

Lars Løvlie

Rousseau i våre hjerter

Abstract

*This essay broaches pedagogical key themes in Rousseau's writings, primarily sourced from *Émile*, a book that 250 years after its first publication offers up a strikingly relevant critique of the current neo-liberal politics of schooling in the Western world. Rousseau was a keen observer of human folly, a sharp critic of Enlightenment culture, and an imaginative author with an acute sense of the vagaries of mind and feeling. I recount how he treats feelings, particularly the inner voice of conscience, as a core element in education. His idea of "negative pedagogy" is a lasting contribution to educational thinking in general and highly relevant for our discussion today about self-regulation and discipline in education. Rousseau's idea about authenticity leads directly to the question of individual character and the relation between self-love and amour-propre. Here we are presented to a positive pedagogy, which is to foster the first and to foil the second. After having touched the conflict between theory and practice in Rousseau's own life, I observe that the woman in *Émile's* life, Sophie, comes forth as naturally healthy person, fit to face society's temptations, while *Émile* in comparison must be protected from its harms by his well-meaning tutor until he turns 15. In a longer section I present the pedagogical paradox, which says that you cannot force a child to be independent. Rousseau interestingly disregards the paradox, which seems to cast doubt on his reputation as a radical reformer of modern pedagogy.*

Nøkkelord

Filosofi, pedagogikk, natur.

Tema: Rousseau

Innledning

Jean-Jacques Rousseau var en særegen figur i pedagogikkens historie. Ikke var han prest og ikke var han universitetsmenneske, altså hørte han ikke til dem som til vanlig interesserte seg for å tenke oppdragelse. Men han var en selvlært opplysningsmann, i den forstand at han både opptrådte og skrev i det sosiale og intellektuelle miljøet som ble skapt av den franske opplysning – *les philosophes* – i tiårene omkring 1750. Han var en kunnskapsrik og kritisk tenker og en intens samtalepartner. Slik sett gikk han godt i spann med fruene som holdt de berømte salongene – *les salons* – der tidens kjendiser opptrådte. I salongene ble den filosofiske, vitenskapelige og litterære samtalen ført. Rousseau var også nærtagende og stridbar, og med en følsomhet som snart slo over i det paranoide. Han la seg tidlig ut med sine egne. Striden nørte hans litterære talent, slo gnister i bøkene hans og skjerpet diskusjonen om grunnlaget for den borgerlige kulturen i Europa. I Paris opptrådte han som noe av

Lars Løvlie, e-mail: lars.lovlie@ped.uio.no
Oslo Universitet, Norge

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

Årgang 2 | Nr. 1 | 2013 | side 1-20

en særting fra fødebyen Genève. Han holdt riktignok fred med venner og fiender den første tiden i Paris, det vil si fra slutten av 1740-årene og et tiår framover. Men i lengden orket han ikke det intellektuelt finslepne, den elitære fornuftsdyrkingen og den parisiske formen som hans venner dyrket med vekslende glede og suksess.

Rousseau opponerte mot det ytrevendte og det tilgjorte i den borgerlige kulturen. Han vendte seg bort fra bylivet og tok parti for naturen, samvittigheten og individualiteten. Men han ble mer enn en kritiker av den kulturen han selv hadde vært med å skape. Mye av det han skrev i brever og bøker handlet om han selv – Jean-Jacques, og det var noe nytt i tiden. I 1782 ble *Bekjennelser* publisert, men manuset hadde allerede eksistert en tiårs tid. Bekjennelser var ikke noe nytt i litteraturen, men det selvbiografiske var nytt. Mens for eksempel St. Augustins berømte *Confessiones* handlet om et menneske som ydmykt spør Gud om sannheten, og Montaignes essays undret seg over dagligdagse emner, handlet Rousseaus bok likeframt om han selv og hans liv. Men ikke bare det, i boken er han ytterst opptatt av å rettfærdiggjøre seg selv, sitt liv og sine handlinger overfor leseren, altså for deg og meg som sympatiske og anerkjennende tilhørere. Alt dreier seg her om personen Jean-Jacques – om det absolutte enestående subjekt som står fram på scenen og skjuler intet. Men han oppnådde ikke det han søkte. I det siste han skrev, samlet under tittelen *Den ensomme vandrers drømmerier*, publisert etter hans død i 1778, sier han allerede i det første kapitlet at han gir opp å rettfærdiggjøre seg overfor andre. Han vil nå fortsette samtalen utelukkende med seg selv, siden '*det er den eneste tingen mennesket ikke kan ta fra meg*'.¹ Det er hjerteskjærende å lese om en gammel, fattig og forsvarsløs gubbe, som er på vakt mot sammensvergelse blant sine venner, avviser besøkende, og som på toppen av det hele opplever å bli rent overende av et galopperende rytterfølge langs landeveien. Han, en av tidens mest berømte og beundrede menn, dyrker nå sin botanikk og sine plager nesten alene og i frykt for de andre. Rousseaus presentasjon i *Drømmerier* beskriver et selv i en villet isolasjon og ensomhet. I det tilfellet står vi ved et første paradoks: han vil ikke henvende seg til nesten, men gjør nettopp det ved å sette penn på papir.

Rousseaus *Émile* (1762) er selve klassikeren i moderne pedagogisk tenkning. Samtiden leste boka som en kritikk av konge, kirke og fransk overklassekultur. På lengre sikt satte den barnet, erfaringen og menneskelig utfolding i sentrum av pedagogikken. Den inspirerte den praktisk orienterte realskolen, barnehagen og folkehøgskolen på 1800-tallet, og i hundre-året etter nordeuropeisk reformpedagogikk og amerikanske progressivisme, med slagord som "vom Kinde aus" og 'learning by doing'. Den kunne også høres i 70-årenes dialogpedagogikk, med tanken om å lytte til elevene snarere enn å dytte kunnskap i dem. Med *Émile* skapte Rousseau også et mønster for den senere barnpsykologien. For det første erklærte boken barnet som opprinnelig godt i seg selv. Det var et slag mot en kirke som bygget sin makt over mennesket ved først å erklære det syndig for deretter å stå for syndsforlatelsen. For det andre lanserte boka barndommen som et unikt liv forskjellig fra de voksnes. Barnet

1 Rousseau, Jean-Jacques. *The Reveries of the Solitary Walker*. (Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1992), 5f.

var ingen voksen i miniatyr, og burde heller ikke kles opp og behandles som en voksen. Det viktigste var å beskytte barnet fra samfunnets *vanitas* og hyklery. For det tredje beskriver boken barnet på ulike utviklingstrinn, som krevde ulike pedagogiske tiltak. Tanken om det vi kaller utviklingspsykologi var ikke ny, men Rousseaus *Émile* skjerpet betydningen av den. Med den boken ble det for første gang presentert en pedagogikk på barnets egne vilkår.

Samvittighetens stemme

Rousseau ble etter hvert kjent som naturens forkjemper. Ifølge Kant begynte Rousseau med det naturlige mennesket, mens han selv ville begynne med det moralske mennesket. Men hva betyr 'naturen' og det 'naturlige'? På den ene siden det samme som for dagens naturelskere: skog og mark og sjø og det lokale kulturlandskapet; planters, dyrs og barns vekst slik den skjer i sin egen takt og under folks omsorg, og med respekt for vær og vind. Men det naturlige er også det indre eller subjektive i mennesket. Hjertet og lidenskapene, glede og sorg, kjærlighet og sjalusi; tankene som vel passer best for dagboken eller samtalen med den nærmeste; dessuten minner og håp som knyttes sammen i nye opplevelser. Følelsene hører til menneskets natur. Det samme gjør moralen, men den har sitt opphav i følelsen og ikke i de moralske reglene. For Rousseau henger det naturlige og det indre i en ganske presis forstand sammen: *samvittigheten* eller den 'indre følelse' er den moralske dømmekraftens grunn og virker som et indre omdreiningspunkt for et moralsk liv. Det naturlige hører altså på den ene siden til naturen rundt oss og er i den forstand noe objektivt der ute; og på den andre siden til følelsene. Mennesket bør tilpasse seg den ytre natur og adlyde den indre, reglene bør ikke styre – det indre er sannheten!

Det blir klart i historien om presten fra Savoy, den savoyardske presten, som i *Émile* påstår at '*samvittigheten er sjelens stemme*'. Den stemmen gjør det mulig for hver enkelt å vite om det rette og samtidig oppleve seg selv som moralsk ansvarlig person. Presten vil ikke ha noe dogmatisk snakk om hva som er troens og moralens kilde. Han avviser at kilden finnes i en ytre autoritet, for eksempel i dogmer og kirketukt, og søker den i stedet i menneskets sinn. Ved å gå gjennom en religiøs tvil klarer han radikalt å forenkle spørsmålet om hva som gjør oss til moralske mennesker. Han viser til én ting bare, til '*hjertets ærlighet*', altså til sin egen moralske følelse og dømmekraft. Det dreier seg åpenbart ikke bare om en individuell psykologisk egenskap her, som noen har og andre ikke, men om en grunnleggende menneskelig væremåte. Den savoyardske prestens taler på vegne av mennesket og det religiøse som sådan. Ved å lytte til samvittigheten hører han ikke bare sin egen stemme, men også den andres. Det subjektive er det allmenne: som seg selv finner personen den andre som deltaker i en felles humanitet. Rousseau avskydde sosiale hyklere og respekterte det alminnelige omdømmet, og like sterkt holdt han på sin egen bevissthet om hva som var godt og ondt. I hans penn ble moralen til en omsorg for det moralske selvet, drevet av sansen for rettferdighet. Reglene i et rettferdig samfunn begynner med personens ukrenkelighet og følelsenes opprør mot enhver urettferdighet mot en selv og andre. Standpunktet

er ikke udelt enkelt. Det kan jo også bety et følsomt og sært sinn som dyrker sin begavelse og fostrer den selvrettferdighet og arroganse som Rousseau selv hadde en flik av.

For Rousseau var det altså klart at samvittigheten er noe mer enn en privat stemme og en indre dommer. Samvittigheten dømmer allment, den er en felles stemme som gir uttrykk for alles moralske opplevelse. Samvittigheten er både en dømmekraft og en hjertesak, en umiddelbar følelse for hva som er rett og galt. Vi deler den følelsen med andre, den er universell og i den forstand fornuftig. Rousseau opplevde selv å bli urettferdig straffet som gutt – det skriver han om helt i begynnelsen av *Bekjennelser*. Den opplevelsen gjorde at han senere reagerte heftig moralsk på alle tilfeller av urett mot enhver person. Lignende synspunkter var tidligere blitt ytret av britiske moralfilosofene som Anthony Ashley-Cooper, også kalt Jarlen av Shaftesbury, og Francis Hutcheson, med deres begrep om den 'moralske sans'. Den moralske verden skapes i et personlig indre som enhver deler med sin neste. Skillet mellom rett og urett springer ut av felles følelser snarere enn av bokstaven og regelen som pålegges utenfra. Medfølelse og tillit er andre eksempler på slike opprinnelig moralske følelser. I det moralske livet kommer følelsene forut for tanken og er fornuftens mulighetsbetingelse. Nettopp her topper konflikten med fornuftsdyrkerne seg. Med naturen som moralsk banner tvang Rousseau opplysningstiden til å gå kritisk i rette med sin tørre tenkning og formelle logiske regimer. Han ble opplysningsborgerskapets anti-helt, bråkmakeren som gjorde opplysning til et spørsmål om personlig alvor og autentisk deltakelse i eget og andres liv.

Kulturkritikken

I essayet "Diskurs om vitenskapene og kunstene" (1750) fremmer Rousseau sin tese om det kulturelle forfallet: moralen har forfalt i samme grad som kunst og vitenskap er blitt forbedret, hevder han. I *Samfunnspakten* (1762) legger han til at det politiske forfallet har tatt friheten fra folk, med det kjente utsagnet at mennesket er 'født fritt; men overalt er det i lenker'.² Émile åpner like provoserende med at 'Alt som utgår fra Skaperen, er godt, i menneskets hender vanslekter alt'.³ På den kulturelle ruinen av barokke hager, hoffets motehysteri og borgerskapets manérer kunne man ikke flikke; forfallet i den franske bykultur var totalt. Det måtte en helt ny idé om menneske og samfunn til. I de konstruktive skrifterne, som omfatter *Samfunnspakten* og *Émile*, presenteres nå programmet for en folkets motkultur, den første med folkesuvereniteten i sentrum, den siste med oppdragelsen som teoretisk spydspiss.

Rousseaus pedagogiske budskap var like enkelt som det var radikalt: oppdra ut fra naturen og til det naturlige. Budskapet var *enkelt* fordi det naturlige i oss og utenfor oss er noe vi alle kjenner til. Han kunne appellere til et lesende publikum av adel og borgere, lærde og ulærde, kvinner og menn. Rousseaus vision ble tatt opp av det europeiske storborgerska-

2 Rousseau, Jean-Jacques. *Samfunnspakten*. (København: Rhodos, 1987), 69.

3 Rousseau, Jean-Jacques. *Émile – eller om oppdragelse*. (Oslo: Vidarforlaget, 2010), 17.

pet, delvis som mote, samtidig som den bredte seg til lagene av håndverkere, småkjøpmenn og handelsfolk. Men den pedagogiske appellen gikk først til kvinnen og moren: *'Det er deg jeg henvender meg til, kjærlige og forutseende mor, du som visste å gå bort fra den slagne vei for å sikre det spirende treet mot sammenstøt med menneskelig meninger'*,⁴ begynner han i Første bok av *Émile*. Budskapet var radikalt fordi naturen ble gjort til oppdragelsens målestokk. Få innrømmelser ble i utgangspunktet gitt til etablert tradisjon, kultur og samfunn. Oppdragelsen måtte tvert om isoleres fra et samfunn som ble styrt av finborgerskaps interesser, den skulle bekjempe den tradisjonelle disiplinering av barn og beskytte mot samtidens moralske forfall. Fortiden hadde heller ikke så mye å by på. Det fantes i grunnen ingen gullalder å dyrke, ingen kultur som forbilde, intet samfunn som borget for det gode liv, selv om byen Genève med sitt selvstyre lå tett opp til idealet.

Veien til det opprinnelige menneske og det gode samfunn er nok politikken, men før det må vi gå oppdragelsens vei. At oppdragelsens til de grader sattes på kartet, skyldtes ikke minst det gryende kunnskapssamfunnet knyttet til boka og lesningen. Rousseau satte betinget lit til folkevettet, ikke bare fordi han selv tilhørte kultureliten, men også fordi alfabetismen hersket og den alminnelige opplysning manglet. Men tanken bak det store leksikonet *Encyclopedien*, utgitt av Diderot og D'Alembert, Rousseaus tidlige omgangsvenner, inspirerte også *Émile*. Veien til et bedre samfunn måtte gå gjennom mer viten, et nytt syn på barnet i sin egen rett, og en radikal pedagogikk som vi senere kom til å kalle barnesentrert. *Émile* dannet den litterære fortroppen for det som skulle bli barnehagens etos og kom til å påvirke den borgerlige oppdragelsen like fram til i dag.

Tanken om en indre frihet som gjentar seg i det ytre, står sentralt både i *Samfunnspakten* og i *Émile*. Mens den første boka ser samfunnet fra fellesskapets side, tar den andre et individuelt perspektiv: det nye samfunnet begynner med den enkelte. I kapittel 6 i *Samfunnspakten* sier Rousseau: *Hvordan finne fram til en sammenslutningsform som med hele den felles styrke forsvarer og beskytter hver enkelt assosiert person og eiendom, og hvor enhver, når han forener seg med alle, likevel bare adlyder seg selv og forblir like fri som før.*⁵ I dette sitatet settes pedagogikken i inngrep med det politiske perspektivet som etter hvert innføres i boken. Men synet at veien til sivilisasjon går gjennom en kontrakt som beskytter liv og eiendom – samfunnskontrakten – har liten plass i *Émile*. Det kommer riktignok opp i den dannelsesreisen som den unge *Émile* legger ut på før han gifter seg med Sophie. Om målet er det politiske menneske, så går veien dit så avgjort gjennom en oppdragelse på landet, fjernt fra byens stank. Hvorfor plasserte Rousseau seg og sin elev i det som senere, blant annet av Hegel, foraktelig ble kalt den 'pedagogiske provins', det vil si på landet, med avstand til det urbane, det sivile livet og den borgerlige oppdragelsen. Jo byen lukter i dobbelt forstand av forfall: den er full av smitte og dårlig luft, den ødelegger mennesket og får dets moralske fiber til å råtne. I det landlige derimot utfolder moralen seg naturlig. I landsbyens praktiske sysler skapes det sant menneskelige, i verkstedet og på markene styrkes

4 Ibid 17.

5 Rousseau, *Samfundspakten*, 83.

det. Dette var et sant kulturkritisk program, der landet og naturen tjener som kontrast til forfengeligheiten, hykleriet og forfallet i det borgerlige bylivet. Og ingen skildringer her av landsbylivet som trangt, gjerrig og kontrollerende.

Den 'negative oppdragelse'

Rousseau mente at kulturens ugras skulle holdes unna til naturens blomst har vokst seg til. Det er viktigere å stå bi enn å gripe planmessig inn i barnets utvikling. Samværet er viktigere enn metoden, omsorgen viktigere enn autoriteten. Han påstår også noe som forkjemperne for den effektive skolen må avvise med forakt: at det er viktigere å tape tid enn å vinne tid i oppdragelsen. Barnet skal ikke presses inn i et undervisningsregime, det skal slett ikke lære på tid og det bør finne sin egen rytme i læreprosessen. Disse synspunktene forener ideen om den pedagogiske provins med tanken om den *negative oppdragelse*. Den sier at initiativet, kraften og den viktigste ressursen i oppdragelsen finnes i barnet og bare der. Læreren oppgave er å hegne om denne muligheten, noe som igjen inviterer til plantemetaforen med ord som vekst, blomstring og utfolding. I *Émile* sier Rousseau: '*Den tidligste oppdragelsen bør altså være helt og holdent negativ. Den består ikke i å undervise i dyd og sannhet, men å bevare hjertet fra lasten og sinnet fra villfarelsen*'.⁶ Læreren skal legge til rette, men han skal ikke intervensjonere i barnets liv. I sitt "Brev til Beaumont" sier han: '*Positiv oppdragelse kaller jeg den som vil forme ånden før tiden og vil gi barnet kunnskap om menneskets plikter. Negativ oppdragelse kaller jeg den som først vil perfeksjonere organene som midler til våre kunnskaper før man gir oss kunnskaper, og som forbereder til fornuft gjennom oppøving av sansene. Den negative oppdragelse er i det hele ikke uvirksom. Den gir ingen dyder, men den kommer lastene i forkjøpet; den viser ikke sannheten, men den hindrer feilen. Den forbereder barnet på alt som hjelper til å erkjenne sannheten så snart det er i stand til det, og til det gode så snart det kan elske det*'.⁷ Praktisk betyr det videre: ikke befal barnet mot dets vilje, da vil det sette seg opp mot deg og du må ty til straff. Ikke straff, det gjør deg til tyrann og eleven til hykler og løgner. Gi ikke verbale leksjoner, da fyller du hans hode med stoff han ikke forstår, og du gjør ham til etterplaprer. Ikke beskriv andre som ondskapsfulle for å instruere eleven din om det gode, det gjør ham bare mer opptatt av det onde. Og for all del, læreren har makten, men han skal ikke misbruke den. Det dominerte barnet er det svake barnet, og for Rousseau er svakhet det verste ondet. For det lille mennesket som skal ta igjen etter å ha blitt hundset til mindreverdigheit, blir senere til den mest hevnjerrige tyrann. Nok om elendigheten! Hva med lykken? Lykken finnes i balansen mellom individet og verden, i samklang mellom barnets behov og muligheten til å virkeliggjøre dem.

6 Rousseau, *Emile*, 92.

7 (oversatt fra) Bolle, Rainer. *Jean-Jacques Rousseau. Das Prinzip der Vervollkommnung und die Frage nach dem Zusammenhang von Freiheit, Glück und Identität* (Münster: Waxmann, 1995), 267.

Når det gjelder læreren, sto Rousseau sterkt på prinsippet om å la barnet *'forbli avhengig kun av tingene'* og at han dermed følger *'naturens orden i oppdragelsens gang'*.⁸ Senere bør Émile få førstehåndskunnskap om den syke og den fattige, om den rettskafne og om forbryteren. Eksempler på ærlige mennesker, det enkle liv og det praktiske arbeidet tas også i bruk. Den nærværende læreren begynner med å sette elevens forestillingskraft i sving; *'Jeg velger den tid, det sted og de omgivelser som er mest gunstige for inntrykkene jeg vil gjøre på ham'*.⁹ Naturmetoden er å lede barnet gjennom *'sansenes land'* og til fornuftens grense. Læreren skal engasjere Émiles fantasi, men ikke tillate hans nykker. Men fantasien er tvetydig og tilmed farlig. Den kan få blodet *'til å gjære'* – den setter farlige lidenskaper i sving. Derfor skal gutten ha konkrete forbilder og lese Daniel Defoes *Robinson Crusoe*, men bare den og ingen andre. Det er som kjent en bok om veien fra skipbrudd til kultur på en øde øy, urhistorien om bruken av eget vett under kravet om den absolutte selvberging. Rousseaus negative metode tar også sikte på å ordne elevens verden og å begrense barnets lidenskaper. Læreren skal handle etter *'aktivitetsprinsippet'* i eleven selv, og styre ham henimot tingene og de praktiske systemene. Rousseau så det meste av samtidens lærestoff som ugras i barndommens hage. Én ting var det sanseløse pugget, men det var en annen ting som opptok Rousseau mer: han ville ikke la eleven forføres av bøker i undervisningen. Bøker fører følelsene på avveie, leder tanken på vidvanke, og driver handlingen av sporet. Her synes han å ta til orde for sensur. Men målsettingen er for ham at barn bør drive sin lek, gjøre sine oppdagelser og innvies i reglene for hederlig praktisk virksomhet. Rousseaus anti-kulturelle standpunkt oppfattet mange som totalt uansvarlig, blant dem ble negativ oppdragelse et skjellsord for pedagogisk forfall og uansvarlighet. Andre lærte en god del av denne ideen. Den inspirerte blant annet filantropinismens nokså radikale vekt på selvbestemmelse, elevaktivitet og praktiske fag.

Rousseaus erfaringsmåte

Rousseau ønsket ikke å ta med seg nye fordommer inn i oppdragelsen. Han ville heller ikke innsette nye autoriteter i pedagogikken. Han gjorde det klart at han ikke trodde på en pedagogisk tradisjon full av høyborgerskapets fordommer og retorikk, men ville basere seg på kunnskap vunnet både gjennom erfaringen og forestillingsevnen. I "Diskurs om opphavet til ulikheten" (1755) og i *Émile* foreslår han å gå prøvende og konstruktivt fram. Han vil bruke samme metode som sin læremester og samtidige, naturfilosofen Buffon, og la undersøkelsen følge *'betingede og hypotetiske resonnementer, som snarere er tenkt å oppklare tingenes natur, enn å fastslå deres reelle [historiske] opprinnelse'*.¹⁰ Rousseau knytter dessuten konstruktiv tenkning til følelsene, til den intuitive innsikt i det som er naturlig for *'det menneskelige hjerte'*. Her finnes en oppfordring til å gjøre erfaringer med barn og til å

8 Rousseau, *Emile*, 81.

9 Ibid. 408.

10 Rousseau, Jean-Jacques. *The Social Contract and the Discourses* (Everyman's Library, London: J.M. Dent 1993), 50.

forstå barnesinnet ut fra dets egne ytringer – en slags sinnets fenomenologi. Han foreslår et prinsipp for tilegning av kunnskap om barn og unge i deres lokale livsverden. Observasjon er tenkningens tvilling. Det er en kunnskap som utvikles i fri omgang med eleven, altså en oppdagende erfaringskunnskap forankret i dagliglivets praksis. Men det er også en kritisk kunnskap, fordi den ikke kan prøves og verifisere mot den rådende kulturen og pedagogiske praksis. Han taler for en vitenskap i opposisjon og en pedagogikk som næres av usedvanlige erfaringer, og til sidst av det som er i emning, av overraskelsene og paradoksene.

Rousseau søkte en ny tankegang for å forstå mennesket i kulturen. Han fant opp mennesket på nytt, for eksempel gjennom bekjennelsene til savoyardske presten, men mer kjent er beskrivelsen av den 'edle ville' i essayet om opphavet til ulikhetene. Den edle ville er imidlertid en ren konstruksjon, som nettopp ikke skal realiseres. Den setter snarere opp et trolspeil for samtiden, der trekkene til den edle ville trer fram bak det friserte ansiktet til galantieren med sin *politesse*. Den edle ville opererer det vi i dag kaller kontrafaktisk, som litterær kontrast til forfallet i samtidens moral; han er uttrykk, ikke for et tidligere, men for et mer opprinnelig samfunn av sunnere, friere og mer ekte mennesker. Det gjør Rousseau selv klart. Historien om den perfekte oppdragelsen er et litterært og pedagogisk eksperiment med en tenkt elev og en innbilt lærer. Dette skriver han: *'Jeg har derfor satt meg fore å gi meg selv en tenkt elev, og å tillegge meg den alder, helse, kunnskaper og alt det talent som er formålstjenlig i arbeidet med hans oppdragelse, og å følge ham fra hans fødsel til han er et fullvoksnet menneske og ikke lenger trenger andre veiledere enn seg selv. Denne metoden anser jeg for nyttig for å forhindre at en forfatter, som er uten tiltro til seg selv, skal forville seg i tankespinn. For så snart han fjerner seg fra den alminnelige praksis, kan han jo bare prøve gyldigheten av sin teori på sin elev, og han vil snart få merke, eller leseren vil merke det for ham, om han følger barndommens utvikling og menneskesjelens naturlige gang'*.¹¹ Det litterære eksperimentet ender i en praktisk utfordring. Når han velger seg idealeleven, gjør han det samtidig klart at både de fattige og de syke barna faller utenfor dette idealet: de syke fordi sykdommen gjør dem avhengige, de fattige fordi fattigdommen gjør dem trelske. Rousseaus *Émile* er en intelligent og ressurssterk representant for et kulturkritisk oppdragelsesideal.

Det autentiske jeg

Hos barnet er erfaringen subjektiv i den forstand at dets følelser, tanker og handlinger utvikles i en selvdreven læringsprosess. Rousseau la vekt på kropp og helse – på frisk luft, kroppsøving og en hensiktsmessig diett i oppdragelsen. Men formålet er det indre mennesket. Allerede på de to første sidene i Rousseaus *Bekjennelser*, opphøyes det subjektive til prinsipp. Boka åpner med en avvæpnende selvtillit: *'Min hensikt er å framstille for mine like et portrett som er naturen tro, og det mennesket jeg skal portrettere er meg selv'*.¹² Her

11 Rousseau, *Émile*, 36.

12 Rousseau, Jean-Jacques. *The Confessions* (London: Penguin Classics, 1975), 17.

blir selvet den aksel som livet, kulturen og oppdragelsen dreier om. Og her oppstår det første moderne mennesket, det som erklærer seg selv helt enestående og unikt. Rousseau fortsetter: *'Jeg kjenner mitt eget hjerte og forstår mitt medmenneske. Men jeg er skapt forskjellig fra noen jeg har møtt; jeg vil tilmed våge å si at jeg ikke er lik noen som helst i hele verden'*.¹³ Dette utsagnet kan stå som et slagord for den senere kampen om individet i pedagogikken. Men *Bekjennelser* er først og fremst Rousseaus moralske forsvar for seg og sitt liv. I den vender han seg henimot den andre, ja, han overlater seg til den andre. Sammen skal forfatter og leser til sist felle den endelige dommen over personen Jean-Jacques. Hans livshistorie er ikke bare hans eget verk, men forutsetter den andres bidrag. *Bekjennelser* er en bønn om å bli forstått og anerkjent av den andre. Forfatterens identitet realiseres ikke ved at han framstiller seg selv som det suverene individ. Den realiseres i forhold til leseren, den anonyme ukjente person, det vil si oss alle. Ikke gjennom seg selv, men gjennom leseren vinner forfatterens til sist anerkjennelse ved å bli akseptert på godt og ondt. Forfatteren befinner seg i det sitrende, risikable forholdet til leseren: vil hun forstå meg, vil hun sympatisere med meg, vil hun dele mitt perspektiv? Med sine bekjennelser introduserer Rousseau sin versjon av selvet som avhengig av den andres bekreftelse, altså en selvbekreftelse som er forutsetter den andre og dermed er relasjonell eller intersubjektiv. I *Den ensomme vandrers drømmerier* lever dette motivet videre, men nå som savnet av den andre. I begge bøker foregriper Rousseau den anerkjennelsens dialektikk som Hegel senere kommer til å utvikle. Men Rousseau privatiserte ikke barndommen. Hans idé ligger fjernt fra de private bekjennelsene som vi er vant med i dagens mediasamfunn. Rousseau vendter seg kritisk mot en privatisert kultur, fanget i sin selvdyrking – selvets implosjon til den trivielle gjentagelsen. I *Émile* er det nære forholdet mellom lærer og elev riktignok vendt innover i et voksende vennskap mellom lærer og elev, men det peker samtidig utover mot felles erfaringer. Rousseau glemte ikke samfunnet, men bygget den indre veien til samfunnet, den som gir kjærlighet til samfunn og det politiske liv.

Selvkjærligheten

For Rousseau går kjærligheten til de andre gjennom kjærligheten til seg selv. Om budet å gjøre mot den andre som vi vil at den andre skal gjøre mot oss, konkluderer han: *'Jeg interesserer meg for ham av selvkjærlighet, og årsaken til dette budet ligger i naturen selv, som inngir meg higen etter eget velvære, hvor jeg så måtte befinne meg. Herav slutter jeg at det ikke stemmer at reglene i naturens lov er bygget på fornuft alene. De har et mer solid og sikkert grunnlag. Menneskekjærlighet som er utledet av selvkjærligheten, er grunnlaget for den menneskelige rettferdighet. Hele moralen oppsummeres i evangeliet gjennom sammenfatning av loven'*.¹⁴ Her blir Bibelens prinsipp om nestekjærligheten naturalisert. Naturen gir rettesnoren for den moralske oppdragelsen: ikke moraliser, men ta vare på kjærlighetsev-

¹³ Ibid.

¹⁴ Rousseau, *Émile*, 285.

nen. Rousseau vendte seg mot dem som tyr til moralske autoriteter, og begynner med regler og plikter overfor andre: 'Våre første plikter er mot oss selv'. Han fortsetter med å slå fast at den 'første rettferdighetssansen oppstår dermed ikke av den rettferdighet vi skylder, men av den de andre skylder oss', og konkluderer med at ved 'først å snakke til barn om deres plikter, aldri om deres rettigheter, begynner man med å si det motsatte av det som burde sies, og snakker om noe de ikke kan forstå og som ikke kan interessere dem'.¹⁵ Forslaget om et følelsens evangelium skapte stor strid. For det katolske presteskapet ble det oppfattet som vranglære, og myndighetene i Paris forbød salget av *Émile* like etter at den ble utgitt. Kirkens autoritet sto i fare, for selvkjærligheten gjorde det mulig for den enkelte å opptre selvstendig i forhold til autoritetene. Rousseaus naturalisme harmoniserte egentlig etablerte motsetninger, som for eksempel selvfølelse og følelse for den andre, selvaktelse og aktelse for den andre. Det forsvaret prinsippet om at først den som er i stand til å elske seg selv, kan elske den andre. Rousseaus tanker om selvkjærligheten innledet kampen om følelsene.

Egenkjærligheten

Nå innfører Rousseau et skille mellom selvkjærligheten (*amour de soi*) og egenkjærligheten (*amour-propre*). I dette skjemaet åpner selvkjærligheten, mens egenkjærligheten stenger. Skillet er sentralt i pedagogikken, fordi det angir hva som skal vokse og hva som skal beskjæres i oppdragelsen. Mens selvkjærligheten hører til det gode i mennesket og bør få utfolde seg naturlig, nærer egenkjærligheten seg av en kultur i forfall, og bør lukes ut. Her trer Rousseaus positive oppdragelse inn, den som setter grenser for ettergivenheten og aktivt foreslår å fjerne nykker og unoter hos barnet. La oss se hvordan Rousseau skiller de to begrepene. De lanseres ganske tidlig i "Diskurs om opphavet til ulikhetene". 'Egenkjærlighet og selvkjærlighet, to lidenskaper meget forskjellige i sin natur og virkninger, må ikke blandes sammen. Selvkjærlighet er en naturlig følelse som får ethvert dyr til å se til sin egen opprettholdelse, og som når det i mennesket er styrt av fornuft og modifisert av medlidenhet, skaper menneskelighet og dyd. Egenkjærligheten er bare en relativ følelse, kunstig og født i samfunnet, som får hvert enkelt individ til å gjøre seg viktigere enn noen annen, forårsaker all den skade de påfører hverandre, og er den reelle kilde til æresfølelsen'.¹⁶ Her opptrer på nytt skillet mellom natur og kultur, men nå i det enkelte menneskes sinn. I naturtilstanden, hevder Rousseau, eksisterer ikke egenkjærligheten, derfor må den være et produkt av sivilisasjonen, av kirke og besteborgerlighet, der det moralske snakket hadde erstattet den moralske følelsen. Frederick Neuhouse¹⁷ har pekt på at Rousseau egentlig utvikler skillet det her snakkes om, innenfor rammen av selvkjærligheten. I begge fall blir det pedagogikkens sentrale

15 Rousseau, *Emile*, 97.

16 Rousseau, *The Social Contract and the Discourses*, 73 (note).

17 Neuhouse, Frederick. *Rousseau's Theodicy of Self-Love: Evil, Rationality, and the Drive for Recognition*. Oxford: Oxford University Press, 2008.

oppgave å hindre dårlige vaner og å fremme dydene. Her står det faktisk ikke mellom natur og kultur, motsetningen Rousseau er så kjent for, men mellom sivilisert forfall og moralsk danning i selve kulturen. Det pedagogisk interessante er nå at vi har for oss to aspekter av oppdragelsen: den negative, som sier at det er viktigere å tape tid enn å vinne den; og den positive, som forteller at selvkjærligheten bør fremmes og egenkjærligheten bør hemmes. Hvordan kan vi stille oss til dette? Det første svaret er at den negative oppdragelsen hører mest til de tidligste barneår, mens den positive åpenbart best hører til de midlere og sene. Det andre er at motsetningen mellom de to er prinsipiell: den oppfordrer til stadig på nytt å tenke gjennom forholdet mellom frihet og tvang i oppdragelsen. Det tredje svaret er at pedagogikk på godt og ondt er de voksnes verk og ansvar. Det vil si at den helt naturlige oppdragelse ikke finnes!

Egenkjærligheten er ikke begrenset til ærekjærhet. Den kommer av sammenligningen med den andre: sjalusi fordi den andre verdsettes høyere enn meg, misunnelse fordi den andre får mer enn meg, hevnjerrighet fordi den andre har krenket meg. Egenkjærligheten nærer seg av ulikhetene: stoltheten som overser den andre, hovmodet som setter meg over den andre, prestisjen som får meg til å konkurrere med den andre, lunefullheten som dominerer den andre. Hovmodets problem er beskrevet i den norske dikteren Bjørnstjerne Bjørnsons *En glad gutt*. Forholdet mellom Bård skolemester og Øyvind ligner det mellom Jean-Jacques og Émile, begge lærere ledet av omsorg for sin elev. I skolestua briljerte Øyvind, men hans begavelse måtte ikke føre til at han fikk 'ære og tross' til framtidsmål. Derfor fikk han beskjed av skolemesteren at på konfirmasjonsdagen fikk han stå som nummer ni eller ti på kirkegulvet. På selve dagen ble han likevel – i all rettferdighet – stående som nummer en. Med denne handlingen hadde Bård skolemester hindret egenkjærligheten og gitt Øyvind 'forståelsen av sin høyere plikt'. Men hvem vet om det ikke heller kunne ha vekket guttens fortvilelse og trass, og dermed fremmet egenkjærligheten?

Egenkjærligheten er 'født av samfunnet', mener Rousseau. Egenkjærligheten er pervertert – bokstavelig talt omsnudd – selvkjærlighet; den første ekskluderer mens den andre inkluderer. Eksemplets makt er tvilsom. Rousseau er, som Aristoteles før ham og Kant etter ham, mot å bruke barn som moralske eksempler for andre barn. Eksempler på praktisk dyktighet er greit: å imitere en annens bruk av spaden eller øksen hører jo til tingenes verden, de er instrumentelt viktige og moralsk nøytrale. Moralske eksempler slår derimot feil. De skaper underlegenhet hos den som ikke strekker til, truer med tap av selvrespekt og fører til misunnelse mot den moralske modellen. Å tvinge barnet til å etterligne andre moralsk, er å gjøre begge parter en bjørnetjeneste, derfor skal eleven bare ha læreren som forbilde.

Rousseau hatet luner og nykker hos barn. Han så dem som et første uttrykk for egenkjærligheten. I det øyeblikket læreren begynner å frykte barnets humør eller temperament, er han i ferd med å oppdra en tyrann som fortsetter å fremme sin egeninteresse gjennom makt og manipulasjon. Rousseau talte av erfaring. Han hadde vært huslærer, og hadde prøvd seg på frekke rikmannssønner – og lyktes dårlig. I *Émile* er beskrivelsen av egenkjærligheten likevel dobbeltydig. Egenkjærligheten kan være nyttig for individet når den tjener til selvvoppholdelsen. Men i Andre bok går det fram at egenkjærligheten må begrenses inntil

dens veileder, 'som er fornuften, kan fødes'. Émile kan som 15-åring introduseres til et samfunn der egenkjærligheten rår nettopp fordi selvkjærligheten og fornuften er blitt en del av hans moralske natur. I *Émile* finnes det to løsninger på egenkjærlighetens problem. I første hånd må læreren hindre den. I andre hånd må eleven selv la sin fornuft styre den.

Om liv og lære

Rousseau lyktes utrolig godt som forfatter, ikke minst i beskrivelsen av vennskapet mellom lærer og elev. Om lærerne skriver Rousseau: 'Det dere må gi av, er deres tid, deres omsorg, deres hengivenhet, dere selv'.¹⁸ Vennskapet er så viktig at læreren pålegger seg aldri å fortelle Émile en eneste løgn; for skulle det avsløres, ville barnets tillit til læreren være tapt for alltid. Lærer-elevforholdet i *Émile* svarer til Rousseaus prosjekt i *Bekjennelser*, alltid å fortelle alt og være ren av hjerte. Rousseaus tanke om elev-lærerforholdet som et samliv bestemt av felles erfaringer, ble en varig inspirasjon for den senere elevsentrerte pedagogikken. Privatlivet gikk det dårligere med. Han som skrev så vakkert om forholdet mellom mann og kvinne, enten det var i *La nouvelle Héloïse* (1761) eller i den velkjente versjon av *Émile*, mislyktes mer eller mindre i forholdet til andre.

I 1745 møtte han Thérèse Levasseur, som satte fem barn til verden og som han senere giftet seg med. Barna ble satt på barnehjem etter Rousseaus ønske. Her står vi foran et paradoks, ikke bare i tanken, men også i livet. Hvordan skal vi forstå en mann som setter bort sine egne barn og samtidig skriver boken om den perfekte oppdragelse? Hva var Rousseaus egen begrunnelse for handlingene? I *Bekjennelser* leser vi at han valgte å gi barna en statsoppdragelse, både på grunn av dårlig økonomi og fordi han ville at de skulle bli arbeidere og bønder i stedet for spekulanter og lykkejegere. Ved denne handlingen, fortsetter han, 'trodde jeg meg å handle som en borger og en far, og så på meg selv som et medlem av Platons stat'. Sant å si intet overbevisende argument. En nøkkel til å forstå ham ligger i det han skriver like før: 'Jeg kan ha tatt feil, men jeg kunne aldri være hjerteløs. Hvis jeg skulle legge fram mine grunner, ville jeg si for mye. For siden de var sterke nok til å forføre meg, ville de forføre mange andre. Jeg ønsker ikke å utsette et ungt menneske som leser meg for risikoen å bli ført på avveie ved den samme feilen'.¹⁹ Dette er et argument for at det folk ikke har godt av å høre, bør holdes skjult, og er neppe noe godt forsvar for oppriktighet og opplysning.

Rousseau taler her mot det pedagogiske budskapet om åpenhet i *Émile* og den moralske intensjonen om ærlighet i *Bekjennelser*. Der åpner han jo med å si at han vil fortelle alt om sitt liv og ikke stikke noe under stol. Nå vil han ikke si for mye, og når han ikke sier alt, er han ikke oppriktig. En første reaksjon er at Rousseau ikke er å stole på: han har ikke orden verken på livet sitt eller på tankene sine, og derfor kan ikke det han skriver tas alvorlig. Skal vi altså glemme *Bekjennelser* og legge bort *Émile*? Vi står overfor et klassisk problem. Bør det settes likhetstegn mellom liv og lære, eller bør vi akseptere skillet mellom privatman-

18 Rousseau, *Emile*, 94.

19 Rousseau, *The Confessions*, 333.

nen og forfatteren. For å stille problemet mer allment: skal vi slutte å lese Søren Kierkegaard fordi han var en kranglefant og oppførte seg dårlig mot Regine, sin forlovede, og skal vi forkaste Martin Heideggers filosofi fordi han hyllet Hitler i sin tiltredelsestale som nybakt rektor ved universitetet i Freiburg i 1933? Skal vi vende det døve øret til psykologen som ikke klarer av med sin stridige tenåringsønn, eller læreren som har barn som røyker hasj? Svarene gir seg ikke så lett, de lar seg neppe besvare i prinsippet, men bare ved å dømme i hvert enkelt tilfelle.

Paradokset i Rousseaus liv gjelder et program om ærlighet som ikke kan innfris, en intensjon om omsorg som ikke kan realiseres, et behov for entydighet som ikke kan tilfredsstilles. Det er et mer robust syn enn det til dels svermeriske og høystemte som historisk fulgte resepsjonen av Rousseau og kom til uttrykk i den romantiske pedagogikken. Der mannen Rousseau har til hensikt å være ærlig, moralsk og omsorgsfull, svikter han. Men ved at han svikter, kommer motsigelsene, aporiene, det utveisløse i selve det pedagogiske program til syne. Ved å ta det utveisløse på alvor, åpnes det for dømmekraft, klokskap og skjønn i pedagogikken.

Kjønn og seksualitet i *Émile*

I femte og siste bok av *Émile* møter vi Sophie. Rousseau har fått rundhåndet kritikk for å være kvinnefiendig. Om jenter sier han at de skal pleie sitt utseende og glede sin mann. Men skal de berøves sin sjarm, hindres i sin utdanning, gjøres til mannens tjenestepike? Han svarer: *'Tvert imot vil den [naturen] at de skal tenke, dømme, elske, lære; den vil at de skal pleie sin forstand som sitt utseende. Dette er våpnet naturen gir dem som erstatning for den kraft de mangler, og for at de skal styre vår. De bør lære mange ting, men bare det som egner seg for dem å vite.'*²⁰ Et tvetydig utsagn: kvinnen skal hegnes inn i sin rolle, og samtidig styre mannen. Hun har en annen fornuft enn mannen: *'Menn kan filosofere bedre enn henne over menneskehjertet, men hun kan lese mennenes hjerte bedre enn dem.'*²¹ Kvinnen er rikt utrustet og sterk der mannen er svak. Sophie vet for eksempel å bruke sin egen svakhet til å styre mannens vilje. Hennes koketteri er naturlig, hennes forstillelse nyttig og hennes manipulasjoner hensiktsmessige. I Sophie er egenkjærligheten overraskende nok ingen trussel. Hos henne – i det feminine – har den nemlig funnet sin naturlige plass og grenser. Derfor blir hennes oppdragelse også vidt forskjellig fra guttens. Hennes liv trenger ikke å bli kontrollert slik som *Émiles*. Mens han må skjermes i sin pedagogiske provins, kan Sophie uten fare delta i samfunnet. *'Mødre, la i det minste deres døtre bli deres ledsagere. Gi dem en sunn dømmekraft og en ærbar sjel, og siden må dere ikke skjule noe for dem som et kyskt øye tåler å betrakte. Ball, fester, leker og spill, tilmed teatre – alt det som når det oppfattes dårlig, utgjør sjarmen ved en ubesindig ungdomstid, kan vises frem for et sunt blikk uten fare. Jo mer*

20 Rousseau, *Emile*, 463.

21 Ibid. 497f.

unge piker forstår av disse støyende fornøyselsene, jo snarere vil de få avsmak for dem'.²² Émile framstilles som den utsatte og lettfordervelige. Sophie er den sikre og harmoniske. Mens han besværlig må gå oppdragelsens vei for å bli voksen, tar hun allerede fra begynnelsen av naturlig del i de voksnes liv.

Hva er det som gir Sophie et sunt blikk, og gjør at moren kan ta henne med på det teatret som forfører Émile; eller vise henne det Paris som ellers fordrer moralen? Jo kvinnen er konsekvent ledet av den indre følelsen – *le sentiment intérieur*. Hennes gode intuisjon styrer bruken av koketteri og list, det som ellers for Rousseau hører til sivilisasjonen eller *l'opinion*. Det er til sist Sophies fornuft som formidler mellom den indre følelse og den alminnelige mening. Den indre følelse er tidligere blitt beskrevet som samvittigheten – den rettesnor 'for hele menneskeheten som går forut for [den alminnelige] meningen'.²³ Kvinnen synes å representere den helt utvungne harmonisering mellom natur og kultur, samvittigheten og livet. Émile er derimot gutten som må beskyttes for sin natur i form av umiddelbare lidenskaper. Han klarer seg bare på grunn av lærerens faste ledelse og hjelp. Sophie er kulturbarnet, glad, livlig og leken. Hun forener de motsigelsene som truer med å splitte Émiles tilværelse. Men det betyr et avgjørende omslag i forståelsen av *Émile* som litterær tekst – som dannelsesroman..

Émile er dømt til å gå veien om tingene, ikke bare fordi han er truet av kulturen og egenkjærligheten, men fordi han er truet av sine egne kaotiske lidenskaper. Den farligste trusselen kommer fra hans egen indre natur. Det er bemerkelsesverdig i en bok som taler det naturliges sak. Tekstens omtale av seksualiteten er avgjørende for å forstå omslaget. For piken er seksualitet naturlig natur, for gutten en farlig lidenskap. For gutten er det erotiske en trussel som bokstavelig talt må overmannes og styres, men altså av kvinnen. I *Love and Friendship*²⁴ hevder Allan Bloom at Rousseaus syn på seksualiteten følger Freuds mønster: hos Émile svekkes lidenskapen ved at den sublimeres eller kanaliseres til kjærlighet. Men det er ikke sublimeringen som løser Rousseaus motsetning mellom natur og kultur. Begrepet gir riktignok Freuds løsning på seksualitetens problem. Men Rousseau var ikke bestemt av tanken om en kanalisering av energi, eller en omdanning av det primitive gjennom frustrasjon til kultur. Han så fortsatt kampen mot seksualiteten i det tradisjonelle bildet, som kampen mot det onde. Derfor måtte oppdragelsen bygge på kontroll av erotiske lidenskaper. Rousseaus frykt for seksualiteten er slående. I 'Diskurs om opphavet til ulikheten' snakker han om seksualiteten som en forferdelig lidenskap. For den som er overlatt til 'dette brutale og grenseløse raseri, uten beskjedenhets og skam'²⁵ ser han knapt noen redning.

I *Émile* figurerer seksualiteten som den unevnte trussel. Som lidenskap ligger den utenfor fornuftens og oppdragelsens kontroll. Rousseau setter mye på begrep, men seksualiteten er latt ute av den pedagogiske diskusjonen. Det som hittil har vært en motsetning mellom

22 Ibid. 498.

23 Ibid. 490.

24 Bloom, Allan. *Love and Friendship* (New York: Simon & Schuster, 1993)

25 Rousseau, *The Social Contract and the Discourses*, 77.

natur og kultur, oppstår derfor nå som en motsetning innenfor naturen selv. Motsetningen mellom seksuell frelse og fordervelse løser ikke Rousseau, som Freud senere gjorde, som et sublimeringsprosjekt. Han løser den heller ikke pedagogisk. Den løses i stedet litterært, i det romantiske møtet mellom *Émile* og Sophie. I *Émile* er ikke kvinnen, som i Munchs malerier, skjøgen og forførereren. Seksualitetens galskap er mannens og ikke kvinnens. Hun er forsoneren, den som tar imot når utreisen er endt og det hjemlige venter, hun er Peer Gynts Solveig i Rousseaus drama. Hos kvinnen synes både egenkjærligheten og seksualiteten å ha sin naturlige plass. Derfor kan bare kvinnen harmonisere seksualiteten med resten av livet, mannen må bekjempe den. Leseren ledes til en bemerkelsesverdig konklusjon: det mannen må oppdras til, tilegner kvinnen seg uten noe program for oppdragelsen. Det kan oppfattes som en tilsidesetting og undervurdering av det feminine, og som unnskyldning for ikke å gi kvinnen utdanning. Men Rousseau vil jo Sophies utvikling, Femte bok kan også leses som en hyllest til det kvinnelige og til det enkle landsbylivet som Sophie vokser opp i. Hun lar seg lede både av den indre følelsen og av stedets sed og skikk, her finnes intet brudd, ingen motsetning og ingen konflikt. Mens *Émile* er dømt til å handle ut fra en tvetydig natur og mot konvensjonene, identifiserer Sophie seg uanstrengt med det konvensjonelle – *l'opinion* – og nærer seg av den. Mannen strever med å forsone det som til sist ikke lar seg forsone, mens i kvinnen er natur og kultur allerede forsonet.

Hos *Émile* er det naturlige en mangel. Sophie er det tilskudd eller supplement i Derridas betydning, som han trenger for å bli et fullt menneske, mens hun allerede er fullbyrdet som kvinne. I sin lidenskap er mannen maktesløs og trenger kvinnen for å realisere sin styrke og fornuft. Når *Émile* 25 år gammel vender tilbake til Sophie etter sin dannelsesreise på to og et halvt år, har han tilegnet seg budskapet i *Samfunnspakten*. Han kommer kunnig hjem etter en utsettelse i dobbelt forstand: han både settes ut i verden og utsetter reisen hjem til henne som venter ham. Men hans danning fullbyrdes først i forholdet til henne. Mannen er et halvveis menneske som blir hel gjennom kvinnens integritet. Den store forsoningen mellom natur og kultur skjer dermed i siste bok av *Émile*, i et kapittel som forlater både filosofien og pedagogikken og får åpenbar karakter av roman og romantikk. Det kan forklare hvorfor femte bok og beskrivelsen av Sophie ofte faller ut av pedagogiske tolkninger av boka. Men en lesning av *Émile* som ikke tar opp Sophies rolle, går glipp av noen interessante synspunkter på kjønn og oppdragelse.

Den pedagogiske paradoks

Pedagogikken har sine paradokser. Men det behøver, som jeg allerede har antydnet, ikke være et udelt onde. Paradoksene gjør pedagogikken synlig som et ufullendt prosjekt. Pedagogikken fra Rousseau til i dag har slitt med umulige idealer: det gode menneske og den gode hensikt som mål og drivkraft i pedagogikken. Idealene for den gode oppdragelsen finnes både i skolens formålsformuleringer og i solskinnfortellingene om den gode lærer. Imens har motsetningen mellom det ønskelige og det mulige i oppdragelsen forblitt pedagogikkens grunnleggende problem. Kanskje har vi det vel så godt med paradoksene som

med idealene? Paradoksene viser jo til det uløste i oppdragelsen, til det som krever erfaring for å forstå og dømmekraft for å løse. Paradoksene protesterer mot det planlagte og instrumentelle, og tvinger læreren til å stoppe opp og tenke seg om sammen med kolleger og elever. Ved å se motsigelsene i Rousseaus historie om *Émile* blir leseren tvunget til å gjøre seg opp en egen mening om teksten, og å opptre som pedagogisk reflektert fagmenneske. For oss som leser *Émile*, er det ikke bare gutten som oppdras, men også vi som dannes.

Den likeframme oppdragelsen er direkte og instrumentell: den dreier seg om å handle korrekt for å virkeliggjøre pedagogiske målsettinger gjennom det som i dag kalles målstyring. Den paradoksale oppdragelsen oppfordrer derimot til refleksjon. Tekster reiser problemer som tenkningen må ta tak i, akkurat som livet reiser problemer som må løses i handling. I paradoksets perspektiv lar ikke *Émile* seg lese instrumentelt, som en bok om oppdragelsesmetoder. Den kan snarere leses som et storartet tankeeksperiment, skrevet i en sjanger som ga mønstret for den senere dannelsesromanen. Den tematiske motsetningen i *Émile* mellom natur og kultur inviterer mer til ettertanke enn til etterfølgelse. Bokens hensikt var å utfordre tidens fordommer. Det nye samfunnet skulle bygges på et nytt menneske, en ny mentalitet og en ny kultur. Bokens virkning var å presentere det pedagogiske paradoks i store bokstaver. *Émile* ble det særegne litterære verket som tok sikte på å skape en motkultur gjennom en ny pedagogisk retorikk, og samtidig avslørte problemene i den selvsamme retorikken. Rousseau syntes selv å være klar over det. Et sted sier han det slik, og jeg tar det som et allment utsagn: *'Måtte den alminnelige leser tilgi meg for mine paradokser, man er nødt til å begå dem når man tenker, og hva dere enn måtte si, vil jeg heller ty til paradokser enn til fordommer.'*²⁶ Det finnes flere paradokser i *Émile*. Den grunnleggende motsetningen i boken mellom natur og kultur forklarer det bemerkelsesverdige faktum som dominerer i den: at gutten hele tiden skal følge sin natur, mens læreren hele tiden omhyggelig tilrettelegger elevens læringsgang. *Émiles* natur bestemmes med andre ord av lærerens kultur – natur er et kulturprodukt! *Émiles* frihet er under lærerens kontroll, altså en frihet som er ufri. Ja, hva med friheten? Spørsmålet om den tar oss til det sentrale paradoks i boka, nemlig det spesifikt pedagogiske: å tvinge barn til å tenke og handle selvstendig.²⁷ La oss ta det steg for steg.

Rousseau uttaler den første regelen for oppdragelsen, at *'Det virkelig frie menneske vil ikke mer enn det han kan, og gjør det som behager ham. Det er min første grunnleggende læresetning. Hvis man bare anvender den på barndommen, vil alle regler for oppdragelsen avledes av den.'*²⁸ Deretter gir han den andre regelen for oppdragelsen, at han selv vil velge tiden, stedet og tingene i oppdragelsen. Læreren *vil selv* velge! Det viser seg flere steder, for

26 Rousseau, *Emile*, 91.

27 Se Løvlie, Lars. "Rousseau og den paradoksale oppdragelsen". Første del I: Norsk pedagogisk tidsskrift (1997/3), s. 115-121. Løvlie, Lars. "Rousseau og den paradoksale oppdragelsen". Andre del I: Norsk pedagogisk tidsskrift (1997/4) s. 195-202. Løvlie, Lars. "Does Paradox Count in Education?" I: Utbildning och Demokrati (2007/3) s. 9-24. Dansk oversettelse i Damgaard Knudsen, Lars E. og Andersson, Mattias (red). Skab dig! Pædagogisk filosofi (København: Forlaget Up – Unge Pædagoger, 2008).

28 Rousseau, *Emile*, 79.

eksempel i Tredje bok, hvor den unge gutten og læreren hans går seg vill i Montmorencykogen, og det hele er arrangert slik at eleven ved lærerens spørsmål finner veien hjem igjen. En historie vi alle kan lære av. Men i Andre bok sier Rousseau om den lille gutten: *'... la ham alltid tro at det er han som hersker, men det alltid er dere selv. Det finnes ingen underkastelse mer perfekt enn den som bevarer frihetens form; slik legger man selve viljen i lenker. Det stakkars barnet som ikke vet noe, ikke kan noe, ikke erkjenner noe, er det kanskje ikke prisgitt dere? Råder dere ikke over alt i hans omgivelser som som angår ham? Hans arbeid, lek, hans sorg og glede; ligger ikke alt dette i deres hender uten at han vet det? Ligger ikke alt hans arbeid, hans lek, hans gleder og hans sorger allerede i dine hender uten at han vet det? Ganske visst skal han bare gjøre det han vil, men han skal ikke ville annet enn hva dere vil; han skal ikke ta et skritt som dere ikke har forutsett, og ikke åpne munnen uten at dere vet hva han kommer til å si.'*²⁹ Friheten det snakkes om her, er åpenbart lærerens og ikke elevens. For 5-6-åringen bunner friheten i en gjennomført utilstrekkelighet, i høyden en frihet til å tilfredsstille sine umiddelbare behov. Han er ikke fri, men skal føle seg fri. Hvordan kunne Rousseau være så sikker på sitt budskap? Det kan skyldes hans oppdagelse av den tids naturvitenskap, som bygget både på en blanding av spekulasjon og observasjon. Forbi sin kritikk av vitenskapene og kunstene, mente han å representere en ny vitenskap, en opplyst analyse av mennesket som bundet av naturlover og undergitt omgivelsenes trykk. Her prekes det i alle fall ingen frihetspedagogikk. Rousseau skriver mer som en forsvarer av vår egen tids paternalisme og atferdsmodifikasjon. Paradokset trer fram når vi opp mot det siste sitatet setter selve åpningssetningen i *Émile*, om at alt som utgår fra skaperen er godt, mens det degenerer i menneskets – les lærerens – hender. Rousseau oppklarer ikke forholdet mellom frihet og tvang, han synes å veksle sanseløst mellom de to.

Lærerens hensikt er imidlertid den beste, og inngår i vennskapet læreren etter hvert har skapt med sin elev. Men legitimerer hensikten det bedragede læreren gjennomfører overfor sin elev, nemlig å få ham til å føle seg som mesteren uten å være det? Forholdet mellom ærlighet og fordekthet, frihet og kontroll, får sitt høydepunkt i Femte bok, der *Émile*, den unge og nå voksne mannen, skal velge sin kjæreste. Rousseau skriver. *'I stedet for å peke ut en hustru til Émile allerede i barndommen, har jeg altså ventet til jeg visste hvem han passet sammen med. Det er ikke jeg som skal ta denne avgjørelsen; det er naturen. Min oppgave er å finne den naturen har valgt ut. ... Det er jeg som er Émiles sanne far, det er jeg som har skapt en mann av ham. Jeg ville ha nektet å oppdra ham hvis jeg ikke hadde hatt myndighet til å gifte ham ut fra hans valg, det vil si ut fra mitt.'*³⁰ *Émiles* valg er det valget læreren har tatt for ham! Rousseau åpnet boken med å utnevnte naturen til den sanne rettleder for praksis. Nå avslutter han altså med å sette læreren i naturens sted. Naturen er nå et påskudd for lærerens viten og vilje. Her er det leseren som ligger an til å bedras, eller er det Rousseaus selvbedrag vi er vitne til? I begge fall demrer det for leseren at det naturlige bare er et annet ord for Rousseaus særegne perspektiv på oppdragelsen. Det er til sist ikke natu-

29 Ibid. 129.

30 Ibid. 525f.

rens og barnets stemme vi hører i *Émile*, men Rousseaus egen. Forfatteren Rousseau dukker opp som den allvitende, absolutte lærerautoritet med sin teori om oppdragelse. Slik vender altså kulturen tilbake i forfatterens perspektiv, i de tradisjonene som forfatteren setter høyt og i de målene læreren setter for sin elev. Det pussige er at Rousseau ikke tar inn over seg den åpenbare motsigelsen i sitt eget program. Det kan skyldes at Rousseaus tiltro til vitenskapen fløt sammen med hans tro på seg selv, sitt rene hjerte og sine beste moralske hensikter. Han hadde ikke bare den objektive viten, men også den subjektive overbevisningen på sin side, og kunne dermed legge det perfekte grunnlag for en paternalistisk pedagogikk.

Motsetningen mellom natur og kultur vendes nå til en motsigelse mellom Rousseaus pedagogiske program og den pedagogiske praksis. Denne motsigelsen forblir uløst i boken, forfatteren glemte det frihetsprosjektet han begynner *Émile* og *Samfunnspakten* med. Men kan han det? Har vi ikke her en tilbakevendende motsigelse i enhver pedagogikk som har natur, frihet og selvstendighet som målsetting, og styring og kontroll som sine midler? Hvis svaret er ja, betyr det at Rousseaus problem er et grunnproblem i pedagogikken – og dermed også vårt problem. Paradokset med selv å gi betingelsene for den andres frihet virker uunngåelige. Overfor barn, som nødvendigvis ikke har oversikt over konsekvensen av sine handlinger, må foreldre og lærere nødvendigvis bestemme. Oppdrageren tvinges til å ta valg og beslutninger på vegne av eleven og ut fra det han eller hun mener er elevens beste, selv om det fører med seg bruk av mer eller mindre åpenbar makt. Vi skal kanskje ikke klandre Rousseau for å ha havnet i paradokset. Han satte tross alt på spissen en motsigelse som for en autoritær pedagog ikke engang oppfattes som noe problem. Han bør kanskje roses for å ha foreslått en dristig løsning på paradokset som senere pedagoger kunne forholde seg til på en bedre måte enn ham selv. Immanuel Kant var så vidt jeg kan se blant dem.³¹

Émile er en bok om frihet og veien til barnets frihet. Det er ikke uvanlig å snakke om frihet som noe individet enten har eller ikke har. Lesningen av boken gjør det klart at så enkelt er det ikke. *Émile* slår an med et storartet ideal om at den som lytter til naturen, samtidig går frihetens vei. Den foreslår en overraskende enkel løsning på frihetens problem ved å påstå at den ligger så snublande nær at ingen har sett den, nemlig i den naturen vi daglig går og trår i. Løsningen sier at den som forstår naturen, har også nøkkelen til barnets indre. Men ikke bare det, naturen er samtidig nøkkelen til didaktikken og metodevalget – alt gir seg selv med dette ene utgangspunktet: tre ut av kulturen og gå friheten i møte! Det er flott tenkt og imponerende utført, og knapt noen har kunnet gjøre ham det etter. Men så reiser problemet seg. Naturen i *Émile* er ikke den umiddelbare naturen, verken den vi opplever på turer i skog og mark – jeg skriver som nordmann her – eller den som beskrives i den senere naturvitenskapen. Rousseaus naturbegrep kan snarere oppfattes som en styrende idé i boken, et samlende prinsipp for en rekke observasjoner, et radikalt alternativ til den rådende tankegang om pedagogikk, men også et litterært grep. Begrepet gir oss, for å

31 Løvlie, Lars. *Kant's invitation to educational thinking*. I: Roth, Klaus og Suprenant, Chris W. (ed). *Kant on Education. Interpretations and Commentary*. (New York: Routledge 2012).

gjenta meg selv, ikke naturen, men kulturen. Naturen viser seg som et produkt av samtiden, som kulturprodukt rett og slett. *Émile* oppdras riktignok fra natur til kultur, vi lar oss gjerne overtale til det. Men Sophies natur er beskrevet som kultur; hun er fra begynnelsen den kultiverte person som befinner seg i samfunnet uten sårbarhet, krise og konflikt. Sophie bekrefter den observasjonen som flere har gjort, nemlig at pedagogikken helt igjennom er et kulturprosjekt. Men da glipper også håpet om en frihet som har sin opprinnelse utenfor kulturen. Den rene frihetens standpunkt viser seg å være en hildring; spennende, stimulerende og fruktbar, det er så, men like fullt en hildring. Den som leter etter friheten er dømt til å søke den i en verden som han eller hun allerede deler med de andre. I *Émile* utvikler ikke friheten seg av egen makt og kraft. Den begrenses i møtet med autoriteten, riktignok gjennom en myk og lempelig autoritet, gjennom det vennskapelige presset fra læreren, men like fullt ved en autoritet. Det kultiverte menneske skapes med andre ord i ikke i frihet, men i møtet med frihetens grenser.

Men nå er det slik at grenser begrenser, stenger og lukker. Og det som lukker er uforenlig med frihet. På samme vis som den som vandrer langs stranden og møter en mur, føler sin frihet begrenset, er en frihet som lukkes inne i en bestemt målsetting, et bestemt lærestoff og bestemte metoder, ikke lenger fri. Finnes det så et alternativ til denne premature lukningen? Ja, og den ligger nettopp i det paradokset som *Émile* reiser, nemlig at oppdragelsen skal være både fri og ikke fri. Hva forteller paradokset? Jo, at forholdet mellom å være fri og å bli bestemt over, altså selve forholdet, nettopp ikke kan lukkes. Paradokset uttrykker det uferdige og ufullendte, det som bokstavelig talt ikke er et faktum, som ikke er gjort og utført og dermed ferdig og etablert. Paradokset er for pedagogikken det hypotesen er for fysikken: det åpne spørsmålet, det spørsmålet som ber om et svar, men ennå ikke har funnet det, og dermed forholder seg spørrende, selvkritisk og skapende til spørsmålet. Paradokset er likevel forskjellig fra hypotesen. Der hypotesen forventes å gi et mulig svar gjennom observasjon, utfordrer paradokset tanken, det ut-setter svaret til diskusjon og beholder det samtidig som et varig spørsmål. Enhver tid har sine løsninger på det faderlige paradoks. Samtidig består paradokset som prinsipielt spørsmål, i den forstand at vi ikke kan tenke oss en tilstand der motsetningen mellom frihet og tvang er løst en gang for alle. Paradokset er pedagogikkens åpne råk, stedet der tanken kan bryte det overfladiske og trekke pusten, for så å dukke ned i hverdagen igjen. Lesningen av *Émile* drukner håpet om en naturlig frihet, men gjenreiser det samtidig som et håp om frihet i kulturen. Men da trenger vi en pedagogisk kultur som anerkjenner paradokset som frihetens mulighet.

Rousseau i våre hjerter

Historisk kan *Émile* leses som et uttrykk for dobbeltheten i den borgerlige tanken om en oppdragelse til frihet og selvstendighet: det skal herske frihet for barnet, men den skal bestemmes av de voksne. I Rousseaus pedagogikk fant det nyslåtte europeiske borgerskapet et program som passet både deres egne krav om frihet fra feudal- og kirkemakt, og deres behov for å kontrollere sin egen kulturelle reproduksjon. Dobletheten i maktkam-

pen mellom stendene og konstruksjonen av det borgerlige kan forklare den populariteten *Émile* fikk. Boka kunne jo tjene like godt som et frihetsmanifest for romantikerne og som en frihetskontroll for viktorianerne, da særlig over de farlige seksuelle lidenskapene. Motsigelsen mellom frihet og kontroll kom også til å beherske den romantiske bevegelsen innenfra, mellom et romantisk program og metodiske praksiser. Så vidt jeg kan se finnes det ingen tankemessig eller praktisk buffer mellom friheten og dens perversjoner, mellom bruk og misbruk verken i Rousseaus tenkning eller i den elevsentrerte tenkningen i forrige århundret, noe historien for eksempel om Alexander Neills Summerhill eksemplifiserer. Vilkaurlig hybris ble praktisert, ikke bare av Frøbels disipler, men også ved at han selv formaliserte sine pedagogiske innsikter, blant annet til en stilisert og mekanisk bruk av lekegavene. Senere generasjoner programfestet oppdragelse til frihet og utfoldelse uten å se det paradoksale i å ha frihet for barn som de voksnes program. Det samme problemet gjentok seg med psykoanalysen og i den senere humanistiske psykologien. Den kunnskapen lærerne fikk ved å skaffe seg adgang til barnas tanker og opplevelser gjennom den terapeutiske samtalen, kunne også brukes til å styre dem bedre. Makten i den fortrolige samtalen – *homilien* – er kjent fra Luthers tid, og er nylig skildret i Liv Ullmanns filmatisering av Ingmar Bergmanns *Enskilda samtal*. *Homilien* erstattet den katolske skrifteskolen og ble til en samtale bokstavelig talt øye til øye. Også denne samtalen er åpen for sine perversjoner. Det kan trekkes en linje fra den tyranniske biskop Vergerius' fortrolige samtaler med barna i Ingmar Bergmanns *Fanny og Alexander* til makten i 1980-tallets terapeutiske samtale mellom lærer og elev.

Vi bør imidlertid takke Rousseau av fullt hjerte for hans vidervedigheter i *Émile*. Der har han tegnet en oppdragelse tent av frihet og ridd av det pedagogiske paradoks. Han er med det vist oss tilbake nettopp til den første setning i boken og gjort det klart at vi pedagoger også må begynne der, med denne første enkle råhuggede grunnsetningen, og spørre oss selv: Hva kan vi gjøre med den? Hva er vår oppgave? Vi kan, som Rousseau også foreslo, først bruke den til å vokte oss for våre egne pedagogiske fordommer. Dernest kan vi la paradokset åpne for en pedagogisk kritikk i den opprinnelige betydningen av ordet, som er å analysere, skjelne og kaste lys over teori og praksis i pedagogikken. Lesningen av *Émile* har da brakt oss like tilbake til spørsmålene om frihet og tvang, makt og avmakt, myndighet og umyndighet i vår tids skole – bokens utgangspunkt er blitt vårt. Det kan en stor forfatter og tenker få oss til å se!