

Anne-Marie Eggert Olsen

Rousseau læser Platon.

Et debatindlæg om virkningshistorie

Abstract

The first part of this article (A) presents some of the materiel relating to education in Plato's *Republic* and *Laws* that Rousseau read and found inspiring. It is argued that Rousseau adopts and transposes principles as well as specific considerations in spite of different historical context and consequently of different elaborations and aims of education. The second part (B) discusses Rousseau's 'Platonism' in a more general philosophical setting. The aim is to offer an alternative interpretation of the main connection between Rousseau and Plato, i.e. an emphatically pedagogical philosophy. It is maintained that Rousseau's unconventional pedagogical reading of Plato is productive of understanding Plato in general in drawing attention to less acknowledged, central themes in Plato's philosophy and emphasizing their persistent actuality.

Nøgleord

Platon, Rousseau, opdragelse

"Vil De have et indtryk af offentlig opdragelse, så læs Platons *Staten*. Det er ikke et politisk værk, som de tror, der kun bedømmer bøger efter deres titler; det er den skønneste afhandling om opdragelse som nogensinde er skrevet."¹

Rousseaus *homage* til *Staten* fra 1. bog af *Émile* citeres gerne såvel i fremstillinger af Platon som af Rousseau og både i pædagogisk og politisk filosofisk sammenhæng. Således også her som indledning til en kort behandling af spørgsmålet om Platons betydning for Rousseau. Når det kan have en vis interesse, hvordan Rousseau – og ikke alle mulige andre tænkere op gennem historien – læser Platon, skyldes det, at Rousseau som den første læser *Staten* primært som en afhandling om opdragelse. Få har som Rousseau haft blik for sammenhængen mellem pædagogik og politik. Det er derfor også overraskende, at forskningslitteraturen om forholdet mellem Platon og Rousseau er ganske smal med kun en enkelt nyere

1

Da. udg. Jean-Jacques Rousseau, *Émile eller om opdragelsen I-III*. Borgens Forlag, København 1962, bd. I 1. bog s. 18. "Voulez-vous prendre une idée de l'éducation publique ? Lisez la République de Platon. Ce n'est point un ouvrage de politique, comme le pensent ceux qui ne jugent des livres que par leurs titres. C'est le plus beau traité d'éducation qu'on ait jamais fait." Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*. I *Oeuvres complètes IV*, Gallimard, Paris 1969, s. 250.

Anne-Marie Eggert Olsen, Aarhus Universitet, Danmark
E-mail: ameo@edu.au.dk

Studier i Pædagogisk Filosofi | www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf | ISSN nr. 22449140

Årgang 4 | Nr. 1 | 2015 | side 75-93

monografi² og et mindre antal artikler. Mere overraskende er imidlertid, at citatet ikke har provokeret nogen til at fundere nærmere over hvorfor? Hvorfor kalder Rousseau *Staten* den skønneste afhandling om opdragelse, der nogen sinde er skrevet? Der er i hvert fald fire grunde til at spørge om det:

1. Rousseau ser den private, ikke den offentlige, opdragelse som den eneste rigtige – også ud fra et politisk perspektiv
2. Han er klart modstander af nogle centrale politiske ideer i *Staten* (ligestilling mellem kønnene, ophævelse af familien og filosofisk informeret styre)
3. Han går ikke ind for den tidlige musisk-æstetiske opdragelse, der er alfa og omega for Platon
4. Hans konkrete pædagogiske anbefalinger er mere i tråd med 7. bog af *Lovene* end med 2. og 3. bog af *Staten*

Så hvorfor overhovedet *Staten* – eller hvorfor ikke snarere *Lovene*? Og hvorfor læse *Staten*, når vi nu står med *Émile* i hånden, hvis Platons offentlige opdragelse, som Rousseau hævder, ikke længere er aktuel?³

A. *Staten* og *Lovene* i *Émile*

Platon indtager 3. pladsen blandt Rousseaus referencer, kun overgået af Bibelen og Plutarch, og Rousseaus læsning af Platons værker er veldokumenteret.⁴ Holder vi os imidlertid til forholdet mellem *Émile* og *Staten*, er der dog ikke så meget at komme efter. Platon og Sokrates nævnes henholdsvis 8 og 4 gange i teksten, i flere tilfælde blot som eksempler på filosoffer eller filosofisk, 'sokratisk' livsindstilling. Ud over den første anbefaling giver Rousseau kun en enkelt direkte og indholdsmæssig omtale af *Staten* i *Émile*:

"I sit værk *Staten* henviser Platon kvinderne til de samme legemsøvelser som mændene. Ja, det tror jeg! Efter at Platon i sin stat havde ophævet familielivet og derefter ikke vidste, hvad han skulle gøre af kvinderne, så han sig nødsaget til at gøre dem til mænd. Dette fremragende geni havde beregnet og forudset alt. Han imødegik indvendinger, som måske ingen havde tænkt på at komme frem med; men den indvending, man virkelig er kommet frem med, har han kun givet et ufuldkomment svar på. Jeg taler ikke om hint formentlige fællesskab om kvinderne; indvendingerne herimod er gentaget så tit og har bevist, at de, som fremfører indvendingerne, ikke har læst bogen; nej, jeg taler om den sammenblanding på det borgerlige plan, hvor man sætter de to køn ind i de samme hverv, de samme arbej-

2 David Lay Williams, *Rousseau's Platonic Enlightenment*. Pennsylvania State University Press 2007. Emnet behandles dog også ganske udførligt i Roger D. Masters *The Political Philosophy of Rousseau*. Princeton University Press 1968 samt selvfølgelig i Charles Hendels *Jean-Jacques Rousseau: Moralist*. Indianapolis 1934.

3 "Den offentlige opdragelse eksisterer ikke mere og kan ikke eksistere, thi hvor der ikke er noget fædreland, kan der heller ikke være borgere." *Émile* (da. udg.) bd. I 1. bog s. 18. "L'institution publique n'existe plus, et ne peut plus exister; parce qu'ou il n'y a plus de patrie il ne peut plus y avoir de citoyens." *Émile* s. 250.

4 J.M. Silverthorne, 'Rousseau's Plato' i *Studies on Voltaire and the Eighteenth Century* 116, 1973 s. 235-249.

der, hvilket vil føre til de mest utålelige misbrug. Jeg taler om denne kuldkastelse af naturens ømmeste følelser, som bliver ofret til fordel for en kunstig følelse, som dog ikke kan bestå uden støtte fra de første; som om man for at gøre båndene i en formel overenskomst faste ikke også måtte regne med de naturlige bånd; som om kærligheden til næsten ikke er grundlaget for den kærlighed man skylder staten; som om det ikke var gennem det lille fædreland, det vil sige familien, at hjertet knytter sig til det store; som om det ikke netop var den gode søn, den gode ægtemand, den gode fader, der skaber den gode borger.”⁵

Platon, *le beau génie*, tager ifølge Rousseau fejl på et afgørende punkt. Af naturen er mænd og kvinder så forskellige, at det ikke blot må indebære forskellig opdragelse, men også medfører fundamentalt forskellige roller samfundsmæssigt og politisk.⁶ For Platon forholder det sig stik modsat. I *Statens* principielle tankegang er mænd og kvinder ikke forskellige i en henseende, der er relevant for deres samfundsmæssige opdragelse og rolle. Dette er på Platons tid en ideel betragtning, og der gøres da også forskel i opdragelsen, når Platon kommer til den praktiske implementering i *Lovene*. Mænd og kvinder er ikke ligestillede i den realisering af staten, han anbefaler dér, og som er bygget op på 5040 husstande,⁷ men lighedsprincippet fungerer dog som orienterende og korrigerende i forhold til traditionelt opdragelsesmønster.⁸ Rousseau har ret i, at det hos Platon (meget eksplicit i *Lovene*) først og fremmest handler om, at kvinderne skal kunne de samme ting som mændene, idet et væsentligt sigte er statens sikkerhed. Hvordan større samfundsmæssig og politisk lighed for mænd og kvinder ville kunne forenes med arbejdsdelingen inden for husstanden, der i *Lovene* tænkes at følge et relativt traditionelt mønster, og med opdelingen i mande- og

5 *Emile* (da. udg.) bd. III, 5. bog s. 13. "Platon dans sa République donne aux femmes les mêmes exercices qu'aux hommes; je le crois bien. Ayant ôté de son gouvernement les familles particulières et ne sachant plus que faire des femmes, il se vit forcé de les faire hommes. Ce beau génie avoit tout combiné, tout prévu: il alloit au-devant d'une objection que personne peut-être n'eut songé à lui faire; mais il a mal résolu celle qu'on lui fait. Je ne parle point de cette prétendue communauté de femmes dont le reproche tant répété prouve que ceux qui le lui font ne l'ont jamais lû; je parle de cette promiscuité civile qui confond partout les deux sexes dans les mêmes emplois, dans les mêmes travaux, et ne peut manquer d'engendrer les plus intolérables abus; je parle de cette subversion des plus doux sentiments de la nature, immolés à un sentiment artificiel qui ne peut subsister que par eux; comme s'il ne falloit pas une prise naturelle pour former des liens de convention; comme si l'amour qu'on a pour ses proches n'étoit pas le principe de celui qu'on doit à l'État; comme si ce n'étoit pas par la petite patrie, qui est la famille, que le coeur s'attache à la grande; comme si ce n'étoient pas le bon fils, le bon mari, le bon père, qui font le bon citoyen!" *Emile* s. 699-700.

6 For en nærmere sammenlignende analyse af synet på kvinders natur, se Melissa A. Butler, 'Rousseau and Plato on Women: An Analysis of Book V of *Emile* and Book V of the *Republic*' i *Rousseau and the Ancients (Pensée Libre: no. 8)*, North American Association for the Study of Jean-Jacques Rousseau 2001.

7 Som altid er der ide i tallene hos Platon: 5040 = 1x2x3x4x5x6x7.

8 Jf. hertil *Lovene*, 7. bog 794 c-795 c (om børns lege 7- til 10-årsalderen); 804 c-805 d (skolegang 10.-13. år). En præcis vurdering af rækkevidden af den opdragelsesmæssige ligestilling i *Lovene* kan være vanskelig foretage. Platon taler almindeligvis om 'barn/børn' og 'unge'. Om han her uden videre underforstår 'dreng' og 'unge mænd', er selvfølgelig et fortolkningsspørgsmål. Det er dog ikke rimeligt at lade denne fortolkning slå igennem i oversættelsen (*pais* = dreng), så meget mindre som sprogbogen først og fremmest går på alderen, livsafsnittet.

kvindearbejde i de offentlige institutioner, navnlig i de 'pædagogiske fag',⁹ kommer Platon ikke nærmere ind på.

I sin prisværdige bestræbelse på at give nogle af de træk, beskæftigelser og funktioner, som kvinder traditionelt har stået for, omsorg, nærhed og følsomhed, fuld valør, ender Rousseau som bekendt i den anden grøft. For ham er forskellen mellem mande- og kvindedønnen af natur med konsekvenser helt ud i de mindste detaljer. Man kan med rette sige, at han initierer 'først køn, siden menneske'-opfattelsen – i hvert fald for kvindernes vedkommende.¹⁰ Hvem der på dette punkt er mest ideologisk, dvs. naturaliserer herskende samfundsskabte normer, skal her ikke være usagt: Det gør Rousseau, men om der historisk var anden effektiv vej for det svage køn, får her stå hen.¹¹ For det skal ikke her handle primært om kønnene, skønt det i sig selv er interessant, at netop de to tænkere, der især har beskæftiget sig med både pædagogik og politik, har stærke synspunkter på sagen, ligesom det er påfaldende, at den politisk-filosofiske tradition i øvrigt er svag i det spørgsmål, når det nu har været rejst siden antikken. Det skal som sagt handle om, hvorfor Rousseau er så glad for Platon, når han er så grundlæggende uenig med ham. Som citatet ovenfor viser, hænger synet på kønnene tilsyneladende sammen med en basal uenighed i, hvad samfundet bygger på, hvad en politisk *ethos* er, og hvordan den frembringes gennem opdragelse. For Platon bygger samfundet og siden staten på arbejdsdelingsprincippet, ikke på familien. Selv om staten i *Lovene* består af husstande, der er organiseret ud fra slægtsrelationer, er livet i husstandene gennemsyret af samfundsmæssige og politiske forordninger. De er ikke 'små fædrelande', men dele af en større, determinerende helhed. Ligesom i *Staten* tilhører børnene staten mere end forældrene (*Leg.* 805 d). Derfor er al opdragelse og uddannelse reguleret gennem offentlige institutioner og embeder, vejledning, pædagogik og skolepligt, skreven og uskreven lov. Familien er ikke et afgrænset og lukket område; der kan for Platon

9 Det tages f.eks. i *Lovene* for givet, at omsorg og opdragelse af børn – som offentligt embede – varetages af kvinder, gymnastisk træning og egentlig lærergerning af mænd. Lærerne er fremmede, der får løn – medens det pædagogiske arbejde i øvrigt er offentligt ombud, der varetages af statens egne borgere. Det skal dog retfærdigvis siges, hvilket så til gengæld forværrer sagen i et andet perspektiv, at Platon ikke tænker sig, at de udearbejdende kvinder har dobbeltarbejde, da det meste husarbejde forudsættes varetaget af slaver eller fremmed arbejdskraft. 'Husmoderen' har mest en styrende funktion i forhold til den økonomiske og praktiske del af husholdningen.

10 Se Butler, op. cit. s. 143-44.

11 Schleiermacher kommenterer ligestillingen i *Staten* helt i samme ånd som Rousseau: "Wie nun ferner von der größeren Gleichheit der Geschlechter aus die christliche Sitte den reinsten Begriff der Ehe und die vollkommene Gestaltung des Hauswesens ins Leben gerufen hat: so hat den Platon seine Ansicht von dieser Gleichheit zu einer völligen Zerstörung von beiden verleitet, und dies ist es was unserer Zeitgenossen von gesundem Sinn gern bis auf die letzte Spur aus diesem Werke verlöschen möchte. Allein diesen Spuren führen sehr weit; ja, ich möchte sagen hier konzentriert sich alles Verfehlete der hellenischen Geistesentwicklung, und es zeigt sich deutlich das Unvermögen dieser Natur zu einer befriedigenden Gestaltung ethischer Verhältnisse. Auch Platon, dem man aus Mißverständnis häufig in dieser Beziehung ganz falsche Ehre angetan hat, ist in der bloß sinnlichen Ansicht des Geschlechtsverhältnisses so befangen, daß er für die Bestimmung des Geschlechtstriebes zu einer persönlichen Neigung kein anderes Motiv anerkennt als den Reiz, den die Betrachtung schöner sich mannigfaltig und lebhaft bewegender Gestalten hervorbringt, so daß ein geistiges Element in der Geschlechtsliebe ihm völlig fremd geblieben ist." Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, *Über die Philosophie Platons*, Felix Meiner Verlag, Hamburg 1996 s. 359-60.

i princippet ikke trives noget – godt eller skidt – i familien, der ikke kommer fra det omgivende fællesskab. Staten opdrager, dens *ethos* trænger – på godt eller ondt – ind i familien. Her er ikke noget reservat for selvsåede vækster, kærlighed til viden eller politisk dyd.

Platon kan af historiske grunde ikke forestille sig familien som positivt værn mod skadelig samfundsmæssig indflydelse, så for ham er eneste udvej den fornuftige indretning af menneskets vækstbetingelser i det store fællesskab, staten. På Rousseaus tid er familien imidlertid blevet noget andet, og han kan tænke den som god og naturlig i betydningen en organisering af noget naturligt menneskeligt, kønnene og kærligheden; den er blevet til 'kernefamilie'. Den romantiske kærlighed, der for Platon intet havde med slægt og husstand endsige kønsforskel at gøre, og som netop derfor kunne fungere som katalysator for individuel, åndelige stræben og dannelse,¹² bliver hos Rousseau koblet til kønsforholdet og forplantningen: Far og mor og børn. I dette lille fædreland ligger ikke bare grobunden for menneskelig tilblivelse og opvækst, men også noget, der dels kan tjene som værn imod de destruktive civilisatoriske tendenser, dels kan frembringe den politiske *ethos*, der er nødvendig for fællesskabet. Den gode søn, mand og far er også den gode borger. Rousseau synes hermed at have angrebet Platons begyndelsesproblem.¹³ Den private, individuelle opdragelse i familien kan frembringe det naturlige og gode menneske, der med tiden og det rette køn også vil blive den gode borger.

At den historiske ændring, der sker med familien på Rousseaus tid, ikke betyder, at familien bliver et samfundsprodukt i mindre grad end hos Platon, siger sig selv. Rousseaus private opdragelse løser næppe noget begyndelsesproblem, og modstillingen af privat og offentlig opdragelse, opdragelse til menneske og opdragelse til borger, rejser nye spørgsmål og skaber problemer for Rousseau-fortolkerne. Men måske er netop denne modstilling sigende for, hvad det er, Rousseau priser Platon for. *Staten* er den skønneste afhandling om opdragelse, der nogen sinde er skrevet, *på trods* af at den handler om offentlig opdragelse, ikke privat, og *på trods af*, at dens politiske ideer og sigte er uacceptable for Rousseau. Adskiller vi de pædagogiske ideer fra de politiske og fokuserer alene på, *hvordan* man skal opdrage, giver det hele mere mening. For her er der ganske omfattende forlæg hos Platon, der som den første tager en række pædagogiske emner under principiell og systematisk overvejelse, dels overordnet i *Staten*, dels i forhold til en praktisk udformning i *Lovene*. For det pædagogiske blik, som Rousseau anlægger og disciplinerer, må Platon være *the founding father*, og vi må tage ham på ordet: *Staten* er det skønneste værk om opdragelse af den simple grund, at den handler om opdragelse som sådan, og der ikke er skrevet noget bedre om den sag siden.

I et andet citat fra *Émile* skinner noget igennem, som det er værd at hæfte sig ved:

12 I *Symposion* og *Faidros* er det homoseksuelle forhold mellem den ældre og yngre mand nok en samfundsskabt konvention med et opdragende/dannende sigte, men kan også være rammen om et kærlighedsforhold af mere 'romantisk' art.

13 Hermed sigtes til det sagligt og kompositionelt konstituerende spørgsmål i *Staten*: Hvis samfundets *ethos*/statens forfatning er et produkt af indbyggernes *ethos*/sjælelige forfatning, og denne igen er et produkt af socialisering og opdragelse ud fra de herskende normer, hvordan er en ændring af forholdene så overhovedet mulig?

”Respekter barndommen, bedøm den ikke overilet hverken til det gode eller til det onde. Lad undtagelserne gøre sig bemærket, lad dem stå deres prøve og befæste sig, før De griber til særlige metoder. Lad naturen råde længe, før De handler i dens sted, for at De ikke skal komme til at modvirke dens værk. Hertil indvender De, at tid er kostbar, og at De ikke vil spilde den. De indser ikke, at De i højere grad spilder tiden ved at bruge den dårligt end ved intet at gøre, og at et dårligt undervist barn er længere borte fra visdommen end det barn som slet ingen undervisning har fået. De er oprørt over at se, at det første år går med ingenting. Hvadbehager? Er det ingenting at være lykkelig? Er det ingenting at springe, lege og løbe hele dagen? Barnet vil aldrig i sit liv få så travlt. I *Staten*, som man anser for at være så streng, opdrager Platon børnene udelukkende ved fester, lege, sange og fornøjeligt tidsfordriv. Han mener tilsyneladende at han har gjort det udmærket, når han har lært børnene rigtig at fryde sig.”¹⁴

Referencen her står næppe i nogen tilfældig kontekst. Rousseau ser Platons stat som et sted, hvor man kan have en lys, lykkelig – og lang barndom! Han vurderer dermed – efter eget udsagn – Platons ånd ganske anderledes end traditionen, der ser en alvorlig og streng statsindretning (i eftertiden tillige af mange anset for at være af totalitært politisk tilsnit). Rousseau kan derimod have set respekt for barndommen og barnets egenart, fokus på selvvirksomhed og minimalt pres fra samfund og voksenverden i form af effektivitet og læringsmål og i det hele taget en pædagogik, der lægger vægt på menneskelig glæde og munterhed. Om man finder denne læsning overbevisende og deler Rousseaus vurdering af den platoniske ånd, afhænger selvfølgelig af en lang række faktorer. Men for Rousseau var det ikke alene et spørgsmål om ånden i værkerne. Blandt de pædagogiske temaer, som står centralt hos Platon, skal her nævnes følgende, der også er kernepunkter for Rousseau:

Anerkendelse af barndommen og dens forskellige faser

Det er en kendt sag, at barndommen først blev opfundet i 1700-tallet; alligevel finder man hos Platon opmærksomhed ikke bare på barndommen som den væsentligste formative periode, men på dens forskellige afsnit og nødvendigheden af en pædagogik, der er indrettet derefter. Opvæksten opdeles i *Lovene* i perioderne 0-3 år (788a ff.), 3-6 år (793 d ff.), 7-10 år (794 c ff.), 10-13 år (809 e ff.) og 13-16 år (812 b ff.).

¹⁴ *Emile* (da. udg.), bd. I 2. bog s. 110. ”Respectez l’enfance, et ne vous pressez point de la juger, soit en bien, soit en mal. Laissez les exceptions s’indiquer, se prouver, se confirmer longtemps avant d’adopter pour elles des méthodes particulières. Laissez longtemps agir la nature, avant de vous mêler d’agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations. Vous connaissez, dites-vous, le prix du temps, et n’en voulez point perdre? Vous ne voyez pas que c’est bien plus le perdre d’en mal user que de n’en rien faire, et qu’un enfant mal instruit est plus loin de la sagesse que celui qu’on n’a point instruit du tout. Vous êtes alarmé de le voir consumer ses premières années à ne rien faire! Comment! n’est-ce rien que d’être heureux? N’est-ce rien que de sauter, jouer, courir toute la journée? Platon dans sa république, qu’on croit si austère, n’élève les enfants qu’en fêtes, jeux, chansons, passetems; on diroit qu’il a tout fait, quand il leur a bien appris à se réjouir;” *Emile*, s. 343-44.

Der citeres her efter Pléiade-udgaven. I andre udgaver som f.eks. Garnier-Flammarion, Paris 1966, s. 132, kan man finde varianten, der ligger til grund for den danske udgave: ”Platon, dans sa *République...*”, altså ikke i staten, men i værket *Staten*. Rousseau synes dog klart at referere til samme sted som Montaigne (se nedenfor), nemlig *Lovene* 793 e.

Betydning af spædbarnsalderen mhp. dannelse af temperamentet

Både Platon (791d f.) og Rousseau¹⁵ tematiserer barnets skrig og gråd som dets første udtryk. Det kan nok siges at ligge indenfor almindelig menneskelig erfaring og er ikke meget værd som filosofisk-pædagogisk indsigt; det interessante er, hvordan der tænkes over det, og hvordan sagen forstås. Hos Platon drejer det sig om (791 e): Hvordan bør staten som sådan opdrage dem, der endnu ikke har talens brug og dermed ikke er modtagelige for nogen som helst *paideia*? Hertil svares, at børn kan skrike og græde. Den pædagogiske overvejelse handler ikke om, hvordan man får dem til at holde op, men om at tage gråden som tegn på, hvad barnet vil. Man giver det dette eller hint, og når barnet holder op med at græde, har man ramt rigtigt, og barnet bliver glad og tilfreds. Den overordnede kontekst er nemlig, hvordan man former et harmonisk temperament, der hverken er for blødt og tudevornt eller for hårdt og slavisk, men muntært og robust, og så hedder det i en passage (792 a), der næppe har undgået Rousseaus opmærksomhed: "Gråd og skrig er for børnene udtryk for, hvad de elsker og hader, og på ingen måde et lykkeligt tegn. Den tid, hvor det går sådan for sig, er ikke mindre end 3 år, en ikke ubetydelig del af livet at tilbringe mere eller mindre dårligt."

Princippet er ikke kompromis eller ligevægt, men naturlig opfyldelse af barnets egne behov, som det kan give udtryk for. Det drejer sig om at fjerne smerte, frygt og ubehag, ikke positivt at skaffe barnet 'mange lyster' (*pollas hêdonas*), da overimødekommenhed i henseende til lyst skaber en karakter, der dårligt tåler det mindste afsavn. "I netop sådan en praksis ligger for os det største fordærv, for alt afhænger af opdragelsens begyndelse." (792 b-c)

Vigtigheden af fysisk bevægelse

Hvis ikke det var, fordi det kunne blive opfattet som en spøg, ville lovgiveren hos Platon sågar anbefale, at kvinder under svangerskabet tilstræbte at undgå de store følelsesmæssige udsving og fastholde en glad, afslappet og mild sindsstemning (792 e). Det holder ham dog ikke tilbage, når det gælder bevægelsen: Sundhedsstyrelsen anbefaler motion for gravide (789 e) og spædbarnsgymnastik (791c)! Passagen 788d-791 c er en af *Lovenes* mange forunderlige. Her bringes det grundlæggende princip i kosmos i relation til det menneskelige foster. Bevægelse er godt for sundheden og dermed for sjælen, men der er også en direkte forbindelse: Sjæl er liv, og liv er bevægelse. Jo mere bevægelse, desto mere liv og sjæl, kunne man sige. De gravide skal gå tur, barneplejerskerne skal bære børnene omkring og se meget, ud på landet, til templet, på besøg hos slægtninge (789 e), indtil børnene efter 3-årsalderen begynder at kunne beskæftige sig selv i leg. Ved 6-årsalderen kan man tage fat på en første egentlig træning i legemlig og musisk bevægelse i form af gymnastik, sport, dans og sanglege. Overvejelserne over bevægelsens betydning bygger også på iagttagelser og erfaring. Vi lufter vores husdyr uden anden grund end bevægelsen i sig selv og anser ikke bare vores

15 *Emile* (da. udg.) bd. I 1. bog s. 29, 53 ff. & passim. *Émile* s. 261, 286 ff & passim.

egen motion, men enhver udefra påført bevægelse som at ride, køre og sejle for gavnlig (789 b-c); deraf tanken om bevægelsen som grundelementet (*stoicheion*, 790 c) for sjæl og legeme hos de mindste. Men bevægelsen har også en dybere funktion, idet den virker som lægedom for sjælelige forstyrrelser. Platon tænker her ikke på decideret sygdom, men nævner to eksempler på velkendt psykisk ubalance (790 d-e): Dels den bacchantiske rus, hvor den ordnede bevægelse i rituel kædedans og musik bringer sindene i ro; dels barnet, der ikke kan sove, men falder i søvn, når det bliver vugget og sunget for. Atheneren forklarer det med, at både søvnløshed og raseri kommer af frygt. Den udefrakommende bevægelse behersker den indre tilstand. Hvad frygten (*deima, fobos*) egentlig går på og bundet i, får vi ikke nærmere at vide om. Det synes dog, som om den ses som en oprindelig eller primitivt-naturlig tilstand, der skal overvindes; en sjæl, siges det afslutningsvis (791 b), der har vænnet sig til at leve i frygt, bliver frygtsom og fej. Vi kan således konstatere, at hos Platon begynder al oplysning med vuggesang!

Barnets/elevens 'selvvirksomhed'

Opdelingen i barndommens forskellige aldersfaser vidner om, at Platon anerkender 'naturen', dvs. barnets egen vækst, som en faktor i opdragelsen. Vi så, at selv spædbarnet tænkes aktivt stræbende, og at opdragelsesprincippet her ikke var at gøre alt muligt, der kunne fornøje barnet, men at imødekomme dets udtrykte behov. Det forholder sig på samme måde med barnet i perioden 3-6 år, og her gøres der endnu ikke forskel på drenge og piger hos Platon. Børn i den alder skal bare lege, og det kan de som regel selv finde ud af, når man blot bringer dem sammen (793 e - 794 a). Dette livsafsnit får kun 1 side i *Lovene*, og det meste af pladsen bruges på betragtninger over straf, da det også er i denne periode, en egentlig disciplinering begynder. Da 'børnehaven' tænkes at ligge i forbindelse med bydelens helligdom, kan der sikkert også let ske noget usømmeligt. Hertil ville Rousseau have et eller andet at sige om den dårlige opdrager, der ikke lægger tingene til rette, så forbud undgås og muligheden for det uønskede minimeres. Dog er Platons placering næppe tilfældig, men valgt netop for at bringe børnene i kontakt med en væsentlig politisk institution i det fælles liv.

Førskolepædagogikken er i *Lovene* altså lagt an på børnenes frie leg. Ved begyndelsen på en egentlig undervisning i 6-7-års alderen møder vi en klar forskel i fremstillingen i forhold til *Staten*, idet der i *Lovene* fokuseres på lærestoffet (*ta matemata*; 795 d) inden for gymnastik, kampsport og musik og ikke gøres nogen nærmere didaktiske overvejelser, endside anlægges et individuelt dannelsesperspektiv med henblik på en fremtidig højere teoretisk uddannelse; den tænkes overhovedet kun at finde sted i det natlige råds regi.¹⁶ Fra *Staten* og til dels eksemplificeret i Sokrates' berømte belæring af en slave i *Menon* kender vi imidlertid Platons sokratiske, 'dialektiske didaktik', der tager udgangspunkt i elevens forud-

16 Praktisk uddannelse kommer ikke på tale i *Lovene*; håndværk, landbrug og lønnet arbejde varetages af slaver eller fremmede. Militær uddannelse er pligt for alle borgere, også for kvinder (i det mindste som teoretisk undervisning!)

sætninger og ståsted og ikke mindst afpasses vedkommendes egen lærelyst. Den tvungne disciplinering, der på det fysiske og etiske område praktiseres intentionelt overfor alle først indirekte og siden direkte i *Lovene*, giver iflg. Platon ikke mening i forhold til videnskabelig og filosofisk erkendelse, der er fornuftens eget værk, ikke kan påfyldes andre som lærestof, og som aldrig vil kunne vækkes, hvis lyst og evner mangler. Uanset om Platons betragtning er dikteret af et aristokratisk ønske om, at kun de allerbedste får en lang videregående uddannelse i de videnskabelige og filosofiske discipliner, eller det handler om at sikre, at kun de bedste får ansvar for det fælles vel, er det didaktiske princip i sig selv klart og forsvarligt: Man kan ikke formidle viden fra den ene til den anden, som man hælder vand fra det ene kar til det andet gennem en tråd (*Symp.* 175d). Man skal lade børnene lære som i leg (*Rep.* 536e-537a), dvs. frit og utvungent, og i det hele taget forstå at gøre sjælens egen lærelyst og virksomhed til grundlag for indsigt og dannelse.

Udskydelse af skolestart og nedtoning af boglig lærdom

I *Lovene* fastsættes perioden for at erhverve de fundamentale færdigheder i at læse, skrive og regne til tre år mellem 10 og 13. På Platons tid var det almindeligt, at undervisning i læsning, skrivning og musik påbegyndtes i 7-årsalderen,¹⁷ og det fremgår faktisk ikke eksplicit, hvorfor han plæderer for det senere tidspunkt. Også i *Staten* finder vi – om end i anden kontekst – 10 år angivet som den alder, hvor en egentlig uddannelse kan tage sin begyndelse. Dette er en af de passager, Rousseau har markeret i sit eksemplar.¹⁸

Men Rousseau synes at have forstået hvorfor: "Rousseau has also marked passages on education, particularly on the need to train children morally before developing their intellect".¹⁹ Hos Platon ser vi, at værdsættelse af sandhed nok forudsætter medfødt nysgerighed og evne til at lære, men dog ikke vækkes af sig selv uafhængigt af den rette opdragelse, eller snarere: At den i reglen ødelægges, hvis det omgivende samfund ikke bekymrer sig derom. Vi skal *lære* at elske sandheden, om end det måske netop fordrer en negativ pædagogik i stil med den, Rousseau formulerer. Hos ham kan vi læse, at børns løgne er deres opdrageres værk.²⁰ Børn lærer at lyve – f.eks. ved at blive afkrævet regnskab for deres fejl eller oplysninger, der kan skade dem. Den intellektuelle belæring forudsætter en *holdning* til sandhed og fornuft og dermed et mål af etisk opdragelse, der iflg. Platon og Rousseau åbenbart ikke er nået i tilstrækkeligt omfang ved 7-års alderen. Men der er næppe kun tale om noget rent holdningsmæssigt. Citatet, der begynder med 'respektér barndommen' og indeholder omtalen af Platons stat som et fornøjeligt sted, afsluttes med et bonmot om, at 'barndommen er fornuftens søvn', og herefter fortsætter Rousseau:

"Børns tilsyneladende lærenemhed er årsag til, at de bliver ødelagt. Man indser ikke, at selve denne lærenemhed er bevis på at de intet lærer. Deres glatte og polerede hjerner

17 *Der kleine Pauly. Lexikon der Antike*, München 1975. 5. Bind, art. 'Schulen', sp. 38-39.

18 Silverthorne, op.cit. s. 242.

19 Ibid. s. 247.

20 *Emile* (da.udg.), bd. I 2. bog s. 103. *Émile* s. 336.

tilbagekaster som et spejl de genstande man holder op for dem. Men intet sidder fast, intet trænger ind. Barnet husker ordene, men tankerne genspejles kun. De som eksaminerer barnet, forstår disse tanker; barnet alene fatter dem ikke.”²¹

Rousseaus pædagogiske Platonforståelse falder her som i meget andet fuldstændig i tråd med Montaignes essay om børneopdragelse, hvor vi kan læse:

”Det er forbløffende at se, hvor stærkt Platon i sine *Love* går ind for at ungdommen i hans by skal have mulighed for at more sig og have det rart, og hvor meget han beskæftiger sig med deres kapløb, spil, sange, spring og danse, hvis ledelse og beskyttelse han siger at de gamle grækere lagde i hænderne på guderne selv, det vil sige Apollon, Muserne og Minerva.”²²

Og Montaigne har også gjort sig nogle tanker om undervisning, der preller af, om end han udtrykker sig mere bramfrit end Rousseau:

”Han [læreren] skal ikke blot kræve eleven til regnskab for ordlyden i lektien, men også for dens mening og indhold, og han skal bedømme hvilket udbytte eleven har af den ved at se på hvordan han generelt opfører sig i sin daglige tilværelse, ikke ved at prøve hans hukommelse. Han skal lade ham fremstille det han netop har lært fra hundrede forskellige synsvinkler, og bruge det på lige så mange forskellige emner for at se, om han nu også rigtig har forstået og tilegnet sig det. Og med hensyn til hans fremskridt skal han lade sig lede af Platons pædagogiske metoder. Det er tegn på manglende eller dårlig fordøjelse at gylpe maden op i samme tilstand som man har indtaget den. Maven har ikke gjort sit arbejde hvis den ikke har lavet om på formen og beskaffenheden af det man har givet den at fordøje.”²³

Platon, Montaigne og Rousseau ser ikke ingen mening i udenadslære, som er en reel fare ved for tidlige forsøg på intellektuel indlæring, før holdning, erindringsevne og dømmekraft er udviklet. Og disse evner kan udvikles på andre måder end ved skolegang og bogstav. Sansning og anskuelse, praktisk omgang med tingene, variation og først og fremmest egenaktivitet træner de intellektuelle evner og forståelsen for omverdenen. For tidlig belæring risikerer også at tildække barnets evner og muligheder, så det ikke lærer, hvad det kan, i det omfang det kan. Det afgørende er derfor, at tilrettelæggelsen af opdragelse og undervisning overordnet sker efter pædagogikkens egne rationaler og mål – ikke efter heteronome standarder: ”For ifølge Platons forskrifter skal man give sine børn en levevej der er i overensstemmelse med deres egne ressourcer, ikke med forældrenes.”²⁴ Selv om barndommen ikke er en livsfase af egenverdi sammenlignet med voksenalderen for Platon, sådan som den er for Rousseau, og selv om hans syn på opdragelse til dels er dikteret af statens retfærdige indretning, så er barndommen dog ikke en livsfase, der skal overstås

21 *Emile* (da.udg.), bd. I 2. bog s. 111. ”L'apparente facilité d'apprendre est cause de la perte des enfants. On ne voit pas que cette facilité- même est la preuve qu'ils n'apprennent rien. Leurs cerveau lisse et poli rend comme un miroir les objets qu'on lui présente; mais rien ne reste, rien ne pénètre. L'enfant retient les mots, les idées se réfléchissent; ceux qui l'écoutent les entendent, lui seul ne les entend point.”*Emile* s. 344.

22 Montaigne, *Essays I-III*, Første bog, Kapitel 26, s. 190.

23 *Ibid.* s. 173.

24 *Ibid.* s. 186.

hurtigst muligt, og det er langt fra ligegyldigt, hvordan man har henlevet den. Måske Montaigne bedst udtrykker forbindelsen mellem Platon og Rousseau:

"Det er udmærket at læreren lader ham trave foran sig, så han kan bedømme hans gangart og få en idé om hvor meget han skal sætte sit eget tempo ned for at tilpasse sig elevens. Hvis der er misforhold mellem de to ting ødelægger vi det hele, men at finde det rette forhold og ikke overskride grænsen er noget af det sværeste jeg ved, og det er tegn på en ædel og stærk sjæl at kunne bringe sig på niveau med et barns tempo og lede det. Jeg går selv sikrere og med fastere skridt når det går opad end når det går nedad."²⁵

Rousseau har læst Platon med samme indforståethed som Montaigne, og begge synes klart at mene, at man hos Platon finder en første autoritativ formulering af, at *pædagogik* er noget i sig selv. Uanset hvad målet for opdragelsen nærmere bestemt er moralsk og politisk, er der rigtige og forkerte *pædagogiske* overvejelser og fremgangsmåder med henblik på at forme et menneskes karakter og lære det noget.

Et yderligere træk, der vidner om *Statens* betydning for *Émile*, er den parallelle kompositoriske opbygning af de første 5 bøger, som bl.a. Roger D. Masters har gjort opmærksom på: "The first book of each work contains a critique of conventions and opinions without truly establishing human morality; Books II and III describe the basic patterns of education (dealing with such matters as the status of poets, who are in each case banished, and physical training). In Book IV of the *Republic* there is an analysis of the healthy tastes of the guardians as well as a discussion of the passions and virtues in the human soul, topics which are treated in Book IV of the *Émile* (although in reverse order); the establishment of religion occurs at the center of Book IV in each volume. Just as Book V of the *Émile* has three parts (dealing respectively with inequality of the sexes, the formation of the family, and Rousseau's political solution), so Socrates faces "three waves" of paradox in Book V of the *Republic* (the equality of the sexes, the abolition of the family, and the philosopher-kings as the best regime)."²⁶

Endelig er der hele anlægget, *Statens* og *Émiles* karakter af ideal, litterær konstruktion. I begge værker følger vi tilblivelse af hhv. et retfærdigt politisk samfund og et godt menneske i et perspektiv præget af privation eller negation af det faktiske: Hos Platon tænkes det retfærdige samfund i isolation fra den dårlige (samfundsskabte) menneskelige 2.-natur; hos Rousseau tænkes opdragelsen af det gode menneske i isolation fra den dårlige (menneskeskabte) civilisation. I det begge værker udvikler sagens – hhv. statens/retfærdighedens

25 Ibid. S. 173.

26 Masters, op. cit. n. 162, s. 99. For en uddybende tolkning af 5.bog-parallellerne, se (foruden Butler, op.cit.) Laurence D. Cooper, "Émile, or On Philosophy? Rousseaus Modified Platonism" i *Rousseau and the Ancients* (Pensée Libre: no. 8), North American Association for the Study of Jean-Jacques Rousseau 2001, s. 127-139. Cooper følger endnu en iagttagelse fra Masters (ibid. s. 100): "Book v of the *Republic* concludes with Socrates' discussion of the lover of wisdom (475b-480a), whereas Rousseau concludes the corresponding Book of the *Émile* by describing marital love (G, 607-14)." Iflg. Cooper kan 5. Bog læses eksklusivt 'psykologisk', således at f.eks. de tre søer ikke refererer primært til ydre politiske forhold i staten, men er billeder på en slags stadier på sjælens vej til filosofi.

og opdragelsens – begreb og ikke har til formål at afgive en praktisk guide til politik og opdragelse, får begge værker en utopisk tendens.

B. Querelle des anciens et des modernes?

Vi har i det foregående set, hvorledes Rousseau på forskellig vis viderefører centralt platonisk tankegods på det pædagogisk-filosofiske område, ikke mindst i form af en pædagogisk-filosofisk antropologi. Det er imidlertid ikke dette område, der normalt og primært forbindes med filosofisk 'platonisme', så vi vil i det følgende perspektivere til en klassisk diskussion, der tillige er vigtig for spørgsmålet om den fortsatte betydning af fortidens visdom.

Diskussionen om Rousseaus 'platonisme' er ikke mindst takket være Leo Strauss forbundet med genoplivningen og omdefineringen af den gamle debat mellem *les anciens et les modernes*.²⁷ I sin originale form fra slutningen af 1600-tallet drejede debatten sig som bekendt om, hvorvidt de antikke forfattere afgav forbindtlige forbilleder for eftertidens poesi, drama og prosa, eller om de moderne, der lod hånt om traditionens mønstre og formulerede sig på ny, var bedre. I Strauss' værker bliver *la querelle* betegnelsen for andet og mere end en kanon-debat, skønt Strauss selv er af den overbevisning, at de gamles forståelse af politisk filosofi faktisk er autoritativ. *La querelle* bliver i en vis forstand indbegrebet af en (ånds)historisk bevægelse, der for den konservative Strauss former sig som en strid om rigtigheden af en oprindelig forståelse og formulering.²⁸ *La querelle* kan retrospektivt spores i antikkens *nomos-fysis*-diskussion og i middelalderens universalistrid, men kommer overordnet og endegyldigt til udtryk i den politiske filosofi ved indgangen til nyere tid; sekularisering formuleres hos Strauss ofte som 'modernisering'. I *Three Waves of Modernity*²⁹ står Rousseau for den anden bølge i bruddet med den før-moderne politiske filosofi. Machiavelli og Hobbes har i den første bølge gjort op med den antikke opfattelse af staten og for Hobbes' vedkommende også menneskelig dyd som naturligt funderet og legitimeret: "The characteristics of the first wave of modernity were the reduction of the moral and political problem to a technical problem, and the concept of nature as in need of being overlaid by civilization as a mere artefact." Rousseau har iflg. Strauss i udgangspunktet et kritisk og restorativt projekt: "Rousseau protested in the name of virtue, of the genuine, nonutilitarian virtue of the classical republics against the degrading and enervating doctrines of his predecessors;....Yet he could not restore the classical concept of virtue as the natural end of man, as the perfection of man's nature; he was forced to reinterpret virtue because he took over the modern concept of the state of nature as the state in which man

27 Iflg. Wikipedia er spørgsmålet om Rousseaus placering afgjort; han står som sidste *ancient* på en liste, der begynder med Montaigne. Det skal retfærdigvis siges, at der anføres forbehold! http://fr.wikipedia.org/wiki/Querelle_des_Anciens_et_des_Modernes, acc. 26.06.2015.

28 For Strauss (og en række 'straussianere'), der konsekvent gengiver *logos* med 'speech', falder det naturligt at forstå den historiske bevægelse som en *debat om sandheden*, snarere end en real historisk udvikling eller realisering.

29 'The Three Waves of Modernity' (1959) i *An Introduction to Political Philosophy*. Wayne State University Press 1989, s. 81-98 Titlen associerer til de tre søer, som Sokrates må forcere i 5. bog af *Staten*.

finds himself at the beginning.....Man in the state of nature is subhuman or prehuman; his humanity or rationality have been required in a long process. In post-Rousseauan language, man's humanity is due not to nature, but to history, to the historical process, a singular or unique process which is not teleological.....The concept of history, i.e. of the historical process in which man becomes human without intending it, is a consequence of Rousseau's radicalization of the Hobbesian concept of the state of nature."³⁰ Strauss placerer altså ikke Rousseau blandt de moderne uden tøven, da Rousseau selv er kritisk overfor følgerne af den første bølge, men finder alligevel ingen anden plads, da Rousseaus 'løsning', historien og menneskets frihed, for Strauss er indbegrebet af moderniteten.

Davis Lay Williams, der har skrevet den eneste monografi, som eksklusivt behandler og argumenterer for Rousseaus som 'platoniker', placerer spørgsmålet netop her – i *la querelle* og i et opgør med Strauss' tolkning (i særdeleshed af spørgsmålet om almenviljen som enten bundet af en naturlig retfærdighed eller som ren menneskelig konvention), som Williams også mener genfindes hos Masters og for en stor del præger nutidens Rousseau-opfattelse.³¹ Williams ser en klar parallel mellem Platons opgør med sofisterne og Rousseaus opgør med Hobbes' og den tidlige oplysnings materialisme: "Rousseau's place in modernity is indeed deeply analogous to Plato's in antiquity."³² Hvis man kan vise, at Rousseau er platoniker, må en række beskyldninger om materialisme, retspositivisme og moralrelativisme kunne imødegås, og man kan give mening til en principiel distinktion mellem den almene og den blot fælles vilje. Derfor bliver det i første omgang nødvendigt at foretage en definition af, hvad man må forstå ved 'platonisme'. Her opregner Williams følgende:³³

1. Metafysisk: Dualisme, dvs. eksistensen af immaterielle ideer: "The forms are metaphysically different from the material world in which we conduct our daily lives."³⁴
2. Ontologisk: Ideerne er evige og uforanderlige og transcendent. "A second important feature of Platonism is less orthodox. It is also, I would argue, more specifically Platonic. This is that the immaterial ideas are indeterminate. [...] That is, the content of any given Platonic idea is not spelled out in concrete detail like a legal code."³⁵
3. Epistemologisk: Ideerne er erkendbare gennem intellektet, men der er mange hindringer for deres erkendelse. "Plato does not give an extended account of just how one employs the mind to come to these truths. This is undoubtedly related to the fact that, on his account, it is virtually impossible to do so in a written book. Anything like a comprehensive knowledge of the ideas is the result of an extended journey accessible to the few."³⁶

30 Op. cit. s. 89-90.

31 Williams, op.cit. s. 98.

32 Ibid. s. xviii.

33 Ibid. s. xix-xxv.

34 Ibid. s. xix; Williams anvender ikke betegnelsen 'fænomen' i denne sammenhæng.

35 Ibid. s. xx.

36 Ibid. s. xxi. Herefter følger en kort redegørelse for filosofiens uddannelse som beskrevet i bog 6-7 af *Staten*.

4. Politisk: Rigtig politisk og moralsk handling forudsætter ideviden, først og fremmest om det retfærdige og det gode. "Implementing these ideas in the imperfect material world is the goal of the political dimensions of Platonism."³⁷

Af historiske grunde må vi iflg. Williams inkludere en række yderligere træk i en definition af platonisme, der kan række ud over Platon selv, herunder et institutionelt aspekt, tro på Gud, sjælens udødelighed, viljens frihed og immaterielle ideer.³⁸ Grunden til, at de immaterielle ideer anføres to gange, synes at være hensynet til, at også 'idealistic' positioner med en anden fundering end Platons originale metafysik kan klassificeres som platoniske. I sidste ende bliver Williams' definition af platonisme dermed en bred definition af idealisme, der kan stå som modpol til materialisme under ét. Platon eller Hobbes – det er spørgsmålet, og Williams' undersøgelse former sig derefter som et forsøg på at identificere de idealistiske træk hos Rousseau. Her drejer det sig navnlig om at finde belæg for, at Rousseau antager transcendent ideer for det gode og for retfærdigheden. Det største sammenhængende belæg i Rousseaus oeuvre findes i den savoyardske præsts trosbekendelse i *Émile*.³⁹ Williams afviser, at Rousseau kunne være så meget platoniker, at han lod en litterær person fremføre synspunkter, der ikke var hans egne;⁴⁰ hans argumenter er dog ikke konklusive, hvad næppe nogen argumentation om den slags spørgsmål kan være.

Williams' strategi for at godtgøre Rousseaus platonisme går således ud på at finde Platon/platonisme i Rousseau. I det foregående afsnit har vi forsøgt den omvendte strategi ud fra devisen: "Dialektik ist der Versuch, das Neue des Alten zu sehen anstatt einzig das Alte des Neuen."⁴¹ Vi så her, hvorledes Rousseau kunne lægge sig ganske tæt op ad Platon uden hensyn til de metafysiske, ontologiske eller erkendelsesteoretiske forudsætninger, der et par årtusinder og en lang filosofihistorie senere har undergået store og væsentlige forandringer. Dette rejser spørgsmålet, om Rousseaus platoniske inspiration overhovedet er at finde med de filosofiske discipliner som søgekriterier, så meget mere som hverken Platon eller Rousseau arbejder filosofisk 'disciplineret', men snarere dialektisk, kritisk og ikke mindst litterært og for Rousseaus vedkommende tillige essayistisk-idiosynkratisk.⁴² I forlængelse heraf rejser der sig imidlertid det påtrængende spørgsmål om, hvor den sag, der om

37 Ibid. s. xxii.

38 Et problem med en indledende stipulativ definition er som bekendt, at den gør alt, hvad der efterfølgende baseres på den, hypotetisk. Et andet problem er, at en meget almen definition kan være helt ubrugelig, og et tredje problem er, at en for snæver definition, anvendt som søgekriterium, kan blokere for relevant indsigt. Et fjerde problem er, om definitionen selv er dækkende for sagen. Williams' fremstilling er præget af alle fire problemstillinger, der dog står ukommenteret.

39 Samme synspunkt findes i James Mitchell Lee, 'Jean-Jacques Rousseau and Bernard Lamy: the Platonic education of *amour-propre*' i *Rousseau and the Ancients* (Pensée Libre: no. 8). North American Association for the Study of Jean-Jacques Rousseau 2001, s. 260-74. Her antages præstens bekendelse uden videre at være udtryk for Rousseaus tanke og holdning.

40 Williams, op.cit. s. 62-64.

41 Theodor W. Adorno, *Zur Metakritik der Erkenntnistheorie*. Gesammelte Schriften 5, Frankfurt 1970, s. 46

42 Dette træk er heller ikke ganske fraværende i de platoniske dialoger i kraft af netop Sokratesfiguren, der at og til tillades at tale ud fra et ganske individuelt perspektiv.

nogen forliger Rousseau med Platon, nemlig *paideia* eller *éducation* og forholdet mellem pædagogik og politik, bliver af i diskussion om gammelt og nyt.

Lad os et øjeblik vende tilbage til Strauss' prægnante formulering fra *Three Waves of Modernity*, som vi citerede ovenfor: "Man in the state of nature is subhuman or prehuman; his humanity or rationality have been required in a long process. In post-Rousseauan language, man's humanity is due not to nature, but to history, to the historical process, a singular or unique process which is not teleological." Dette er en meget generel formulering, som det kan være svært at være uenig i – og alligevel. Prøver vi at se sagen fra pædagogikkens synsvinkel og erstatte 'history' med 'education', kommer man i tvivl: "Man in the state of nature is subhuman or prehuman; his humanity or rationality have been required in a long process man's humanity is due not to nature, but to *education*, to the *educational* process, a singular or unique process which is not teleological." Med denne omskrivning bliver den første sætning usand i hvert fald som karakteristisk af Rousseaus standpunkt: Barnet, der kommer til verden i naturtilstand, er på ingen måde under- eller førmenneskeligt. Også den næste sætning bliver problematisk. Hvis mennesket fødes som menneske, så må dets 'menneskelighed' være noget, der kan tænkes som medfødt, ikke fornuft, men den evne til at lære, fornuften begynder som hos Platon – i Rousseaus udgave: *Perfectibilité*. Igen er det afgørende ikke, om der er et metafysisk sikret mål for læreprocessen (teleologi eller ej, dannelsesprocessen som indlejret i og normativt styret af et ordnet kosmos eller principielt åben), men karakteren af de antropologiske antagelser, der gøres: Et eksisterende menneske – om så blot nyfødt – kan ikke betragtes alene som et dyr, kun som materiale for et potentielt menneske. Rousseau synes at lægge sig op ad Platon i et pædagogisk, ikke et erkendelsesorienteret perspektiv, der tillader en betragtning af mennesket som et væsen på vej, et væsen i proces.⁴³ Man kan formulere denne forskel således:

- 1) Det erkendelsesteoretiske perspektiv går ud fra, at mennesket er rationelt; vi har alle fornuft. Spørgsmålet er, som Descartes formulerer det, blot at lære at bruge den rigtigt i erkendeøjemed.⁴⁴ Vi har hermed en almen *antagelse*. Fokus er på metode og gyldighed.
- 2) Det pædagogisk-filosofiske perspektiv ser ikke rationalitet, men evnen til at lære som det menneskelige udgangspunkt. Vi har den alle, men ikke i samme omfang. Nogle lærer hurtigt, andre langsomt, enkelte – om end få – stort set ikke. I stedet for en almen antagelse står vi med en enorm – pædagogisk og politisk – teoretisk og praktisk *opgave*. Fokus er på den enkeltes opdragelse, dannelse, uddannelse og på udviklingen af fornuftighed overhovedet. Målet er ikke primært sand erkendelse, men at komme så langt som individuelt muligt i retning af indsigt og myndighed.

43 Med forståelsen af medlidenheden som en indbygget tendens i selvopholdelsesdriften eller egenkærligheden genoptager Rousseau i øvrigt den thomistisk-aristoteliske *synderesis*, dvs. en naturlig tendens til det gode snarere end det onde.

44 Descartes, *Om metoden*. Gyldendal 1996. 1. del s. 29-30. Han påpeger også, at vi alle har den i principielt lige omfang, uagtet de øvrige gemytskræfter kan være til stede i forskelligt omfang.

Den humanitet eller rationalitet, vi i en fremskreden civilisation kan antage som alment menneskevæsen, skal til stadighed læres, hvad enten vi antager den som en medfødt evne, der udvikles, eller som en helt igennem tillært færdighed. Platon og Rousseau er begge opmærksomme på fornuftens genetiske aspekt. Som pædagogisk spørgsmål – dvs. som noget andet end et erkendelsesteoretisk – drejer det sig derfor ikke om den rette metode til anvendelse af en fornuft, der tages for givet, herunder (kriterier for) gyldigheden af erkendelsen, men om, hvordan man overhovedet kommer frem til den og kan gælde for et myndigt menneske. Den fornuft, som menneskeheden for Rousseau i Strauss' fortolkning har udviklet enten gennem en lang civilisatorisk proces eller ved guddommelig indgriben,⁴⁵ skal tilegnes i hver eneste barndom. Hvis barnet betragtes som født i den naturtilstand, Hobbes ser som menneskeheden oprindelige naturtilstand, forekommer det et umuligt projekt. Hobbes antager, at mennesket bag den civilisatoriske facade og uden den politiske magt er et dyr alene styret af selvopholdelsesdrift og en rudimentær, instrumentel fornuft, der tilsiger, at magtoverdragelsen gennem den sociale kontrakt er dets eneste mulighed for overlevelse. Det er for Hobbes politisk styre, ikke socialisation og opdragelse, der først og fremmest skal holde naturmennesket i live og ave.

Der er her tale om en form for antropologisk tomrum og kortslutning, som Rousseau reagerer på. Da vi intet kan vide om det oprindelige naturmenneske, må vi konstruere 'urmennesket', for – som Hobbes har indset – legitimation og indretning af stat og politisk styre afhænger heraf. Ingen politisk filosofi uden filosofisk antropologi. Rousseaus forgængere har imidlertid taget mennesket som givet i en eller anden form og spurgt, hvordan staten kan tilpasses mennesket, men de har også alle forudsat, at mennesket var socialt af naturen, eller at menneskene befandt sig i en sådan indbyrdes tilstand, at suverænitetsafgivelsen til staten var eneste mulighed for overlevelse. I 2. *Discours* anklager Rousseau med rette sine forgængere for ikke at nå frem til naturtilstanden, men at forveksle det vilde med det sociale – og rationelle – menneske.⁴⁶ Selv gør han noget andet, idet han dels rekonstruerer urmennesket ikke blot uden samfund, men uden nogen som helst form for *behov* for det, dels vender problemstillingen om og gennem sin opdragelsesteori søger en bestemmelse af, hvordan mennesker må være, og hvordan de må opdrages, for at de *kan* indgå en social kontrakt. Dermed bryder han på den ene side det cirkulære i slutningen fra socialt til politisk menneske og udfylder på den anden side det tomrum, som cirkelslutningen dækkede over, med faktorerne historie og opdragelse. Men han anlægger dermed også et perspektiv, der kommunikerer med Platons, uanset forskelle i opfattelsen af den gode forfatning. Hos begge får pædagogikken den funktion og opgave at forme mennesket, så det passer til ideen om en retfærdig stat, hvilket i sidste ende vil sige, at det kan anerkende det almene gode som sit eget. Også dette aspekt, *almenvellet*, har om noget har givet anledning til, at Platon og Rousseau er blevet stemplet som totalitære politiske tænkere.

45 Afhandling om ulighedens oprindelse og grundlæggelse blandt menneskene, Gyldendal 1995. S. 70 ff.

46 Ibid. s. 56.

I Williams' udlægning af forholdet mellem Platon og Rousseau spiller pædagogikken og forholdet mellem pædagogik og politik ikke nogen fremtrædende rolle. I et kapitel, 'Of Chains, Caves, and Slaves: Allegory and Illusion in Rousseau', der byder på interessant nærlæsning af passager, hvor Rousseau taler om 'lænker', vurderes en erkendelsesteoretisk-metafysisk, men først og fremmest en politisk udlægning af Hulebilledet som mere rigtig end en pædagogisk. Hulebilledet ses som et billede på tyranniet, som det senere beskrives i 8. og 9. bog af *Staten*, ikke mindst på grund af den gennemgående brug af et vokabular, der handler om tvang, kontrol, fanger og lænker.⁴⁷ "The educational dimension is crucial insofar as learning is the only means of escape", skriver Williams, men der er her først og fremmest tale om den højere, filosofiske uddannelse, der kun er opnåelig for de få. "Without true ideas of justice or the good, there are no meaningful ways the escapees can label their former dwelling "bad".⁴⁸ Williams' udlægning af Hulebilledet går således stik imod den gængse forståelse af, at opstigningen er en graderet proces, hvor hvert trin udgør en bevidstgørelse af tilstanden før; det springende punkt er imidlertid ikke så meget fortolkningen af, hvad frigørelsen i hulen er en frigørelse fra eller oprør imod, men at den simpelthen er umulig i Williams' udgave og under ingen omstændigheder kan udgøre et eksempel på Platon-inspiration hos Rousseau. Hvis kun sand indsigt i ideerne kan give fangerne i bunden af hulen en meningsfuld vurdering af deres tilstand, er der ingen vej ud for nogen. Williams overser dels begyndelsesproblemet; dels underkender han betydningen af de erkendestadier, der er indbygget i Hulebilledet gennem Linjebilledet.⁴⁹ Williams opererer således med det samme tomrum som Hobbes. Socialisation og opdragelse tillægges måske nok en praktisk, men ingen principiel betydning i menneskets frigørelse. Teorien mener at kunne klare sig med ideer og fornuft uden at tage hensyn til, hvordan de realt tilegnes.

Det, der iflg. Williams mere end noget andet gør Rousseau til platoniker, er som bekendt antagelsen af transcendent ideer for det gode og for retfærdigheden. Nu er såvel det godes som retfærdighedens idestatus noget af det mere problematiske hos Platon; det gode er i hvert fald ikke en ide som andre, og i hvilken forstand der er en ide for retfærdighed, der jo består i en relation, og om den er noget andet end det gode, kan diskuteres og udlægges på mange legitime måder. Det samme gælder i øvrigt forståelsen af transcendens.⁵⁰ En intelligibel relation, dvs. noget, der ikke er tilgængeligt for sanserne, er ikke nødvendigvis vidnesbyrd om ontologisk transcendens. Når Williams især forbinder Rousseau med

47 Op. cit. s. 135-36. Et andet argument bygger på, at skyggerne i hulen først og fremmest skal forstås som skygger af retfærdigheden. "What are the shadows in this scheme? On the political interpretation, they are the positive norms of the community. Plato tells us that they are "shadows of justice" (*Republic*, 517d)." (S. 135.) Williams' læsning er ikke her helt præcis. Ikke alle skyggerne i hulen er skygger af retfærdigheden, og de er det under alle omstændigheder ikke umiddelbart; de er i væsentligt omfang skygger af 'ting', der igen er skygger af noget idealt.

48 Ibid. s. 136.

49 I Hulebilledet drejer det sig fra starten om betydningen af at kunne se 'tingene' som forskellige fra skyggerne og indsigten i det kausale forhold imellem dem. Williams overser med det pædagogiske også det erkendelses-genetiske aspekt.

50 Williams forbinder transcendens med dualisme; det er dog næppe forsvarligt at gøre Platon til dualist i samme forstand som Descartes, dvs. med en ontologisk tosubstanslære.

Platon gennem en anerkendelse af naturen og tingenes orden, har han imidlertid fat i noget væsentligt. Det gode er for Platon indbegrebet af orden eller struktur og viser sig såvel i naturen som i de menneskelige ting. For at vise sig i de menneskelige ting, i form af menneskelig godhed og retfærdighed, må det imidlertid for både Platon og Rousseau en tur over menneskets egen virksomhed; det kommer ikke af sig selv. Her må man dog igen understrege, at såfremt det gode eller tingenes orden alene var et transcendent princip, der kun kunne reproducere i menneskets sjæl gennem erkendelse, står vi med problemet fra før. Det er netop, fordi tingenes orden *ikke* er noget eksklusivt transcendent, og *ikke alene* er tilgængelig for sjælen i reflekteret form, dvs. gennem intellektet, som normative ideer om det gode og retfærdigheden, at den kan reproducere i de menneskelige ting.

Vi nævnte i forrige afsnit den forskel, der er mellem Rousseau og Platon angående det materiale element i opdragelsen, hvor Rousseau udelukker det musisk-æstetiske, som er det centrale hos Platon fra den tidligste barnealder. Denne materiale betragtning kan let skygge for den parallelitet, der findes i deres fælles syn på 'tingene' som opdrager og formidler af netop den orden, der skal reproducere som selvkontrol⁵¹ og autonomi ('velordnet frihed'). Hertil medvirker også en forskel i den etiske orientering af opdragelsen. Emile er god, men ikke dydig, medens dyderne nok må siges at spille en væsentlig rolle i Platons opdragelsesprojekt. Den underliggende lighed kommer imidlertid frem i et pædagogisk perspektiv, nemlig som en fælles afstandtagen fra en direkte etisk eller moralsk øvelse og belæring, der nok bedst kan begribes i kontrast til en aristotelisk forståelse. For Platon og Rousseau bliver vi ikke først og fremmest gode ved at gøre dydige handlinger, ved at opdrages med moralsk ros og dadel, belønning og straf, og ved at lære, hvordan samfundet sanktionerer det efterstræbelsesværdige i form af anerkendte, navngivne karakterdyder. Både Platon og Rousseau går ud fra, at hvad samfundet konkret sanktionerer som dyd, bestemt ikke er udtryk for det gode, snarere tværtimod. Der er ikke nogen social autoritet, der kan levere forbindtlige mønstre, der kan fungere som normative orienteringspunkter for formningen af individet. Dette rejser for dem derfor spørgsmålet om, hvordan vi kan opdrage, hvis vi ikke kan stole på det normale, altså hvis den aristoteliske socio-kulturelle cirkel, som opdragelsen foregår indenfor, skal brydes.

For Rousseau er løsningen den private opdragelse, hvor 'privat' netop betyder unddraget samfundet, og en opdragelse med 'tingene' som primære faktor. Opdrageren må naturligvis snyde og lægge tingene til rette, så de faktisk bevirker den ønskede erfaring af f.eks. retfærdighed, privat ejendomsret etc., eftersom privationen er en fiktion. Émile bliver dog ikke god gennem direkte moralsk belæring i moralske situationer, men indirekte gennem erfaring af tingenes objektive orden og konsekvenserne af sine handlinger. Émile bliver ikke god i betydningen moralsk reflekteret, men god i betydningen naturlig, saglig, ærlig, tilidsfuld, ligefrem og uden forstillelse. For Platon er løsningen ikke privat, men politisk, og en opdragelse, der rekurrerer til det skønne og tingenes æstetiske orden. Også her snyder

51 Williams om *sofrosyne* som betingelse for frihed, se op.cit. s. 145-46.

opdrageren, idet tingene lægges æstetisk til rette, så de bevirker den ønskede erfaring af skønhed, orden og harmoni, der producerer dispositionen for nogenlunde de samme karaktertræk som hos Émile. Men igen er den væsentligste opdragelsesfaktor den indirekte påvirkning, der udvikler sensitivitet og dømmekraft.

De lighedstræk, der forbinder Rousseau og Platon, har i det pædagogisk-filosofiske perspektiv ikke meget med de filosofiske discipliners grundbegreber at gøre. Det interessante er derfor ikke, om Rousseau kan rubriceres som *ancien*, fordi han falder i en idealistisk kategori, der kan betegnes 'platonisme', men egentlig snarere, hvor meget han kan bruge af Platon, til trods for, at han befinder sig et helt andet sted i historien og så afgjort er en hovedaktør i moderniseringsprocessen af den vestlige kultur. Hans indforståede læsning af Platon, herunder først og fremmest af pædagogikkens principielle betydning i filosofisk sammenhæng såvel som i menneskets praktiske frigørelsesprojekt, er et væsentligt element i den platoniske virkningshistorie. For Rousseau var Platons *Staten* ikke en afhandling om politik, men den skønneste afhandling om opdragelse, fordi den grundlagde pædagogikken som et autonomt perspektiv. Den var også – om end slet ikke i samme principielle grad som Émile – en afhandling om opdragelse til autonomi, men om den er mulig uden en autonom pædagogik, og om følgelig et bedre og mere retfærdigt samfund er muligt, er nok Rousseaus væsentligste platoniske spørgsmål til eftertiden.