

3 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.

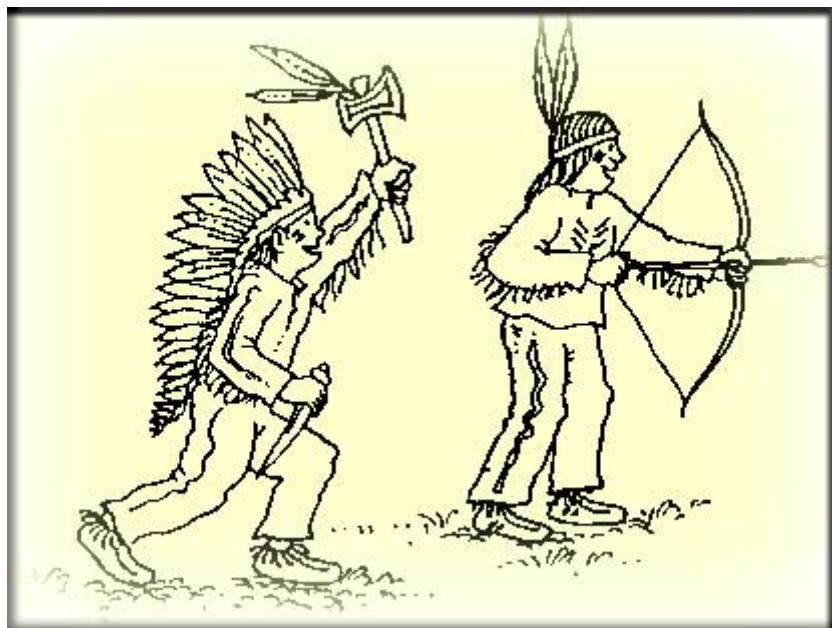
Barbara Brüning har i sin bog »Mit dem Kompass durch das Labyrinth der Welt« noteret otte regler for den filosofiske samtale:

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 eksempeler 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.