

Frihed og myndighed i opdragelse – en diskussion af *Emile* eller om opdragelsen af Jean-Jacques Rousseau ud fra tekster af Hannah Arendt og Immanuel Kant

Karsten Tuft

Indledning

Artiklen indledes med en gennemgang af mønstre i Jean-Jacques Rousseaus *Emile eller om opdragelsen* (1962) som jeg læser som en filosofisk tekst om opdragelse. Blikket på Rousseaus tekst henter jeg i Hannah Arendts analyse af totalitære elementer i bogen *Det totalitære herredømme*. Tredje del af det totalitære samfundssystems oprindelse (Arendt, 1979). Jeg henviser med kursiveret *Emile* til Rousseaus tekst og med ikke kursiveret *Emil* til drengen. Vendinger som ”Rousseau bestemmer”, eller ”Rousseau fører” henviser udelukkende til teksten *Emile* og ikke til Rousseaus samlede værker eller til personen Rousseau.

Efter denne læsning profileres Rousseaus *Emile* i forhold til *Om pædagogik* af Immanuel Kant.

At læse Jean-Jacques Rousseaus *Emile* eller om opdragelsen

Totalitarisme – totalitære elementer

Hannah Arendt fokuserer i sit omfattende arbejde med det totalitære herredømme på, at det har afsløret noget tilbundsgående ondt, som vi ikke før har kendt, og som gør en ende på begrebet om udvikling og omformning af kvaliteter (Arendt, 1979, s. 169). Hun skriver, at totalitarismens løsninger under overskriften *alt er muligt* gjorde det umulige muligt. Det førte til den opdagelse, at der findes forbrydelser, som mennesker hverken kan straffe eller tilgive. Totalitarismen viste det absolutte onde, det for straf utilgængelige, det utilgivelige, som ikke længere kunne forstås og forklares

med egeninteressens, grådighedens, begærlighedens, bitterhedens, magtlystens eller fejhedens onde motiver, og som vreden ikke kunne hævne, kærligheden ikke bære og venskabet ikke tilgive (Arendt, 1979, s. 188); totalitarismen beviste, at *alt kan ødelægges* (Arendt, 1979, s. 186).

Når *Emile* i det følgende læses ud fra Hannah Arendts beskrivelse af *totalitære elementer*,¹ så ser jeg bort fra totalitarisme som lænket til det absolutte onde og til 'alt kan ødelægges'. Det er andre af Hannah Arendts karakteristika af totalitarismen, jeg benytter som blik på *Emile*. Konkret betyder det, at *Emile* læses som konsekvent opdragelse gennem en række totalitære elementer – hvordan drengen Emil opdrages gennem beherskelse af hvert eneste område af hans liv (Arendt, 1979 s. 45), hvordan han får nedbrudt evnen til af sig selv at begynde på noget nyt (Arendt, 1979, s. 186), forbydes frihed som en indre evne til at begynde (Arendt, 1979, s. 201), får udvisket spontaniteten (Arendt, 1979, s. 186). Mellemrummet mellem mennesker, som Arendt beskriver som frihedens leverum (Arendt, 1979, s. 193), ophæves for Emil, han frarøves evnen til at handle (Arendt, 1979, s. 195), hindres i at danne egne overbevisninger (Arendt, 1979, s. 196), får sit privatliv ødelagt (Arendt, 1979, s. 203), gøres *ensom* ud fra den erfaring *overhovedet ikke at høre til verden* (Arendt, 1979, s. 203) – at være *forladt af alt og alle* (Arendt, 1979, s. 204). Jeg samler disse træk i Hannah Arendts karakteristik af totalitarisme ved *overflødighed* som tilværelsens grundform (Arendt, 1979, s. 187, s. 203): "*at være overflødig vil sige, at man slet ikke tilhører verden*" (Arendt, 1979, s. 203), der som nævnt er præcis de samme ord, Arendt benytter til at karakterisere *ensomhed* (Arendt, 1979, s. 204).

Læsningen af Rousseaus *Emile* efterfølges af en kort profilering mod Immanuel Kants anderledes tanker om frihed og myndighed i opdragelse i notesamlingen *Om pædagogik*. Frihed og myndighed er fremtrædende begreber hos både Rousseau og Kant. Som forståelsesramme for artiklen antager jeg, at vi i Oplysningstidens opdragelsestænkning finder en polarisering mellem en totalitær tendens (repræsenteret ved Rousseaus *Emile*) og en demokratisk tendens (repræsenteret ved Kants *Om pædagogik*). Artiklens ærinde er at vise denne polarisering i konkrete tekster. Polariseringens historie og aktualitet må diskuteres en anden gang. Som nævnt diskuterer artiklen de bestemte tekster og ikke Rousseaus, Arendts og Kants samlede værker eller deres personlige meninger.

¹ I 1953 svarer Hannah Arendt på kritikken om, at hendes bog *The Origins of Totalitarianism*, 1951, ikke redegør for totalitarismens oprindelse, som titlen lover. Hun fremhæver i sit svar *totalitarismens elementer* som bogens egentlige tema og ikke totalitarismens oprindelse og skriver: "Derfor behandler bogen i virkeligheden ikke totalitarismens 'oprindelse' – som dens titel desværre påstår – men giver en historisk redegørelse for *de elementer, der krystalliserede sig som totalitarisme*" (Baer, 2000, s. 158; min oversættelse og kursivering). I anden udgave 1958 tilføjer Arendt som afslutning af tredje bind *Kapitel 4: Ideologi og terror. En ny form for styre*, der opsamler analysen af "det totale herredømmes elementer" (Arendt, 1979, s. 6, 188).

Mønstre i Jean-Jacques Rousseau (1762): *Emile eller om opdragelsen*

Emile's fem bøger er fordelt på tre bind, 635 sider.² Der er i *Emile* ingen indholdsfortegnelse, ingen overskrifter, ingen kapitelinddeling, ingen deloverskrifter. Der er enkelte markerede afsnit (f.eks. i 4/148–217 og i 5/153–163); men ingen af *Emiles* begreber udredes i særlige afsnit. Som svar på læserens forventede spørgsmål skriver Rousseau afværgende: ”Kære læser, spar mig for videre forklaringer; hvis De er skabt til at forstå mig, vil De kunne udlede mine *grundregler* af *enkelthederne* i min fortælling” (5/116). Læseren må selv opsamle ”grundreglerne” – begreber, sammenhænge, antagelser, overskrifter osv. – ud fra ”enkelthederne”.

Sproget i *Emile* er særdeles smukt og velformet. Immanuel Kant kommenterer dette, når han noterer: ”Jeg må læse Rousseau så langsomt, at formuleringernes skønhed ikke forvirrer mig mere; først da kan jeg undersøge ham med fornuft” (Kant, 1764, min oversættelse), men Kants læsninger foreligger ikke på skrift.

I det følgende beskriver jeg de ”grundregler”, *Emile* er opbygget efter. Som det første nævner jeg, at de fem bøger klart er disponeret ud fra Emils barndom og ungdom: *Barndommen* opdeles i tre trin (3/5), som beskrives i hver af de tre første bøger. *Ungdommen* opdeles i to afsnit (5/5), som beskrives i de to sidste bøger.

Emil præsenteres i *Første Bog*, der beskriver ”livets første stadium” (1/65), dvs. *barndommens første trin fra fødsel til 1,5–2 årsalderen*, hvor barnet ”begynder at tale” (1/66). Emil ”har jævnt gode evner” (1/34) og er ”kraftig og sund” (1/40). Emil er forældreløs og af velhavende adelig familie (1/35), og han er arving til en betydelig formue.

Rousseau og Emil skal være ”uadskillelige” (1/35), og deres indbyrdes forhold er: ”Drengen bør ære sine forældre, men kun adlyde mig. Det er min første eller rettere min eneste betingelse” (1/35). ”Man må bemægtige sig [barnet] straks efter fødslen og ikke slippe det, før det er blevet voksent, ellers vil ens forehavende aldrig lykkes” (1/29). I denne første fase er Emil altså *absolut ufri og umyndig*. Det understreges, at Emil ikke er Rousseaus ven: ”Der er ikke så megen fællesskab mellem barndommen og den modne alder, at der nogen sinde på denne afstand kan opstå et solidt venskabsforhold” (1/33).

Opdragelsens mål i *Emile* – lykkelig, fri og myndig

Målet for Rousseaus opdragelse er dels, at Emil når til ”at kende sig selv, at udvikle sine evner, at leve efter naturen og blive et *lykkeligt* menneske” (1/29); dette mål gentager Rousseau for Emil (4/93, 4/235, 5/129 ff.). På den anden side hedder det

² Henvisninger sker til den danske udgave, hvor bind I indeholder Første Bog og Anden Bog, bind II Tredje Bog og Fjerde Bog, og bind III udgøres af Femte Bog. Jeg henviser med 4/84 til Fjerde Bog, s. 84, der findes på side 84 i bind II i den danske udgave.

Alle kursiveringer i citater er mine.

til læseren, at ”jeg agter at vejlede ham lige fra fødslen til det tidspunkt, hvor han, *som voksen mand, ikke har brug for anden vejleder end sig selv*” (1/32), dvs. opnår myndighed. Da Emil er 22 år, siger Rousseau: ”Nu skal du blive virkelig *fri*, du skal lære at *blive din egen herre*” (5/133). Opdragelsen præsenteres altså som et forsøg på at nå mål om dels *lykke*, dels *frihed og myndighed*. Læseren må spørge: Bliver Emil lykkelig? Opnår Emil frihed og myndighed?

I det følgende gennemgås tre mønstre: *alene med tingene – lydighed, magt og herredømme – lidenskab og fornuft*.

Emils barndom – alene med tingene

Rousseau fastslår, at ”opdragelse får vi dels af naturen, dels af menneskene og dels af tingene” (1/14). Naturen, tingene og menneskene kaldes ”tre hold lærere” (1/15), og naturen ”er den ledende for de to andre” (1/15). For *Emile* er sammenkædningen barndommen–tingene afgørende vigtig, den er *naturens orden*: ”Sørg under opdragelsen stadig for, at *barnet udelukkende er afhængigt af tingene*, så har De under opdragelsens fremadskriden fulgt *naturens orden*” (2/78). ”Jeg ønsker, at *naturen* skal være hans eneste lærer, og at han ikke har andre modeller end *genstandene selv*” (2/163). ”Så længe mennesket *kun kender sig selv fra den fysiske side*, må det *studere sig selv igennem sit forhold til tingene*; det er en opgave som klares i barndommen” (4/74). At *barndom er at forholde sig til ting*, giver den vigtige *grundregel*, at Emil gennem barndommens tre trin *ingen venner eller legekammerater* har. Den forældreløse Emil omgås kun Rousseau. De få gange, Emil møder andre børn, sker det som konkurrenter (4/105; 4/254); Emil vinder konkurrencerne, men bliver aldrig en del af et fællesskab.

Emil er alene med tingene: Emil lærer fysik, geometri, botanik, zoologi, mineralogi osv.: ”Emil har kun kendskab til naturhistorie og fysik. Historie kender han ikke engang af navn, og han aner heller ikke hvad metafysik og morallære er. Han kender menneskets væsentligste *forhold til tingene*, men *ikke* den moralkodeks som gælder for *forholdet mellem mennesker*” (3/68). På barndommens sidste trin lærer Emil snedkerhåndværket (3/50; jf. 4/226).

Isolation er ifølge Rousseau naturens orden for opdragelse: ”*Det barn, som opdrages i overensstemmelse med sin alder, står alene. [...] Dette er grundreglen*” (4/81). Emil interesserer sig ikke for andre mennesker: ”[...] mænd og kvinder er ham lige fremmede. Han føler ikke at hvad de gør eller siger vedkommer ham. Han hverken ser eller hører det og giver ikke agt derpå” (4/81; jf. 5/147). Andre børn, venner, legekammerater kan Rousseau derfor behandle som ikke-eksisterende, de er opdragelsen uvedkommende.

Rousseau præsenterer sig som ”ven af sandheden” (1/115), der ”ikke har anden filosofi end kærlighed til sandheden” (4/152 og 242; jf. 5/168). Grundreglerne bygger på *iagttagelser og kendsgerninger* og ikke tankespind: ”Mine betragtninger er mindre grundlagt på principper end på *kendsgerninger*” (1/115). ”Jeg forlader mig så lidt som muligt på teoretiske betragtninger og stoler kun på mine *iagttagelser*” (4/132).

Opdragelsen omtaler Rousseau som *min metode*, og grundreglerne fremtræder som anvendelse af *naturlove*. Men jeg understreger, at Rousseaus grundregel om, at barnet efter naturens orden udelukkende skal opdrages gennem sit *forhold til tingene, kun kende sig selv fra den fysiske side* og *udelukkende er afhængigt af tingene*, skal *være alene* – at denne grundregel *ikke noget sted begrundes med iagttagelser og kendsgerninger*. Rousseaus påfaldende barndomsforståelse fremstår som et ideologisk postulat, hvis eneste forstærkning er de mange gentagelser.

Lydighed, magt og herredømme

Rousseau beskriver lydighed, magt og herredømme over Emil i tre faser:

1. *Fase*. På *barndommens første trin* (Første Bog; fra fødsel til 1,5–2-årsalderen) er Emils lydighed og Rousseaus herredømme som nævnt *absolut, direkte og åbenlyst*.
2. *Fase*. På *barndommens andet trin* (2–12 år; *Anden Bog*) og *tredje trin* (12–14 år; *Tredje Bog*) formuleres herredømmet som *absolut, men forklædt*, dvs. som en *skinfrihed*. Rousseau skriver til læseren: ”Slå derfor ind på den modsatte vej. Lad Deres elev tro at han altid er den overlegne, og sørg for at det altid er Dem som er det. Der gives ingen så fuldkommen underkastelse som den der bevarer *et skin af frihed*; på den måde lægger man selve viljen i lænker. *Ganske vist skal [barnet] kun gøre hvad det selv vil, men det bør kun ville det som De vil have det til at gøre. Barnet bør ikke tage et skridt som De ikke har forudset. Det bør ikke kunne åbne munden, uden at De ved hvad det vil sige*” (2/129 ff.). Alt, hvad Emil foretager sig, er planlagt af den alvidende Rousseau.
3. *Fase*. I *ungdommens to afsnit* – første afsnit 14–20 år i Fjerde Bog, og andet afsnit 20–24 år i Femte Bog, hvor Emil møder Sophie – baseres Emils lydighed og Rousseaus herredømme på en *kontrakt, som Emil indgår ud fra selvindsigt*.

Rousseau siger til læseren: ”Skal jeg frasige mig *min myndighed*, i det øjeblik den er mest nødvendig for mig?” (4/220). ”Indtil nu holdt jeg ham tilbage ved hjælp af hans egen *uvidenhed*; nu gælder det om at *holde ham i tømme ved hans egen indsigt*” (4/223). – Emil indser, at han ikke med egen fornuft kan være herre over sig selv: ”Hidtil besad De denne *myndighed* på grund af min *svaghed*, nu får De den af min *vilje* [...] *Jeg vil adlyde Deres bud, til hver en tid, det er min faste vilje*” (4/233. Jf. slutningen 5/183). Emil *vælger umyndigheden* (jf. 4/235). Rousseau siger til læseren: ”Femten års omhyggeligt arbejde har det kostet mig at *få magt over ham* [...]. Nu overlader jeg ham undertiden til sig selv, fordi *jeg er sikker på at have herredømmet over ham. Når jeg forlader ham omfavner jeg ham*.” (4/244). Men til sidst, da den 22-årige Emil gør modstand, må Rousseau som forudset (4/234) bruge den *magt*, som kontrakten om lydighed giver ham (5/138 f.).

Vil Emil efter 24 år tage sin myndighed tilbage? Bliver Emils fornuft så stærk, at han går ud af sin selvforskyldte umyndighed?

Lidenskab og fornuft i ungdommens to afsnit

Ungdommens første afsnit, 14–20 år. Fjerde Bog

Ungdommen er ”den anden fødsel” (4/71), hvor lidenskaberne bruser frem, mens fornuften kun spirer småt (4/219 ff.). Gennem afledninger (4/98), skræmmebilleder (4/99) og afskærmning fra byernes fordærvende indflydelse på Emils sanselige fantasier (4/85, 93–95, note s. 120, 235) vil Rousseau bevare sit herredømme over Emil ved at *forlænge Emils ”barnlige uskyldstilstand”* (4/77, 81, 82, 100). Forlængelsen følger *naturen* (4/81, 83): ”til fordel for fornuften forhaler jeg naturens fremskridt. Men har jeg nu i virkeligheden forhalet dette fremskridt? Nej, jeg har blot *hindret fantasien i at fremskynde det*”.

Rousseaus forlængelse af den barnlige uskyld lykkes efterhånden, så Emil ”sætter en ære i at blive mand og underkaste sig den fremspirende fornufts åg” (4/219). Rousseau konkluderer: ”Ud fra de ovenfor angivne grunde mener jeg at man [...] kan *trække uvidenheden om den sanselige attrå ud helt til tyveårs alderen*, således at den unge mand indtil den alder lever kysk” (4/222 ff.; jf. 5/130).

Den 20-årige Emil vælger umyndigheden, men han ønsker at blive fri og blive herre over sig selv: ”Forsvar mig mod alle de *ffjender* som anfalder mig, særlig mod dem jeg har *i mit eget indre* og som forråder mig. [...]. *Jeg vil adlyde Deres bud, til hver en tid, det er min faste vilje*. [...]. *Gør mig fri* ved at beskytte mig imod de lidenskaber som raser i mit legeme; De må hindre mig i at blive deres slave; tving mig til at blive *herre over mig selv* ved ikke at adlyde mine sanser men min fornuft” (4/233).

Men Rousseau lover kun, at Emil skal blive *lykkelig*: ”Begynd altid med at adlyde mig, og kom så og kræв mig til regnskab for mine ordrer. [...] Du lover mig at være *lydig*, og jeg på min side lover dig, at *jeg kun skal udnytte denne lydighed til at gøre dig til det lykkeligste menneske på jorden*” (4/235; jf. 93). – Rousseau lover *ikke* Emil, at hans opdragelse vil opfylde Emils ønske om at *blive fri, blive herre over sig selv*. Senere taler Rousseau om at være Emils *fører*: ”Lykkelig den som imod sin vilje bliver ledet til visdommen. Det er lige meget hvilken *fører* man følger, blot han fører en til målet”, skriver Rousseau (5/113).

Emil lærer i denne periode æstetik, retorik, historie, grammatik, latin, græsk, italiensk og læser ”de gamles bøger” (4/254–260).

Ungdommens andet afsnit, 20–24 år. Femte Bog

I Femte Bog introduceres Sophie (5/56–74), som er fire år yngre end Emil (5/137) og ”har en god natur og en almindelig forstand” (5/75; smlg. Emils ”jævnt gode evner”). Rousseau fortæller læseren: ”Jeg ville have nægtet at opdrage ham, hvis jeg ikke også havde fået lov til at bortgifte ham efter hans eget valg, *det vil sige efter mit*” (5/77). Rousseaus opdragelse er fortsat nøje koreograferet: ”Sophie er nemlig fundet for længe siden” (5/77).

Også her holdes Emil i *uvidenhed*, så hans oplevelse af frihed er et *skin* lige som i barndommen (2/129ff, op.cit.). Efter Rousseaus aftale med Sophies forældre møder Emil ”tilfældigt” Sophie.

Den uskyldige Emil er ”fri for de grusomme lidenskabers herredømme” (5/94), men ved mødet med Sophie bliver Emil som planlagt ”beruset af sin vågnende lidenskab” (5/94). Emil lærer Sophie at tegne, danse, m.m. Efter et par år (5/137), overvældes Sophie af længsel efter Emil: ”Emil, tag denne hånd, den er din. Bliv min ægtefælle og herre, når du vil” (5/127). De unge tror fejlagtigt, at de straks kan blive gift med hinanden, men for Rousseau er deres fornuft ikke klar: ”De unge er endnu ikke nået så langt som deres tanker går; *de må vente til deres tid kommer*” (5/128). Igen forlængelse. Ti sider (5/129–139) bruger Rousseau til at få Emil til at indse, at fortsat forlængelse er til hans eget bedste: ”*Nu skal du blive virkelig fri, du skal lære at blive din egen herre*” (5/133); frihed og myndighed er ikke opdragelsesmål, Rousseau lover indfriet, men en opgave for Emil. – Overtalelserne er forgæves. Emil kan ikke beherske sin længsel efter Sophie, og Rousseau henviser derfor til kontraktens *magt mod Emils manglende fornuft*, og så ”må denne udsættelse af jert bryllup ske ufrivilligt; du må kunne sige til Sophie, at du rejser mod din vilje. Giv dig så tilfreds, og *vil du ikke bøje dig for fornuften, må du bøje dig for en andens magt*. [...] Emil, du må forlade Sophie, *jeg vil det*.” (5/138 ff.). Emil sænker hovedet: ”Hvornår skal vi rejse?” (5/139); men han kan ikke beherske sig: ”Emil er urolig, glødende, ophidset, helt ude af sig selv [...] Med besvær får jeg ham slæbt bort” (5/140). Emils fornuft behersker stadig ikke hans lidenskab; han er langt fra at blive sin egen herre.

I de følgende to år studerer Emil samfundsforhold (5/148) og skal samtidig tage stilling til prøvespørgsmålet: ”Men før du gifter dig må du være klar over *hvad du vil være*, hvad du vil *arbejde med*” (5/148). Her inden afrejsen svarer Emil: ”Jeg ønsker mig kun *en lille avlsgård i en afkrog af landet. Giv mig Sophie og min ager!*” (5/149 ff.). Rousseau svarer, at de må søge efter et sted, ”hvor du kan *leve lykkeligt* med din familie, *skærmet mod alle de farer som jeg har talt til dig om*” (5/151). Den umodne Emil skal altså blive *lykkelig* og fortsat *skærmes*; frihed og myndighed nævner Rousseau ikke. I to år studerer Emil regering, administration, naturtilstanden, magt, myndighed, folk, samfundspagten, fællesviljen, stat, ejendomsret m.m. (5/151–164).

Hvad vil Emil så *være* og *arbejde med*? *Bliver han sin egen herre*? Svarene kommer i *to slutninger*.

Emile's to slutninger

Efter to års rejse har Emil lært ”et par af hovedsprogene” samt om naturhistorie og regeringsformer (5/170). Emil er ”*forpint af utålmodighed*” efter at forenes med Sophie (ibid., do); igen er fornuften ikke herre over hans lidenskab. Rousseau gentager prøvespørgsmålet: ”Du har set, du har iagttaget, og hvad er så det endelige resultat af dine *iagttagelser*? *Hvad vil du nu være?*” (5/170).

Slutningen på *Emile* falder i to dele. Først *forestiller* Rousseau sig, hvad Emil kunne svare på spørgsmålet (5/170–175). Dernæst beretter Rousseau, hvad der *faktisk sker* (5/176–183).

Første slutning: Rousseau forestiller sig Emils svar: ”være min egen herre” (5/171), være ”fri (...) overalt på jorden” (5/172). Emil vil være ”uafhængig og rig” (5/172) og leve af sin formue (5/172), og slutter: ”giv mig Sophie, så vil jeg være et frit menneske” (5/172). Emils svar er som forudset: ”Før du rejste ud, vidste jeg, hvilken virkning rejsen ville få” (5/172). Rousseau overtaler så Emil til at leve ”det patriarkalske og landlige liv” i ”ensomme egne” (5/174): ”Jeg får tårer i øjnene, når jeg tænker på, hvor mange velgerninger Emil og Sophie fra deres beskedne, tilbagetrukne bolig kan sprede omkring sig” (5/174). Hvad Emil vil være er uklart; den ”lille avlsgård” er væk. At *blive sin egen herre*, dvs. opnå *myndighed* og *frihed*, nævner Rousseau ikke som en pligt, han skal indfri gennem sin opdragelse. Bliver Emil og Sophie *lykkelige*?

Anden slutning: Hvad der faktisk sker

På bryllupsdagen får lidenskaberne frit løb (Emil 24 år, Sophie 20): ”de ved ikke hvor de er eller hvor de går eller hvad der foregår omkring dem. [...]. *Oh, sanserus, oh, menneskelige svaghed! Lykkefølelsen knuser mennesket*” (5/176). Lidenskaberne er for stærke, og Rousseau siger til Emils ærgrelse: ”Husk altid på, at selv i ægteskabet er lysten kun lovlig, når attråen er gensidig” (5/179). Efter brudenatten er de unge ”det mest henrivende syn et menneske kan opleve, det er lystens sande billede” (5/180). Men allerede næste nat sover Sophie alene, og Emil beklager sig bittert. Rousseau skriver: ”*Emil er så dum*, at han ikke forstår hvad hun mener, men jeg forstår det”. Igen bedømmer Rousseau, at Emils fornuft ikke kan styre lidenskaben (5/182). Herefter ophæver Rousseau den kontrakt, han indgik med Emil: ”Jeg nedlægger i dag den *myndighed* som du har betroet mig, og *her er din fremtidige hovmester*” (Sophie) (5/182).

Hvad er så opdragelsens resultat? Rousseau siger ikke, at Emil nu virkelig kan være sin egen herre. Rousseau nævner kun målet om *lykke*: ”Lykkelige elskende [...]. Hvis der gives lykke på jorden, må den søges i vort fredelige bo” (5/183). At *blive sin egen herre*, at opnå *frihed* og *myndighed* omtales ikke. Hvad Emil vil være oplyses ikke. Slutningen på *Emile* er præcis: Emil skal være far, – og han beder så Rousseau om en *fornyelse af ungdomskontrakten*, og *Emile* afsluttes: ”Men bliv De de unge opdrageres lærer. Råd os, led os, vi skal være lærevillige. *Så længe jeg lever vil jeg trænge til Dem. Jeg har mere end nogen sinde brug for Dem, nu da min manddoms pligter begynder*. De har opfyldt Deres. Led mig, så jeg kan efterligne Dem. Og hvil så ud – det er på tide!” (5/183. Jf. 4/233).

Efter 24 års opdragelse er Emils fornuft for svag til at styre hans lidenskaber. Forældremyndigheden, som han overgiver til sin herre, magter han ikke. Den gennemstrukturerede opdragelse opbygger Emil med en vifte af intellektuelle og manuelle kompetencer; alligevel ser vi ikke noget, han vil være. Emils frivillige, selvvalgte umyndighed fremstår som det konkrete slutmål for Rousseaus opdragelse. – Men Emil bliver lykkelig.

Alt i alt er der intet i den faktiske opdragelse, der peger på, at Emil i sin karakter skulle kunne udvikle den frihed og myndighed, der blev præsenteret for læseren som

opdragelsesmål. Tilbage står frihed og myndighed som skinmål, der slører Rousseaus herredømme over Emils tilværelse.

Jeg uddyber i det følgende, at grundtrækkene i *Emile* svarer til det, Hannah Arendt beskriver som *totalitære elementer*, og samler dem i Arendts begreb om *overflødighed*.

Hannah Arendts begreb om totalitære elementer

Den historiske fremstilling af totalitarismen, som vi stilles i udsigt, får vi ikke (se fotnote 1, på side 57). Bogens (Arendt, 1979) altdominerende hovedvægt ligger på fremstillingen af totalitarismen under nazismen 1933–1945 (Hitler) og under kommunismen 1929–1953 (Stalin). I 1953 fremhæver Hannah Arendt *totalitarismens elementer* som ”the hidden structure of the book” (Baer, 2000, s. 158). I 1958 samler Arendt sin analyse af ”det totale herredømmes elementer” i *Kapitel 4: Ideologi og terror. En ny form for styre* (Arendt, 1979). De begreber, Hannah Arendt benytter til at beskrive totalitære elementer, er vanskelige at benytte uden for de ekstremt voldelige politiske sammenhænge, hun fordyber sig i. Som nævnt i indledningen taler Arendt om totalitarismen som ”noget tilbundsgående ondt, som vi ikke før har kendt” (Arendt, 1979, s. 169), ”det for straf utilgængelige, utilgivelige absolutte onde, som ikke længere kunne forstås og forklares” (Arendt, 1979, s. 186). Kan man tillade sig at bruge de totalitære elementer uden for denne sammenhæng? Det er i hvert fald det, jeg har gjort her, og som jeg knytter til nogle få bemærkninger hos Hannah Arendt:

Hannah Arendt skriver: ”*Totalitære løsninger* kan udmærket godt overleve de totalitære styrers fald i form af en stærk fristelse, som *vil dukke op*, så snart det forekommer umuligt at lette politisk, social eller økonomisk elendighed på en måde, der er mennesket værdig” (Arendt, 1979, s. 187; jf. s. 144). Arendt åbner her for, at totalitære løsninger aktualiseres også udenfor nazismen og kommunismen. Med totalitarismen er der født ”en helt ny form for styre, der som fremtidsmulighed og en evigt tilstedeværende fare sandsynligvis *vil blive hos os fra nu af*” (Arendt, 1979, s. 206), og derfor opfordrer Arendt til at ”kaste alle forældede politiske differentieringer fra højre til venstre væk og ved siden af dem og over dem indføre *den politisk vigtigste målestok til bedømmelse af vor tids begivenheder – nemlig om de tjener et totalitært herredømme eller ej*” (Arendt, 1979, s. 168).

Jeg benytter disse bemærkninger som afsæt for at analysere Rousseaus opdragelse af Emil ud fra Arendts begreber om totalitære elementer, men ikke som udtryk for det absolutte onde eller at alt kan ødelægges.

Totalitære elementer i *Emile* eller om opdragelsen

”Vort århundredes krise”, som ifølge Arendt (1979, s. 188) er optakten til totalitarismens gennemslag i 1930’erne, ”går tilbage til den industrielle revolutions begyndelse” (Arendt, 1979, s. 203), dvs. sidste halvdel af 1700-tallet, altså netop

den tid, hvor *Emile* blev skrevet. En udførlig historisk redegørelse for det totalitære samfundssystems oprindelse mangler fortsat, men det er min opfattelse, at *Emile* indgår heri.

Ensomhed og overflødighed

Arendt fremhæver industriarbejdernes erfaringer med befolkningsekspllosion, hjemløshed og arbejdsløshed, der samles i begrebet om "masse" (Arendt, 1979, s. 23–45, 173, 188), og som forbindes med erfaringen af *overflødighed* (Arendt, 1979, s. 187, 203): "at være overflødig vil sige, at man slet ikke tilhører verden" (Arendt, 1979, s. 203). Ensomhed er "den erfaring overhovedet ikke at høre til verden, hvad der er en af menneskets mest tilbundsgående og bitreste erfaringer" (Arendt, 1979, s. 203: jf. s. 202, 204). Ensomhed og overflødighed er som nævnt fælles om karakteristiken "ikke at høre til verden"; ensomhed er en grunderfaring i menneskers liv til alle tider, mens Arendt knytter overflødighed til moderniteten og den industrielle revolution. Ensomhed er en ontologisk grunderfaring i menneskers tilværelse (Arendt, 1979, s. 202 ff.), som totalitarismen bygger samfundsmedlemmernes overflødighed på; ensomhed har aldrig før tjent som grundlag for en statsdannelse, og netop det gør totalitarismen til en "helt ny og hidtil uset" styreform (Arendt, 1979, s. 188; jf. s. 202, 203).

At Emil ekskluderes fra nære relationer til andre mennesker "på hvert eneste område af livet" (Arendt, 1979, s. 45) er grundlæggende for Rousseau's opdragelse, hvor barnet Emil indesluttet i en verden af ting. Rousseau indsætter naturen som den instans, der bestemmer, at barnet skal være alene, at andre mennesker ikke interesserer Emil, og dermed eliminerer Rousseau spørgsmålet om Emils ensomhed. Som nævnt begrundet Rousseau ikke sin grundregels sandhed med iagttagelser og kendsgerninger, og jeg opfatter derfor grundreglen som det, Hannah Arendt forstår som *ideologi*; dvs. sætninger, som gentages og gentages og bruges til at gennemtvinge den totalitære logik, at "hvis du har sagt A, så må du også sige B" (Arendt, 1979, s. 200). Altså: Når man siger A, at barnet efter naturen kun forholder sig til ting, så må man også sige B, at det er naturligt at isolere barnet fra enhver nær, intim relation til forældre, legekammerater og andre. Barnets oplevelse af ensomhed, "den erfaring overhovedet ikke at høre til verden", kommer ikke til diskussion. Der er overhovedet ingen grund til at nævne ensomhed. Den, der nævner ensomhed i forbindelse med Emils barndom, har ud fra *Emile's* ideologi ganske enkelt ikke forstået Rousseau.

Rousseaus *Emile* står i skærende kontrast til et menneskesyn, hvor tilknytning er et selvstændigt behov af eksistentiel betydning (Bowlby, 1996); set derfra vil isolationen af Emil til kun at forholde sig til ting være en totalitær opdragelsesløsning, der ikke "er mennesket værdig" (Arendt, 1979, s. 187); en opdragelsesløsning, der udsletter barndommen som dette, at børn alene og i fællesskab spontant og frit handler på måder, der giver mening, f.eks. leg. Set på denne måde er Rousseaus opdragelsesløsning en gravskrift over en meningsløs barndom og ikke dens frihedsbrev.

Frygt og terror

Sker opdragelsen af Emil gennem frygt og terror? Enkelte gange møder vi frygt som Rousseau's opdragelsesmiddel. Rousseau skriver, at det lykkedes "at få Emil til at gøre alt hvad jeg ville [...]. Resultatet blev, at når jeg talte, var han vel tilpas, men *når jeg tav, blev han ængstelig*; så forstod han, at der var noget i vejen – og *sin belæring fik han altid af selve tingene*" (2/136. jf. 4/99). Frygten kommer ikke ved fysisk straf, men ved truslen om social isolation fra Rousseau, Emils eneste menneskelige kontakt. Det samme gentages, da Emil er tyve år: "Emil, som *altid har været bange for at mishage mig*, har aldrig været mere føjelig" (5/102). Rousseau uddyber ikke frygt som sit opdragelsesmiddel, men det er min opfattelse, at de få sætninger, der nævner frygt, italesætter en generel ængstelse hos en dreng, der er isoleret med sin opdrager, som forudser alt. Når Rousseau mange gange *omfavner* Emil (f.eks. 4/244), fortolker jeg det som en gestus, der understreger Rousseaus magt over og isolation af Emil, og som svarer til Hannah Arendts totalitarisme-metafor om et "jernbånd, der ødelægger menneskenes mangfoldighed" (Arendt, 1979, s. 194) ved at "nedbryde rummet mellem mennesker og presse dem ind mod hinanden" (Arendt, 1979, s. 206), så de mister "frihedens leverum" (Arendt, s. 193; jf. s. 195, 201, 202); hermed forsvinder frihed, spontanitet og evnen til at begynde, og myndige individer bliver til masse.

Kan social isolation kaldes terror? I hvert fald ser vi, at Emil, der gennem sin opdragelse har lært mange videnskaber, taler flere sprog, behersker landbrug og snedkerhåndværk og kan synge og danse, ikke har karakter til at handle som voksen mand (far), ikke klart kan svare på, hvad han vil være, og hvad hans forhold til verden er. I det mindste tenderer denne opdragelse mod terror.

Immanuel Kant – Jean-Jacques Rousseau

I notatsamlingen *Om pædagogik* fra 1803 finder vi en række bemærkninger om opdragelse fra de forelæsninger om opdragelse, som Kant gav i årene 1776–1787. Notaterne er ordnet og udgivet af Friedrich Theodor Rinch, men vi har ingen oplysninger om, hvad der er skrevet hvornår. Jeg understøtter udsagnene i *Om pædagogik* [OP] med citater fra *Grundlæggelse af sædernes metafysik* [GSM, 1785] og *Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?* [BSHO, 1784].

Både Kant og Rousseau skriver om *opdragelse*; begrebet pædagogik er først søsat omkring 1770, og pædagogik er derfor ikke udbredt som overskrift for opdragelsesfilosofi i 1700-tallet (Tuft, 2014, s. 87–90).

Jeg fremhæver seks skillelinjer mellem Kant og Rousseau:

1. *Barndom: sociale relationer – alene med tingene*

Kant skriver: "Et tredje træk i et barns karakter bør være, at det er *socialt*. Det bør slutte venskab med andre og ikke altid holde sig for sig selv. [...] Børn skal forberede sig til livets sødeste nydelse" (OP, s. 77). Moralsk karakter, som er det centrale i Kants opdragelse, udvikles gennem forholdet til sig selv og forholdet til andre, altså gennem *sociale relationer*. Rousseau isolerer Emil fra andre som

konsekvens af grundreglen om, at børn efter naturen alene opdrages gennem deres *forhold til tingene*.

2. *Ærlighed – uærlighed*

Pligten til *ærlighed*, til *ikke at lyve*, fremhæves af Kant i både OP og GSM. Venskab og ærlighed forbindes på denne måde: ”F.eks. må man kunne kræve ubetinget ærlighed i venskaber” (GSM, s. 59). Rousseau holder Emil i uvidenhed om sin skinfrihed og om intime relationer til andre; Rousseau *skjuler sandheden, er uærlig*.

3. *Frihed – ufrihed*

”Man skal fra den tidligste barndom lade barnet være frit i alle henseender” (OP, s. 38). Barnet ”bevarer sin frihed” (OP, s. 48) og ”skal altid mærke sin frihed” (OP, s. 50), skriver Kant i *Om pædagogik*. *Frihed* er helt centralt i Kants filosofi og følgelig også i hans tanker om opdragelse. De citerede sætninger gælder først og fremmest *moralopdragelse*, hvor barnet ”kun vælger sig gode formål” (OP, s. 32) og ”ikke blot gør det gode, men gør det, fordi det er godt” (OP, s. 67). Barnet skal ”bruge sin frihed godt” (OP, do). Kants *pligtmoral* betyder derfor: ”At gøre noget af *pligt er identisk med at adlyde fornuften. At pålægge børn at gøre noget af pligt er forgæves nøje*” (OP, s. 76). Ja, ”Alt ødelægges, hvis man vil lægge eksempler, trusler, straffe osv. til grund for [*moralsk opdragelse*]” (OP, s. 67). Barnet kan af opdrageren pålægges pligter med hensyn til manerer, lektier, arbejde osv., men med hensyn til moral er pligter *selvtvang*: ”Mennesket kan derfor kun blive moralsk godt ved dydens hjælp, altså gennem *selvtvang*” (OP, s. 89).

Når det i Kants ofte citerede formulering af *det pædagogiske paradoks* hedder: ”Hvordan kultiverer jeg friheden, hvor der er tvang?” (OP, s. 38), så er der altså to former for tvang: *ydre tvang* (opførelse, lektier, arbejde osv.) og *selvtvang* (moralsk karakter, pligter), hvor barnet følger den moralske lov, som mennesker, og altså også børn, har i sig: ”Loven i os kaldes samvittighed. Samvittigheden er egentlig tilretningen af vore handlinger efter denne lov” (OP, s. 92). ”Hos barnet bør man tage sit udgangspunkt i den lov, det har i sig. Mennesket er foragteligt for sig selv, hvis det er lastefuldt. Loven ligger i mennesket selv, og det er ikke moralsk godt, fordi Gud har forbudt det onde” (OP, s. 91).

Denne tankerække hos Kant – *viljens frihed*, følge fornuften, følge loven i os (samvittighed), selvtvang overfor tilbøjeligheder, forpligte sig – svarer nøje til tankegangen i GSM: Alle mennesker (også børn) har en fri vilje (GSM, s. 124). *Frihed* er en egenskab ved viljen, og viljen er dermed en *kausalitet* hos fornuftsvæsener (GSM, s. 111); vi kan handle spontant og uafhængigt af andre årsager, f.eks. lidenskab, begær, tilbøjeligheder, andre påvirkninger osv. Viljens dannelse giver den enkelte sin *karakter* (GSM, s. 39). Viljen påvirkes af tilbøjeligheder og tilskyndelser, men styres af fornuften, så vi kan følge moralske vurderinger (*det kategoriske imperativ*): ”Handl således, at du altid tillige behandler menneskeheden, såvel i din egen person som i enhver andens person som mål, aldrig blot som middel” (GSM, s. 88).

Naturnødvendighed (lidenskab, begær, tilbøjeligheder, påvirkninger) tilhører fænomenverdenen; moral og viljens frihed tilhører den intelligible verden. Naturnødvendighed og frihed tilhører dermed to forskellige verdener, og ”man ikke kan forlange, at disses virkningslove skal være de samme” (GSM, s. 130). Hermed bliver der hos Kant ikke nogen modstrid mellem nødvendighed og frihed.

*Men det efterlader os uvidende om, hvad frihed så egentlig er, fordi vores fornuft (børns og voksnes) ikke rækker til at vide mere om den intelligible verden, end at friheden må være der, og at vi kan følge den gennem det kategoriske imperativ. Følgelig slutter Kant GSM med at skrive, at mere viden kan man ikke forlange, når man udtænker ”en filosofi, der i sine principper stræber mod grænserne for den menneskelige fornuft” (GSM, s. 135); altså skriver filosofi, der ikke bilder sig ind at vide mere, end vi med vores fornuft og forstand faktisk kan vide. Det er nøjagtig samme slutning, som Kant året efter bruger i sin bog om *naturvidenskabens* metafysik (Kant, 1786). – Frihed er grundbegreb i Kants opdragelsesfilosofi.*

Emils frihed undertrykkes, undergraves, udskydes og nedgøres af Rousseaus totale herredømme over Emil. Da Emil til sidst pludselig skal være sin egen herre, ja, så er han som følge af sin opdragelse ude af stand til at vælge, hvad han vil være, og da han skal være far, må han hjælpeløst henvende sig til Rousseau for at få ham til at fortsætte som sin fører i opdragerollen.

4. Myndighed – umyndighed

*Myndighed er i OP at være borger med fulde borgerrettigheder (Kant, 2000, s. 96). Barnet, som altid skal mærke sin frihed, skal derfor være *frimodigt*: ”Frimodighed er en af beskedenhed præget tiltro til sig selv. Den sætter mennesket i stand til at vise alle sine talenter på passende vis” (Kant, 2000, s. 88; jf. s. 50, 51, 57 ff.). Barnet skal ”danne sig ud af sig selv, men kun som medlem af et samfund, idet verden jo nok må have plads til barnet, men også til andre” (Kant, 2000, s. 58).*

I BSHO bestemmer Kant *myndighed* som dette ”at betjene sig af sin egen forstand uden en andens ledelse” (Kant, 1784, s. 71). Forudsætningen for myndighed er at have *frihed*, og vi kan efter Kants mening *begynde med yringsfriheden*, som er den frihed, der giver mindst besvær og er ”den uskadeligste blandt alt det, der kan kaldes frihed, nemlig denne: i enhver henseende at gøre offentlig brug af sin fornuft” (Kant, 1784, s. 73). *Handlefriheden* som myndighedsområde er vi efter Kants mening langt fra at kunne realisere, men *fri tænkning* vil efterhånden virke ”tilbage på folkets sindelag (hvorved folket lidt efter lidt bliver bedre skikket til *handlefriheden*)” (Kant, 1784, s. 80), skriver Kant optimistisk.

Rousseau overtager myndigheden over Emil og tilrettelægger opdragelsen som en endeløs labyrint, der afskærer Emil fra at danne de sociale relationer, hvorigennem han kunne udvikle en myndig karakter. I barndommens sociale isolation begrænses Emil til relationer til ting, i ungdommen udskydes hans erotiske relationer; hele den øvrige vifte af sociale relationer (venskaber, fællesskaber, osv.) er fraværende i Emils tilværelse. Med sin brede vifte af intellektuelle og manuelle kompetencer

bliver Emil en programmeret voksen, der kan indsættes hvor som helst, og som kan erstattes af hvem som helst – en overflødig voksen. Ved opdragelsens afslutning er skelettet i Emils karakter smuldret, og han *vælger selv umyndigheden*.

5. *Almindelige, jævne mennesker: fornuftige – ufornuftige*

Kant udtrykker *agtelse* for almindelige, jævne menneskers fornuft: ”Vi har allerede i vor almindelige sunde forstand et begreb om en vilje, der uden videre er god i sig selv, og som må værdsættes højt” (GSM, s. 44). Dette synspunkt er gennemgående i hele GSM (s. 51, 52, 53, 56, 64, 65, 106, 110, 125, 126, 131).

Rousseau skriver, at Emil er ”*en dreng med jævnt gode evner*, så meget må jeg kunne forudsætte hos min elev”. Umiddelbart efter fortsætter Rousseau: ”Det er kun *almindelige mennesker* man behøver at opdrage; deres opdragelse må tjene som *mønster* for deres ligestillede. *De andre* [dvs. de kloge] opdrager sig selv, hvordan man end behandler dem” (1/34). I *Emile* viser Rousseau, at det *ikke kan lade sig gøre at opdrage jævne mennesker til at være frie, være herre over sig selv, følge fornuften*. Eller – som det er læsningen i denne artikel – Rousseau viser, *hvordan almindelige, jævne mennesker gennem totalitært herredømme kan opdrages til at miste deres myndighed*. ”*Emil er så dum*”, skriver Rousseau som nævnt, da Emil 24 år gammel endelig skal til at stå på egne ben, og udtrykker hermed sin foragt for *almindelige mennesker*.

6. *Fornuften: begrænset – alvidende*

Kants *agtelse* for almindelige menneskers fornuft gælder hverdagslivets moralske handlekraft. Men når det kommer til filosofisk begrundelse af moral, så gør Kant det klart, at det kræver ikke bare filosofisk skoling, men også specialisering blandt de filosofisk skolede (Kant 1999, s. 32, 62). Samtidig gør Kant det som nævnt i punkt 3 også klart, at *selv den skarpeste intelligens har grænser, der ikke kan overskrides*, således at vi med hensyn til det afgørende begreb om frihed er helt uden mulighed for at forklare begrebet (Kant, 1999, s. 129) eller forklare, hvorfor moralsk handlen interesserer os (s. 132 ff.).

Gennem hele *Emile* er Rousseau *den overlegne intelligens*, der med sin dybe, ubegrænsede indsigt i naturens og samfundets love fremstår *alvidende*; som nævnt i indledningen må læseren selv samle disse erkendelser op.

Afslutning. Totalitær opdragelse – demokratisk opdragelse

Artiklens forståelsesramme er den antagelse, at vi i Oplysningstidens opdragelsestænkning finder en begyndende polarisering mellem totalitær opdragelse og demokratisk opdragelse, og som repræsentanter for denne polarisering peger jeg her på henholdsvis Rousseaus *Emile* og Kants *Om pædagogik*. Artiklens ærinde er at læse *Emile* som en tekst, der præsenterer elementer i totalitær opdragelse, og derefter placere teksten i forhold til *Om pædagogik*.

Jeg knytter Kants tænkning til demokratisk opdragelse ud fra vægtningen af *frihed*, som er grundled i den danske Grundlov § 71, der med fem ord siger det efter min mening væsentligste i et demokrati: *Den personlige frihed er ukrænkelig*.

Udviklingen af en totalitær tendens og en demokratisk tendens fra Oplysnings-tidens oprindelige polarisering *til* vore dage går jeg ikke ind på. Hverken Rousseau eller Kant (eller Arendt) diskuterer det repræsentative demokrati, som vokser frem i anden halvdel af 1700-tallet med den amerikanske uafhængighedserklæring 1776 som gennembrud.

Med hensyn til totalitarisme fører artiklen til spørgsmålet, om indoptagelsen af *Emile* skaber en forforståelse, der gør det vanskeligt at forholde sig kritisk til totalitære tendenser? Hvis opdragelse baseres på, at alt er forudset og planlagt af den alvidende opdrager, at ”barnet kun vil det, som De vil have det til”, at barnet efter naturens orden skal være alene, – hvordan skal man så identificere og kritisere totalitære elementer?

Med hensyn til demokrati peger artiklen på forbindelsen mellem frihed og etik og spørger, om vi helt har forstået forholdet mellem demokrati, frihed, myndighed og opdragelse?

Forfatterbiografi

Karsten Tuft er cand.psych. og ph.d. Han har siden 1972 undervist på Pædagoguddannelsen Aarhus og 1979–2004 ved Det jyske Musikkonservatorium. Han er ekspert i pedagogikkens historie og hermeneutikken. Han har skrevet og bidratt til en række utgivelser om pedagogikk, for eksempel «Pædagogik og Etik» (2014).

Referencer

- Arendt, H. (1979). *Det totalitære herredømme. Tredje del af det totalitære samfundssystems oprindelse*. Notabene.
- Baer, P. (2000). *The portable Hannah Arendt. Edited by Peter Baer*. Penquin Books.
- Bowlby, J. (1996). *At knytte og bryde nære bånd: Tilknytning og tab, selvtillid og sorg*. Det lille Forlag.
- Kant, I. (1764). *Bemerkungen zu den Beobachtungen über das Gefühl des Schönen und Erhabenen*. Akademieausgabe, Band 20, s. 205.
- Kant, I. (1784). Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning? I I. Kant, *Oplysning, historie, fremskridt*. Slagmarks Skyttegravsserie.
- Kant, I. (1786). *Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft*.
- Kant, I. (1999/1785). *Grundlæggelse af sædernes metafysik*. Hans Reitzels Forlag.
- Kant, I. (2000). *Om pædagogik*. Klim.
- Rousseau, J.-J. (1962). *Emile eller om opdragelsen* (Bd. 1–3). Borgens Forlag.
- Stern, D. N. (2000). *Spædbarnets interpersonelle verden*. Hans Reitzel.
- Tuft, K. (2014). *Pædagogik og etik*. Akademisk Forlag.