

Thyge Tegtmejer

Rousseau i 2013: De-konstrueret og re-konstrueret

Abstract

What will become of Rousseau when read in a non-transcendent way, as a line of some of the most prominent contemporary theorists of the philosophy of education would suggest as inevitable? To answer this question, the position and analytical tools of Jacques Derrida are clarified, and Rousseau's "Émile ou De l'éducation" is read non-transcendentally, which implies a challenge and a deconstruction of the way Rousseau has built the argument for his educational project. The article concludes with a critical discussion of its own method, and challenges the asserted unavoidability of the deconstructive readings of Rousseau's text.

Nøgleord

Rousseau, dekonstruktion, Derrida, socialanalytik, postmodernisme, rekonstruktion, Lyotard, Schmidt, Taylor, Hegel.

Tema: Rousseau

Indledning

Er Rousseaus tanker om pædagogik og opdragelse på nogen måde anvendelige i 2013? Umiddelbart ligger det lige for at svare nej, idet en betragtelig del af vores samtidige pædagogisk-filosofiske læsemåder underminerer muligheden for at opbygge en begrundelse for et pædagogisk projekt på den måde som Rousseau gør i *Emile eller om opdragelsen*. Jeg vil indlede artiklen med at fremdrage Derridas argumenter for en ikke-transcendent læsemåde og dernæst læse Rousseaus tekst i denne optik. Derved dekonstrueres Rousseaus pædagogiske projekt, og tekstens grundlæggende postulater og konstruktioner kan fremdrages. Derridas ikke-transcendente og dekonstruerende læsemåde er ikke enestående, men tværtimod vidt udbredt i samtidig pædagogisk filosofi, og flere fremtrædende teoretikere argumenterer for denne læsemådes uomgængelighed – og har de ret i uomgængeligheden, så synes der ikke at være nogen anvendelighed for Rousseaus tekst i dag, idet en ikke-transcendent læsning nedbryder argumentet for det pædagogiske projekt. Artiklen her afsluttes imidlertid med et metodekritisk afsnit, hvor ambitionen er at fremdrage nogle argumenter, som kan udfordre de ikke-transcendente og dekonstruerende læsemåders uomgængelighed, og på denne måde åbne en samtidig pædagogisk-filosofisk vej til Rousseaus tekst.

Thyge Tegtmejer, e-mail: tteg@ucsyd.dk
University College Syddanmark, Danmark

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

Årgang 2 | Nr. 1 | 2013 | side 70-84

Disposition for den ikke-transcendente læsning af Rousseaus tekst: Derridas læsemåde

Afsættet for en Derrida-inspireret ikke-transcendent læsning af Rousseau er Derridas konstatering af, at "tekst" (hvilket ifølge Derrida vil sige både skrevet tekst og propositionelt indhold i tale og tænkning) kun består af betegnelser. Intetsteds i teksten kan der direkte indsættes et betegnet objekt, men teksten kan til gengæld illudere et *nærvær* af det betegnede, en tilsyneladende uproblematisk og direkte relation mellem tegnet og det betegnede i realiteten, mellem begreb og genstand. Dette nærvær kan en ikke-transcendent læsning imidlertid udstille som en tekstlig konstruktion, der udelukkende kommer i stand ved de begreber og betegnelser som den enkelte betegnelse i teksten kobles sammen med. Et af de vigtigste metodiske principper i en ikke-transcendent læsning af Rousseaus tekst vil derfor bestå i at blive på det tekstlige niveau med alle dens betegnelser uden at antage, at disse betegnelser skulle være knyttet til forskellige betegnede elementer i realiteten:

"... den [dekonstruktive læsning] kan og må ikke overskride teksten hen imod noget andet end det tekstlige, hen imod en referent (en realitet som er metafysisk, historisk, psykobiologisk, osv.) eller imod et betegnet uden for teksten..."¹

Dermed er den ikke-tekstoverskridende læsning radikalt forskellig fra den gængse:

"... tekster har næsten altid og næsten overalt, efter forskellige modeluner og på tværs af meget forskellige tidsaldre, givet sig hen til denne transcendent [dvs. tekstoverskridende] læsning, i en søgen efter det betegnede som vi her sætter spørgsmålstegn ved... filosofiske tekster er kun et eksempel i denne historie, men de er blandt de mest iøjnefaldende."²

Den tekstoverskridende læsnings spring fra betegnelse til betegnet problematiseres i første omgang ved at fremanalysere, hvordan betegnelserne kun får betydning i et system internt i teksten, således at der kan lægges afstand til "... denne rolige sikkerhed som hopper over teksten hen imod dens formodede indhold, i retning af det rene betegnede"³

Hvordan konstrueres betegnelsernes betydning så? Dette spørgsmål besvarer en ikke-transcendent læsning ved at fremvise, hvordan den enkelte betegnelse står i en mængde af relationer til andre betegnelser, som den enten sidestilles med eller adskilles fra. Dette spil på relationer og referencer, hvorfra betegnelsen henter sin betydning, kalder Derrida for *différance*:

1 Jacques Derrida, *Of Grammatology*. (Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press, 1976), 158 (Forf. overs.).

2 Ibid.: 160 (Forf. overs.).

3 Ibid.: 159 (Forf. overs.).

“Det begrebsligt betegnede er aldrig nærværende i sig selv, i et fyldestgørende nærvær som kun ville bero på sig selv. Ethvert begreb er nødvendigvis skrevet ind i en kæde eller et system, inden for hvilket det refererer til et andet begreb og til andre begreber, gennem et systematisk spil på forskelle. Dette spil – *différance* – er altså ikke længere bare uden videre et begreb, men selve muligheden for begrebslighed, og selve muligheden for det begrebslige system og den begrebslige proces i al almindelighed.”⁴

Différance, der altså konstituerer betydningen af en betegnelse, iværksættes på to fundamentalt forskellige måder, nemlig som en konstruktion af en *positiv*, meningsudvidende sammenkædning af betegnelsen med andre betegnelser, der fremstilles som det samme, som ækvivalenser eller som supplement til hinanden, overfor en konstruktion af en *negativ*, meningsbegrænsende relation, hvor noget sættes op som en opposition eller et modstykke til en betegnelse, altså betegnelser af hvad det omtalte ikke er.⁵ Idet læsemåden udelukker, at der kan indsættes et direkte betegnet, eksempelvis *selve* mennesket eller *selve* naturen, må det altså fremanalyseres hvordan betegnelsens betydning suppleres og oppositioneres indtil et punkt, hvor betydningen gerne skulle være indlysende, nærværende og hinsides diskussion.⁶ De indsatte hjælpe-betegnelser er imidlertid heller ikke selv nærværende eller selvberoende, for også disse henter betydning i deres relationer til andre betegnelser. En analyse af den tekstlige konstruktion af supplement og opposition er hvad Jonathan Culler i sin anerkendte tekst om dekonstruktion indkredser som et vigtigt (første) skridt i en ikke-transcendent læsning, nemlig "... at identificere de retoriske manøvrer som udstikker den grund som antages under argumentationen, nøglebegrebet eller nøglepræmissen".⁷ Ved at fremvise hvordan instansen der tjener som begrundelse, eksempelvis et antropologisk essenspostulat, kun får betydning gennem "retoriske manøvrer" og gennem sine relationer, er den ifølge Culler problematiseret, og han argumenterer:

"... når kæder af argumentation henviser til bestemte nærværende størrelser som grundlag for yderligere udbygning, viser disse nærværende størrelser sig altid at være allerede sammensatte konstruktioner. Det som fremsættes som noget givent, en elementær og konstituerende del, viser sig at være et produkt, afhængig af eller fremkommet på nogle måder som frarøver disse dele deres status af at være simple eller noget rent nærværende."⁸

4 Jacques Derrida "Différance" (1968) in Jacques Derrida, *Speech and Phenomena*. (Evanston: Northwestern University, 1973), 140 (Forf. overs.).

5 Derrida skriver om supplement/ substitution/ ækvivalens (begreberne er ækvivalente og bruges i flæng) (Derrida, *Of Grammatology*, 143, 163, 144-145) overfor opposition/ differens (Jacques Derrida, *Positions*. (London: Athlone, 1981), 41). De forskellige typer af kommunikations- og artikulationsteori, der er udviklet med afsæt i Derrida, skriver kort og godt om artikulation som bestående af en konstruktion af ækvivalenskæder og differenser, se eks. Ernesto Laclau & Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy*. (London: Verso, 2001), 127-134, afsnittet "Equivalence and Difference", samt 142, og Marianne W. Jørgensen & Louise Phillips, *Diskursanalyse som teori og metode*. (Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 1999), kap. 2.

6 Derrida, *Of Grammatology*, 144-145.

7 Jonathan Culler, *On Deconstruction*. (London & New York: Routledge, 1983), 86.

8 Ibid., 94.

Dette er imidlertid ifølge Derrida blot det første skridt, for dekonstruktionen må også “... gennem en dobbelt gestus, en dobbelt videnskabelighed, en dobbelt skrivning, iværksætte en omvendning af ... modsætningen og en overordnet afmontering af systemet”.⁹ Næste spørgsmål i en ikke-transcendent læsning er altså, hvordan man kommer herfra til en omvendning og videre til en direkte afmontering af postulaterne, hvor det vises, at de er hinsides det erkendbare og bevisbare, og at det lukkede postulat af en essens dermed er en kontingent konstruktion. En ikke-transcendent læsning af Rousseau skal altså formå at hente de grundlæggende postulater frem og vise, hvordan de er kontingente konstruktioner hinsides det erkendbare og afgørbare.

En ikke-transcendent læsning af ”Emile eller om opdragelsen”

Det er altså gennem denne tilgang og læsemåde at jeg som pædagogisk-filosofisk læser her i 2013 går til Rousseaus ”Emile eller Om opdragelsen”.

Første skridt er som sagt at tage fat i et centralt begreb, og herfra begynde at fremanalysere hvordan teksten konstruerer både mening og pædagogiske handleanvisninger ved at etablere sammenkædninger i form af ækvivalenskæder og oppositioner. I Rousseaus tekst indtager begrebet natur en central position, og det stilles igen og igen op overfor civilisation, kultur og samfund, eks.:

”Af disse modsætninger: civilisationen og naturen, opstår to arter af opdragelse, den ene fælles og offentlig, den anden individuel og privat.”¹⁰

Disse to arter af opdragelse har ”... to hinanden modsatte mål ...”, idet den ene vil danne *et menneske*, hvorimod den anden vil danne noget andet, nemlig *et samfundsmedlem*.¹¹

”Er man således tvunget til at bekæmpe enten naturen eller de sociale institutioner, må man vælge, om man vil danne et menneske eller et samfundsmedlem; thi man kan ikke gøre begge dele på én gang.”¹²

Oppositionen mellem menneske og samfundsmedlem sættes endnu mere på spidsen ved at forbinde frembringelsen af det *uselvstændige* samfundsmedlem med ødelæggelsen af det *selvstændige* menneske:

9 Derrida citeret fra *Ibid.*, 85.

10 Jean-Jacques Rousseau, *Emile eller Om opdragelsen*. (København: Borgens Forlag, 1962), 18. Originalcitateret lyder: ”De ces objets necessairement opposés, viennent deux formes d’institution contraires; l’une publique et commune, l’autre particulière et domestique”. Jean-Jacques Rousseau: ”Emile ou de l’Education” in Jean-Jacques Rousseau, *Oeuvres Complètes IV*, (Paris: Éditions Gallimard, 1969), 250.

11 Rousseau, *Emile*, 18. Rousseau, *Oeuvres*.

12 Rousseau, *Emile*, 16. Originalcitateret lyder: ”Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen; car on ne peut faire à la fois l’un et l’autre”. Rousseau, *Oeuvres*, 248.

"Det er de gode samfundsinstitutioner som bedst formår at ødelægge et menneske, berøve det dets selvstændige tilværelse for at give det en betinget tilværelse og lade dets jeg gå op i fællesskabet."¹³

Problemet ved opdragelsen opstår altså, "... når man i stedet for at opdrage et menneske for dets egen skyld vil opdrage det for andres ...", så det kan handle "... til nytte ... for andre".¹⁴ Opdragelsen der frembringer mennesket, dvs. "... den private eller den naturlige opdragelse ...", lærer os til gengæld at handle "... til nytte ... for os selv ...", den frembringer "... et menneske, der er opdraget udelukkende for sin egen skyld ..." eller, slet og ret, "... det naturlige menneske".¹⁵ Dette naturlige, egeninteresserede menneske handler efter "vaner", "tilbøjeligheder" og "naturlige følelser", hvorimod samfundsmedlemmet eller "borgeren" handler efter "pligt".¹⁶ I anden bog tilskrives den egennyttige handlen en utvetydig positiv værdi gennem den mest direkte værdimarkør, nemlig begrebet "god": "Den eneste naturlige lidenskab i mennesket er selvkærligheden eller egenkærligheden ... og ... [d]enne egenkærlighed [som endnu ikke refererer til andre]... er god og nyttig ...", og i fjerde bog, hvor det hedder, at egeninteressen altid er i overensstemmelse med naturen.¹⁷ Differensen mellem menneske og tilbøjelighed overfor borger og pligt kommer også tydeligt frem i følgende passage om den person, der ville blive resultatet af et forsøg på at blande de to typer af opdragelse:

"... stadig vaklende mellem tilbøjelighed og pligt bliver han hverken menneske eller borger."¹⁸

Menneske, natur, tilbøjelighed og selvstændig tilværelse er altså kædet sammen overfor *samfundsmedlem, civilisation, pligt og en betinget (uselvtændig) tilværelse*, men der sættes endnu mere tryk på differensen:

"Al vor visdom består i slaviske fordomme. Alle vore skikke er udtryk for underkastelse, ufrihed og tvang. Det civiliserede menneske fødes, lever og dør i trældom."¹⁹

Kæden består nu af *natur, menneske, individuel, selvstændig tilværelse, opdraget for sin egen skyld*, handler *til nytte for sig selv* efter *vaner, tilbøjeligheder og naturlige følelser* såsom *selvkærligheden*. Denne ækvivalenskæde af sammenhængende og gensidigt meningsgivende

13 Rousseau, *Emile*, 17. Originalcitateret lyder: "Les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme, lui ôter son existence absolue pour lui donner une relative, et transporter le moi dans l'unité commune; [...]". Rousseau, *Oeuvres*, 249.

14 Rousseau, *Emile*, 16, 19. Rousseau, *Oeuvres*.

15 Rousseau, *Emile*, alle fra 19. Rousseau, *Oeuvres*.

16 Rousseau, *Emile*, 16, 16-17, 17, 18, 18. Rousseau, *Oeuvres*.

17 Rousseau, *Emile*, 72.

18 Rousseau, *Emile*, 17-18. Originalcitateret lyder: "[...] toujours flottant entre ses penchans et ses devoirs il ne sera jamais ni homme ni citoyen; [...]". Rousseau, *Oeuvres*, 249-250.

19 Rousseau, *Emile*, 21. Originalcitateret lyder: " Toute nôtre sagesse consiste en préjugés serviles; tous nos usages ne sont qu'assujettissement, gêne, et contrainte. L'homme civil naît, vit et meurt dans l'esclavage[...]. Rousseau, *Oeuvres*, 253.

begreber stilles som differens i forhold til den lavere rangerende og negativt ladede ækvivalenskæde bestående af *civilisation, sociale institutioner, samfundsmedlemmer* og *borgere* der lever i en *uselvstændig tilværelse* og handler *til nytte for andre*, efter *pligt, visdom* og *skikke*, der er lig med *slaviske fordomme, underkastelse, ufrihed, tvang* og *trældom*. Opdragelsen til at handle efter pligt og i forhold til fællesskabets bedste er altså i Rousseaus tekst både unaturlig, ufrihed, tvang, underkastelse osv., og slet ikke menneskelig. Således udtaler ækvivalenskæden og dens differens også hvad både naturen, det naturlige, det sandt menneskelige og det gode for mennesket er, for i dette system af relationer får hver enkelt betegnelse sin betydning i teksten.

Natur og det naturlige og gode for mennesket, hvis betydning således er konstrueret, kan så i næste omgang fungere som begrundelse for en åben pædagogik, hvor barnet ikke skal knægtes og berøves sin naturlige egeninteresse, men blot møde modstand fra tingene og sine egne naturlige begrænsninger. Hovedreglen angives derfor til at være, at barnet skal indrømmes den størst mulige frihed og det mindst mulige herredømme, og opdragerens eller pædagogens opgave er at åbne muligheder for at barnet gør sig sine egne erfaringer. Sagt med postmoderne termer: Rousseaus pædagogiske projekt hviler på et antropologisk essenspostulat om hvad mennesket er, og hvad det gode er for mennesket.

Før vi går videre, mangler vi det sidste led i læsningen, hvor vi " ... gennem en dobbelt gestus, en dobbelt videnskabelighed, en dobbelt tekst, iværksætte[r] en omvending af ... modsætningen og en overordnet afmontering af systemet".²⁰ Dvs. læsningen skal vise, at Rousseaus antropologiske essenspostulater (som begrunder hans pædagogiske anvisninger) er kontingente, ubegrundede og ubegrundbare. Og her kan Kants begrundelse for en pædagogisk intervention med tugt, disciplinering osv. være behjælpelig. Denne balancerer nemlig også på et postulat om menneskets essens, og dette postulat er på flere måder modsat Rousseaus. Hos Kant er mennesket nemlig et praktisk fornuftsvæsen, der både er en del af sanseverdenen/ naturen og en del af fornuftens rige/ den intelligible verden/ forstandsverdenen. På grund af denne dobbeltessens kan menneskets vilje bestemmes af naturgivne tilbøjeligheder som "... naturen kun har indplantet..." , således at naturens kausalitet virker gennem mennesket der da handler *heteronomt*.²¹ Men viljen kan også bestemmes af fornuft, således at mennesket handler *autonomt*.²²

"Var jeg blot medlem af forstandsverdenen, så ville alle mine handlinger være fuldstændig i harmoni med princippet om den rene viljes autonomi; var jeg blot en del af sanseverdenen,

20 Jacques Derrida citeret fra Culler, *On Deconstruction*, 85 (forf. overs.).

21 Immanuel Kant, *Grundlæggelse af sædernes metafysik*. (København: Hans Reitzels Forlag, 1999), 46, 48. Immanuel Kant, "Grundlegung zur Metaphysik der Sitten", in Immanuel Kant, *Werke in sechs Bänden* (Band IV). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, 1975.

22 Kant, *Grundlæggelse af sædernes metafysik*, 66, 94. Kant, *Werke* (Band IV).

så måtte de antages at være fuldstændig i overensstemmelse med begærets og tilbøjelighedens naturlov, dvs. med naturens heteronomi.²³

De handlinger, som de naturgivne tilbøjeligheder eller begær afstedkommer, er rettet mod partikulære mål der er gode for den enkelte, og derfor hedder det at "... det er blot i forhold til subjektets særlige behov, de har deres værdi."²⁴ Skal viljen være autonom, må den negere naturens determination af viljen, og den "... skal altså fuldt ud isolere tilbøjelighedens indflydelse ..."²⁵ Bortskæres den naturgivne tilbøjeligheds viljesbestemmelse, der stræber efter partikulære mål der kun er gode for den enkelte alene, da er der kun almene mål tilbage. Og omvendt formuleret: Handler mennesket efter almene mål, er det fornuften der bestemmer viljen, frem for at den er determineret af naturen. Det gælder altså om at "...[berøve] viljen enhver tilskyndelse, der måtte bero på, at den lyder partikulære love..." og på den måde "... bliver der overhovedet intet andet tilbage, der kan tjene som princip for viljen, end den almengyldige handlingslov...".²⁶

Vi har altså en opposition mellem en heteronom vilje bestemt af naturgivne tilbøjeligheder og en autonom vilje bestemt af fornuften. I Kants forelæsninger om opdragelse og pædagogik (på dansk samlet i "Om pædagogik") bliver denne opposition rigtig interessant, for her forbindes den til *det menneskelige* overfor *det dyriske* eller *vildskab*. Spørgsmålet er, hvordan viljen bringes til at springe fra naturbestemthed til autonom fornuftsbestemthed, og her er svaret at "[m]ennesket kan kun blive til menneske gennem opdragelsen."²⁷ Opdragelsen består ifølge Kant af omsorg, disciplin og tugt samt undervisning og dannelse.²⁸ Disciplin og tugt fremstilles som opdragelsens negative del der skal bekæmpe det u-menneskelige, det dyriske, vildskaben; den "... søger at forhindre, at det dyriske bliver til skade for det menneskelige".²⁹ Dvs. disciplin og tugt "... forhindrer, at mennesket i kraft af sine dyriske tilskyndelser viger bort fra sin bestemmelse: det menneskelige".³⁰ Og mere udførligt: Gennem at tugte og disciplinere børnene, skal de "... vænne sig til at sidde stille og punktligt rette sig efter, hvad der foreskrives dem, så de siden hen ikke med det samme fører ethvert indfald ud i livet."³¹ Undervisningen, den positive del, bibringer mennesket

23 Ibid., 121. Originalcitateret lyder: "Als blossen Gliedes der Verstandeswelt würden also alle meine Handlungen dem Prinzip der Autonomie des reinen Willens vollkommen gemäß sein; als blossen Stücks der Sinnenwelt würden sie gänzlich dem Naturgesetz der Begierden und Neigungen, mithin der Heteronomie der Natur gemäß genommen werden müssen." Kant, *Werke* (Band IV), 90 (BA 111, 112).

24 Kant, *Grundlæggelse af sædernes metafysik*, 86.

25 Ibid., 49.

26 Ibid., 51. Her har vi således det kategoriske imperativ, der altså også er begrundet i det grundlæggende postulat om den todelte viljesbestemmelse i mennesket, og som med termerne "almen" og "partikulær" som her er i fokus formuleres som "jeg skal aldrig handle anderledes, end at jeg også kan ville, at min maksime skal blive en almengyldig lov." Ibid., 51; Kant, *Werke* (Band IV).

27 Immanuel Kant, *Om pædagogik*. (Aarhus: Klim, 2000), 23. Immanuel Kant, *Werke in sechs Bänden* (Band VI). (Wiesbaden: Insel-Verlag, 1998).

28 Kant, *Om pædagogik*, 21. Kant, *Werke* (Band VI).

29 Kant, *Om pædagogik*, 32. Kant, *Werke* (Band VI).

30 Kant, *Om pædagogik*, 22. Kant, *Werke* (Band VI).

31 Kant, *Om pædagogik*, 22. Kant, *Werke* (Band VI).

forskellige færdigheder samt *manerer, artighed og klogskab*. Man skal sikre, at mennesket også " ... passer ind i det menneskelige samfund ..." ³² Det endelige mål er imidlertid moraliseringen, hvor mennesket udvikler "... en sådan karakter, at det kun vælger sig gode formål. Gode formål er de, som nødvendigvis billiges af alle, og som samtidig kan være hvermands formål". ³³ Og gennem opdragelsen som helhed er der således forårsaget et skifte, idet opdragerens udefra kommende tvang imod de dyriske tilskyndelser internaliseres. Med Kants ord er det således at "[i] den første periode er det en mekanisk, i den anden en moralsk tvang". ³⁴

Her har vi altså et modbillede i forhold til Rousseau, idet opdragelsen skal bekæmpe *naturen, tilbøjeligheder, drifter, dyriske tilskyndelser og indfald*, der er lig med *viljens heteronomi*, hvor mennesket er fremmedstyret. Det der skal fremmes, er *det menneskelige, mennesket, fornuften, det menneskelige samfund*, der er lig med viljens autonomi, hvor det sandt menneskelige realiseres ved at negere de partikulære viljesbestemmelser.

Og således kan den afsluttende afmontering af Rousseaus tekst om opdragelse altså etableres: De antropologiske postulater hos Rousseau, der fungerer som begrundelse for pædagogisk intervention, kan nemlig ikke selv begrundes yderligere, hverken empirisk eller rationalistisk. På grund af induktionsproblemet kan der aldrig tilvejebringes et endegyldigt empirisk bevis for en påstand med ubegrænset udstrækning i tid og rum (det er mennesket til enhver tid der tales om), ej heller er det klart, hvilke iagttagelser der ville be- eller afkræfte postulaterne. Og påstandene er tydeligvis heller ikke selvindlysende for fornuften, idet de hos f.eks. Kant står udfordret af direkte modsatte postulater om, hvad menneskets essens er: Det selvstyrende og sandt menneskelige som natur (modsat almen fornuft) eller som fornuft (modsat partikulær natur). ³⁵ Dekonstruktionen og den ikke-transcendente læsning har altså hentet de grundlæggende og begrundende postulater hos Rousseau frem og vist, hvorledes de er kontingente konstruktioner hinsides det erkendbare og afgørbare. ³⁶ Menneskets essens lader sig ikke indfange i et direkte og selvberørende nærvær som Rousseaus argumentationsmåde forudsætter, og derfor smuldrer den kæde af begrundelser som det pædagogiske projekt hænger i.

32 Kant, *Om pædagogik*, 32. Kant, *Werke* (Band VI).

33 Kant, *Om pædagogik*, 32. Kant, *Werke* (Band VI).

34 Kant, *Om pædagogik*, 36. Kant, *Werke* (Band VI).

35 Det må bemærkes, at Rousseau i andre vigtige tekster indtager en helt modsat position. I "Samfundspagten" hedder det eksempelvis "... at give efter for den blotte drift er slaveri, og at adlyde de love, man selv har foreskrevet, er frihed." Jean-Jacques Rousseau, *Samfundspagten*. (København: Rhodos, 1987), 90. Jean-Jacques Rousseau: *Oeuvres Complètes III*, (Paris: Éditions Gallimard, 1964). Dette ændrer dog ikke på positionen i *Émile*.

36 Som Parker bemærker: "Hvad de mest grundige analyser fremviser, er ikke noget rent men kun ubegrænsede niveauer af ubestembarhed." Stuart Parker, *Reflective Teaching in the Postmodern World: A Manifesto for Education in Postmodernity*. (Buckingham & Philadelphia: Open University Press, 1997), 114. (Forf. overs.).

En afsluttende metodediskussion – og en mulighed for at re-konstruere Rousseau

Som det gerne skulle fremgå af ovenstående læsning af Rousseau, er der tale om ganske stærke og overbevisende redskaber til læsning, som synes at ødelægge anvendeligheden af Rousseau i dag. Hvordan kan vi tage Rousseau alvorligt, når han baserer sine påstande om opdragelse på ubegrundede essenspostulater? Før jeg forsøger at svare på dette spørgsmål, vil jeg imidlertid gerne pege på, at Derridas læsemåde langt fra er enestående eller marginal – tværtimod er den i forskellige versioner vidt udbredt i dagens pædagogisk-filosofiske diskussioner. I denne afsluttende metodediskussion vil jeg altså gøre to ting: Først vise bredden i en ikke-transcendent og dekonstruerende læsemåde af Rousseaus tekst ved at påpege at det er en tilgang til Rousseau som mange nyere pædagogisk-filosofiske teoretikere fremsætter stærke argumenter for. Jeg vil fremdrage Jean-François Lyotard, Lars-Henrik Schmidt og Richard Rorty som fremtrædende eksempler. Dernæst vil jeg forsøge at udfordre uomgængeligheden ved en ikke-transcendent og dekonstruerende læsning af Rousseau gennem to argumenter hentet hos Charles Taylor og Georg W.F. Hegel.

Diskussionens første punkt er altså at brede den ikke-transcendente tilgang ud. Jean-François Lyotard er ved siden af Derrida et andet eksempel på en vigtig teoretiker som er fremkommet med en mængde argumenter der ligesom Derridas læsemåde vil erodere Rousseaus begrundelse for den åbne pædagogik han argumenterer for. Det stærkeste af disse argumenter tager udgangspunkt i en problematisering og afmontering af det, Lyotard kalder for legitimeringsdiskurser, dvs. begrundelser for viden og for sociale praksisser, sociale gruppeinddelinger og institutioner.³⁷ En praksislegitimerende metafortælling er for eksempel et antropologisk essenspostulat, sådan som vi finder dem hos Rousseau. Problemet med at godtgøre en sådan metafortælling om mennesket, samfundet eller andet er, at referenten, dvs. selve den menneskelige natur, selve samfundets beskaffenhed osv., skal vises at stemme overens med udsagnet. Men denne referent kan også kun optræde som udsagn af samme slags som de udsagn der skal begrundes eller godtgøres.

”Det er med bevisførelsen, at referenten (”virkeligheden”) stævnes ... [men] spørgsmålet om beviset er problematisk, fordi det ville være nødvendigt at bevise bevisførelsen.”³⁸

Mere udførligt: Derfor

”... er reglen om overensstemmelse problematisk: det, som jeg siger, er sandt, fordi jeg beviser det; men hvad beviser, at mit bevis er sandt?”³⁹

37 Jean-François Lyotard, *Viden og det postmoderne samfund*. (Aarhus, Sjakalen, 1982), 7.

38 Ibid., 84.

39 Ibid., 50.

Det begrundende og legitimerende postulat begrundes selv af et postulat der kræver begrundelse, så her står vi altså ved det begrundelsestrilemma, der har huseret siden oldtidens skeptikere bragte det på banen. Trilemmaet går som bekendt på, at en begrundelse (eksempelvis for et pædagogisk projekt) altid består af en ud af tre muligheder, der alle er lige uacceptable: Enten må man afbryde afledningen af begrundelse på et vilkårligt sted ved et ubegrundet postulat (der eventuelt accepteres af andre som indlysende hinsides diskussion), eller man må lave en cirkelslutning eller kaste sig ud i en uendelig regres.⁴⁰ Lyotard diskuterer efter tur de tre muligheder, og taler således om "cirkelslutningen", "det gamle paradoks med kædeslutningen" og "forhåndsindstillingen", hvor man gør holdt på et kontingent, men for debattens deltagere acceptabelt punkt.⁴¹ En følge af trilemmaet er ifølge Lyotard, at enhver beskrivelse af realiteten er ubevisbar; beskrivelsen kan altid udfordres af en alternativ beskrivelse i et andet vokabular, og intetsteds kan der indsættes et udsagn som er sikret i forhold til trilemmaet – altså en tilgang til tekst som i denne henseende er helt parallel til Derridas, og som giver samme resultat når man læser Rousseau: Åben pædagogik legitimeres af det antropologiske postulat om at det er *naturligt* og *godt* for mennesket at kunne leve en *selvstændig* og *egeninteresseret* tilværelse ud fra *naturlige følelser*, og at det er *unaturligt* og *umenneskeligt* at leve efter *pligt*, *visdom* og *skikke*. Men hvad begrunder disse størrelser? Enten begrunder de hinanden (cirkelslutning), vi bliver enige om at gøre holdt (forhåndsindstillingen) eller vi ender i en uendelig regres. Argumentationen er i kort form: Trilemmaet afmonterer privilegerede observationsposter hvorfra realiteten kan udtales, hvilket fremviser videnskonstruktion som en kontingent og grundløs proces, der så afmonterer metafortællingerne. Og således eroderes legitimeringsdiskurserne, også Rousseaus argumenter for tilrettelæggelse af en bestemt opdragelse, idet "... delegitimeringens ... fremherskende rolle ... ringer med dødsklodderne for lærerens æra ...".⁴²

I en dansk pædagogisk-filosofisk sammenhæng har Lars-Henrik Schmidt fremsat lignende argumenter for, at autoriteten til at udpege et pædagogisk projekt med henvisning til f.eks. et antropologisk essenspostulat er smuldret. Den såkaldt "gamle" pædagogiske strategi var ifølge Schmidt at opdrage og oplyse gennem autoritet, dvs. ved at ophæve sig til formynder. Grundlaget for at kunne indtage denne autoritet var en (påstået) indsigt i verdens og menneskets realitet og formål, sådan som vi ser det i Rousseaus argument:

"En formynder er en, der ved, hvad der er godt for andre og handler derefter – eventuelt mod andres eksplicitte ønsker. En formynder handler altid i den gode sags tjeneste, thi en formynder er netop en, der ved, hvori 'det gode' består. Det er i al sin enkelhed heri myndig-

40 Kaldes også Agrippas, Fries eller Münchhausen-trilemmaet. For en diskussion af dets betydning, se eks. Jürgen Habermas, *Diskursetik. Notiser til et begrundelsesprogram*. (Frederiksberg: Det lille Forlag, 1996), 70.

41 Lyotard, *Viden og det postmoderne samfund*, 58, 78, 58. Om sidste type hedder det: "Udsagnets sandhed ... er altså afhængig af et samtykke fra en kollektivitet af ligestillede med hensyn til kompetence." *Ibid.*, 51.

42 *Ibid.*, 84.

heden eller rettere autoriteten består. ... Det er en viden om verdens formål og menneskets bestemmelse.⁴³

Sidstnævnte størrelser kan som fremvist dekonstrueres, og ifølge Schmidt fører dette forhold til *et fald* for den pædagogiske autoritet til at insistere på en bestemt interpretations sandhed på bekostning af andres falskhed, og dermed et fald for myndigheden til at udpege den rette vej og den rette opførelse:

"Præcis indsigt i dette grundforhold er gift for det pædagogiske projekt, thi i samme omfang mistes autoriteten til at sige til andre, hvad de skal gøre. Det bliver ikke længere muligt at være formynder, og hvis man ikke længere kan være formynder, ja, så har vi ikke 'kunsten at opdrage'. Vi ved ikke, hvad der er det gode, det bedste, det rette ..."⁴⁴

Igen: Rousseau kan kun fremkomme med sit pædagogiske projekt fordi han illegitimt gør sig til formynder med en særlig indsigt i hvad der er det gode, det bedste og det rette for mennesket at gøre.

Og endelig kan Richard Rorty nævnes. Rorty arbejder ud fra et lignende grundlag: som følge af indsigt i essenspostulaternes ubegrundethed er det ifølge ham blevet tydeligt for den enkelte, at han eller hun må se sit sprog, sin samvittighed, sin moralitet og sine højeste forhåbninger som kontingente produkter af bestemte måder at tale på.⁴⁵ Dermed må vi læse Rousseaus tekst ud fra indsigt i, at det ikke kan være anderledes end at alting (f.eks. mennesket og det gode for mennesket) altid kan være anderledes i en anden beskrivelse og i et andet vokabular – f.eks. Kants vokabular overfor Rousseaus.⁴⁶

For at opsummere første del af diskussionen hvor formålet er at vise bredden i en ikke-transcendent læsemåde af Rousseau: De nævnte teoretikere, som alle har spillet en stor rolle på den pædagogisk-filosofiske bane de seneste år, fremkommer altså med forskellige argumenter og læsemåder der medfører, at begrundelsen for Rousseaus pædagogiske projekt smuldrer. De lukkede begrundelser og postulater om realiteten er ubegrundbare (Lyotard), de kan dekonstrueres (Derrida) og afmonteres (Schmidt), og de er udtalt i et ikke-privilegeret vokabular ud af flere lige så vel mulige (Rorty).

Det næste diskussionsspørgsmål er vanskeligere: Hvordan kan vi tage Rousseau alvorligt, når han baserer sine påstande om opdragelse på ubegrundede essenspostulater? Her følger to argumenter som gerne skulle antyde en vej.

Som vi har set, slutter de forskellige nyere positioner fra problematiseringen af realitetspostulater til, at hævdelser af et bestemt uddannelsesprojekt på bekostning af andre er

43 Ibid., 46.

44 Ibid., 48.

45 Richard Rorty, *Kontingens, ironi og solidaritet*. (Aarhus: Modtryk, 1991), 65.

46 Ibid., 33.

illegitimt og ubegrundbart. Imidlertid forudsætter denne slutning, at man på forhånd har antaget et ganske specielt rum for argumentation med nogle implicite og ret specielle krav til, hvad der kan tælle som begrundelse. Slutningen forudsætter nemlig, at det på forhånd er afgjort at det kun er absolutte og ubetvivlelige udsagn og postulater som er brugbare til at begrunde et pædagogisk projekt.⁴⁷ Men med Taylor kunne vi sætte spørgsmålstejn ved hvorvidt vi overhovedet skal acceptere denne præmis. Taylor henviser til at i mange andre sammenhænge end de filosofiske har vi helt andre kriterier for, hvad vi accepterer som anvendelige begrundelser, det kunne for eksempel være når vi diskuterer og træffer beslutninger til forældremøder og i bestyrelsesarbejde i vuggestuer, børnehaver og skoler. Ligeledes er der helt andre kriterier for hvad vi vil kalde en acceptabel begrundelse når der debatteres kollektivt bindende pædagogiske projekter i både medier og folketinget. I disse kontekster fungerer det fint at henvise til forskellige dagligdags opfattelser af goder og værdier, og i sådanne sammenhænge støder vi slet ikke på de særlige krav til en ubetvivlelig sidste begrundelse som ligger implicit i en afvisning af Rousseau efter dekonstruktionen. De reelle samfundsmæssige projekter har sikkert nok et anderledes krav på gyldighed, men ikke nødvendigvis et mindre krav på gyldighed, selvom de er begrundet anderledes end i den ramme som samtidsteoretikerne uargumenteret forudsætter.⁴⁸

Taylors argument kan altså yde to ting: Det fremviser, at de fremherskende dekonstruerende læsemåders spring fra manglen på en sidste begrundelse til nødvendigheden af i praksis at afvise Rousseaus pædagogiske projekt hviler på en uargumenteret præmis. Dermed viser argumentet for det andet en vej forbi det specielle argumentationsterræn, som kræves for at etablere ubegrundetheden og illegitimiteten af Rousseaus projekt. Dvs. vi kan udfordre det skridt som Lyotard tager når han springer fra mangelen på sidste begrundelse til 'døds-klokkerne for lærerens æra', eller det skridt som Schmidt tager når han springer fra fraværet af viden om menneskets bestemmelse til faldet af autoriteten og legitimiteten til at udpege et praktisk pædagogisk projekt. Og dermed kan vi også udfordre en slutning fra at Rousseaus essenspostulater kan dekonstrueres til at hans tekst dermed skal afvises som værdi-sætter og orientering for pædagogiske projekter. Man behøver ikke acceptere kravet om absolut begrundelse, idet denne måde at argumentere og begrunde på ikke er naturlig, selvindlysende eller primær, for i praksis iværksættes der faktisk kollektivt bindende pædagogiske projekter med mål, indhold og metoder på helt andre præmisser. Desuden fremsætter samtidsteoretikerne ikke nogen argumenter for at pædagogisk teori og pædagogisk-filosofisk analyse skal finde sted i et rum med fundamentalt anderledes krav til begrundelse og argumentation end de krav, der gælder i de offentlige, politiske og dagligdags rum.⁴⁹

47 Charles Taylor, *Philosophical Arguments*. (Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press, 1997), 38, 59.

48 Ibid., 54.

49 Ibid., 35.

Et andet vigtigt problem er at samtlige af de dekonstruerende tilgange i helt centrale passager fremsætter en stribe udsagn, som ved nærmere eftersyn er stærkt problematiske for teorikonstruktionerne som helhed. Schmidt når f.eks. frem til nogle ganske stærke postuler om sit eget teorigrundlag. Efter at have afmonteret realitetspostulater som værende diskursive konstruktioner, synes der kun at være den mulighed tilbage, at videnspostulater er kontingente interpretationer, der altid kan være anderledes. Dette udtrykkes som påstande om enhver viden til enhver tid, idet Schmidt slår fast, at "Enhver form for viden er bundet til interpretation ...", og, ydermere, at "Vi må betragte interpretation som et overhistorisk vilkår ..."⁵⁰ De forskellige interpretationer tørner ifølge Schmidt sammen i sociale træf hvor realitetens betydning udstandses, og om udfaldet af disse sociale træf hedder det igen og igen:

"Det kunne have været anderledes, men netop dette – at det kunne have været anderledes – kan ikke være anderledes."⁵¹

Denne ganske paradoksale konstruktion af en nødvendig (kan ikke være anderledes) og oven i købet overhistorisk teori om, at al viden og dermed al teori er kontingent, ikke-nødvendig og altid kan være anderledes, fremhæves ydermere som selve socialanalytikkens fundament:

"Thi *dét at det kunne være anderledes, kan ikke være anderledes*. Dette er min ... filosofis fundering ..." (Forfatterens kursivering).⁵²

Lis Nielsen, en anden socialanalytiker, slår også fast, at "... det eneste sikre er, at det kunne blive anderledes".⁵³ Altså en sikker teori, der ophæver al sikkerhed.

I grundlaget for sin postmoderne pædagogiske teori fastslår en af de Lyotard-inspirerede pædagogiske teoretikere, Stuart Parker, på lignende vis ikke-sandhedens nødvendighed. Flere steder hævdes det, at "... der er ingen sandhed ...", at "... enhver position, enhver forpligtethed eller overbevisning er kontingent ...", og i det hele taget at antagelsen af fraværet af sande antagelser er nødvendig:⁵⁴

50 Lars-Henrik Schmidt, *Diagnosis I. Filosoferende eksperimenter*. (København: Danmarks pædagogiske Institut, 1999), 36, 27.

51 Ibid., 26.

52 Lars-Henrik Schmidt, *Diagnosis III. Pædagogiske forhold*. (København: Danmarks pædagogiske Institut, 1999), 201.

53 Lis Nielsen, "Samtidsdiagnosens betydning" in Lars Geer Hammershøj, Henrik D. Jensen og Christian S. Larsen (red.), *Mellemværender. Festskrift til Lars-Henrik Schmidt*. (København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2003), 349.

54 Parker, *Reflective Teaching in the Postmodern World*, 141, 143 (Forf. overs.).

"... ingen sandhed som nødvendig, ingen sandhed som nødvendig, al sandhed som noget kunstigt ..." (Forfatterens kursiveringer).⁵⁵

Helt parallelt til måden, hvorpå Schmidt fastslår det ikke-nødvendiges nødvendighed, plæderer Rorty for "... det ... kontingentes ... nødvendighed".⁵⁶

Disse udsagn der altså indgår som en vigtig komponent i grundlaget for de dekonstruerende tilgange, er imidlertid en overordentligt stærk ontologisk hævde om realiteten, nemlig om forholdet mellem erkendelse og realitet. Problemet med argumenterne kan da samles i følgende formuleringer: Samtlige positioner bestemmer realiteten som ubestembar eller som noget i absolut forstand hinsides erkendelsen. Men er denne bestemmelse sand, ophæver den sig selv, idet den netop er en stærk ontologisk påstand om forholdet mellem erkendelse og realitet. Teorierne indtager dermed den paradoksale og inkonsistente position at være absolutte teorier der ophæver enhver absolutisme, at være sande teorier der ophæver enhver sandhed, at være sikre teorier der ophæver enhver sikkerhed eller at være nødvendige teorier der ophæver al nødvendighed.

Problemet kan skærpes ved at se på Hegels formulering af sådanne positioners udelukkelse af deres egen mulighed. I Hegelterminologi kan man sige, at de sætter realiteten ud i det, som i absolut forstand er hinsides bevidstheden, hvorved de imidlertid udtaler sandheden om realiteten, nemlig at dens sandhed ikke kan udtales. Antages denne bestemmelse som sand, ophæver den imidlertid sig selv.⁵⁷

Til slut vil jeg sammenfatte de to metodekritiske modargumenter i forhold til dekonstruktionen og afmonteringen, som ellers synes at ødelægge vejen hen til Rousseaus pædagogiske projekt: Det første argument er at pege på, at afmonteringen hviler på en uargumenteret og problematisk forudsætning om, at den eneste acceptable begrundelse for et pædagogisk projekt er en absolut og ubetvivlelig begrundelse. I f.eks. politiske sammenhænge er der imidlertid helt andre krav til en begrundelse for et kollektivt bindende pædagogisk projekt, hvorfor argumentationsrammen kan siges at være både temmelig speciel, ikke selvfølgelig og ikke privilegeret. Det andet argument peger på, at de dekonstruerende læsemåder i kraft af deres grundlagsteorier står med det problem, at de udelukker deres egen mulighed. De bestemmer realiteten som noget i absolut forstand ubestemt, men er denne bestemmelse sand, ophæver den sig selv, da den netop er en bestemmelse af realiteten. Tilgangene indtager dermed den paradoksale og inkonsistente position at være absolutte teorier, der ophæver al absolutisme.

Dermed kan denne artikel afsluttes med at antyde en vej til Rousseau i 2013; vi har en vej til at hævde, at der faktisk er noget at komme efter, og at vi vil besinde os på hans tanker

55 Ibid., 150 (Forf. overs.).

56 Richard Rorty, *Kontingens, ironi og solidaritet*. (Aarhus: Modtryk, 1991), 33.

57 Hvilket beskrives som 'kræfternes spil om det hinsides' – en bevægelse mellem at bestemme det sande, og at ophæve den bestemmende virksomhed gennem selve bestemmelsen af det sande. Georg W.F. Hegel, *Åndens fenomenologi*. (Oslo: Pax Forlag A/S, 1999), 90-97.

om opdragelse og "det sandt menneskelige" og det kritiske potentiale som ligger heri. Efterhånden som snart 100% af alle børn i vores samfund lever en total-institutionaliseret barndom fra de er få måneder gamle til de kommer ud af uddannelsessystemet i den anden ende (ifølge Jespersen fra SFI er det 94% af alle 3-6-årige børn som går i dagtilbud i dag), kan det være relevant at se dette fintmaskede pædagogiske system, ikke som en "kulturel frisættelse", men som hvad vi kunne kalde en "kulturalisering i dybden": Der er velmenende pædagoger, lærere, undervisere og vejledere rundt om samfundets børn hele tiden, som hele tiden diskuterer den rigtige vej, hele tiden arbejder på at fremme den enkeltes "sociale kompetencer" og som er klar til et stykke "motivationsarbejde" hvis den enkeltes vilje ikke slår til eller peger i en helt anden retning⁵⁸. Med Rousseau er der specielt tre ting som bliver relevante: Det er at tænke i "besindelse" (altså: at lade børn være så de selv i højere grad styrer retning og projekt), "åndehuller" (rum uden for pædagogisk intervention, hvilket kan være svært med morgen-SFO, heldagsskoler, dagplejepladser på 45-48 timer i ugen), samt at se barnets selvstændige intentioner – og så bygge aktiviteter osv. ud fra det. I spændingsfeltet mellem Rousseau og Kants målsætninger må vi også sige at vi som samfund for alvor er på sidstnævntes side: Vi opdrager, skoler og uddanner samfundsborgere som kan gå ud og være til nytte – det er en ganske ekstrem samfundsmæssig instrumentalisering af livskraft. Så: Der burde være både en vej til og en relevans hos Rousseau her i 2013!

58 Cathrine Jespersen, *Socialt udsatte børn i dagtilbud*. (København: SFI, 2006).