus repræsenterer så at sige hver sin identitetsdannelse; den første, når han i *Begrebet Angest* konstaterer, at opgaven er at gøre et menneske til »det sande, til det hele Menneske«;³¹ den anden, når han i *Sygdommen til Døden* dekreterer: »Selvet maa brydes for at blive selv«.³² Den nytestamentlige narration er den prisme, hvorigennem denne *brydning af subjektet* finder sted eller – om man vil – det tekstlige rum, hvori den humane identitetsdannelse dekonstrueres for at *genopstå* som kristen identitetsdannelse. Som en slags karakteristik af denne virksomhed hedder det i skriftet *Til Selvprøvelse – Samtiden anbefalet*: »[...] vi ere styrede, dannede, opdragene efter Menneskets Begreb om, hvad det er at være Menneske. See, deraf hvad vi mangle: Opløftelse«.³³ Hvad det enkelte menneske har behov for, er den »langsomste og grundigste daglige Opdragelse for at indøve Sindet i det Christelige, for at omdanne Sindet til at blive fortrolig med og indvant i det Christelige«.³⁴ Det er i spændingen mellem den humane »Opdragelse« og den kristelige »Opløftelse«, at den opbyggelige produktion, som Kierkegaard tegner sig for, henter energien til den dekonstruktion af subjektet, der lader det undergå en forvandling under tilgivelsens og forhåbningens fortegn, men som mod forfatterskabets afslutning – *også* – kulminerer i ekstreme eksistensformer som efterfølgelse og martyrium.

En fuldbyrdet kristen identitetsdannelse forudsætter altså, at man skal blive en *anden* i to dialektiske forløb, der stærkt simplificeret kan gengives på følgende måde: 1) Man skal ikke blot være sig selv, man skal tillige blive et sandt menneske. 2) Man skal ikke blot være et sandt menneske, man skal endvidere være en sand kristen. Opgaven er altså ikke længere at sørge for, at eleven sokratiske finder sandheden *om* sig selv *i* sig selv, men derimod at sikre, at eleven *udsættes* for den sandhed, der er blevet åbenbaret i kristendommen, og som for så vidt er kommet til mennesket *udefra*.

At dette stiller nye krav til såvel lærer som elev skyldes dels, at en kristen identitetsdannelse knytter sig til bestemte, *historiske* kendsgerninger og desårsag indbefatter et vist mål af *viden*;³⁵ dels at den viden om kristendommen, som eleven har modtaget fra sin harmoniserende, kulturprotestantiske kontekst, mangler den *radikalitet*, der ifølge Kierkegaard kendetegner den sande kristendom. Hans stedse mere udtalte mistillid til præsterne er fremkaldt af, at de undlader at mar-

³¹ SKS 4,325; SV3 6,117.

³² SKS 4,179; SV3 15,120.

³³ SKS 13,106; SV3 17,122.

³⁴ SKS 21,297, NB10:77; Pap. X 1 A 155.

³⁵ »At der er et Videns Moment gjælder navnlig i Forhold til det Christelige, der maa jo foreløbigt meddeles en Viden om Christendom«, Pap. VIII, 2 B 85,29.

kere kristendommens modsætningsforhold *til* verden i verden og assimilerer sig med dannelseskulturen, hvis humane værdier og normer de identificerer med sand kristendom, hvorved human og kristen identitetsdannelse bliver isomorfe figurer, analoge. Konflikten kan illustreres med en passus fra kladden til *Bogen om Adler*, hvorfra jeg først citerer de linjer, der angår den *humane* identitetsdannelse:

Det er overhovedet vistnok karakteristisk for vor Tid, at det Begreb Opdragelse, idetmindste i Oldtidens Forstand, mere og mere forsvinder af Menneskenes Tåle og af Livet. Oldtiden anslog Betydningen af et Menneskes Opdragelse meget høit, og forstod ved denne en harmonisk Udvikling af Det, som skal bære de forskjellige Gaver og Talenter og Anlæg, af Personligheden ethisk i Retning af Charakteren. I vore Tider synes man utaalmodigen at ville afskaffe denne Opdragelse og derimod accentuere Underviisning. Man vil at den Unge hurtigt og saa tidligt som muligt skal lære Meget og Allehaande [...] Den formelle Dannelse, Charakterens ethiske Dannelse er ikke et saadant Noget, og kræver dog megen Tid og megen Flid. Man synes i vor Tid at mene, at naar der blot paa alle Maader bliver sørget for at Barnet lærer Noget, <<lærer Sprog, Mathematik, Religion o:s:v:>> saa kan det forresten saa om-trent opdrage sig selv.³⁶

Med sit begreb om »harmonisk Udvikling« af elevens »Talenter og Anlæg« og med forbeholdene over for den ensidige styrkelse af regulære redskabsfag som sprog og matematik griber den ældre Kierkegaard tilbage til den yngre mand af samme navn, der i 1837 sad og skrev om den kunst at fortælle eventyr for børn og prioriterede fantasien over moralsk og faglig belæring. Dengang som nu gælder det om at oplede og udvikle den enkelte elevs forudsætninger, fortrin og dispositioner i øvrigt, så det for »Personligheden« karakteristiske kan træde fyldigt frem i »Charakteren«. Fuldbyrdselen af en sådan identitetsdannelse kræver tid og flid og følger ikke af den undervisning, der til Kierkegaards bekymring i stigende grad er ved at erstatte omsorgen for »Charakterens ethiske Dannelse«.³⁷

³⁶ Pap. VII, 2 B 235, s. 220.

³⁷ I sit udkast til de planlagte, men aldrig holdte forelæsninger om meddelelsens dialektik fra 1847 bemærker Kierkegaard: »Det er i en vis Forstand noget gyseligt at tænke den hele Mængde af Bogtrykkere, Boghandlere, Journalister, Forfattere – og alle disse arbeide Dag og Nat i Forvirringens Tjeneste, fordi Menneskene ikke ville blive ædrue og forstaae, at der til i Sandhed at være Menneske behøves forholdsviis meget lidt Viden, men desto mere Selverkjendelse«. Pap. VIII 2 B 81,5. At megen dannelse ikke uden videre fører til sand identitetsdannelse, vidste ikke blot Kierkegaard, men også Frederik Paludan-Müller, som lader den lille Adam Homo i versromanen af samme navn fremkomme med følgende, dybsindige hjertesuk: »Min Lektie kan jeg vel til Punkt og Prikke / men hvad det er at være ved jeg ikke«.

Dette afspejler sig også i det forhold, at mens idealet inden for den humane identitetsdannelse var at *flytte* eleven, kræver den kristne identitetsdannelse, at eleven gøres til genstand for en langt mere vidtgående bevægelse, hvis navn er *omvendelse*. Til en sådan omvendelse kan læreren kun bidrage, fuldbyrde den kan han ikke, det kan kun Gud, der for den kristne skal være som den ultimative opdrager. At en sådan opdragelse i særlig grad er påkrævet i kristenheden bliver tydeligt, når Kierkegaard med henblik på den *kristne* identitetsdannelse skriver videre i kladden til *Bogen om Adler*:

Skal nemlig et Menneske ikke ligefrem narres for Christendommen, saa maa een af Delene gjøres; enten maa man holde ham fra hans tidlige Barndom og saa længe han er under Værge fjern fra ethvert Forhold til Christendommen, lade ham opvoxe uden nogen somhelst christelig Kundskab, for at han da i en moden Alder kan faae et afgjørende Indtryk af Christendommen og selv vælge; eller Forældrene maa overtage det Ansvar fra hans tidligste Barndom at bibringe ham ved en streng christelig Opdragelse et Indtryk af det Christelige. Men lader man ham fra Barn voxte op i den Omgangs-Forestilling saadan udenvidere at være Christen, saa gjør man Alt hvad der staaer i et Menneskes Magt, for at bedrage ham i Forhold til Menneskelivets absolut qualitative Afgjørelse. Han er da Christen omtrent i samme Forstand som han er Menneske, og saa lidet som det i en senere Alder falder ham ind for Alvor at betænke, om han nu dog virkelig er Menneske, saa lidet vil det, ordenligviis, falde ham ind at gjøre sig selv Rede for, om han nu dog virkelig er en Christen.³⁸

Enten skal barnet tidligt isoleres fra kristendommen og først introduceres til den, når det har nået en passende alder til selv at kunne vælge eller fravælge den. *Eller* også må forældrene påtage sig at give barnet en streng, kristelig opdragelse, hvad Kierkegaard jo selv fik og led under resten af sit liv. Det ene alternativ er lige så urealistisk, som det andet er traumatiserende.

Kierkegaards teologiske dilemma, som med tiden synes at skulle begrænse eller ligefrem afløse hans interesse for det pædagogiske paradoks, medvirker til at udvikle den polemiske energi i hans sene forfatterskab, der i dette perspektiv kan læses som en vidtstrakt og stedse mere kritisk kommentar til dannelseskulturens overtagelse af de privilegier, som tidligere tilkom Gud som den sande opdrager og absolutte dannelsesinstans. Kierkegaard forsøger så at sige at give Gud opdragelsens og dannelsens privilegium tilbage og derved sikre Gud muligheden for at forlene mennesket med en identitet, som er kategorielt og distinkt forskellig fra den borgerlige identitet, der ekspanderer voldsomt i dannelseskulturen. Sine prioriteringer tilkendegiver han i en optegnelse, der er fra maj 1842 og altså skrevet før forfatterskabet officielt tager sin begyndelse. Optegnelsen lyder:

³⁸ Pap. VII 2 B 235, s. 220.

Der gives Mennesker, der med en vis Stolthed sige, jeg skylder intet andet Menneske Noget, jeg har dannet mig selv. Der gives Andre som sige, hiin store Tænker er min Lærer, hiin udmærkede General, og jeg regner mig det til en Ære, at være hans Discipel, at have fægtet under hans Øine – men hvad mener Du, hvis et Menneske vilde sige, Gud i Himlen var min Lærer, og jeg regner mig til en Ære at være hans Discipel, han opdrog mig.³⁹

Hvad man skal 'mene', er givet med spørgsmålets retoriske karakter: Man skal 'mene', at denne relation mellem Gud og menneske, mellem den himmelske lærer og den jordiske discipel, er den rette og følgelig bør etableres. Eftersom det moderne menneske opfatter sig selv som et religiøst emanciperet væsen, der efter kantiansk anvisning har travlt med at udtræde af såvel selv- som uforskyldt umyndighed, bliver etableringen af en sådan relation imidlertid yderst vanskelig, hvis ikke direkte umulig, hvad Kierkegaard indser med stigende styrke og mod slutningen af sin virksomhed påpeger i form af en serie offentlige angreb på den grasserende sekularisering, der præger borgerskabets selvforståelse og religiøse livsførelse. I det syvende nummer af sit lille tidsskrift *Øieblikket* fra den 30. august 1855 retter han en rasende kritik mod tidens »christelige Børne-Opdragelse«. Enten er forældrene nærmest a-religiøse og deres opdragelse overvejende reguleret af helt verdslige værdier: »Barnets Opdragelse bestaaer saa i en vis Dressur, i at lære en Deel, men derimod indlader man sig ikke paa at bibringe det nogen religiøs end mindre nogen christelig Anskuelse af Livet«. ⁴⁰ Eller også be- dyrer forældrene gravitetisk, at en kristelig børneopdragelse er nødvendig, men den alvor, de påberåber sig, er en *show-off*-alvor og deres engagement blot emsig overfladiskhed. Begge indstillinger er forkastelige, men når selve forestillingen om en kristelig børneopdragelse må afvises, er det fordi den baserer sig på »Løgn, idel Løgn« og det af tre følgende tre grunde. For det første fortier forældrene over for barnet, hvordan det rent *christeligt* forholder sig med dets tilblivelse, altså at det er undfanget i synd og for så vidt et produkt af »den høieste Grad af Egoisme«. ⁴¹ For det andet undlader forældrene at fortælle barnet, at den verden, hvori det befinder sig, »*christeligt*, er en syndig, ugudelig, ond Verden«, hvor der venter det »Jammer, Qval, Elendighed«. ⁴² Og for det tredje kan forældrene ikke give barnet »den sande *christelige* Forestilling om Gud«, hvortil blandt andet hører, »at det Gud vil [...] er at et Menneske skal afdøe« samt at han har i sinde at »gjen-

³⁹ SKS 18,310, Journalen JJ:509; Pap. III A 231. Kierkegaard elaborerer sin journaloptegnelse ganske betydeligt og indarbejder den i den første af sine *To opbyggelige Taler* fra 1843, der bærer titlen »Troens Forventning«, jf. SKS 5,22, linje 16-27.

⁴⁰ SV3 18,239; SV1 14,264.

⁴¹ SV3 18,240; SV1 14,265.

⁴² SV3 18,240; SV1 14,265.

nemmartre [det] i alle Qvaler«. ⁴³ I stedet dyrker forældrene sammen med barnet en idyllisk og banaliseret »Børne-Christendom« og kan derved opretholde deres forestillinger om det kristelige familielivs bæredygtighed og betydning. Efter denne sagsfremstilling kan Kierkegaard konkludere:

Og hvad er saa Følgen af den priste christelige Børne-Opdragelse? Følgen er: enten at Barnet tosser Livet igjennem som Mand, Fader, Olding, i det samme Vrøvl, eller, at der maa komme et Øieblik i dette Liv, hvor Barnet vil blive forsøgt i den rædsomme Smerte, om enten Gud er en Nedrig, der lader et stakkels Barn indbilde, at han (Gud) er en ganske anden end han virkelig er, eller hans Forældre Løgnere.⁴⁴

Nok engang afslører Kierkegaards enten-eller, at han har fået installeret sig i et dilemma med lige ulidelige udgange: Enten lever man sit liv på en absurd, religiøs illusion. Eller også oprinder pludselig det afgørende »Øieblik«, hvor barnet smertefuldt udsættes for den kristne sandhed. At den første mulighed synes langt mere plausibel end den anden er lige så indlysende som at denne plausibilitet akkurat er Kierkegaards kommunikationsteoretiske problem. Hvilket middel griber man til i en sådan situation? Inden det kom til den definitive undsigelse af en kristelig børneopdragelse, forsøgte Kierkegaard at gribe til bedraget.

Primitivitet og narrativitet

»Altsaa: at staae ene – ved en Andens Hjælp!« Med denne subtile tegn-sætning forsøgte Kierkegaard at komme om ved det pædagogiske paradoks. Valget af den udtalelige tankestreg som adskillende markør mellem den sande og den forfejlede opdragelse skulle vise sig at være symptomatisk for den tavshed, der begyndte at brede sig, når princippet skulle omsættes i en konkret, didaktisk praksis. Som det skulle være fremgået, tiltog tavsheden i takt med forsøgene på at gøre princippet fungibelt i en kristelig kontekst, hvilket ikke mindst skyldtes, at den sene Kierkegaard havde sit kommunikationsteoretiske forbillede i Sokrates, men sit eksistentielle forbillede i den lidende og fornærede Kristus. Uforeneligheden herimellem bragte ham til at ombryde eller ligefrem forsynde sig imod flere af de principper og prioriteringer, som han førhen gjorde gældende og eksempelvis praktiserede i form af sin indirekte meddelelse.

Med tiden bliver Kierkegaards meddelelsesform mere og mere direkte, mere og mere persevererende og for så vidt mere og mere manipulatorisk, hvad han selv er den første til at notere. Et sted i *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed* bekendtgør han, at dersom et moderne menneske skal have et forhold til kristendommen, så forudsætter det et *bedrag*, eftersom det kun er i kraft af et sådant, at

⁴³ SV3 18,240; SV1 14,265.

⁴⁴ SV3 18,241; SV1 14,266.

den allerede bedragne kan bringes ud af det bedrag, hvori hun eller han takket være tidens kulturprotestantiske forvirring befinder sig. Kierkegaard fortsætter:

Dog et Bedrag, det er jo noget stygt Noget. Hertil vilde jeg svare: man lade sig ikke bedrage af det Ord 'Bedrag'. Man kan bedrage et Menneske for det Sande, og man kan, for at erindre om gamle Socrates, bedrage et Menneske ind i det Sande. Ja, egentligen kan man kun ene paa denne Maade bringe et Menneske, der er i en Indbildning, ind i det Sande, ved at bedrage ham.⁴⁵

Kierkegaards bedrageriske strategi nødsager ham til at bringe et omfattende, retorisk-æstetisk register i anvendelse, hvilket blandt andet afslører sig i de hyppige henvendelser til læserens billeddannende formåen, som forekommer i de skrifter, han selv henregner til den religiøse og altså ikke-æstetiske produktion. Betegnende nok er det da også netop ved hjælp af et billede, at Kierkegaard orienterer eftertiden om den forskel, der gør sig gældende mellem at *belære* sin elev og (med forlov) at *afbedrage* eleven:

Der er nemlig en stor [...] Forskjel mellem disse to Forhold: En, der er uvidende og skal bibringes en Viden, saa han altsaa er som det tomme Kar, der skal fyldes [...] – og En, der er i en Indbildning, hvilken først skal tages bort; saaledes er der ogsaa Forskjel mellem at skrive paa et reent Stykke Papir – og ved Hjælp af ædsende Midler at bringe en Skrift frem, som skjuler sig under en anden Skrift.⁴⁶

Et barn er som et kar, der skal fyldes, eller som et ubeskrevet blad, der venter på sin skrift, så det kan blive, hvad det er anlagt til at skulle være, men som det omgivende samfund – massen, moden, tidsånden – fylder med *sine* fortællinger og *sine* fortolkninger, deriblandt en kulturhistorisk fortyndet version af kristendommen. I henhold til Kierkegaard er mennesket imidlertid andet og mere end summen af sine socialpsykologiske prægninger, det har nemlig en irreducibel integritet eller substans, som Kierkegaard alt efter kontekst benævner forskelligt, men som han blandt andet kalder »Primitivitet«. Når han ved hjælp af »ædsende Midler« vil afdække en skjult, autentisk skrift under kulturens talløse tegn, så er det for at synliggøre denne »Primitivitet«, så den kan aftegne sig som det essentielle i individet. Det primitive er det første, det basale, det elementære, det

⁴⁵ SV1 13,540; SV3 18,104.

⁴⁶ SV1 13,540; SV3 18,104. Den skjulte skrift er den »Primitivitet« eller »Naivitet«, som Kierkegaard afdækker med sin skrift. Det hedder således i slutningen af »En første og sidste Forklaring« i Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift fra 1846, at det har været de pseudonyme forfatteres bestræbelse »at ville solo læse de individuelle, humane Existents-Forholds Urskrift, det Gamle, Bekjendte og fra Fædrene Overleverede, igjennem endnu engang om muligt paa en inderligere Maade«, SKS 7,573; SV3 10,289.

meget, der går forud for det tillærte og så at sige befinder sig nedenunder kultu- ren og historien, hvor det udgør et modtræk til den konventionalisering af vores livsverden, som den dårlige dannelse, dannelsesfilisteriet, altid er på stikkerne for at falbyde: »Generationens Historie gaaer sin Gang, det er sandt, men hver enkelt Individ skulde dog vel have sit primitive Indtryk af Tilværelsen – for at være Menneske«. ⁴⁷

Med forestillingen om »Primitivitet« som emblem for individets autenticitet bliver barnet nok engang en nærliggende eksemplificering af individets første, åbne møde med kristendommen. Det kunne adskillige tekster dokumentere, men jeg har udvalgt et udsnit fra »Introduction« til *Tvende ethisk-religieuse Smaa-Afhandlinger* fra 1849:

Der var engang en Mand. Han var som Barn bleven strengt opdragen i den christelige Religion. Han havde ikke hørt Meget af Det, som ellers Børn høre, om det lille Jesus-Barn, om Engle og deslige. Derimod havde man desto oftere fremstillet den Korsfæstede for ham, saa dette Billede var det eneste og det eneste Indtryk, han havde af Frelseren; skjøndt et Barn, var han allerede gammel som en Olding. Dette Billede fulgte ham saa Livet igjennem; han blev aldrig yngre, og kom aldrig bort fra dette Billede [...] Men efterhaanden som han blev ældre, fik dette Billede end mere Magt over ham. Det var ham, som fordrede det i eet væk Noget af ham. Thi det havde han da altid fundet ugudeligt, at man indlod sig paa at male dette Billede, og lige- saa ugudeligt kunstnerisk at betragte et saadant malet Billede, for at see om det lignede – istedetfor selv at vorde Billedet, der lignede Ham. ⁴⁸

Teksten indledes med de tre velkendte ord fra eventyrets initialsætning og skil- drer derpå i fortættet form, hvordan et brutalt barndomsindtryk følger den på- gældende livet igennem og efterhånden forskyder de almindeligt gældende kate- gorier for tid og rum: Ved synet af den korsfæstede frelser blev barnet olding, og med denne fortætning af biologisk alder tilkendes gives det, hvordan det overvæl- dende »Indtryk« rykker den, det overvælder, ud af det historiske kontinuum og indskriver vedkommende i en virkelighed af en helt anden orden, der kan kaldes kontrafaktisk, imaginær eller mytisk, men som i al fald formår at trænge profan- historiens betydning i baggrunden og knytte identitetsdannelsen til nye omstæn-

⁴⁷ Pap. VII 2 B 86, s. 171. Primitivitet betegner således det ikke-manipulerbare i mennesket, dets redelighed og sorterer under samme positive rubrik som naivitet: »Til en sund og redelig Men- neske-Existent hører bestandigt indtil det Sidste et vist Moment af Naivitet«, Pap. VII 2 B 86, s. 171, s. 169. Den omvendning af alle værdier, som Nietzsche foretog en generation senere, fore- griber Kierkegaard ved at foretage en omvendning af de traditionelle koder for dannelsens socia- le bærere: »En væsentligen forelsket Tjeneste-Pige er væsentligen dannet; en i kraftig Beslutning væsentligen begejstret Almues-Mand er væsentligen dannet«, SKS 8,60; SV3 14,57.

⁴⁸ SKS 11,61; SV3 15,17.

digheder og instanser, der i omfattende forstand har narrativ karakter, hvad identitetsdannelsen derfor også får.

Som forestillingen om »Primitivitet« bringer barnet tilbage i Kierkegaards tekst, således synes der med denne tilbagevendende at være tale om en genkomst af selvbiografisk materiale. Eller mere ligefremt formuleret: Kierkegaard skriver angiveligt på grundlag af en række stærkt personlige indtryk, der har præget ham så dybt, at indtrykkene slet ikke længere melder sig som indtryk, men for længst har internaliseret sig og siden fungerer som et indiskutabelt indeks for, hvad sand kristendom er. En række selvbiografiske optegnelser dokumenterer da også, at Kierkegaards forhold til kristendommen akkurat grundlægges af sådanne indtryk, hvis skrækfyldte fascinationskraft han slet ikke kan frigøre sig fra. Det hedder således i 1849:

Allerede som lille Barn blev det mig fortalt, og saa høitideligt som muligt: at 'Mængden' spyttede paa Christus, som dog var Sandheden. Dette har jeg gjemt dybt i mit Hjerte [...] – og om jeg glemte Alt, jeg glemmer aldrig, [...] at man sagde dette til mig som Barn, og det Indtryk, det gjorde paa Barnet.⁴⁹

Man gør næppe skyldig i nogen hasarderet hypotese, hvis man at antager, at de hændelser, der skildres i »Introduction«, udgår fra et dybtliggende punkt i Kierkegaards egen kristelige opdragelse. For så vidt kunne den omtalte »Mand« være Kierkegaard selv, der ser tilbage på sin barndom og derved begriber, at det billede af den korsfæstede, som han dengang udsattes for, med tiden har transformeret sig til hans forbillede.⁵⁰ Hvis afstanden er betydelig fra hændelserne i »Introduction« til Kants forestilling om menneskets udtræden af dets selvforskyldte umyndighed, så er afstanden fra »Introduction« til unge Kierkegaards tanker om at fortælle børn historier til gengæld ganske overkommelig. Som noget afgørende blev det jo nemlig her fremhævet, at den voksne skulle være en illusions-skabende figur og »udøve en Tryllemagt«, der stimulerede det imaginative beredskab hos børnene, som mentalt skulle »electriseres« og derved bringes i kontakt med en verden uden for den velkendte.

Forholder det sig sådan, at Kierkegaard har udviklet sine teorier om den indirekte meddelelse for at forskåne sin læser for den traumatisering, som han i sin barndom angiveligt selv har været udsat for, så synes han med en egen tragisk ironi at rekrurere til et traumatiserende scenario, når han i en ældre version af sig selv ønsker at bibringe samme læsere indtrykket af den sande kristendom. Hvorvidt det lykkes ham at bedrage os ind i sandheden, er som antydning et åbent spørgsmål, men hvis tildragelserne i »Introduction« skal være den sene Kierke-

⁴⁹ SKS 21,356f., NB10:191; Pap. X 1 A 272.

⁵⁰ Denne transformationsproces har jeg tidligere beskrevet i Garff 2006, s. 11-27.

gaards teologisk-pædagogiske ideal, bør man vel nok overveje, om han ikke såvel teologisk som pædagogisk bør underkastes en kritisk revision.

– »Jeg tror langtfra, at jeg har forstået Schopenhauer rigtig, jeg har blot lært at forstå mig selv lidt bedre gennem Schopenhauer«,⁵¹ tilstod Nietzsche i en optegnelse, mens han arbejdede med teksten *Schopenhauer som opdrager*. Måske er det i virkeligheden det bedste og sandeste, der kan ske i forholdet mellem opdrager og elev, altså at man hverken forstår eller følger opdrageren i alle henseender, men til gengæld forstår sig selv bedre gennem opdragerens fortjenester og fejl-greb, hvorved han eller hun – kierkegaardsk – for alvor og med nogen sindsro kan fortone sig bag tankestregen.

Joakim Garff (f. 1960) er lic.theol. og har været lektor på Søren Kierkegaard Forskningscenteret siden 1994; medredaktør af Søren Kierkegaards Skrifter og formand for Søren Kierkegaard Selskabet 1992-99. Har bl.a. udgivet bøgerne »Den Søvnløse«. Kierkegaard læst æstetisk/biografisk (1995) og SAK. Søren Aabye Kierkegaard. En Biografi (2000), der er oversat til en række sprog, senest italiensk. Arbejder for tiden med Kierkegaard i spændingsfeltet mellem dannelse og identitetsdannelse.

Litteratur

- *Søren Kierkegaards Skrifter*, udgivet af Niels Jørgen Cappelørn, Joakim Garff, Anne Mette Hansen, Johnny Kondrup, Tonny Aagaard Olesen og Steen Tullberg, bd. 1-55, Gads Forlag, Kbh. 1997ff., forkortet SKS; der henvises hertil ved bind og side. Der gives parallelhenvisning til *Søren Kierkegaards Papirer*, udgivet af P.A. Heiberg, V. Kuhr og E. Torsting, bd. I-XI, Kbh. 1909-48; 2. forøgede udg. ved N. Thulstrup, bd. I-XVI, Gyldendal, Kbh. 1968-78, forkortet *Pap*. Der henvises til bind, gruppe (A, B eller C) optegnelserens nummer og i særlige tilfælde til den pågældende side. For de udgivne skrifers vedkommende henvises der tillige til *Søren Kierkegaard: Samlede værker*, udg. af P.P. Rohde, 3. udgave, bd. 1-20, Gyldendal 1962-64, forkortet SV3; der henvises ved bind og side. I enkelte tilfælde henvises der desuden til *Søren Kierkegaards Samlede Værker*, udg. af A.B. Drachmann, J.L. Heiberg og H.O. Lange, 1. udg., bd. 1-14, Kbh. 1901-06, forkortet SV1.
- Koch, C.H. (2008): Om dannelse. Et begrebmæssigt potpourri. In Joakim Garff (red.): *At komme til sig selv. 15 portrætter af danske dannelsestænkere*, København: GADs Forlag.
- Garff, J. (2000): *SAK. En biografi. Søren Aabye Kierkegaard*, København: Gads Forlag.
- Garff, J. (2006): Kierkegaards billeddannelsesroman – om at mime det sublime. In David Bugge (red.): *Geni og apostel. Litteratur og teologi. Tilegnet Doris Ottesen på 60-års dagen*, Anis.
- Harbsmeier, E. (2010): Kierkegaard og eksistenspædagogikken. In Joakim Garff, Ettore Rocca & Pia Søltøft (red.): *At være sig selv nærværende. Festskrift til Niels Jørgen Cappelørn*, København: Kristeligt Dagblads Forlag.

⁵¹ Nietzsche 1988, s. 795, her citeret i en oversættelse af Morsing 2007, s. 28.

- Kant, I. (1993): Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? In Immanuel Kant: *Oplysning, historie, fremskridt. Historiefilosofiske skrifter*. Udgivet af Morten Haugaard Jeppesen. Slagmarks Skyttegravsserie.
- Kant, I. (1923): *Über Pädagogik*, 1803, *Werke*, udg. af E. Cassirer, bd. 8, Berlin.
- Morsing, O. (2007): Den unge Nietzsche som opdrager. In *Slagmark nr. 31*.
- Larsen Eckhardt, J. (2002): *J.N. Madvigs Dannelsestanker. En kritisk humanist i den danske romantik*, København: Museum Tusulanums Forlag, Københavns Universitet.
- Larsen Eckhardt, J. (2008): Johan Nicolai Madvig. In Joakim Garff (red.): *At komme til sig selv. 15 portrætter af danske dannelsestænkere*, København: Gads Forlag, s. 27-42.
- Møller, P.M. (1843): *Efterladte Skrifter af Poul M. Møller*, bd. 1-3, København: C.A. Reitzel; bd. 3.
- Nietzsche, F. (1988): Nachgelassene Fragmente 1869-1874. In *Kritische Studienausgabe in 15 Einzelbänden* (Colli & Montinari), Deutscher Taschenbuch Verlag de Gruyter 1988, 2. durchgesehene Auflage, bd. 7.
- Oettingen, A.v. (2001): *Det pædagogiske paradoks*, Aarhus: Klim.
- Schmidt, P. (2006): En spatieret kærlighedshistorie. In Erik Damberg, Harry Haue og Jørgen Dines Johansen (red.): *Litterat på eventyr. Festskrift til Finn Hauberg Mortensen*, Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 72-85.
- Thyssen, O. (2007): Selvdannelse. In Michael Paulsen og Lars Qvortrup (red.): *Luhmann og dannelse*, Viborg: Unge Pædagoger.