

Livsfilosofisk og fænomenologisk undervisning

PIA ROSE BÖWADT

I 2006 udkommer der en rapport fra Undervisningsministeriet, fordi daværende undervisningsminister Bertel Haarder mener, at faget kristendomskundskab skal styrkes. I rapporten understreges det, at det centrale kundskabs- færdighedsområde "Livsfilosofi og etik" skal have en endnu mere central placering end tidligere. Det hedder: "Udvalget finder, at livsfilosofi og etik er essentielt og derfor skal indgå som en integreret del i alle kundskabsområderne [...]" (Undervisningsministeriet 2006: 4). Denne centrale placering peger på, hvor vigtig udvalget finder, at den livsfilosofiske tilgang er. Tilgangen har siden 1990'erne været den mest dominerende i Danmark, i hvert fald hvis man følger tankegangen i Undervisningsministeriets faghæfter, hvor "Livsfilosofi og etik" i 1995 står som det første ud af de fem centrale kundskabs- og færdighedsområder - en førsteplads, den har beholdt lige siden, om end man fra 2004 og frem, som det vil fremgå senere, har nedtonet beskrivelsen af nogle af de livsfilosofiske temaer. I 2006 skal den altså nu yderligere integreres i alle de andre kundskabsområder. Livsfilosofiens centrale placering viser sig også i det meget udbredte undervisningsmateriale *Liv og religion* (Mortensen et al. 2000-2008).

Men hvad er livsfilosofi egentlig? Det er et interessant spørgsmål, fordi det faktisk ikke er helt så ligetil at indkredse livsfilosofien, og mange livsfilosoffer vil ikke kalde sig selv for livsfilosoffer. På dansk anvendes termen livsfilosofi meget bredt; således kan man anvende termen i betydningen livsanskuelse eller livssyn. "Det er nu engang min livsfilosofi", siger man nogle gange i daglig tale. Eller en erhvervsleder kan kalde sin måde at drive firmaet på for en livsfilosofi. Der er imidlertid også tale

om en filosofisk retning. Eller rettere: Livsfilosofi er en samlebetegnelse for en filosofisk retning. Det afgørende begreb inden for livsfilosofi er *livet selv*. På tysk kan livsfilosofi både hedde Lebensphilosophie og Philosophie des Lebens. Sidstnævnte kan både oversættes som en filosofi om livet og som, at det er livet selv, der filosoferer, dvs. en filosofi, der udspringer af livet. Livsfilosofien er ofte karakteriseret ved en modernitetskritik, en teknologikritik, en fornuftskritik, en kulturkritik og en videnskabskritik. Endvidere er den kendetegnet ved en række dikotomier. Hoveddikotomien er liv-død eller det levende og det døde – essensen i al livsfilosofi er nemlig, at det giver mening at skelne mellem et "levende" liv og et "dødt" liv. Livsfilosofien gør op med alt, hvad der hæmmer livet. Derfor er der også følgende dikotomier: det strømmende – det stivnede, umiddelbarhed – refleksion, landet – storbyen, det dynamiske – det mekaniske. Intuition, instinkt og spontanitet ses som positive termer og er centrale begreber. Endvidere er livsfilosofien kendetegnet ved en ofte udtalt anti-intellektualisme, som vi også møder i rekontekstualiseringen af livsfilosofien inden for religionsdidaktikken. Inden for livsfilosofien kan vi også møde tanken om de særligt vitale, dvs. mennesker (eller dyr), der har en særlig adgang til livet. Det kan være børn ud fra en tanke om børns spontanitet; det kan være bonden, der er knyttet til naturen i modsætning til byboeren; det kan være ældre mennesker; det kan være, hvad man kaldte primitive folkeslag. Tanken er her, at disse grupper ikke er spoleret af fornuften, teknologien, kulturen etc. og altså derfor er i kontakt med det strømmende liv. Især tanken om barnet som særligt vitalt og spontant kommer til at spille en afgørende rolle i den livsfilosofiske pædagogik.

En vigtig filosof inden for livsfilosofien er Friedrich Nietzsche (1844-1900). Han er bl.a. inspireret af Arthur Schopenhauer (1788-1860), der er foregangsmand for livsfilosofien, primært grundet hans meget radikale kritik af fornuften. Ifølge Schopenhauer er alt liv nemlig drevet af en blind og meningsløs vilje. Liv er vilje til liv. Et begreb, Nietzsche transformerer til *vilje til magt*, hvilket betyder, at livet altid vil ekspandere, på samme måde som et rovdyr altid vil udvide sit territorium. Liv som ekspansion får betydning for den senere tyske livsfilosofi, der tæller navne som Max Scheler (1874-1928) og Hans Lipps (1889-1941). De to sidstnævnte, der både kan karakteriseres som livsfilosoffer og fænomenologer, får stor betydning for den danske teolog og filosof K.E.

Løgstrup (1905-1981), så der er således en forbindelse mellem dansk og tysk livsfilosofi. Interessant i den sammenhæng er, at begrebet *livet selv* spiller en stor rolle hos både Nietzsche og Løgstrup, om end de på andre punkter er antipoder som henholdsvis kritiker af kristendommen og apologet for kristendommen. I Tyskland har livsfilosofien været udsat for en del kritik grundet den rolle, den får i såvel 1. som 2. verdenskrig. Hos visse livsfilosoffer finder man en forståelse af, at krigen er nyttig, da den demaskerer det borgerlige liv og derved viser livet, som det er, nemlig usikkert. I nogle tilfælde kommer det til udtryk som en decideret krigsforherligelse, bl.a. hos Max Scheler, Hans Lipps og Oswald Spengler (1880-1936). Den danske livsfilosofi har, selv om den både har lighedstræk med og har hentet inspiration fra den tyske livsfilosofi, altid været mere fredelig end den tyske livsfilosofi. Eller sagt på en anden måde: Inden for den danske livsfilosofi finder man kun få eksempler på krigsforherligelse; i stedet finder man i større grad en "blødere" form for livsfilosofi, hvilket fx kommer til udtryk i en forherligelse af barnets undren over livet og barnets spontanitet (for en udførlig beskrivelse af dansk og tysk livsfilosofi, se Bøwadt 2007).

Den danske livsfilosofi

Som nævnt indledningsvis har livsfilosofien haft en central placering inden for kristendomskundskabsfaget siden 1995 og også inden for læreruddannelsens religionsundervisning, men hvad karakteriserer den danske livsfilosofiske tradition? Den danske livsfilosofi har rødder tilbage til N.F.S. Grundtvig (1783-1872) og højskolebevægelsen. Grundtvig kan næppe betegnes som filosof eller livsfilosof, men den centrale dikotomi liv-død, der præger al livsfilosofi, finder vi hos ham. Endvidere får hans begreb om livsoplysning også stor betydning for den senere danske livsfilosofi. Når man skal nævne de danske livsfilosoffer, hedder listen Ludvig Feilberg (1849-1912), Jakob Knudsen (1858-1917), K.E. Løgstrup og Mogens Pahuus (f. 1945). Hos Jakob Knudsen og Løgstrup finder vi, hvad vi kan betegne som en kristen/skabelsteologisk livsfilosofi.

Ludvig Feilberg er formentlig den først danske livsfilosof, om end det kan diskuteres, hvorvidt Feilberg ret beset er filosof. Hans samle-

de skrifter bærer præg af en utraditionel tilgang til filosofien. Meget består i skildringer af stemninger såsom en gåtur i snevejr. I Feilbergs forfatterskab møder vi mange af de typiske livsfilosofiske karakteristika, fx anti-intellektualisme, det romantiske syn på barnet koblet med en autoritær børneopdragelse, fornuftskritik, modernitetskritik etc. Feilberg er bl.a. inspireret af Grundtvigs højskoletanker. Hos Feilberg møder vi den anti-intellektualisme, der kendetegner megen livsfilosofi, naturen er hans læremester, ikke skolen eller universitetet. Sidstnævnte skildrer han som en "Refleksionsanstalt". Kundskabserhvervelse kræver refleksion, højskolen har derimod med livet at gøre, og refleksion er ifølge Feilberg af det onde. Det skyldes, at han opererer med begreberne *ligeløb* og *kredsning* – begreber, der inspirerer Løgstrup i hans udformning af de spontane livsytringer og de kredsende følelser. Ligeløb handler om, at selvet trækker sig tilbage og er forbundet med åbenhed, spontanitet og selvforglemmelse. Kredsning er forbundet med lukkethed og refleksion. Det kan være forbundet med ubehag, da man til stadighed kredser og derved ikke når frem til ligeløb. Hjernen føler sig trykket heraf, hævder Feilberg og siger videre: "Det er det vi kende fra Arbejde, Lektuelæsning o.desl. Man kan ordentlig føle sig som forkrympet af at lade Strømmen saaledes blive staaende og snurre rundt paa samme Sted (Feilberg 1918: 256).

Præstesønnen, præsten og forfatteren Jakob Knudsen er inspireret af Feilberg, men i modsætning til Feilberg er Knudsen repræsentant for en kristen livsfilosofi, der videreføres hos Løgstrup. Hos Knudsen finder vi mange af de samme tanker som hos Feilberg, dvs. det romantiske syn på barnet, anti-intellektualismen, en autoritær børneopdragelse, fornuftskritik etc. I skriftet "Om sjælelig Værdi" omtaler Knudsen Feilbergs begreber ligeløb og kredsning; Knudsen har dog nogle indvendinger mod Feilberg. Det hedder eksempelvis: "Det Ligeløb, som Feilberg med Begejstring lovpriser, er altid Kraftudførsel, Kraftforbrug. Det er ikke Modtagelse af Kraft. – Men jeg kender et Ligeløb, som finder Sted mellem Mennesker, der staar hinanden inderligt nær, og mellem Mennesker og Gud" (Knudsen 1949: 50). Betoningen af, at liv er modtagelse, bliver en helt central tanke hos Løgstrup.

Løgstrups livsfilosofi er en form for skabelsesteologisk livsfilosofi; skabelsestanken står helt centralt i Løgstrups forfatterskab. Han er som nævnt inspireret af såvel Feilberg som Knudsen. Begrebet *livet selv*

er centralt Løgstrups forfatterskab. Livet selv er ifølge Løgstrup altid et liv med medmennesket, og livet selv er altid det skabte liv. De suveræne livsytringer ligger i det skabte liv og bærer mennesket, på trods af menneskets selvished, og er altså ikke menneskets egen præstation. Løgstrups filosofi bliver anvendt såvel i bredere pædagogiske sammenhænge som i mere specifikt religionsdidaktiske sammenhænge. I artiklen "Moral og børnebøger" fra 1969 redegør Løgstrup for, hvad der adskiller børnebogsforfatteren fra voksenbogsforfatteren. Sidstnævnte behøver ikke at holde igen i sine skildringer af, hvor megen smerte og hvor mange nederlag livet kan indeholde. Situationen er imidlertid en anden, når det handler om bøger til børn. Der bliver forfatteren nødt til at tage et pædagogisk hensyn, da barnet ikke på samme måde som den voksne kan distancere sig fra teksten. Forfatteren må derfor pålægge sig selv en moral, der består i, at "Ingen forfatter tør tage livsmodet fra barnet" (Løgstrup 1969: 19). Denne tale om livsmodet får stor betydning for religionsdidaktikken, og livsmod indskrives i Fælles Mål i 2004 som et væsentligt element i religionsundervisningen. I den oprindelige kontekst taler Løgstrup ikke om nødvendigheden af at undervise i livsmod. Udgangspunktet er, at det *har* barnet. Fokus ligger på den voksnes livssyn. Den voksne kan ikke få sig selv til at lade *sin* skuffelse over livet gå ud over barnets forventning til livet. I sin rekontekstualisering bliver Løgstrups tale om livsmodet til en betoning af vigtigheden af at undervise i livsmod (for en diskussion om Løgstrup, livsmod og fortælling, se Bøwadt 2001).

I foredraget "Skolens formål" fra 1981 møder vi Løgstrups pendant til Grundtvigs tale om livsoplysning. Mange vil mene, at skolens formål er at forberede eleverne til en videre uddannelse, der gør dem klar til arbejdsmarkedet. Det er dog ifølge Løgstrup kun én af skolens opgaver. Skolens primære formål er nemlig tilværelsesoplysning (Løgstrup 1993: 46; om tilværelsesoplysning hos Løgstrup, se Bøwadt 2008). Tilværelsesoplysning ser Løgstrup som et værn mod meningsløshed, og den er ifølge Løgstrup vigtig, fordi den kaster lys over de fænomener, vi er tilbøjelige til at overse, ikke mindst fordi naturvidenskaben ser bort fra dem. I dag hedder det i folkeskoleloven, at skolen skal opdrage eleverne til at blive demokratiske borgere. I 1981 advarer Løgstrup mod at gøre demokrati til en livsanskuelse. Skolen skal opdrage til demokrati, men opdragelse til demokrati må ikke blive det primære formål med skolen, mener Løgstrup.

Filosoffen Mogens Pahuus er inspireret af Løgstrup, men har forsøgt at videreføre hans projekt uden Gud som en transcendent størrelse. Livet selv er ifølge Pahuus en immanent størrelse, og kristendommen kan udlægges rent livsfilosofisk med livet selv som en ubetinget værdi. Det hedder: "Livet selv er dette for alvor at være levende, er det liv, der rummer livsfølelse, livsmod, livsglæde og livslyst" (Pahuus 1993: 15). Pahuus har ikke eksplicit bidraget til religionsdidaktik, men har bidraget til den pædagogiske livsfilosofi i fx *Holdning og spontanitet. Pædagogik, menneskesyn og værdier* (1997), hvor han taler om nødvendigheden af at udvikle en spontanitetspædagogik.

Den fænomenologiske tilgang

I forenkede Fælles Mål hedder det om det, der kaldes den fænomenologiske-hermeneutiske tilgang, at det handler om "at være opmærksom på sine omgivelser og de erfaringer, man gør sig med disse [...]" (Undervisningsministeriet 2014: 10) for derefter "ad en filosoferende vej" at få indkredset betydningen af forskellige fænomener, fx tilgivelse. At det lige er fænomenet tilgivelse, der nævnes, er nok næppe en tilfældighed, men skyldes formentlig inspirationen fra Løgstrup og hans fænomenologiske analyse af tilliden. Løgstrups forfatterskab bygger i høj grad på fænomenologiske analyser. I forhold til fænomenologien er Løgstrup især inspireret af Hans Lipps, men også af Martin Heidegger (1889-1976). Det er omdiskuteret, hvordan Løgstrup egentlig definerer fænomenologi (fx Andersen 2005: 13), men den defineres i modsætning til videnskaben. Det handler om at rette blikket mod træk i livet, der er så elementære, at vi er tilbøjelige til at overse dem. Et eksempel på en fænomenologisk analyse møder vi i den kendte analyse af tilliden i *Den etiske fordring* fra 1956. Løgstrups ærinde er her gennem en analyse af begrebet tillid at demonstrere, at vi kender Jesu fordring om næstekærlighed fra vores eget liv. Han beskriver det som "rent humant" at formulere Jesu forkyndelse (Løgstrup 1991: 11). Han begynder med en påstand, nemlig at det hører menneskelivet til, at vi normalt møder hinanden med tillid. Vi tror aldrig på forhånd, at et andet menneske lyver. At vise tillid betyder at udlevere sig selv, og i det ligger der en blottelse. Det får stor betydning for de interpersonel-

le relationer. Vi lever ifølge Løgstrup i en gensidig afhængighed af hinanden, i interdependens. Eller som Løgstrups kendte formulering lyder: "Vi er hinandens verden og hinandens skæbne" (ibid.: 26). Ud fra den kendsgerning udspringer der nu en fordring, hævder Løgstrup, nemlig den etiske fordring om at tage vare på den andens liv.

Livsfilosofi versus eksistensfilosofi

Som nævnt i kapitel 10 er der i dansk religionsdidaktik en tendens til, at livsfilosofi og eksistensfilosofi flyder sammen. En af grundene hertil er formentlig, at Løgstrup har så stor en betydning, hvorfor han kommer til at "farve" eksistensfilosofien. Det ses fx i dansk rekontekstualisering af Paul Tillich og Michael Grimmitt. Der er imidlertid nogle afgørende forskelle på livsfilosofi og eksistensfilosofi, om end begge retninger er optaget af menneskelivet, af måden at være menneske på i verden. En afgørende forskel er, at livsfilosofi har fokus på livet selv, mens eksistensfilosofi har fokus på subjektet og subjektets valg. En forskel, der eksempelvis kan belyses via forskellen på Kierkegaard og Løgstrup. Ifølge Kierkegaard skal subjektet vælge, at godt og ondt har betydning, og at stå inde for, at livet har en mening. Hos Løgstrup forholder det sig anderledes: Meningen er der på forhånd; den er givet i og med det skabte liv. Godt og ondt står også fast på forhånd uafhængigt af subjektet. Størstedelen af Løgstrups forfatterskab er subjektskritisk. Tankegangen er, at livet er godt, og det selviske subjekt ødelægger mestendels alt det gode; heldigvis bæres det selviske subjekt oppe af de suveræne livsytringer, som subjektet ikke kan få bugt med, om end det kan pervertere dem (fx Løgstrup 1967). Løgstrups forfatterskab er et opgør med subjektetsfilosofien, da subjektet kan true skabelsestanken. Trods dette opgør er subjektets (manglende?) rolle uklart hos Løgstrup (se fx Grøn 2005: 28).

Hvilke konsekvenser får forskellen mellem de to tilgange for undervisningen? En forskel er, at tilgangen til eleven teoretisk set er forskellig, alt efter om det er den livsfilosofiske eller den eksistensfilosofiske tilgang, man benytter sig af. Den livsfilosofiske tilgang vil have fokus på den mening, der på forhånd er i livet, på det, mennesket ikke selv har frembragt. Det kommer gerne til udslag i en tale om, at eleven

skal lære at undre sig over livet. Den eksistensfilosofiske tilgang vil derimod have fokus på, at eleven skal lære at træffe eksistentielle valg i livet.

Fra religion til liv

Som nævnt adskillige gange dominerer den livsfilosofiske tilgang inden for skolefaget kristendomskundskab. Der er imidlertid ikke – inspirationen fra Løgstrup til trods – kun tale om en særlig dansk trend. Faktisk kan man spore en bevægelse fra religion til liv i flere europæiske lande fra 1960'erne og frem (Heimbrock 2005: 110). Der er tale om en vending mod livsbegrebet inspireret af fænomenologien. Det kommer til udtryk i begreber som livsemner, livsverden, livsspørgsmålspædagogik, livsmod.

I Sverige kommer *livet* til at spille en afgørende rolle for udformningen af religionsfaget i 1960'erne. Af interesse her er læreplanen fra 1969, hvor man for alvor begynder at fokusere på livsspørgsmål. Det skyldes undersøgelsen *Tonåringen og livsfrågor*, og ikke mindst Sven G. Hartmans undersøgelser af børns livsspørgsmål, en undersøgelse, der kulminerer med doktordisputatsen *Children's Philosophy of life* (Hartman 1986), hvor Hartman mener at kunne påvise, at børn – selv de mindre børn – er optaget af livsspørgsmål. Som konsekvens af dette udformes der en specifik livsspørgsmålspædagogik (kan aflæses i læreplanen fra 1969, 1980 og igen i 2000). I den forbindelse kommer fænomenologien og eksistensteologien til at spille en afgørende rolle. Inden for fænomenologien er indflydelsen fra K.E. Løgstrup central. Løgstrups store indflydelse i Sverige skyldes Gustaf Wingrens, Lars-Olle Armgaards og Harry Aronsons beskæftigelse med Løgstrup (Selander 2004).

Hvorfor så denne bevægelse eller denne vending mod livsbegrebet? Et af svarene er formentlig den sekularisering, der har fundet sted i 1900-tallet, og ikke mindst sekulariseringen af religionsfaget. Hvor skal faget bevæge sig hen, når det ikke længere er dets opgave at forkynde kristendommen? Og hvordan legitimerer man faget i en tid, hvor religion ikke længere spiller den samme rolle som før? Hvordan kan man stadig være et "opbyggeligt" fag, hvordan stadig være et fag

med et positivt indhold? Det handler om fagets status i skolen, og forklaringen på vendingen mod livsbegrebet kan være, at man dermed netop legitimerer sig som et betydningsfuldt fag, der tager sig af de store livsspørgsmål og indgyder eleverne livsmod og gør dem livsduelige.

Rekontekstualiseringen af livsfilosofien

Når man ser på rekontekstualiseringen af livsfilosofien, er der ingen tvivl om, at Grundtvig og Løgstrup er de store inspirationskilder, og afsmitningen derfra ses da også tydeligt i grundtvigske og løgstrupske termer, eksempelvis talen om livsmod og livsoplysning og en skabelsesteologisk mere eller mindre udtalt undertone, som vi kan møde i fagets skiftende juridiske grundlag og de tilhørende vejledninger, undervisningsmaterialer til grundskolen, især *Liv og Religion* (Mortensen et al. 2000-2008), samt i religionsdidaktikken *Mening og sammenhæng* (Rydahl & Troelsen 1996). Der er i perioden fra 1995 frem til forenklede Fælles Mål 2015 sket en mærkbar nedtoning i brugen af de livsfilosofiske termer, en nedtoning, der måske skyldes, at der har været rejst en heftig kritik af livsfilosofien (fx Böwadt 2007; Jensen 1999). I vejledningen fra 1995 og igen i undervisningsvejledningen fra 2004 finder man passager, hvor man møder det romantiske syn på barnet, samt passager, der indeholder klare skabelsesteologiske konnotationer. Det hedder eksempelvis om børn: "De kan optræde som små livsfilosoffer, fordi de er fulde af erkendelse af det, der er fundamentalt og selvfølgelig, fordi de lever i nuet" (Undervisningsministeriet 1995: 21). I 2004 hedder det om barnets undren: "Det er imidlertid ikke livsfilosofi at undre sig over hvad som helst. I religionsundervisningen handler det om at undre sig over eksistensvilkårene - herunder det ufattelige, at vi lever og oplever verden. I den forbindelse bliver livsglæde, humor og mod på tilværelsen væsentlige elementer i religionsundervisningen" (Undervisningsministeriet 2004: 51). I Fælles Mål i 2009 er talen om livsmod og livsglæde gledet ud, og talen om barnets undren over det skabte liv er kraftigt nedtonet. I den forstand optræder barnet ikke som livsfilosof længere. I forenklede Fælles Mål 2015 møder vi enkelte passager, der omtaler undren, fx: "På den anden side kan man tillige

forundres over glæden ved og begejstringen over livet, som det hver dag kommer til syne og udfolder sig" (Undervisningsministeriet 2014: 5). Den foromtalte nedtoning har bestemt sine fordele, men det betyder også, at det nu står meget uklart, hvad der egentlig menes med livsfilosofi, da det ikke udfoldes nogen steder, hvilket kan synes paradoksalt grundet livsfilosofiens fortsatte meget centrale placering. Fordelen ved nedtoningen er, at man har fjernet de livsfilosofiske postuler, såsom postulatet om, at barnet er en livsfilosof. Ulempen er, at man ikke har erstattet de forskellige beskrivelser af livsfilosofien med andre beskrivelser, hvorfor det kan være svært for læseren at finde ud af, hvad der egentlig menes, når man bruger termen livsfilosofi.

Den grundtvigske/løgstrupske inspiration møder vi også hos Elisabeth Dons Christensen, forhenværende seminarielærer og tidligere præst og biskop. I 1993-1995 var hun formand for læseplansudvalget for historie, samfundsfag og kristendomskundskab. I artiklen "Det religiøse i folkeskolens undervisning" fortæller Dons Christensen om overvejelserne i forbindelse med arbejdet. Det fagsyn, hun præsenterer, er præget af kristen livsfilosofi, og vi møder de karakteristiske livsfilosofiske træk såsom modernitetskritik, anti-intellektualisme og fornuftskritik, samt en udtalt skabelsesteologi. Oplysningstiden har ifølge Dons Christensen haft skæbnesvangre konsekvenser for kristendomsfaget, der har transformeret sig til et kundskabs- og vidensfag. I stedet skal man beskæftige sig med det underfulde liv (Christensen 1997: 104). Om den religiøse dimension hedder det: "Det religiøse angår således meningen med livet - hverken mere eller mindre" (ibid.: 107). Og livet defineres som det liv, vi har fået.

Muligheder og begrænsninger ved livsfilosofisk og fænomenologisk undervisning

På samme måde som med den eksistentielle tilgang er en af fordelene ved en livsfilosofisk og fænomenologisk undervisning, at den ofte vil opleves som en vedkommende undervisning. Det er nemt for læreren at legitimere sin undervisning, da man har et "opbyggeligt" ærinde, nemlig at indgyde eleven livsmød, at lære eleven at undre sig over det forunderlige liv. Der er imidlertid også en række væsentlige kritik-

punkter, man bør overveje. Når det centrale begreb inden for livsfilosofien er livet selv, bliver det meget afgørende, hvem der definerer, hvad livet selv egentlig er for en størrelse. I Løgstrups livsfilosofi, der som fremgået spiller en stor rolle i rekontekstualiseringen af livsfilosofien, er livet selv altid det skabte liv, dvs. vi er ude i en kristen/skabelsesteologisk tænkning. Endvidere ligger der i livsfilosofien grundet den ofte meget udtalte fornuftskritik en irrationalisme, man bør være opmærksom på. Tanken er, at man med fornuften ikke kan gribe livet selv, hvilket bl.a. giver sig udslag i en anti-intellektualisme. Som nævnt finder vi i både livsfilosofien og i dens rekontekstualisering det romantiske syn på barnet. Barnet er tættere på livet end den voksne, barnet er i kraft af sin evne til at undre sig en bedre filosof end den voksne. Undervisning skal tage udgangspunkt i elevens undren, elevens umiddelbare tilværelsesspørgsmål etc. Når man hævder, at barnet er en bedre filosof end den voksne, eller man definerer barnet som en livsfilosof, fordi det i modsætning til den voksne undrer sig over livet, kan man spørge, om der ikke sker en nedskrivning af filosofien.

Litteratur

Forslag til videre læsning

- Andersen, S. 2005: Erfaringsbeskrivelse: Løgstrup og fænomenologi-
en. I: Bugge, D. et al. (red.): *Logstrups mange ansigter*. Frederiksberg:
Anis.
- Böwadt, P.R. 2001: Mod til livet – kristendom i nye klæ'r. *Unge Pæda-
goger*, 1: 19-29.
- Böwadt, P.R. 2007: *Livets pædagogik? En kritik af livsfilosofien og dens
pædagogisering*. København: Gyldendal.
- Böwadt, P.R. 2008: Om dannelse i et livsfilosofisk lys. K.E. Løgstrup.
I: Garff, J. (red.): *At komme til sig selv. 15 portrætter af danske dannelses-
tænkere*, s. 264-281. København: Gad.
- Hartman, S.G. 1986: *Barns tankar om livet*. Stockholm: Natur och
Kultur.
- Heimbrock, H.G. 2005: *Livsfrågor – Religion – Livsvärld*. Malmö: RPI
Arbetsgemenskap för religionspedagogik.
- Løgstrup, K.E. 1991: *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K.E. 1993: *Solidaritet og kærlighed*. København: Gyldendal.
- Rydahl, J. & Troelsen, B. 1996: *Mening og sammenhæng*. Frederiksberg:
Anis.
- Selander, S.-Å. (2004): Objectivity and Phenomenology within
Swedish School Curricula. I: Larsson, R. & Gustavsson, C. (red.):
Towards a European Perspective on Religious Education. Lund: Artos og
Norma Bokförlag.
- Undervisningsministeriet 1995: *Faghæftet for kristendomskundskab*.
København: Undervisningsministeriets Forlag.
- Undervisningsministeriet 2004: *Fælles Mål. Faghæfte 3. Kristendoms-
kundskab*. København: Undervisningsministeriets Forlag.
- Undervisningsministeriet 2006: *Rapport fra Udvalget til styrkelse af
kristendomskundskab i folkeskolen*. København: Undervisningsmini-
steriet.

Øvrige referencer

- Christensen, E.D. 1997: Det religiøse i folkeskolens undervisning.
Kvan, 49: 101-112.
- Feilberg, L. 1918: *Samlede Skrifter*. København: Gyldendal.