

Otto Friedrich Bollnow
EKSISTENS-FILOSOFI
OG PEDAGOGIKK
FORMANINGEN

1. Problemstillingen

Vekkelse i form av et tilrop til barnet er nær beslektet med formaningen og appellen. I formaningen har vi kanskje det enkleste tilfelle av en diskontinuerlig oppdragelsesform for oss, en form der faren for å krenke grensen til ikke-pedagogiske områder er liten.

Når jeg formaner en, når jeg oppfordrer en til å gjøre noe som han ikke hadde kommet til å gjøre uten min formaning, eller avholder ham fra å gjøre noe som han ellers ville ha gjort, dreier det seg om pedagogiske prosesser der jeg ut fra pedagogiske motiver plutselig og utenfra griper inn i en annens livsførsel for å gi denne en ny retning. Formaningen hører med til de hyppigste og mest selvfølgelige foreteelser i den pedagogiske hverdag. Moren formaner sitt uvillige barn: Vær snill! Læreren formaner eleven som har drømt seg bort: Følg med i undervisningen! Faren sier farvel til sønnen som skal dra ut, og gir ham en inntrengende formaning om hvordan han skal oppføre seg. — Det er ikke nødvendig med flere eksempler for å gjøre det klart hvordan hele menneskelivet er gjennomvevet av slike formaninger.

Likevel står ikke formaningen høyt i kurs i den offentlige mening. En tror ikke at formaningen har noen virkning, og som kjent resignerer de fleste lærere i så måte og slår fast at all formaning hjelper så likevel ikke. Eleven faller til stadighet tilbake i sine gamle feil.

Dette fører naturlig til spørsmålet om formaningen utgjør en saksvarende fremgangsmåte i oppdragelsen. Har ikke oppdrageren allerede sviktet på et eller annet punkt når han griper til formaningen? Kanskje er formaningen bare oppdragerens forsøk på å skyve skylden for sin udugelighet over på barnet. Hvis det ikke har lykket med bedre oppdragelsesmidler, kan han på denne måten gjøre barnet ansvarlig for det dårlige resultat. I hvert fall synes formaningen å være et fremmedlegeme, og dermed noe som ikke burde forekomme i en oppdragelse som går riktig for seg.

Derfor er det forståelig at det hittil er svært få som har trukket formaningen inn i en pedagogisk-teoretisk problemstilling og forsøkt å trenge inn i dens eiendommelige problematikk. I de store klassiske pedagogiske systemer har ikke formaningen fått noen inngående behandling. Den synes åpenbart å være et altfor ubetydelig anliggende til at den skulle få plass i en oppdragelses-teori som beskjeftiger seg med de grunnleggende spørsmål. En større rolle spiller formaningen i de forskjellige pedagogiske oppslagsverk, og da helst i slike som er siktet inn mot det daglige skolearbeid, og som vil gi læreren råd i konkrete vanskeligheter. Nylig har J. Spieler forsøkt systematisk å utnytte denne overlevering i det omfattende samlebind «Oppdragelsesmidlene».¹ Formaningen er her sammen med tilrettevisning, advarsel, ros, klander, anerkjennelse osv. stilt inn under begrepet inspirasjon, og er i denne sammenheng blitt behandlet av Betschart. Men også denne fremstilling tar overveiende sikte på spørsmålet om hvilke forskjellige former formaningen har, hvordan de skal anvendes og hvilke farer en må prøve å unngå i denne sammenheng, kort sagt den holder seg til det teknisk-metodiske. Det som mangler, er en drøftelse av problemet fra et prinsipielt syns-

¹ J. Spieler und Mitarbeiter: Die Erziehungsmittel. Öltzen 1944.

punkt, og en slik drøftelse er det eneste som vil være i stand til å fri formaningen ut fra sin foraktede Aske-pott-tilværelse. Derved vil man få en klar erkjennelse av dens funksjon, og man vil kunne innordne den på en saksvarende måte i den pedagogiske teori. Før vi foretar en slik pedagogisk enkeltundersøkelse, må vi først se saken under en allmenn antropologisk synsvinkel og på denne måten forsøke å forstå formanings mulighet og mening innen rammen av en bestemt helhetsforståelse av mennesket. Når formaning faktisk spiller så stor rolle i menneskelivet, oppstår det naturlig nok et mot-spørsmål overfor den negative bedømmelse av formaning. Er formaning virkelig bare en følge av en situasjon som er oppstått på grunn av oppdragelsesmessig svikt? Om nå dette skulle være tilfelle, måtte en videre spørre: Hvilke tendenser i mennesket er det som til tross for all mislykkethet stadig på ny får det til å gripe til disse virkningsløse midlene, og hva må en gjøre for å befri seg fra en slik fristelse? Men dersom det nå ikke bare kan føres tilbake til pedagogisk svikt, dukker det opp et nytt spørsmål som griper tilbake til det antropologiske: Har formaning likevel en uunnværlig funksjon i oppdragelsen? Og da må man videre spørre: Hvilken betydning har denne kjensgjerning for helhetsforståelsen av mennesket? Hvordan må menneskets vesen oppfattes for at formaning kan forstås som et meningsfylt oppdragelsesmiddel? Og omvendt: Hvordan må ut fra dette formaning forstås slik at den får en meningsfylt funksjon?

Disse to spørsmål fører oss inn i den sirkelaktige problemstilling som vi alltid finner i den filosofisk-antropologiske problematikk der en vil forstå det enkelte ut fra helheten og helheten ut fra det enkelte.

2. Formaning og påminnelse

Allerede i de oppslagsverkene vi nevnte, blir formaningen ofte stilt sammen med ros og klander; men drøftelsen av begrepene er som oftest nokså summarisk, slik at deres egenart ikke kommer tydelig nok fram. I det følgende vil vi derfor forsøke å trekke opp forskjellen noe skarpere.

Ros og klander svarer til hverandre som motsatte muligheter. Begge har med menneskets oppførsel å gjøre, den ene ved å anerkjenne den, den andre ved å avvise den. De får imidlertid en pedagogisk karakter først derved at de også indirekte er rettet mot fremtiden. Gjennom ros vil oppdrageren anspore til gjentakelse og gjennom klander avholde fra en gjentakelse. Selv om de begge egentlig refererer til noe som har vært, har de på denne måte — i hvert fall indirekte — en karakter av appell.

Formaningen derimot vender seg umiddelbart mot fremtiden. Derved står formaningen muligens klander nærmere enn ros, for også formaningen forutsetter at mennesket befinner seg i en tilstand som det må rives ut av ved hjelp av en oppdragelsesmessig påvirkning. Ellers har ikke formaningen noen mening. Men mens klande-den refererer seg til en bestemt hendelse i fortiden, og det appellerende følger med som et implisitt moment, så er det karakteristisk for formaningen at oppmerksomheten rettes fremover. Den tilstand man er i og skal ut av, danner så å si bare den nødvendige bakgrunn. Formaningen er altså uttrykkelig rettet mot fremtiden. Men det forhindrer ikke at klander og formaning ofte opptrer sammen i praksis. Kritikken av noe fortidig munner ut i en formaning for fremtiden, mens omvendt formaning begrenses med å henvise til en klanderverdig fortid.

Gjennom alt dette viser formaningen noe av sin eiendommelige tidskarakter. Den vender seg mot fremtiden, og samtidig griper den tilbake til fortiden, og omfatter derved hele menneskets tidsstruktur. Om vi nå først går ut fra den umiddelbare språkbruk, er formaningen en intensivert påminnelse. Å påminne gjør vi ikke bare i den oppdragelsesmessige sammenheng. Jeg minner en eller annen om å betale det han skylder, eller om å oppfylle et løfte han har gitt. Enhver formaning er altså samtidig en påminnelse, og begge begrepene går i virkeligheten over i hverandre. Også påminnelse blir stundom (som f. eks. i Spielers verk) oppført som et oppdragelses-middel. Men til tross for den nære sammenheng er det hensiktsmessig å skjelne mellom påminnelse og formaning. Påminnelsen er å gjøre nærværende det som er forsvunnet ut av minnet, og er for så vidt en rent teoretisk sak. Men formaningen har samtidig karakteren av en oppfordring. Rent generelt kan vi kanskje uttrykke forskjellen enklest slik: Jeg minner en om noe som han har glemt, men jeg formaner ham til noe som han har unnlatt å gjøre.

I dette ligger tanken om å ta igjen noe. Dette er betegnende for formanings tidskarakter. Den er et grep tilbake til fortiden, for så vidt som mennesket gjennom formaningen blir oppfordret til å ta igjen det som for lengst skulle ha vært gjort, men likevel inntil nå ikke er gjort. Ut fra dette får vi samtidig nøkkelen til den antropologiske forståelse av formaningen. Formaningen vender seg til et vesen som har mulighet for å føle seg skyldig overfor det han burde ha gjort, og til på ny å forsøke å ta igjen det forsømte. Bare overfor et slikt vesen er formaningen en meningsfylt og nødvendig forholdsregel.

Men forholdet til påminnelsen er opplysende også sett

fra en annen side. Jeg minner et menneske om noe som det burde ha gjort selv og som det har glemt; påminnelsen inneholder intet krav. Vedkommende kan selv be meg om å minne ham på det dersom han skulle glemme det. Formaningen derimot inneholder en bebreidelse. Den trer mennesket i møte som en moralsk autoritet som krever av mennesket det som det er pliktig til å gjøre; og bare for så vidt mennesket føler seg moralsk forpliktet, kan man også formane ham. Men dermed kommer formaningen i de samme vanskeligheter som autoriteten, og kanskje dette er forklaringen på det vanry som formaningen er kommet i. Bare der hvor autoriteten er gått tapt, ligger fristelsen til å påberope seg autoriteten nær; bare der hvor oppdrageren ser sin innflytelse svinne og ikke lenger vet å hjelpe seg på noen annen måte, tar han sin tilflukt til den blotte formaning (som da har like liten virkning som en tom trusel). Dette er grunnen til den indre hulhet og virkningsløshet som preger en misbrukt formaning.

3. Befaling, formaning, appell

I vår tid synes det å være noe gammelmodig og skole-mesteraktig ved formaningsbegrepet. Når det ikke dreier seg om hverdagslivets små og ytre ting, men om høyere etiske spørsmål, unngår en gjerne begrepet og taler heller om appell. Nå er formaning og appell ikke uten videre det samme. Vi skal straks skjelne mellom disse to begrepene. Men først lar vi oss i vår tankegang lede av det nye begrepet. I denne sammenheng har nemlig Karl Jaspers understreket den appellerende karakter som hans filosofi har (i hvert fall den del som dreier seg om belysningen av eksistensen). Dermed har

han gitt hele spørsmålsstillingen en ny aktualitet. Hvordan dette i detalj ytrer seg i filosofien, skal vi ikke fremstille her; også det analogt utviklede begrep, en appellerende psykoterapi,² skal bare så vidt nevnes for å vise begrepets fruktbarhet. I analogi med en appellerende filosofi og psykoterapi oppstår så spørsmålet om muligheten av en appellerende pedagogikk. Skulle det vise seg at denne tanke hadde noe for seg, står vi overfor den oppgave å prøve å påvise denne pedagogikkens egenart, sammenlignet med den tradisjonelle dannelsespedagogikk.

Vi begynner atter med en første, foreløpig orientering på dette feltet. Appellen er etter sin umiddelbare betydning først og fremst et opprop. Slik blir ordet brukt f. eks. i det militære. Men en appellerer samtidig til noe. Det betyr, om vi holder oss til det juridiske språk, en henvendelse til en høyere instans, når en ikke har til hensikt å anerkjenne en avgjørelse ved en lavere rettsinstans. Denne betydning burde også kunne være hjelp for den pedagogiske sammenheng. Når jeg appellerer til et menneske, så betyr det ikke at jeg oppfordrer ham til å gjøre noe bestemt, men jeg vender meg til en «høyere instans» i ham. Jeg appellerer til hans bedre jeg, til hans edelmod, til hans menneskelighet. Om nå oppdrageren appellerer til den som skal oppdras, for å åpne for de dypere krefter i ham, eller om den bønnfallende appellerer til en mektig mann, så vender appellen seg i begge tilfelle til et dypere, bedre jeg, som synes å være skjult under det som i første omgang er lagt for dagen. En håper så at appellen skal kalle til live det gode. Bestandig forutsetter altså appellen et skille mellom overflate og dybde, mellom uegentlighet og egentlighet. Derved er appellen alltid et kall til samvittigheten. Appellen skiller seg altså ut fra en blott og bar bønn ved dette at det er

² Jfr. K. Dienelt: *Erziehung zur Verantwortlichkeit. Die Existenzanalyse V. E. Frankls und ihre Bedeutung für die Erziehung*, Wien 1955.

ikke jeg som ber vedkommende menneske gjøre noe bestemt. Den indre stemme, som tilhører hans egen samvittighet, skal si det til ham. Det er ikke jeg som et tilfeldig enkeltmenneske som kommer med kravet eller oppfordringen, men jeg viser hen til en autoritet som er til stede i det andre menneske selv, nettopp den høyere instans som skal avgjøre det.

Kanskje klargjør vi disse forholdene best ved å peke på den rekke trinn som fører fra befalingen over formaningen fram til appellen, samtidig som vi legger merke til at frihetsbegrepet blir stadig mer sentralt. Den mest umiddelbare form for påvirkning, når vi nå ser bort fra den fysiske tvang, er befalingen. Hvor jeg kan befale, trenger jeg ikke først formane; for befalingen tvinger til utførelse. Jeg kan befale hvor andre må lyde (eller der de frivillig har forpliktet seg til lydighet). Befalingen vender seg altså til et vesen som ikke fritt kan bestemme over sin vilje. Han har å være lydig. Fra tid til annen kan det kanskje hende at han vegrer seg for å lyde, men da er det oppsetsighet mot den bestående ordning, og personen må atter tvinges til lydighet. I befalingen lyder altså mennesket fordi det blir befalt, uten egen innsikt, ja, i gitte tilfelle sogar mot ens egen innsikt. I befalingen er han bare et utførende organ, den personlige avgjørelse er sjaltet ut.

Nettopp dette atskiller befalingen fra formaningen. Der hvor en ikke kan befale, kan en bare formane. Det betyr: Ved formaningen kan ikke gjennomføringen tvinges fram. Den vender seg til et vesen som fritt styrer sin egen vilje. Formaningen betyr dermed en oppfordring til at denne viljen selv skal sette seg i bevegelse. I formaningen er altså det andre menneskes frihet allerede anerkjent, og når det her skal ledes i en bestemt retning, kommer den indre autoritet i stedet for den ytre vold.

Forutsetningen for formaningen er som vi alt har antydnet, nettopp denne autoritet.

På dette punkt atskiller den egentlige appell seg fra den rene formaning. Formaningen påvirker et menneske til å gjøre noe bestemt. Selve innholdet i avgjørelsen er fastlagt av den formanende instans. Viljens frihet, som her blir anerkjent, har i dette tilfellet bare med utførelsen å gjøre. Appellen, derimot, vender seg helt og holdent til den frihet som påkalles. Mennesket blir nok oppfordret til å ta en avgjørelse, men innholdet av avgjørelsen er ikke fastlagt på forhånd. Skulle en sammenfatte dette, kunne en kanskje si: Formaningen gjelder friheten til å utføre noe (den kan ikke tvinge mennesket til å gjøre det som fordres). Appellen gjelder friheten i selve avgjørelsen (også hva innholdet angår). Appellen er en ren appell i samme grad som den unnlater å fastlegge det mulige innhold av avgjørelsen.

4. Formaningen i utviklingspsykologisk perspektiv

Dersom vi anvender disse betraktninger på individets utvikling, så viser det seg at denne — noe skjematisk oppfattet — gjennomløper følgende stadier: Når det gjelder småbarnet, er lydigheten overfor befalingen det selvfølgelige; for det har ennå ikke forutsetning for å ta en avgjørelse på egen hånd. Først i den utstrekning som viljen utvikles og dermed også muligheten for å bestemme over seg selv, blir det mulig og nødvendig å formane. Dermed er altså barnets frihet blitt et konstituerende moment i forholdet mellom oppdrager og barn. Men likevel har man ennå ikke nådd den fulle frihet; for formaningen forutsetter alltid en viss overlegenhet hos ham som formener, han som skal si den som blir formant, hva han

skal gjøre. Derfor passer formaningen inn i forholdet mellom barn og voksen, men ikke mellom voksne. Så snart mennesket har nådd sin fulle myndighet, står bare appellen tilbake. I appellen har man nemlig oppgitt ethvert krav på overlegenhet, og menneskene møter hverandre som fullstendig likeberettigede vesener. Derfor skaper appellen et forhold som egentlig ikke hører inn under det pedagogiske.

Formaningsens pedagogiske egenart gir seg altså av dens mellomstilling mellom befaling og appell. Befalingen faller utenfor pedagogikken, fordi den ikke bygger på forestillingen om mennesket som et fritt vesen. Appellen hører egentlig heller ikke med til det pedagogiske, fordi den forutsetter den fullt utviklede frihet. Men mellom disse finner vi formaningen som et tilrop til det menneske som er i ferd med å bli fritt og som derfor også rettmessig hører hjemme på det pedagogiske område.

Men til tross for det vi nettopp har sagt, ligger det også i appellen en viss utfordring. Denne behøver ikke å bero på autoriteten til den som appellerer, men kan vise hen til en annen, høyere autoritet, som f. eks. når den hjelpeløse fremmede appellerer til en annens gjestfrihet. Også her kan appellen trenge seg inn på det andre menneske og likefrem virke som et trykk på ham. Og da oppstår spørsmålet hvor appellen har sin utfordrende karakter fra. Appellen har alltid en viss autoritet. Der hvor den ikke er knyttet til den appellerendes person, der viser den hen på en ordning som begge er underkastet, nettopp den høyere instans som det var tale om i det juridiske eksempel. Det er dens autoritet som blir engasjert i appellen.

I denne sammenheng har Kierkegaard med sitt begrep «å gjøre oppmerksom på uten autoritet» gått enda et skritt videre.³ Når man uten å gjøre krav på noen auto-

³ Jfr. H. Schaal: Erziehung bei Kierkegaard. Das «Aufmerksam-machen auf das Religiöse» als pädagogische Kategorie. Pädagogische Forschungen des Comenius-Instituts, bd. 8, Heidelberg 1958.

ritet bare vil gjøre oppmerksom på noe, så betyr det at man også gir avkall på det suggestive trykk. Appellen har alltid et visst affektivt anstrøk. Man vil virke på den andre, utøve innflytelse på ham og rive ham ut av sin uegentlighet. Når man derimot bare gjør oppmerksom på, er alt det affektive blitt sterkt avdempet. Da vil man bare vise den annen noe, og overlater til den andre å avgjøre hvordan han skal forholde seg. Han gir i dyp beskjenhet avkall på et hvert forsøk på å påvirke den annen, uansett hvilken autoritet han kunne påberope seg. Riktignok oppstår også her problemet i hvilken grad appellen kan bli oppløst i en slik måte å gjøre oppmerksom på. Hos Kierkegaard er uttrykket brukt i en mark-kert kristen sammenheng; men også når man forsøker å anvende det allment pedagogisk, oppstår spørsmålet i hvilken grad en slik fremgangsmåte kan gjøre nytte for seg. Menneskene er i sin alminnelighet i den grad oppslukt av de daglige gjøremål at de slett ikke vil høre og lukker ørene til for enhver stemme som prøver å nå fram. Da er det absolutt nødvendig med en viss intensitet for å bryte ned denne mur av likegyldighet og seg-selv-nok-innstilling for virkelig å ryste mennesket i dets innerste. Her er det virkelig nødvendig med appellens kraftige språk. I forhold til bare å gjøre oppmerksom på har altså appellen en mer intens karakter. Den ryster og vekker. Dermed får både appellen og formaningen noe felles med veknelsen som vi allerede tidligere utførlig har drøftet.

5. Formanings avhengighet av de antropologiske forutsetninger

Etter disse orienterende overveielser, vender vi tilbake til den opprinnelige spørsmålsstilling. Vi talte da om dem som resignerende slo fast at formaningen utrettet så

lite, og at den ved hyppig gjentakelse nærmest var virkningsløs. Til tross for dette stiller vi igjen det prinsipielle spørsmål om formanings funksjon. Hva vil en overhodet med den, og hva kan en med rimelighet vente av den? At det etter formaning svært ofte skjer tilbakefall, og at dette kanskje er regelen, kan ikke benektes. Men spørsmålet er om formaning av den grunn er meningsløs, og om en overhodet kan vente en vedvarende endring av et annet menneske. Kan det tenkes at et utilstrekkelig bilde av mennesket er grunnen til en så negativ vurdering av formaning? Kan det tenkes at også former som er misbrukt, har blandet seg med de berettigede former for formaning? Desto viktigere er det, ut fra en klar innsikt i formanings mulighet og grenser, å avveie det berettigede og det uberettigede mot hverandre.

Vi griper da tilbake til de forskjellige oppfatninger av oppdragelsen som vi skisserte til å begynne med, de som vi karakteriserte som håndverksmessige, organiske og diskontinuerlige former for påvirkning, og ut fra disse spør vi i hvilken grad formaning kan oppfattes som en meningsfylt og fruktbar form for oppdragelse. Enklest er forholdene der man på tradisjonell vis oppfatter oppdragelsen som en kontinuerlig prosess, enten man betrakter den i analogi med håndverkerens arbeid eller som en organisk vekstprosess.

En formaning er her overflødig, fordi den oppdragende påvirkning med nødvendighet former barnet i retning av målet (eller fordi utviklingen av seg selv ut fra sin indre nødvendighet fører til det forventede resultat). Formaning ville altså her med usikre midler forsøke å oppnå det som kunne oppnås bedre og mer pålitelig ved andre midler. I stedet for formaning trer altså her direkte forming og ledelse og muligens en opp-

fordring til på egen hånd å bevege seg i retning av målet. Å gripe til formanings, ville her bety svikt. Den ville bare bli betraktet som fyllekalk, hvor oppdragelse med mer hensiktsmessige midler ikke hadde ført fram. Det er uten tvil under denne synsvinkel at formaningen vanligvis er blitt betraktet og brukt, og ut fra denne situasjon er det da blitt stilt et kraftig spørsmålsteget ved denne fremgangsmåte — og med full rett. For i den utstrekning som menneskelivet kan oppfattes som en kontinuerlig utviklingsprosess, er formaningen nødvendigvis meningsløs, fordi den nemlig ved en rett oppdragelse ville være overflødig.

Helt annerledes ligger forholdene an om vi går ut fra den eksistensfilosofiske oppfatning. Etter denne er enhver bestandighet, og enhver progressiv fullkommen-gjørelse utelukket i menneskelivet. Også når vi tenker gjennom denne oppfatning i dens formale konsekvens, vil formaningen synes å være en meningsløs fremgangsmåte. Men her av den motsatte grunn: Etter denne oppfatning har formaningen ingen blivende virkning. Etter hvert oppsving faller mennesket tilbake til sin ufullkomne begynnelsestilstand. Dette er da også grunnen til at eksistensfilosofien ikke har kommet i noe fruktbart forhold til pedagogikken. Den ene synes å utelukke den andre allerede ved den rent formale konsekvens av sin tenkning.

Men innledningsvis pekte vi på at dette kanskje var en noe for rask slutning. Kanskje henger vi altfor fast i de forestillinger som gir seg ut fra de kontinuerlige former for oppdragelse, når en gjør det blivende ved en virkning til kriterium for bedømmelsen av det oppdragsmessige resultat. Om det nå etter det eksistensfilosofiske menneskebilde forholder seg slik at det ikke er mulig å utøve en blivende virkning på mennesket, er det

ikke dermed sagt at enhver virkning er utelukket. Her må vi minne om den innvending vi allerede i innledningen reiste mot denne eksistensfilosofiske ensidighet. Når nemlig ifølge denne oppfatning eksistensens egentlighet bare lyser opp for et øyeblikk, og så straks slukner igjen, så ville *det* å ha frembrakt denne for et øyeblikk (eller forsiktigere: ansporet til en slik egentlighet), være alt hva man egentlig kunne forlange av et oppdragelsesmessig tiltak; og det ville ikke være noe beskjedent krav, for det ville nemlig være tilstrekkelig til å hjelpe mennesket til eksistensiell virkelighet.

6. Prekenen

En slik mulighet for oppdragelsesmessig påvirkning behøver man ikke å konstruere rent abstrakt. For i det minste *ett* eksempel på en slik diskontinuerlig oppdragelsesform som svarer til et slikt eksistensielt synspunkt, har man allerede lenge hatt. Men den har hatt tilhold på et sted, der den ikke er blitt viet særlig oppmerksomhet fra den pedagogiske teoris side, nemlig prekenen innenfor rammen av den kristne gudstjeneste. For prekenen har om ikke utelukkende, så i det minste *også* en oppdragende funksjon. Den vil (selv om vi uttrykker oss nokså ubestemt) dog alltid forsøke å få mennesket til å forbedre seg; den oppfordrer mennesket til oppbrudd. Det vil derfor lønne seg et øyeblikk å undersøke hvordan prekenen virker; for her har man realisert visse muligheter for å påvirke mennesket som i sin alminnelighet ligger utenfor pedagogikkens område, men som ut fra det nye eksistensielle synspunkt vil bli viktig også for den generelle pedagogikk.

Framfor alt vil vi fremheve to trekk. Det ene er at prekenen ikke henvender seg til det enkelte individuelle menneske. Den sikter riktignok mot menneskets innerste, men dog slik at den ikke tar det minste hensyn til den enkeltes særtrekk, til hans sjelelige vanskeligheter og utviklingsmuligheter. Nettopp det mangler altså som ellers i oppdragelsen utgjør et viktig trekk i dens vesen: det rent personlige forhold til et annet menneske, båret av en følelse av sympati og kjærlighet. I prekenen skjer påvirkningen i en viss anonymitet. Ofte vet ikke presten engang hvem han taler til. Men dette har større betydning i en annen sammenheng.

Derimot er det annet trekk viktigere for oss i denne forbindelse. Selv om kirkeårets gang betinger en viss indre sammenheng mellom prekentekestene, mangler det likevel en planmessig fremadskridende oppbygning, trinn for trinn, slik det er så vesentlig for dannelsesprosessen. Prekenen er overhodet ikke orientert i retning av en kontinuerlig gradvis fullkommengjøring, som man skulle kunne oppnå gjennom en oppdragelsesmessig påvirkning. Prekenen tar hver søndag et nytt utgangspunkt, og den tar ikke hensyn til hvem av tilhørerne som var der forrige søndag og hvem som ikke var der; den kjenner overhodet ikke forskjellen mellom begynnere og viderekomne. Det vil si: den henvender seg til det innerste i mennesket, der all tanke på støhet og fremskritt har tapt sin mening, der det tvert imot heter at man alltid må begynne på nytt, der det lykkes bare glimtvis å gripe det egentlige, der man mister det og stadig må forsøke å gripe det på nytt.

Det er det urgamle kristne menneskebilde om den «gamle Adam», som skal «druknes gjennom daglig anger og bot». På et annet plan og uavhengig av de spesielle kristne forutsetninger stemmer dette på avgjørende

punkter overens med den eksistensfilosofiske oppfatning, eller rettere sagt: det eksistensfilosofiske menneskebilde er oppstått som en sekularisering av den opprinnelige kristne oppfatning. Derfor reiser også spørsmålet seg om ikke visse diskontinuerlige oppdragelsesformer lot seg utvikle i analogi med den kristne preken, former som beholder sin gyldighet også utover den spesielle religiøse bruk. I denne sammenheng kunne vi da føre inn formanningen og i enda høyere grad appellen, og fra det synspunkt lot det seg gjøre å hente et viktig argument for å rettferdiggjøre den. Dog skal vi ikke lenger følge denne tankelinje.⁴ Denne korte henvisning til den pedagogiske karakter prekenen har, skulle bare tjene til, rent antydningvis å anskueliggjøre den mulighet og den mening denne diskontinuerlige oppdragelsesform har.

7. Formanningens antropologiske forutsetninger

Nå må vi imidlertid huske på at vi har innført den eksistensfilosofiske oppfatning av en helt og holdent ustadig væren bare som en hypotetisk modellforestilling. I denne trer en del muligheter fram med en viss over-eksponering. I det virkelige menneskeliv gjør de seg bare gjeldende fra tid til annen, og da som diskontinuerlige hendinger i form av noe som best kan karakteriseres som kriser. Om vi skjematisk skulle sammenfatte vår tankegang hittil, så kunne vi si: Ved en fullkommen kontinuerlig utvikling synes formanningen å være meningsløs, fordi man her kan nå et bedre resultat ved andre midler. Ved en fullstendig diskontinuerlig utvikling synes likeledes formanningen langt på vei å være meningsløs, men her av en annen grunn, nemlig den at den ikke kan frembringe noe varig resultat. Mellom disse to kon-

⁴ Jfr. K. Stoevesandt: Die pädagogische Bedeutung der evangelischen Gemeindepredigt. Diss. Mainz 1952.

struerte ytterligheter må vi søke stedet hvor formaningen kan oppfattes som en meningsfull og nødvendig fremgangsmåte.

Om vi forlater de ensidige overdrivelser og går ut fra det virkelige liv og den måte som formaningen mer umiddelbart blir brukt på, viser det seg at det stilltiende tenkes ut fra et helt bestemt menneskebilde, og innenfor rammen av dette kan formaningen forstås som en meningsfull forholdsregel. Det er bildet av et menneske som utvikler seg og blir mer og mer fullkomment, men ikke gjennom en slags selvfølgelig kontinuitet, slik det forutsettes i den klassiske oppfatning. Den blir avbrutt av stadig nye svikt, av tretthet, av feiltrinn, kort sagt av menneskelig svakhet i aller videste forstand. Ifølge en slik oppfatning er formaningen verken overflødig som når man tolker oppdragelsen som en stø og kontinuerlig prosess eller meningsløs som ved den eksistensfilosofiske oppfatning. For mennesket skrider verken fram støtt og sikkert, eller faller uforbederlig stadig på nytt tilbake til utgangspunktet. Til tross for stadig nye tilbakefall, skrider det fremover.

Ut fra dette forstår en den tidsstruktur som formaningen har, og som vi tidligere har fremhevet: Fordi det hører til menneskets vesen ikke å ha gjort hva det for lengst skulle ha gjort, er det blitt liggende etter sine egentlige muligheter. Derfor trenger det formaningen som en impuls til å ta igjen det som det selv er skyld i at det har forsømt. Derved oppstår en situasjon som er karakteristisk for den menneskelige oppdragelse: fordi barnas egen gode vilje lammes så lett, må de med utrettelig tålmodighet stadig på ny formanest. Men også den voksne trenger, riktignok på en annen måte, stadig på ny et skubb utenfra, ellers vil han synke ned i hjertets treghet og i sløvende vaner. Mennesket utvikler seg ikke

støtt og sikkert henimot det gode om det var henvist til bare sin egen kraft. Derfor trenger det stadig på ny formaning og appellen når det er i ferd med å bli liggende etter.

8. Modifiserbarhet og formaning

Men igjen må vi passe oss for et forenklet bilde av forholdene. Skulle vi i detalj analysere disse tanker, måtte vi skjelne mellom de forskjellige nivåer der formaning hadde sin særegne betydning; for de forskjellige antropologiske oppfatninger som det har vært tale om, er ikke muligheter som ganske enkelt utelukker hverandre, men langt på vei tilsvarer de bestemte sjikt i menneskets sjeleliv. I den utstrekning som menneskets evner og krefter utfoldes innenfra, er det ikke plass for formaning. De rette midler her er omhyggelig pleie, forsøket på å holde skadelige påvirkninger borte og formidling av passende åndelig «næring» slik at evnene kan øves og styrkes. Å gripe inn med formaning her ville bare være et tegn på utålmodighet som ikke kan vente til utviklingen har nådd sitt rette nivå. Formaning ville her endog være skadelig, fordi den ved forsøk på å forsere utviklingen bare ville skape uorden.

Men også der hvor det dreier seg om å undervise og lære, om formidling og tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter, har ikke formaning noen funksjon. Trinn for trinn skrider her en planmessig undervisning fram. Riktignok gjør glemselsprosessen seg gjeldende, og derfor må man minne om det man tidligere har lært, gjennom en systematisk repetisjon. Men en slik gjentakelse, som gjenkaller det en har glemt, i erindringen, er ingen formaning.

Dette gir oss nå anledning til å presisere forskjellen på dannelse og formaning. Når vi taler om dannelse, enten det nå er som en planmessig fremadskridende undervisning eller som en organisk utvikling, er det ingen plass for formaningen. Her må oppdrageren aktivt forme eller også forsøke å lede utviklingen i et riktig spor ved å holde skadelige innflytelser borte. Her ville det ikke strekke til med å formane. Formaningen ville her bety innrømmelsen av egen uformuenhet. Det rette området for formaningen begynner først der hvor muligheten for dannelse opphører. Dette er især tilfelle på det moralske område, men ellers overalt der hvor mennesket alltid må kjempe mot svakhet og tretthet for virkelig å kunne realisere seg selv. De klassiske pedagogiske teorier har gjort seg skyldig i en skjebnessvanger forenkling når de setter likhetstegn mellom modifierbarhet og muligheten for å oppdra,* slik som det kom til uttrykk i den formulering av Herbart vi allerede har nevnt der han taler om modifierbarhet som «pedagogikkens grunnbegrep». De mente altså at der hvor modifierbarhet opphørte, var det heller ikke mulig å oppdra. I virkeligheten begynner her det prinsipielt nye sjikt av oppdragende påvirkninger slik som vi her med formaningen som eksempel har forsøkt å anskueliggjøre det. Mangelen på vedvarende forming, slik som vi påviste at det forholdt seg med formaningen, er ingen innvending, men viser seg ved en mer dyptgående betraktning nettopp å være uttrykk for de spesielle strukturforhold den skal gripe inn i.

Visstnok har formaningen enda en grense. I den taler alltid en autoritet, en som på en eller annen måte står høyere enn den formaningen gjelder. Derfor er også formaningen en form for påvirkning som i det vesentlige

* De tyske uttrykkene er «Bildsamkeit» og «Erziehbarkeit».

passer overfor umyndige mennesker — eller mer nøyaktig: overfor mennesker som nok har innsikt, men som fremdeles mangler den nødvendige viljestyrke. Hvor mennesket er modent og myndig, der må formaningen nødvendigvis tre tilbake. Men omvendt: Fordi også det voksne menneske aldri kan nå fram til en hel og udelt vilje, blir det alltid nødvendig med en eller annen form for impulser utenfra. Derfor forandres formaningen til appell som ikke lenger er — som vi så — et egentlig pedagogisk begrep, eller også til det som Kierkegaard kalte «å gjøre oppmerksom på uten autoritet».

Man kan imidlertid også gå videre og spørre om den appellerende virkning nødvendigvis er avhengig av at den er knyttet til et bevisst inngrep fra et annet menneske og sprunget ut av moralsk ansvarsfølelse. Kan ikke formaningen også på annen vis vokse fram av livet selv? Det er også virkelig tilfelle, og skjer i de situasjoner der man i en bestemt forstand taler om et møte. Det skjebne-bestemmende møte med et annet levende menneske (eller med en skikkelse fra historien eller diktningen) kan fremkalle en slik rystende virkning enda renere enn det er mulig gjennom et vilkårlig inngrep. Vi må derfor også trekke inn møtebegrepet i vår undersøkelse. Men først må vi kort drøfte to fenomener som henger sammen med formaningen.

9. Straff

Egentlig burde også straffen omtales i denne sammenheng; for den er en diskontinuerlig forholdsregel som utmerker seg ved den samme tidsstruktur som vi har lært å kjenne ved formaningen. På samme måte som formaningen vil få mennesket til å ta igjen noe det har forsømt, så vil straffen tvinge det til å sone det gale det har

gjort, og så begynne et nytt liv. Også straffen er altså kjennetegnet ved et brudd: et menneske som er kommet ut av sin bane, blir tvunget til å stanse opp: et nytt liv som ikke lar seg oppfatte som en fortsettelse av det avbrutte, tar til. Straffen er på en forsterket måte en appell; for hensikten er jo ikke bare å legge en ytre tvang på mennesket, men å få mennesket til frivillig å «ta på seg» straffen, og dermed la den bli innledningen til et nytt liv. Som gjenfødelse og fornyelse må bli betraktet som en av de viktigste oppgaver i menneskelivet, må også straffen bli oppfattet som en appell til omvendelse og gjenfødelse. Dog skal vi her ikke gå nøyere inn på dette i seg selv meget fruktbare perspektiv.