

Lili-Ann Wolff

Rousseaus *Émile*: En tidlös provokation

Abstract

One of the most legendary educational books ever written is Jean-Jacques Rousseau's "*Émile ou de l'Éducation*".¹ Most obviously Rousseau wrote this book guided by diverse more or less conscious purposes and one of the main problems it presents is paradoxical: Does education have to promote freedom by force? In this article I will, firstly, present several aims that might have triggered Rousseau to write "*Émile*". Secondly, I will discuss Rousseau's view of the so called "educational paradox". Since this quandary touches the topic of many other of his books, I will discuss "*Émile*" along with Rousseau's other works and thus place his educational story in his "great narrative".

Nyckelord

Rousseau, *Émile*, uppfostran, pedagogiska paradoxen, tankeexperiment, negativ pedagogik, erkännande

Tema: Rousseau

Rousseau har haft stort inflytande på idéutvecklingen inom många samhällsområden och många av de problemställningar som han brottades med har stor relevans ännu i dag, inte minst de som berör pedagogiken. Det är dock förståeligt att de pedagogiska idéer Rousseau presenterar i olika böcker ibland känns motstridiga. Han rekommenderar till exempel en offentlig utbildning i *Considérations sur le gouvernement de Pologne* och i *Discours sur l'économie politique*, medan han talar sig varm för privat utbildning i såväl *Émile*² som i *Julie, ou la nouvelle Héloïse*.³ Den utbildning Rousseau skisserar för pojken *Émile* är inte heller entydig, trots att boken är den mest djuplodade av alla hans pedagogiska texter. Själv kallade Rousseau *Émile* för hörnstenen i hela sin filosofiska konstruktion⁴ och för sin största och bästa bok.⁵ Jag väljer därför att först diskutera innehållet i boken *Émile* utgående från

1 Jean-Jacques Rousseau: *Emile eller om uppfostran*. Göteborg: Stegeland's, 1977.

2 I fortsättningen står *Émile* (med kursivfont) för boken, medan *Émile* (med normalfont) står för pojken vars uppfostran beskrivs i boken.

3 Jean-Jacques Rousseau: *Julie eller den nya Héloïse*. Stockholm: Natur och Kultur, 1983.

4 Jean-Jacques Rousseau: "The reveries of the solitary walker", övers. C.E. Butterworth. I: Kelly C. (red.). *The collected writings of Rousseau. Vol. 8: The reveries of the solitary walker, Botanical writings, and Letter to Franquières*. Hanover, NH: University Press of New England, 2000, s. 1-90. (I original *Les rêveries du promeneur solitaire*, 1782).

5 Jean-Jacques Rousseau: *Judge on Jean-Jacques: Dialogues*, övers. J.R. Bush, C. Kelly & R.D. Masters. Vol 1 i serien: Masters, R.D. & Kelly, C. (red.). *The collected writings of Rousseau*. Hanover, NH: Dartmouth College Press, 1990. (I original *Rousseau juge de Jean-Jacques*, 1782).

Lili-Ann Wolff, e-mail: liwolff@abo.fi
Åbo Akademi University, Finland

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

Årgang 2 | Nr. 1 | 2013 | side 44-69

varför och hur den skrevs och därefter belyser jag innehållet ur flera olika synvinklar. I fokus är hela tiden Rousseaus idé om att uppfostran kan uppmuntra individen till frihet.

Är *Émile* ett tankeexperiment?

Frågan vilken slags bok *Émile* är har ideligen ställts, och den har också fått många svar. Ibland går den under benämningen roman.⁶ Bland annat Stig Bendixon pratar om *Émile* som en bildningsroman,⁷ medan Johann Wolfgang von Goethe kallade den ett pedagogiskt naturevangeliem.⁸ Eftersom Rousseau också komponerade musik, så jämför Marjatta Bardy *Émile* med en symfoni och utmålar boken som ett hav av idéer om livet och om att vara människa.⁹ Boken brukar också beskrivas som ett *tankeexperiment*.¹⁰ Jag föredrar att klassificera *Émile* som "en utbildningsfilosofi delvis strukturerad som ett tankeexperiment" och jag förnekar inte att experimentet har utopiska drag. Tankeexperimentet är inte i fokus i hela *Émile*, utan är hoptvinnat med Rousseaus rent praktiska råd på ett intressant sätt.

Tankeexperiment har använts i olika sammanhang redan i tusentals år.¹¹ De som framlägger tankeexperiment strävar efter att utmana förståelsen av något vanligt fenomen och att visa på möjligheten att betrakta ett visst fenomen ur nya perspektiv. Både filosofer och vetenskapsmän använder sig av tankeexperiment. Inom filosofin kan ett tankeexperiment presentera ett tämligen detaljerat utkast, som ingen har förverkligat konkret.¹² Enligt Tamar Gendler är ett tankeexperiment ett fiktivt scenario med vars hjälp man försöker bekräfta en hypotes eller en teori.¹³ En sådan beskrivning passar inte enbart bra in på vad Rousseau kan ha haft för avsikt med *Émile*, utan även mycket väl in på *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*¹⁴ (Andra avhandlingen) och *Du contrat social*.¹⁵ Tankeexperiment kan visa på nya möjliga lösningar genom att undersöka sådana fenomen eller situationer som av en eller annan anledning är omöjliga att förverkliga. Ändå behöver ett tankeexperiment också ha något slags koppling till empiri för att det ska vara möjligt att använda det som ett argument för att utmana förförståelsen av ett existerande

6 T.ex. Thomas Kroksmark: "Jean-Jacques Rousseau 1712-1778. Emile eller om uppfostran". I: Kroksmark, T. (red.). *Den tidlösa pedagogike*. Lund: Studentlitteratur, 2003, s. 151-162; Alexander von Oettingen: *Det pædagogiske paradoks*, 2a uppl. Århus: Klim, 2003.

7 Stig Bendixon: *Rousseau: En teckning av hans liv och verk*. Stockholm: Albert Bonniers, 1929.

8 Thomas Kroksmark: *Didaktiska strövtåg: Didaktiska idéer från Comenius till fenomenografisk didaktik*. Göteborg: Daidalos, 1998.

9 Marjatta Bardy: "Rousseau *Émile* ja kantavat kysymykset ihmiseksi kasvamisessa". I: Huhmarniemi, R., Skinnari, S & Tähtinen J. (red.). *Platonista transmodernismiin*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 2001, s. 133-154.

10 Se t.ex. Kroksmark 2003; Ian Johnston: *Introduction to Rousseau's Emile* (1999). Hämtat 12.10 2010 från <http://www.mala.bc.ca/~johnstoi/introser/rousseau.htm>

11 Tamar S. Gendler: *Thought experiments: On the powers and limits of imaginary cases*. London: Routledge, 2000.

12 Se ibid.; James. R. Brown: "Peeking into Plato's heaven". I: *Philosophy of Science*, dec. 2004, Vol. 71, s. 1126-1138.

13 Tamar S. Gendler: "Thought experiments". I: *Encyclopedia of Cognitive Science* New York/London: Nature/Routledge, 2002, s. 388-394.

14 *Avhandlingen om ursprunget till och grundvalarna för ojämlikheten mellan människorna*.

15 *Om samhällsfördraget*.

fenomen.¹⁶ Det är precis Rousseaus teknik: han kopplar sina tankeexperiment till egna och andras teorier och illustrerar dem med exempel från egna och andras erfarenheter.

På grund av Rousseaus komplicerade litterära stil, kan läsaren lätt missa viktiga poänger¹⁷ och han beskylls ofta för att använda paradoxer. Janie Vanpée betonar emellertid att *Émile* har reducerats till ett litterärt verk, i stället för att läsandet i sig skulle tillåtas skapa grunden för en pedagogisk upplevelse.¹⁸ Därför föreslår hon att läsaren ska försätta sig i en elevposition och tillåta sig att ta del av Rousseaus pedagogiska lektion. Först då kan läsaren börja till fullo förstå de pedagogiska problem som är förknippade med samhällets fortbestånd och uppskatta den bildliga framställningen i Rousseaus berättelse. Stephen G. Salkever försvarar en liknande åsikt, då han hänvisar till *Jugement sur la Polysynodie*¹⁹ där Rousseau konstaterar att läsaren måste lära sig att läsa snarare än att författaren ska behöva lära sig att vara konsekvent.²⁰ Nicholas Dent påstår också att det kan finnas motsättningar inom läsaren och att det därför inte är någon orsak att beskylla Rousseau för paradoxer ifall de är medvetet valda skrivstrategier ämnade att uppmuntra till en noggrann läsning och eftertanke.²¹ Om Rousseaus avsikt var att inspirera läsaren att tänka i alternativa banor inställer sig frågan: Ska läsaren då beskyllas för missuppfattningar²² eller författaren för inkonsekvens?

Många målsättningar

Med *Émile* visade Rousseau att det går att väcka intresse för pedagogik genom att skriva på ett speciellt sätt, men det går också att urskilja många andra mer eller mindre tydliga målsättningar med boken. Inspirerad av de olika mål Ville Lähde identifierade när han läste den *Andra avhandlingen*²³ har jag försökt komma underfund med vilka målsättningar som kan ha drivit Rousseau till att skriva *Émile*. De olika målsättningarna är emellertid så sammanflätade att det först inte ens verkar möjligt att separera dem. Ändå är detta ett

16 Tim De Mey & Eric Weber: "Explanation and thought experiments in history". I: *History and Theory*, februari 2003, Vol. 42, s. 28-38.

17 Se t.ex. Peter Gay: "Age of Enlightenment". I: *Great age of man: A history of the world's cultures*, Vol 8. Amsterdam: Time-Life International, 1966; Janie Vanpée: "Rousseau's Emile ou de l'education: A resistance to reading". I: Scott, J. T. (red.). *Jean-Jacques Rousseau: Critical assessments of leading political philosophers, Vol 2: Human nature and history*, s. 207-224. London: Routledge, 2006. (Orig. publ. 1990); Lili-Ann Wolff: *Nature and Sustainability: An educational study with Rousseau and Foucault*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2011.

18 Janie Vanpée: "Rousseau's *Émile* ou de l'education: A resistance to reading". I: Scott, J.T. (red.), *Jean-Jacques Rousseau: Vol. 2*, s. 207-224. (Nytryck från *Yale French studies*, 77, 1990, 156-176).

19 Se Marcel Raymond & Bernard Gagnebin (red.): *Oeuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau, Vol.3: Du contrat social. Écrits politiques*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1964.

20 Stephen G. Salkever: "Interpreting Rousseau's paradoxes". I: Scott J.T. (red.). *Jean-Jacques Rousseau: Critical assessments of leading political philosophers, Vol 1: Paradoxes and interpretations*. London: Routledge, 2006, s. 272-290 (Nytryck från *Eighteenth Century Studies*, 1977-1978, Vol. 11, nr 2, s. 204-26).

21 Nicholas Dent: *Rousseau*. Oxford: Basil Blackwell, 1988.

22 Se Rousseau, *Dialogues*, 1990.

23 Ville Lähde: *Rousseau's rhetoric of 'nature': A study on Discourse on inequality*. Tampere: University of Tampere, 2008.

praktiskt sätt att belysa den mångbottnade berättelsen och samtidigt visa hur tankarna i *Émile* sammanhänger med övriga Rousseau-texter och därmed bildar en del av hans stora filosofiska projekt. Jag utgår därför ifrån att Rousseaus inte bara ville skriva på ett tankeväckande sätt (1), utan att han också ville delta i en pedagogisk diskurs med skriftställare före eller från samma tid som honom (2), presentera en kontrasterande och därmed mer föredömlig uppfostran än den rådande (3), synliggöra barndomen som ett mål i sig (4), visa på samhällsmotsättningar och orättvisor (5), föra fram en vision om ett bättre samhälle (6), utarbeta en bild av vad som är människans sanna natur (7), och sist men inte minst, framställa människan som en del av något mycket större (8).

Polemik med andra skriftställare

Rousseaus pedagogiska idéer bär spår av många andra tänkare, både sådana som levde före honom och sådana som levde samtidigt med honom. Bland föregångarna kan nämnas Platon, Plutarkos och Michel de Montaigne. Då Rousseau diskuterade pedagogik, deltog han i en diskurs som var typisk för upplysningstiden och argumenterade endera i kör eller stick i stäv med sådana författare som John Locke, Étienne Bonnot de Condillac, Baron de Montesquieu, Voltaire, Claude Adrien Hélvétius och Denis Diderot. Det är uppenbart att Thomas Hobbes inspirerade Rousseau till att utveckla sina tankar om människans natur, vilka kom att starkt påverka hans pedagogik. Som det andra motivet till att Rousseau skrev *Émile* vill jag därför utpeka hans benägenhet för dispyter.

När det gällde pedagogiken, lät Rousseau sig i synnerhet provoceras av John Locke, och när Rousseau instruerar om undervisning rent praktiskt, låter han omiskännligt lika Locke. Därför är nog med största sannolikhet en drivkraft till att Rousseau skrev *Émile* att han ville ta ställning till de idéer om uppfostran som Locke uttryckte i sin bok *Some thoughts concerning education*²⁴ från 1693. Böckerna är på många sätt lika, i synnerhet när det gäller idéer som har stoiskt ursprung, och vad beträffar den betoning båda lägger på den själsliga träningen. Andra likheter är till exempel att Rousseau, precis som Locke, väljer att låta en tutor ha hand om uppfostran av en pojke från en förmögen familj och att träna denne till ett enkelt liv.²⁵ Rousseau följde också Lockes råd angående kroppsträning och förebyggande hälsovård. Dessutom höll Rousseau med Locke om att alla människor är födda jämlika, utan någon inneboende kunskap, men Rousseau delade inte Lockes åsikt om att man kan tala förnuft med ett barn eller att man ska inleda moralfostran i ett tidigt skede. Uppfostran av barnet *Émile* går därför ut på att han ska lära sig moral via praktiska erfarenheter i stället för genom ord.

²⁴ *Tankar om uppfostran*.

²⁵ Att anställa en privatlärare för att fostra en pojke var inget ovanligt under 1600- och 1700-talet.

Medan Locke ansåg att barn blir goda eller onda på grund av uppfostran, menade Rousseau att människan föds god,²⁶ men blir omoralisk på grund av att hon utsätts för dåligt inflytande från samhället. Rousseau protesterade också mot seden att tillrättavisa barn med hjälp av straff och förbud, och han motsatte sig på det bestämdaste, i motsats till Locke, att man i värsta fall skulle tvinga bångstyriga barn till lydnad med hjälp av aga. *Émiles* uppfostran är därför inte brutal, men nog målmedveten och den är inte heller fri från manipulation, trots att metoderna är originella.

Émile kan också ses som en kritik av de brokiga politiska argument som filosofer och andra framförde under Rousseaus tid, och därmed också som en allmän kritik av Lockes politiska filosofi. Sedd i ett sådant ljus, blir *Émile* en polemik mot Lockes liberala idéer om en ekonomisk individualism baserad på konkurrens. Rousseau såg att den ökade konsumtionen och det allt större lyxbegäret som en fiende till en human samhällsutveckling, där relationerna baserar sig på etiska principer och ekonomisk jämlikhet. Därför skulle barn fostras till osjälviskhet och tränas i att förstå vad deras omedelbara behov verkligen är. Rousseaus förhoppning var nämligen att barn skulle lära sig att skilja mellan verkliga behov och överflödiga begär.

En kontrasterande uppfostran

Som ett tredje mål med *Émile* är det naturligt att lyfta fram Rousseaus behov av att presentera en kontrasterande syn på uppfostran. Rousseau betonar själv i *Émile* att den pedagogik som tillämpades på hans tid hade utvecklats i fel riktning och anledningen var, enligt honom, att den byggde på falska premisser om barndomen.²⁷ För att åtgärda detta ville han presentera ett förslag baserat på helt andra grunder, närmare bestämt på vad ett barn verkligen är i stånd att förstå. För att klargöra sin ståndpunkt skisserade han en pedagogisk modell som var en total motsats till den pedagogik som tillämpades i praktiken. Såsom vanligt inom den fiktiva litteraturen överdrev Rousseau och målade en starkt provokativ bild.

Enligt Rousseau vilar uppfostran på tre fundament: *naturen, människan och tingen*.²⁸ *Naturen som grund* för uppfostran innebär de medfödda fysiska såväl som mentala förutsättningarna en människa föds med och som inte kan förändras med hjälp av undervisning. *Människan som grund* betyder att människor kan stöda varandras utveckling så att de bättre kan utnyttja sina medfödda resurser. Med *tingen som grund* avsåg Rousseau en människas möjligheter att erfarra såväl artificiella objekt som den omgivande naturen och dess beståndsdelar. Människan bekantar sig med omvärlden med hjälp av sina sinnen,

26 Med att barn föds "goda" ("l'homme est naturellement bon", *Oeuvres complètes* 3, s. 202) menade han snarare att de varken är goda eller onda. Det är frågan om en mer omedelbar egenskap än godheten hos en medvetet dygdig vuxen.

27 Jean-Jacques Rousseau: *Emile or on education*, övers. Allan Bloom. New York: Basic Books, 1979. (I original *Émile ou de l'Éducation*, 1762).

28 Rousseau, *Emile*, 1979.

inte via representationer, bilder eller modeller, därför är det bara delvis möjligt att påverka hur en annan människa uppfattar sin omgivning, enligt Rousseau. Om dessa tre "uppfostringsmästare" (naturen, människan och tingen) står i konflikt, får människan en dålig uppfostran.²⁹ Om de i stället harmoniserar, får människan en god uppfostran. En för snabb uppfostran beaktar till exempel inte naturens rytm (den takt barnen utvecklas i), utan försöker göra barnen självständiga för tidigt, vilket gör dem beroende av andra människor. Vad Rousseau egentligen ville var att barnen skulle bli såväl självständiga som ansvarsfulla, men han insåg svårigheterna med att finna en jämvikt i detta. Så här säger han i *Émile*:

Av dessa motsägelser alstras den motsägelse vi alltid känner inom oss. Framdrivna på olika vägar av naturen och av människorna, tvingade att dela oss mellan dessa olika pådrivande krafter, följer vi en medelväg, som inte leder oss vare sig till det ena eller till det andra målet. I oavslutad kamp med oss själva och vacklande från det ena till det andra under hela vårt liv, når vi dess slut utan att ha kommit till inre harmoni och utan att ha varit till nytta varken för oss själva eller för andra.³⁰

Rousseau säger också att den naturliga människan är *heltal*, medan samhällsmänniskan är ett *bråktal* som är beroende av hela samhällskroppen.³¹ Det här kan först låta motsägelsefullt i jämförelse med andra tankar i *Émile*. Varför skulle någon som är hel uppfostras för att bli bara en del av något större, är inte detta verkligen att beröva den andra dess frihet? Hur kan Rousseau som så ivrigt förespråkar frihet och autonomi plötsligt uttala sig så? Jo, därför att han inte såg friheten som det ultimata självändamålet. Den naturliga människan är försocial, det vill säga det är naturligt för henne att sträva efter att bli en del av samhället. För att hon ska kunna bli det behöver hennes altruistiska tendenser uppmuntras, eftersom verklig frihet bara är möjlig i en gemenskap.

Ett kritiskt förhållningssätt gentemot uppfostran är också uppenbar i *Discours sur les sciences et les arts*³² (Första avhandlingen) där Rousseau påstår att de franska barnen inte får lära sig det som är väsentligaste i livet. De lär sig inte att skilja sanning från illusion, utan kunskaperna är ytliga och det ser ut som om de vet mer än de verkligen gör. Det är lätt att göra bruk av ett barns minne, men det är inte förnuftigt att använda barndomen till utan-tillinläring och det är definitivt också att uppfostra med hjälp av tvång, men detta tvång strävar varken efter en uppfostran som är god i sig själv eller bra med tanke på framtida mål såsom frihet eller dygd. För att lära *Émile* humanitet och kärlek till medmänniskorna, ville Rousseau, hans tutor, ge honom tillfällen att ta modell av sådana människor som uppförde sig väl. Rousseau ansåg nämligen upplevelser av verkliga handlingar viktigare än ord,

29 Ibid.

30 Jean-Jacques Rousseau: *Emile eller om uppfostran*, Vol 1, övers. C.A. Fahlstedt, bearb. I.-B. Hansson. Göteborg: Stegelands, 1977, s. 9.

31 Rousseau, *Emile*, 1979, s. 39-40.

32 *Huruvida vetenskapernas och konsternas återupprättande har bidragit till att förädla sederna*.

eftersom barn tar efter dåliga handlingar. Därför ville han att de skulle avskärmade från saker, företeelser och människor som kunde förstöra deras oskyldighet. I stället för att barn skulle lära sig memorera, ansåg Rousseau att de behöver lära sig vilka deras plikter som människor är och hur man lever i enlighet med såväl sin egen personlighet som i enlighet med vad som bäst lämpar sig för den mänskliga naturen i allmänhet.³³

Barndomen ett mål i sig

Som ett fjärde mål med *Émile* urskiljs Rousseaus vilja att synliggöra barndomens betydelse. Rousseau ansåg att uppfostran måste vara känslig för barndomens behov och inte enbart vara inställd på det framtida vuxna livet. Vad är det för mening med att utbilda barn enbart med tanke på vuxenlivet i en tid när hälften av dem aldrig når den åldern, undrade Rousseau.

Eftersom Rousseau betraktade uppfostran ur barnets perspektiv, såg han barndomen som ett viktigt livsskede och som ett mål i sig, och även barn som mål i sig. I *Émile* framhåller han att den osäkraste tiden i en människas liv infaller mellan födseln och tolvårsåldern. Den här tiden såg han som avgörande för människans utveckling, eftersom det är mycket svårt att bli kvitt fördomar som uppkommit under denna tid. Det är i barnåren som grunden ska läggas för träningen och utvecklandet av människa, det är nu hon ska ges möjlighet att uppleva världen från sina egna perspektiv.

I *Émile* rekommenderar Rousseau att uppfostran börjar direkt efter födseln. Barndomen kännetecknas av sina egna sätt att handla och uppleva, men dessutom är varje barn en unik personlighet. Ändå utvecklas inte en enskild personlighet i rätt riktning automatiskt, utan de naturliga anlagen behöver kultiveras. Uppfostran måste inledas med noggranna iakttagelser för att uppfostraren ska kunna fastställa barnets personlighet och planera uppfostran i enlighet med den, enligt Rousseau. En bra uppfostran börjar inte enbart med iakttagelse av *barn i allmänhet* (människans natur), men med att iaktta *det enskilda barnet* (en människa med sina speciella egenskaper). Det är inte tillrådligt att försöka ändra barns personlighet och tvinga dem i enlighet med förutbestämda mål. Rousseau uttrycker detta kortfattat i en enda mening:

Utöver vad släktet har gemensamt får varje individ vid födseln ett specifikt temperament som bestämmer hans begåvning och karaktär och som det gäller inte [sic.] att ändra på eller betvinga utan att forma och fullkomna.³⁴

Det här låter utan tvekan motsägelsefullt: är det möjligt att forma något utan att samtidigt förändra det? För att använda växtodling som metafor: det är snarare frågan om att välja den bästa myllan och gödningsämnen för att barnet ska utvecklas än att försöka få det

33 Rousseau, *Emile*, 1979.

34 Jean-Jacques Rousseau: *Julie eller den nya Héloïse*, övers. Olof Nordberg. Stockholm: Natur och Kultur, 1983, s. 342.

att anta en ny form. Hur är det då möjligt att genom uppfostran göra någon mer fulländad utan att ha någon vision om riktningen? Precis som Platon, var Rousseau säker på att alla människor innerst inne har en gemensam uppfattning om vad som är det högsta goda och att alla ofördärvade människor kan enas om detta.³⁵

Rousseau ansåg inte att alla människor föds med samma kapaciteter, men däremot att uppfostran och utbildning bör sträva efter ett jämlikare samhälle "Allt samverkar till det gemensamma goda i universums system"³⁶ och i detta system har alla människor en egen plats. Uppfostran ska främja den rätta ordningen, inte förändra naturen, eftersom naturen alltid har rätt. Det är omöjligt att förändra en annan människa med mindre än att hennes temperament medvetet förändras. Men också då finns det situationer som kan göra att hon faller tillbaka till det som bäst motsvarar de inre förutsättningarna. Vad betyder då detta? För att säga det med Rousseaus egna ord:

Än en gång, det handlar inte om att ändra karaktären och betvinga naturen utan tvärtom att utveckla [skuffa] den så långt den kan nå, att odla den och hindra den från att urarta. För det är så en människa blir allt hon kan bli, och naturens verk hos henne fullkomnas genom uppfostran.³⁷

Det är skäl att hindra barnen från att påverkas av fördomar genom att i stället "skuffa" dem i en motsatt riktning. Därför är det inte den vuxnas synvinkel som är det centrala, utan barnens egna erfarenheter av omgivningen. Den vuxne måste locka barnet att själv styra sitt lärande, locka det till frihet, men detta kräver att den vuxne gör noggranna avväganden och uppmuntrar barnet i egenskap av en individ med förutsättning att bli autonom varelse.³⁸ Alexander von Oettingen menar att denna uppmuntran eller provokation genomgående är en viktig uppfostringsprincip i *Émile*.³⁹ Förvisso, för Rousseaus huvudsakliga intresse var att barnen skulle uppfostras till oberoende. Barn vill lära sig eftersom de är födda med en förmåga att förkovra sig och en fri vilja att välja hur de vill leva sitt eget liv (jmf *Bildsamkeit*).

35 Se Jean-Jacques Rousseau: "The social contract" (1 original *Du contrat social*, 1762) el. "A discourse on political economy" (1 original *Discours sur l'économie politique*, 1755 i Encyclopédie). I: J.-J. Rousseau, *The social contract, A discourse on the origin of inequality, A discourse on political economy*, övers. G.D.H. Cole. Stilwell, KS: Digireads.com Publishing, 2005, s. 3-72, 123-145.

36 Rousseau, *Julie*, 1983, s. 342.

37 *Ibid.*, s. 345. På franska används verbet *poussare* som är en intransitiv form av *pousser* (skuffa) för det ord som i den svenska versionen översatts till *utveckla*. Se Marcel Raymond & Bernard Gagnebin (red.): *Oeuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau, Vol 2: La nouvelle Héloïse. Théâtre – poésies. Essais littéraires*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1961, s. 566.

38 Se också Dietrich Benner: *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. München: Juventa Verlag, 2001; von Oettingen 2001; Michael Uljens: *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur, 1998; Michael Uljens: "The Idea of a Universal Theory of Education: An Impossible but Necessary Project". *Journal of Philosophy of Education*, 2002, Vol. 36, nr 3, s. 353-75.

39 von Oettingen 2001.

Rousseau såg barnet som en likvärdig individ försedd med olika slags färdigheter, men för svag för att kunna använda sig av dessa färdigheter utan vägledning. Barn borde uppmuntras att bli nyfikna och inte att acceptera kunskap som orubblig och färdig. Uppfostran borde inte vara *ett kraftigt dragande*, utan *snarare skuffande med lämplig mängd kraft*.⁴⁰ Med ordet "skuffa" menade Rousseau att uppfostran borde uppmuntra barnen att småningom komma med egna omdömen och att välja riktning enligt egna mål i stället för att uppfostran ska dra dem mot mål som läraren har utstakat för dem. Skuffandet kan ändå inte ske med samma styrka för alla barn, eftersom det finns så stora skillnader emellan: "Den ena anden bör man ge vingar, den andra bojor", enligt Rousseau.⁴¹ Detta är en intressant mening, för här bromsar Rousseau och låter förstå att friheten har en gräns och därför kan inte alla skuffas med samma kraft. Jag återkommer till detta lite senare i artikeln.

Samhällskritik

Målet med *Émile* var inte bara att kritisera uppfostran, utan som ett femte mål med boken är det lätt att definiera Rousseaus behov av att föra fram en mer allmän samhällskritik, ett mål som sammanfaller med ambitionen med det mesta han skrivit.⁴² Han ansåg att människan "föds och växer upp i samhällen som är genomsyrade av många slags fördomar".⁴³ Därför behöver människan uppfostran, för att bli medveten om dessa fördomar och för att förstå hur olika former av människorelationer är kopplade till orättvisor och missförhållanden.⁴⁴ Rousseau ville uppmärksamma sociala klyftor och samhälleliga motsättningar och inte bara få läsarna att reflektera över uppfostran, utan också över samhällsfrågor i en bredare bemärkelse. I nästan alla sina böcker ger Rousseau uttryck för sin avsmak för vad han kallar det omoraliska och korrupta samhället. Rousseau lekte med tanken att en ny generation, som var uppfostrad på ett nytt sätt, skulle kunna sätta i gång en förändringsprocess, "ett gott kretslopp", och skapa en ny mänsklighet.

Om *Émile* läses som en kritik av de sociala förhållandena i 1700-talets Paris, är det lätt att försvara hans val av *Émile* bland aristokraterna. Det franska samhället var mycket ojämnt under detta sekel. De flesta var fattiga och många hungrade, medan lyxen och extravagansen bara ökade bland aristokraterna och prästerskapet. Överklassen såg med avsmak på underklassen och adeln betraktade bönderna som lägre stående väsen.⁴⁵ Det var därför naturligt att också överklassbarnen såg ner på de tjänare som tog hand om dem.⁴⁶ Rousseau upprördes över detta och såg det som sin uppgift att förhindra den ökande borgar-

40 Rousseau, *Emile*, 1979.

41 Rousseau, *Julie*, 1983, s. 345.

42 Se också Wolff 2011.

43 Christopher Winch: *Ethics and action*. London: Routledge & Kegan Paul, 1972, s. 108. Originalcitatet lyder: "born and grow up in societies which are riddled with injustices of various sorts".

44 Winch 1972.

45 Frederick Eby: *The development of modern education: In theory, organization and practice*. New York: Prentice-Hall, 1952.

46 Rousseau, *Emile*, 1979.

klassen från att ta efter de rikas översitteri och överdådiga livsstil. Enligt honom var det största hindret för förbättrade samhällsförhållanden det sätt de rika barnen uppfostrades på, och därför såg han uppfostran av de rikas barn som en verkligt stor utmaning. Rousseau menade att det var viktigare att uppfostra de rika än de fattiga och att lära de rika att föra ett enklare liv. Han trodde (åtminstone som ett tankeexperiment) att det är möjligt att förändra samhällsförhållandena med hjälp av en uppfostran som ändrar de rika barnens beteende och gör nästa generation mer ödmjuk. Rousseau förutspådde också en revolution och sa att han därför ville förbereda de rika för ett framtida liv i fattigdom. Med sin försiktiga, men samtidigt fräna sarkasm konstaterar Rousseau att det är troligare att de rika blir fattiga än vice versa:

Den mäktige blir ringa, den rike fattig, härskaren blir undersåte. Är sådana ödets skickelser så sällsynta, att du kan räkna med att bli skonad från dem? Vi närmar oss en tid, uppfylld av avgörande kriser, vi närmar oss revolutionernas århundrade.⁴⁷

John Plamenatz betonar att Rousseau, till skillnad från de flesta andra förespråkare för jämlikhet under 1700-talet, inte förknippade ökat välstånd med ökad jämlikhet.⁴⁸ Rousseau ansåg att ökat välstånd medförde en begränsad frihet både för fattiga och rika. Frihet är bara möjlig mellan jämlika och uppfostran kan hindra att friheten och jämlikheten ökar, eftersom dessa båda faktorer har ett samband med uppfostran, eller med Plamenatz' ord: "Det är en ojämlig fördelning av makt och rikedomar och uppfostran som försvagar människornas sympati för varandra och gör det svårare för dem att sätta sig in i varandras situation".⁴⁹

Även om Rousseau var av den åsikten att alla människor föds jämlika, betydde det inte att han förespråkade jämställdhet mellan könen.⁵⁰ Rousseaus bok bär titeln *Émile* som är ett pojknamn och ett enda kapitlet av fem, det sista, handlar om flickornas uppfostran, närmare bestämt den fiktiva flickan Sophies. Hon var den flicka som småningom skulle bli Émiles fru, och trots att Rousseau ville uppfostra Émile till frihet, gällde detta inte Sophie. Det kvinnoideal Rousseau målar upp är bilden av en vänlig ängel vars uppgift är att behaga sin man. Rousseaus syn på flickornas uppfostran är definitivt ojämlig enligt moderna mått,

47 Rousseau, *Emile*, 1977, s. 231.

48 John Plamenatz: *Man and society, Vol 1: A critical examination of some important social and political theories from Machiavelli to Marx*. London: Longmans, 1969.

49 Plamenatz 1969. Originalcitatet lyder: "It is inequalities of power and wealth and education that weaken the sympathies of human beings for one another, making it more difficult for them to put themselves in each other's shoes".

50 Rousseau var synnerligen konservativ när det gällde kvinnornas uppfostran, och kvinnor har argumenterat mot den uppfostran han föreslog för flickorna ända sedan Mary Wollstonecrafts bittra kritik i slutet 1700-talet (se t.ex. *A vindication of the rights of woman*).

men för honom var familjen den plats där grogrunden till sunda relationer skulle läggas och då skulle kvinnorna förberedas för sin viktiga roll som hustru och mor.⁵¹

Visionen om ett bättre samhälle

Som ett sjätte mål med *Émile* kan identifieras Rousseaus önskan att skissera en vision om ett bättre samhälle. I *Andra avhandlingen* laborerar han med naturliga människor som ursprungligen levde ensamma men som valde att förena sig i grupper därför att de hamnade i en situation då detta var den enda möjligheten till överlevnad. Som hans största bekymmer infinner sig frågan om hur fria människor, fokuserade på sin egen komfort och överlevnad, kunde enas om gemensamma regler och samtidigt värna om sina egna intressen. I detta skede av sitt resonemang, börjar Rousseau utveckla idén om ett *samhällskontrakt* baserat på *allmänviljan*. Det är en modell för hur människorna skall kunna vara förenade och samtidigt förbli fria. Den "frihet" Rousseau talar om i den här avhandlingen är en frihet formad genom mänskligt självförverkligande som moraliska och rationella var-elser, som av naturen är både medlemmar av människosläktet och unika individer. Han menar dessutom att de hade jämlika rättigheter som samhällsmedlemmar. Eftersom ingen är privilegierad, så beror ett samhälle som bygger på jämlikhet på gemensamma skyldigheter för alla. Detta är det pris individerna måste betala för fördelarna av att leva i ett samhälle.

När alla individer ger upp sig själva och sin makt till den allmänna viljan som de bara är en del av, så får de individuella fördelar i gengäld. "En moralisk och kollektiv kropp" skapas.⁵² Rousseau såg "suveränen" som en förenad maktkropp bestående av alla medborgare i en stat och styrd av allas gemensamma vilja. Enligt Rousseau kan inte individerna bidra till samhället utan att bidra till sina egna liv och därmed är var och ens eget välbefinnande och ett välmående samhälle beroende av varandra. Därför utgår den allmänna viljan från varje individ och är också applicerbar på var och en. Frihet och rättvisa i samhället upprätthålls med hjälp av lagarna. Samhällsfördraget beror på ömsesidig överenskommelse och ingen kan ställa sitt egenintresse framom lagen.⁵³

En del individer har emellertid personliga intressen och de vill kunna dra nytta av sitt medborgarskap även om de inte är villiga att fullfölja sina plikter som medborgare.⁵⁴ Sådana individer visar sig vara så kallade "free riders".⁵⁵ De tänker bara på vad som är bäst för dem själva och är inte beredda att ta ansvar för det allmänna intresset som gör det möjligt för dem att ta del av dessa nyttigheter i det långa loppet. Det pris de är skyldiga samhället för

51 Se också Joel H. Spring. *Wheels in the head: Educational philosophies of authority, freedom and culture from Socrates to human rights*, 2a uppl. Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum Associates, 2006.

52 Jean-Jacques Rousseau: *Om samhällsfördraget eller statsrättens grunder*, övers. S.Å. Heed & J. Stolpe, Stockholm: Natur och Kultur, 2009, s. 29.

53 Rousseau, *Social contract*, 2005.

54 Ibid.

55 "Free rider" är ett begrepp Garrett Hardin lanserade i sin essä *The Tragedy of the Commons*, först publicerad i *Science* 1968.

sina fördelar får andra betala. Rousseau ansåg därför att de som inte fogar sig efter allmänviljan måste tvingas till det av hela det övriga samhället.

För att samhällspakten alltså inte ska vara en samling meningslösa paragrafer, innebär den uttalat det enda åtagande som kan ge styrka åt de övriga, nämligen att vem som än vägrar lyda den allmänna viljan kommer han att tvingas till det av hela kroppen, vilket endast betyder att man kommer att tvinga honom att vara fri. Ty sådant är det villkor som, genom att det överlämnar varje medborgare åt fäderneslandet, skyddar honom mot alla personliga beroenden...⁵⁶

Detta är vad Rousseau kallar nyckeln till det politiska maskineriet. Var och en måste enas om samhällsfördraget och bli en del av allmänviljan, som är kollektiv både vad beträffar mål och innehåll.⁵⁷ Olli Lagerspetz⁵⁸ ser "allmänviljan" som distinkt från "allas vilja" i och med att den förra involverar en särskild attityd, där medborgarna förstår att frågor av allmänt intresse är sådana som verkligen är i hela samhällets intressen.⁵⁹ Detta är ingen lätt sak, och enligt Christopher Winch menade Rousseau att idéer om rättvisa bara kan utvecklas genom diskussioner om orättvisor.⁶⁰ Politiskt engagemang (aktivt medborgarskap) baserar sig på en utbildning som utvecklar människor som är kapabla att förstå olika slag av människorelationer och är beredda att skapa sunda gemenskaper. Att vara en medborgare innebär att lämna ett jämlikt bidrag till samhället, att formulera de regler som organiserar det liv man delar med andra medborgare, och att skyddas av alla andra medborgare i motsvarande roll.⁶¹ Samtidigt handlar det också om att fostras till vissa etablerade normer.

Gemensamma lagar skyddar medborgarna och strävar efter det som är i grunden gott, såsom frihet och jämlikhet, enligt Rousseau.⁶² Ett problem är att alla inte förstår vad som är gott. Rousseau stöder sig på Aristoteles när han säger: "Man älskar alltid det som är skönt eller det man tycker är skönt, men det är i fråga om omdömet om den saken som man tar miste; det är alltså detta omdöme som det gäller att förbättra"⁶³ Fria handlingar beror på två faktorer: viljan och förmågan. Handlingarna är således avhängiga både en önskan och en kapacitet att agera.

I *Émile* framhåller Rousseau att barn föds goda och han kallade en uppfostran som håller tillbaka barnet och hindrar det att begå misstag för *negativ*. Den negativa uppfostran

⁵⁶ Rousseau, *Om samhällsfördraget*, 2009, s. 32.

⁵⁷ Rousseau, *Social contract*, 2005.

⁵⁸ Olli Lagerspetz: "National self-determinational and ethnic minorities". *Michigan Journal of International Law*, 2004, nr 25, s.1299-1317.

⁵⁹ Se också *Social contract*, Bok 1, kap. 4.

⁶⁰ Winch 1972.

⁶¹ Rousseau, *Social contract*, 2005; se också Nicholas J.H. Dent: *A Rousseau dictionary*. Oxford: Blackwell Publishers, 1992.

⁶² *Social contract*.

⁶³ Rousseau, *Om samhällsfördraget*, 2009, s. 92.

är en kontrast till en normativ uppfostran som lär ut moralregler och tvingar barnet i en förutbestämd riktning.

Om du inte gjorde något och inte heller lät någon annan göra något för din lärjunges uppfostran, om du kunde leda honom så, att han vid tolv års ålder vore frisk och sund, utan att han kunde så mycket som att skilja den högra handen från den vänstra, skulle vid din första undervisning hans förstånds ögon öppnas för förnuftet. Enär han då vore utan fördomar, utan vanor, skulle ingenting hos honom kunna hindra verkan av dina bemödanden. Snart skulle han under dina händer bli den visaste bland människor, och genom att börja med att ingenting göra skulle du ha gjort ett underverk i uppfostringsväg.⁶⁴

I början av *Émile* säger Rousseau tydligt att han vill visa hur människorna skulle vara utan alla de självmotsättningar, som hindrar dem från att vara lyckliga. Därför går inte den bästa vägen till lycka genom vad uppfostrarna gör, utan vad de lämnar ogjort, deras "icke-handlingar". Mimesis är naturligt för människan, men det är katastrofalt i samhället, eftersom barnen lätt imiterar de vuxnas dåliga vanor. Enligt Rousseau är självkontroll och självkännedom därför bland det första ett barn borde lära sig. *Émile* behöver definitivt guidning, men hans moraluppfostran ska planeras som en dold agenda. Geraint Parry kallar detta för Rousseaus "defensiva" eller "beskyddande" pedagogik.⁶⁵

[L]åt honom tro sig vara den härskande, under det att du själv är det! Det finns inget så fullständigt underkuvande som det, som bevarar skenet av frihet; genom det tar man själva viljan till fånga. Är inte det stackars barnet, som inte vet något, inte kan något och inte förstår något, fullständigt i ditt våld? Förfogar du inte på grund av det förhållande, i vilket du står till din lärjunge, över allt, som omger honom? Är du inte i stånd att påverka honom, som du själv vill? Är inte hans arbeten, hans lekar, hans nöjen, hans straff i dina händer, utan att han vet det? Tvivelsutan kommer han inte att göra annat än det, han vill, men han kommer bara att vilja det, du vill, att han ska göra: han kommer inte att ta ett steg, som du inte förutsett; inte att öppna munnen, utan att du vet, vad han ska säga?⁶⁶

Allan Bloom ironiserar över Rousseaus princip att *Émile* alltid måste få göra vad han vill, men bara borde vilja det som tutorn vill att han ska göra.⁶⁷ Med detta får Bloom det att låta som om tutorn skulle vara totalt irrationell, vilket kanske ger en alltför förenklad bild av Rousseaus pedagogiska tes. Det är ändå inte långt ifrån vad Rousseau säger i *Émile*, nämligen att eleven ska få uppfattningen att det är tutorn som är mästaren och att uppfostran ska verka fri även om den är utspekulerad för att styra barnets vilja. Colin Heywood är av

64 Rousseau, *Emile*, 1977, s. 83.

65 Geraint Parry använder orden "defensive" eller "protective" (s. 252) i "*Émile: Learning to be men, women, and citizens*". I: Riley, P. (red.). *The Cambridge companion to Rousseau* (s. 247-271). Cambridge University Press, GBR, 2001, s. 252.

66 Rousseau, *Emile*, 1977, s. 122-123.

67 Allan Bloom: "The education of democratic man: *Emile*". I: Scott, 2006, s. 88-109. (Nytryck från *Daedalus* nr 107, 1978, s. 135-153).

den åsikten, att detta sätt att bara skapa en illusion av frihet är så manipulativt att det är i våra dagar kan ses som direkt chockerande.⁶⁸ Jag kan definitivt hålla med om det, men tänk om Rousseaus tanke egentligen var att chockera sina läsare genom att ironisera över något han ansåg oacceptabelt. Å andra sidan laborerar Rousseau i sin utopiska uppfostran med en *perfekt* tutor utan några som helst mänskliga brister och med klar uppfattning om vad som är rätt för alla. Det är inte lätt att veta vad han egentligen menar här. Läsare av Rousseaus texter måste hela tiden vara medveten om att han inte skrev rätlinjigt. Han älskade att leka med orden, retas, övedriva, vara sarkastisk, använda sig av en mångbottnad berättelse med flera dimensioner, dela personerna i flera olika samtida aktörer, använda liknelser och utopier och en hel del knep, även fräcka sådana.⁶⁹

Då Rousseau ofta använde sig av allegorier, kan relationen mellan barnet och hans tutor också läsas som en miniatyrförställning av relationen mellan medborgaren och lagen, skriven med målsättningen att göra läsarna medvetna om att de kan behöva anpassa sig efter lagarnas föreskrifter och det som är allmänt gott innan de har rätt att utnyttja fördelarna av att tillhöra ett samhälle. Ett annat sätt att tolka *Émile* är att se boken som en allegori för den vuxna människans självutvecklingsprocess. För att uttrycka det med Platons vokabulär handlar det då om att den rationella och starka delen av själen lär den lustfulla och svaga delen att skilja mellan artificiella och naturliga behov. Texten blir då en uppmaning för vuxna att bry sig om sig själva och utveckla ett etiskt förhållningsätt i likhet med det som grekerna kallade *Epimeleia heautou* och romarna *cura sui*.⁷⁰ Det är i alla fall klart, att Rousseau provokativt ville uppmärksamgöra läsarna på den olösbare konflikten mellan individens frihet och sociala ansvar, en konflikt han inte själv lyckades lösa. När Gabriel Compayré emellertid påstår att Rousseau ville bygga en mur runt *Émile*,⁷¹ skulle jag nog hellre säga att han ville vara säker på att ingen klippte av *Émile* hans vingar innan han var flygfärdig.

Människans natur

Som ett sjunde mål med *Émile* kan framhållas att Rousseau ville problematisera frågan om vad som är människans sanna natur. Men innan jag kan diskutera vad människans natur innebär i *Émile*, behöver jag kortfattat diskutera bakgrunden till denna idé. Rousseau förde fram detta begrepp redan i sin *Första avhandling* och det kom att bli ett grundläggande begrepp i hans *Andra avhandling*. Rousseau kritiserade andra författare för att de enligt honom hade negligerat att studera människans naturtillstånd. Sådana studier kunde ha avslöjat hur de mänskliga samhällena hade uppkommit och underlättat diskussionerna om

68 Colin Heywood: *Growing up in France: From the Ancient Régime to the Third Republic*. Cambridge University Press, GBR, 2007.

69 Se Wolff 2011.

70 Michel Foucault: *The hermeneutics of the subject: Lectures at the Collège de France 1981-1982*, övers. G. Burshell, New York: Picador, 2005.

71 Gabriel Compayré: *Rousseau ja hänen kasvatusaatteensa*, övers. J.A. Hollo. Helsinki: WSOY, 1953.

naturrätten.⁷² I de två ovannämnda avhandlingarna beskriver han hypotetiskt en idealsituation som kunde ha existerat innan människorna blev korruperade av samhället. Han är dock väl medveten om det paradoxala i den situation han beskriver och som han själv också befinner sig i. Å ena sidan lever människan inte längre i paradiset. Å andra sidan har hon blivit bildad och upplyst. Därför klarar hon av att reflektera över och skriva om detta förlorade paradiset. Likväl är det civiliserade livet reducerat till ett skal av samstämmighet och alla mänsklig humanitet har enbart förvandlats till något att visa upp. Dessutom har den ökade förekomsten av varor och konstprodukter bidragit till komplicerade sociala regler. Rousseau ogillade alla dessa oskrivna regler och var definitivt inte övertygad att den nya livsstilen hade ökat människans frihet. Den civiliserade människan har glömt bort vem hon är och kamouflerat sin verkliga existens både för sig själv och för andra, som hon ville göra intryck på.⁷³

Rousseau såg godhet och dygd som kompletterande egenskaper. Naturlig godhet var för honom att vara medveten om sina gränser. Civilisation främjar girighet: goda människor har små behov och är nöjda med livet som det är. Då godhet är det som får en att följa sin egen karaktär utan att skada någon annan, är dygd det som får en att övervinna sin karaktär för att främja någon annans välbefinnande.⁷⁴ Dygd handlar då inte enbart om att vara rättvis, utan också om att övervinna sina egna passioner.⁷⁵ När Rousseau beskyllde vetenskapen och konsten för att ha fått människorna att leva i en lögn, är det den platoniska skillnaden mellan verklighet och skugga han upprepar. Den slutsats Rousseau drar från sin beskrivning av människosläktets historia är att ett land där ingen bryter mot lagen, utan alla handlar enligt allmän samstämmighet, behöver ingen lagar eller byråkrater.⁷⁶ Eftersom människan är fångad i sina egna bojar, har hon gett upp sin frihet och utvecklat en negativ *sensitivitet*.

Alla människor är mer eller mindre sensitiva och sensitivitet är grunden för alla handlingar.⁷⁷ Även Gud är sensitiv eftersom han handlar.⁷⁸ Sensitivitet är tvåfaldig; den fysiska och passiva delen har självbevarelse och människoartens överlevnad som sitt mål, medan den andra är moralisk och inbegriper aktiv uppmärksamhet mot andra människor. Denna

72 Jean-Jacques Rousseau: "Discourse on the origin and foundations of inequality among men or second discourse", övers. V. Gourevitch. I: Gourevitch, V. (red.). *The discourses and other writings*. Cambridge University Press, GBR, 1997, s. 111-222. (I original *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, 1755).

73 Ibid.

74 Christopher Kelly, Roger D. Masters och Peter G. Stillman: "Introduction". I: Kelly, C. (red.). *The collected writings of Rousseau, Vol 5: The confessions and correspondence, including the letters to Malesherbes* (s. xvii-xxxvi). Hannover, NH: University Press of New England, 1995.

75 Jean-Jacques Rousseau: *Letter to Franquière*, övers. T.E. Marshall. I: Kelly, C. (red.). *The collected writings of Rousseau: Vol. 8. The reveries of the solitary walker, botanical writings, and Letter to Franquières*. Hanover, NH: University Press of New England, 2000, s. 257-270. (I original *Lettre à Franquières*, 1769)

76 Rousseau, *Second discourse*, 1997.

77 På franska lyder citatet: "La sensibilité est le principe de toute action" i Raymond, M. & Gagnebin, B. (red.). *Oeuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau, Vol 1: Les confessions. Autres textes autobiographiques*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1959, s. 805.

78 Rousseau, *Dialogues*, 1990.

uppmärksam varierar i intensitet och kan endera innebära en attraktion (positiv uppmärksamhet) eller ett avståndstagande (negativ uppmärksamhet). Naturen utvecklar positiv sensitivitet och strävar efter att ta hand om människorna genom kärlek och empati, medan negativ sensitivitet gör dem spända mot varandra genom hat och illasinnade passioner. I Not 15 i den *Andra avhandlingen* introducerar Rousseau begreppen *amour-de-soi-même*⁷⁹ och *amour-propre*, två begrepp som han använder gång på gång i *Émile*. *Amour-de-soi* (en kortare form av *amour-de-soi-même*) producerar positiv sensitivitet och får individerna att söka efter det som är gott för dem. *Amour-propre* i sin tur kan utvecklas i två riktningar och producerar därmed endera positiv eller negativ sensitivitet.

Rousseau använde *amour-de-soi* för att beteckna en medfödd och naturlig egenskap, som hjälper alla djur att skydda sig och försäkra sig om sin överlevnad. I ett naturtillstånd där ingen individs handlingar kan anses onda, kan ingen bli kränkt. Om ett vilt djur stjälar mat från en människa kan hon bli arg, men inte förtörnad, eftersom hon förstår att djuret handlar utgående från instinkt. *Amour-de-soi* handlar om att bry sig om, skydda och försvara sitt eget välbefinnande, ledd av en klar uppfattning eller idé om vad det egna välbefinnandet kräver.⁸⁰ Denna omsorg om det egna välbefinnandet är inte samma som egoism eller fåfänga, utan en drift till eget självbevarande. Enligt Rousseau, är det inte fel att levande varelser strävar efter att skydda sig, utan snarare något sunt och värdefullt.

Trots att det sätt på vilket Rousseau använder begreppet *amour-de-soi* kan anses vara en konstant norm i motsats till det av samhället främjade *amour-propre*⁸¹ så är det inte oföränderligt till sitt uttryck. *Amour-de-soi* är olika från person till person, men det finns ändå en slags grund som är gemensam och till för var och ens bästa trots att det finns olika varianter. *Amour-propre*, däremot, är en attityd som är beroende av sociala förhållanden. Den kan beskrivas som ett behov att vara någonting, en individ, för andra och vara involverad i relationer med andra. *Amour-propre* är ett resultat av sociala relationer, utveckling av idéer och inlärning⁸² och får människor att sträva till att vidga sig själva som naturvarelser genom det erkännande och den beundran de får. *Amour-de-soi* är ödmjuk och älskvärd och strävar efter den egna lyckan. Om *amour-de-soi* på grund av någon omständighet övergår i *amour-propre*, kan den (men behöver inte) förvridas till en negativ känsla som strävar efter att skada andra.⁸³ Emedan *amour-de-soi* är nöjd med att de grundläggande behoven är tillfredsställda, så börjar den spända *amour-propre* lätt jämföra och kommendera och

79 Det är svårt att översätta Rousseaus begrepp *amour-de-soi* och *amour-propre*, trots att många alternativ har erbjudits under åren. James H. Broome översätter *amour-de-soi* till *Self-Interest* (självintresse) och *amour-propre* till *Sel-fish-Interest* (själviskt intresse) i *Rousseau: A study of his thoughts*. London: Edward Arnold, 1963, men för att inte skapa förvirring kommer jag att använda de franska termerna. Rousseau var inte den första att använda sig av de här termerna och redan Aristoteles och Augustinus diskuterade temat självkärlek.

80 Dent 1988.

81 Jay Bernstein: "Difficult difference: Rousseau's fiction of identity". I: Hulme, P. & Jordanova, L. (red.). *The Enlightenment and its shadows*. London: Routledge, 1990, s. 66-83.

82 Rousseau, *Dialogues*, 1990..

83 Ibid.

mäta sig i förhållande till andra, vilket leder till kamp och överlägsenhet. Det blir en ändlös process: ju högre en människa lyckas klättra förbi andra, desto ivrigare blir klättrandet.⁸⁴

Amour-propre är ändå en bra egenskap, såvida den uppmuntras i en positiv riktning, men eftersom den har en tendens att utvecklas i en osympatisk riktning, är det angeläget att uppmuntra till det motsatta. Om det var möjligt att klä av den civiliserade människan de sociala roller hon tillägnat sig och all social påverkan i form av fördomar och dåliga vanor, skulle hon komma nära det naturliga tillståndet och kunde utvecklas i en positiv riktning. Om och om igen ser Rousseau den naturliga människan som en symbol för vad den moderna människan skulle kunna vara, om alla negativa sociala och konstgjorda element kunde avlägsnas från henne, eller snarare, om negativt inflytande kunde gå att undvika från första början. Således är den socialt avklädda människan i det fiktiva naturtillståndet Rousseau beskriver i *Andra avhandlingen* en direkt motsvarighet till det naturliga barnet Émile. En tredje dimension av detta obesudlade tillstånd finns i Rousseaus uppfattning om *vildar*,⁸⁵ det vill säga människor som inte vuxit upp i ett så kallat civiliserat samhälle. Det är följaktligen de alltmer komplicerade människorelationerna som ställer till med problem.

Rousseau bekymrade sig mycket för människornas ömsesidiga relationer, men också för deras relationer till sig själva, och han såg som sin viktiga uppgift att förklara vad det betyder att vara människa. Han ansåg att människolivet handlar om att känna sig själv, känna sina medmänniskor, sitt samhälle och vad livet går ut på.⁸⁶ Enbart kunskap är dock inte tillräckligt, kunskapen borde leda till en medveten moralisk självutveckling som skulle leda till ett bättre liv tillsammans med andra. Sokrates ville vara en "stingande broms" som skulle sticka hästarna i sken.⁸⁷ På samma sätt ville Rousseau egga sina samtida, i synnerhet parisarna, till att bry sig mindre om frosseri, flärd och yttlig kunskap och att i stället bekymra sig för sitt moraliska handlande.

Allmänt utbredda fördomar utgör en stor press på individerna. Detta problem behandlar Rousseau i *Rousseau, Juge de Jean-Jacques: Dialogues*, där han talar om *amour-propre* med hjälp av ordet "spel" och beskriver därmed handlingar som upprätthåller fördomar och gör att människor lätt får en förvrängd bild av verkligheten och börjar hålla för sant det de tror att de borde se och inte vad de verkligen ser.⁸⁸ Förblindad av *amour-propre* förtrycker de sina elementära behov till förmån för det som stipuleras av konstlade regler.

För resten kan man inte tro i hur hög grad allt är beräknat, avmätt, vägt i detta som de kallar belevnhet. Allt som inte längre finns i deras känslor har de formulerat i regler och allt är regler hos dem. Detta folk av imitatörer kan vara fullt av original men det är omöjligt att veta

84 Ibid.

85 Rousseau förknippas starkt med den mytiska "ädla vilden", men Rousseau är inte upphovsman till denna gestalt, utan han figurerar redan i en pjäs skriven av John Dryden år 1672.

86 Se också Wolff 2011.

87 Se Platons *Sokrates försvarstal* (30e) i Platon: *Skrifter*, Vol 1, övers. J. Stolpe. Stockholm: Atlantis, 2001, s. 13-45.

88 Rousseau, *Dialogues*, 1990.

något om det, ty ingen vågar vara sig själv. *Man måste göra som andra*, det är landets främsta vishetsregel. *Detta kan man göra, detta icke*. Det är den sista instansen.⁸⁹

Ju mer *amour-propre* ges möjlighet att florerar och ju mer upplyst samhället är, desto mer avancerade metoder kommer *amour-propre* att utnyttja, enligt Rousseau. Då kan inte utbildning och upplysning hindra utvecklingen av egenskaper som tävlingsmentalitet och girighet, i stället utvecklas en negativ *amour-propre* som förslavar och alierar människorna från sig själva. *Amour-propre* som tagit en sådan riktning får människorna att leva ett förljuget liv.⁹⁰ Rousseau motsatte sig inte tävlan om ändamålet var att besegra andra av andra orsaker än girighet och ärelystnad. Således ansåg Rousseau att de människor som överträffade andra i goda gärningar är värda att äras.

När Rousseau använde begreppet *samvete* menade han precis som Plutarkos en inre röst som deltar i människans inre dialog med sig själv och försöker säga vad som är rätt.⁹¹ Förutom att den naturliga människan är försedd med *amour-de-soi* som strävar efter självbevarelse, är hon också försedd med en medfödd förnimmelse av att alla människor är lika i sitt lidande.⁹² Rousseau kallade denna känsla *la pitié* (medlidande). När förnuftet reglerar medlidandet och omskapar *amour-de-soi*, utvecklar människan humanitet och dygd. När *amour-de-soi* förmildras av medlidandet, försöker det värna om hela mänsklighetens överlevnad. I ett naturtillstånd fyller medlidandet samma funktion som lagar, moral och dygd gör i det civiliserade samhället. Uppretad *amour-propre* rebellerar emellertid mot förnuftet och hindrar människorna från att följa sin instinkt eller det som är naturligt.⁹³ Medlidande innebär att varje människa har ett medfött behov att bry sig om en annan människa på grund av hennes sårbarhet, oberoende av klass, position eller andra samhällsliga omständigheter.

Rousseau menade att den hjälp någon ger den andra inte borde ges med framtida nytta, tacksamhet eller kompensation i sikte, utan enbart på grund av kärlek till den andra,⁹⁴ annars är det den avoga självkärleken (*amour-propre*), och inte kärleken till den andra, som styr passionen. Kant⁹⁵ bygger på samma idé i *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, där han betonar de plikter människorna är skyldiga varandra:

Ty kärleken kan som böjelse inte påbjudas, men däremot är välgörande av plikt, till och med då ingen böjelse driver oss därtill och rent av en naturlig och obetvingad motvilja bjuder emot, en *praktisk* och inte en *patologisk* kärlek, som ligger i viljan och inte i en benägenhet

89 Rousseau, *Julie*, 1983, s. 132.

90 Rousseau, *Dialogues*, 1990.

91 Se Foucault 2005 och jämför med Rousseau 1979.

92 Rousseau, *Second discourse*, 2005, Not 10.

93 Rousseau, *Reveries*, 2000.

94 Nicholas, J.H. Dent: "Rousseau on *amour-propre*". I: Scott, 2006, s. 322-337; Rousseau, *Emile*, 1979.

95 Många av Kants grundläggande idéer härstammar från Rousseau. Weil menar att ingen före Kant riktigt förstod Rousseaus idéer. Se Eric Weil: "Jean-Jacques Rousseau and his politics", övers. D.R.I. Brunstetter. I: Scott, J.T. (red.). *Jean-Jacques Rousseau: Critical assessments of leading political philosophers, Vol. 1: Paradoxes and interpretations*. London: Routledge, s. 141-63. (Nytryck från *Critique* 1952, Vol. 8, nr 56, s. 4-28).

till känslsamhet, i handlingens grundsatser och inte i smältande deltagande – endast en sådan kan påbjudas.⁹⁶

Det är inte förnuftet, som enligt Rousseau, skiljer människorna från djuren, utan den mänskliga förmågan att fritt välja sitt handlande. Naturen råder över djuren och styr dem till ett visst handlande, men människan har kraft att välja om hon ska lyda naturen eller inte. Den moderna människan har dock hamnat i ett sådant läge att hon inte längre är kapabel att lyssna till vad naturen påbjuder, utan lätt dras till överdrifter som kan förstöra hennes liv. Alla djur styr sina handlingar via sinnesintrycken, men bara människan har en *fri vilja* som fungerar som en psykisk färdighet och som definitivt inte är automatiserad.

Med den fiktiva eleven Émiles uppfostran ville Rousseau återskapa en situation som korresponderar med naturtillståndet. Émiles uppfostran visar därför hur Rousseau föreställde sig att det skulle gå att undvika att *amour-propre* utvecklas i en negativ riktning. Barn föds med *amour-de-soi* och uppfostran måste sträva efter att skydda dem från sådant inflytande som kan omvandla deras positiva självrelation till en negativ *amour-propre*. Starka själar kan expandera i positiv riktning, medan de svaga söker förverkliga sig själva på bekostnad av andra.⁹⁷ En sund självaktning är drivkraften för en positiv utveckling.

Aktningen för sig själv⁹⁸ är den förnämsta bevekelsegrunden för stolta själar; egenkärleken [*Amour-propre*], som är fruktbar på illusioner, förkläder sig och utgiver sig såsom denna aktning; men när bedrägeriet omsider upptäckes och egenkärleken icke längre kan döljas, från den stunden är den icke längre att frukta, och ehuru man kväver den med möda, är det åtminstone ganska lätt att få bukt med och underkuva den.⁹⁹

Från Rousseau kan utläsas att ju fler individer som blir medvetna om sina egna tillkortakommanden, desto säkrare kan deras självkänsla utvecklas och desto mindre egoistiska och överdrivna är deras uppfattning om sig själva. Om *amour-propre* utvecklas negativt, börjar den dominera och försöka bemästra andra, men den kan också ta en annan riktning, eftersom dess grundläggande uppgift är att nå erkännande.¹⁰⁰

Människan som en del av något större

Det åttonde och sista målet med *Émile*, som jag presenterar här, är Rousseaus behov att redogöra för sin religiösa åskådning och därmed placera människan i ett större sammanhang. Detta gör han i den cirka 70 sidor långa sekvensen *Savojardprästens trosbekännelse*

96 Immanuel Kant: *Grundläggning av sedernas metafysik*, övers. J. Retzlaff. Göteborg: Daidalos, 1997. (Orig. publ. 1785).

97 Rousseau, *Emile*, 1979.

98 På franska lyder citatet: "L'estime de soi-même" (*Oeuvres complètes* 1, s. 1079).

99 Jean-Jacques Rousseau: *En enslig vandrares drömmerier*, övers. D. Sprengel. Stockholm: Aiolos, 2000, s. 157.

100 Se Dent 1988; Rousseau, *Emile*, 1979.

i Kapitel 4 i *Émile*,¹⁰¹ en text som ansågs så farlig av både den katolska kyrkan i Frankrike och av den protestantiska i Geneve att den brändes på bål.¹⁰² (Hans tankar var en form av *Deism* och liknande tankar omfattades av många andra på 1700-talet.) Det sätt han beskriver naturen på i synnerhet i *Émile* och i *Reveries* likväl som i *Lettres sur la botanique*¹⁰³ visar att han inte alls var anhängare av den snabbt växande idén om att naturen stod i människans tjänst.¹⁰⁴ Rousseau såg en så tydlig logisk ordning i naturen och en sådan skönhet, så att naturen måste vara ett verk av en gud. I naturen sökte Rousseau bekräftelse på sin existens.¹⁰⁵ Kunskap om naturen och individen var inte avskilda, enligt Rousseau, utan självförståelsen föds i samspelet mellan kunskap om naturen och kunskap om självet. När människan upplever naturen med öppna sinnen blir hon ett med den, och därmed tillräcklig i sig själv, som Gud, enligt Rousseau. Då upplever människan samma harmoni inom sig som den som existerar i den natur som hon är en del av.

Att studera naturen hjälper helt enkelt människan att lyfta sig närmare Gud. I naturen är hon mer perfekt, här kan hon lättare lägga ifrån sig *amour-propre* och *amour-de-soi*. Den senare, som ursprungligen stod för självbevarelsen, blir då något mer, den blir ett sätt att njuta av den egna existensen genom att människan inser sin egen begränsning och litenhet. Den frihet Rousseau förespråkar i och med detta är en naturnära frihet i ensam kontemplation, men han var bekynrad över att alla inte kunde uppnå detta tillstånd.¹⁰⁶ Till detta behövs känslöengagemang och en förmåga att skaka av sig allt annat som ockuperar tankeverksamheten.

Rousseaus religiösa tankar baserar sig på två principer. Den ena är aktiv, Gud, och den andra är passiv, naturen. Att befinna sig i naturen var för Rousseau som att vara ett barn i en (helig) familj, i famnen på en öm mor med en far som vakar över dem. Här figurerar den naturliga människan som metafor än en gång, men denna gång har hon själv lärt sig att klä av sig de sociala banden genom att söka gemenskap med något större. Att negligera den religiösa sidan av Rousseaus filosofi är att gröpa ur den dess essens. Hans naturreligion leder också till förståelse för att Rousseau förespråkade såväl utvecklandet av människans känslor som förnuft, en bildning som beaktar att människan är en kännande naturvarelse.

Den pedagogiska paradoxen: Att tvinga *Émile* till frihet

Det dilemma Rousseau brottades med är svårlöst, det vill säga hur man kan fostra till autonomi samtidigt som man uppmuntrar ett gott medborgarskap. I *Émile* tar Rousseau sig

101 Detta avsnitt saknas i den enda Rousseau version som publicerats på svenska på mer än hundra år (1977-78).

102 Texten presenterar en naturreligion som på många sätt gick emot det som kyrkorna höll för heligt (se t.ex. Allan Blooms noter i Rousseau, *Émile*, 1979).

103 Se *Oeuvres complètes* 4.

104 Se Wolff 2011.

105 Rousseau vistades mycket i naturen och som en skicklig amatörbotaniker njöt han i synnerhet av växterna (se Rousseau, *Botanical writings*, 2000).

106 Se Rousseau, *Reveries*, 2000.

an problemet genom att konstatera att det gäller att välja mellan att fostra en människovarelse eller en medborgare, eftersom det är för svårt att inrikta sig mot båda målen på samma gång. Av den orsaken väljer han att först fostra *Émile* till en autonomt tänkande och handlande individ och först därefter till en medborgare. Rousseaus så kallade *negativa pedagogik* är dock ingen enkel trollformel som garanterar barnet fullständig frihet utan motstånd. Medborgarna behöver förstå att de är medlemmar av ett samhälle, där varje medborgares politiska rättigheter är beroende av varje annan samhällsmedlems rättigheter¹⁰⁷ och den förståelsen är inte medfödd. Arbetet med att forma människor är grunden när det gäller att skapa ett tolerant samhälle, och börjar därför med uppfostran av de unga, enligt Rousseau.

Rousseau var förtjust i dialektiska uttryckssätt och i boken *Om samhällsfördraget*, lägger han fram två alternativ: den gängse korrumpade och förslavande staten och som kontrast en stat där frihet och jämlikhet råder. I *Émile* ställer han drillade latintalande pojkar mot den spontana *Émile*, som till en början fick springa omkring i det fria och upptäcka omgivande företeelser på egen hand, men med ett vakande öga över sig och i stegrad grad lockad till att grundligare utforska omvärlden. Rousseaus förhoppning (eller snarare idé) var att uppfostran skulle kunna tvinga individerna till frihet, inte genom att förändra dem och stöpa dem enligt någon viss form, utan genom en process som tar till vara var och ens naturliga förutsättningar och strävar till en frivillig självutveckling, där kunskap eftertraktas av purt intresse. Detta filosofiska ställningstagande utmanar det problem Platon beskrev i grottlukelsen.¹⁰⁸ I stället för att upplysa människor för att på så sätt få dem att förändra sig, såsom när någon kommer ut från mörker till dagsljus, ansåg Rousseau att människan är född fri och utan fördomar, det vill säga hon sitter inte fjättrad i mörkret som fångarna i Platons liknelse. Därför är inte den bästa uppfostran den som upplyser och befriar, utan den som börjar på ett så tidigt stadium i människans liv att den kan hindra henne att bli förslavad av missuppfattningar från första början, enligt Rousseau.¹⁰⁹ Han ansåg att de ideala eleverna är oförfalskade individer som har en inre potential att fatta goda omdömen, såvida någon "skuffar" dem framåt.

I *Émile* riktas uppmärksamheten mot att en individ i grunden är fri och ändå behövs det en fostrare eller lärare som kontrollerar hur denna frihet får användas. Också Kant, vars pedagogiska föreläsningar långt baserade sig på Rousseaus *Émile*, lyfte fram den "pedagogiska paradoxen" som ett problem i *Über pädagogik*:¹¹⁰

Ett av de största problemen i uppfostran är hur man ska kunna förena underkastelse under lagarnas tvång med förmågan att använda sig av sin frihet. För tvång behövs! Hur kultiverar

107 Winch 1972.

108 Se också Platons *Staten*, Bok 7 (515c-e). Grottinvánarna måste tvingas att vända sina huvuden och gå ut och se mot ljuset, de måste släpas ut i dagsljuset med tvång. Platon: *Skrifter*, Vol. 3, övers. J. Stolpe. Stockholm: Atlantis, 2003.

109 Se Christopher Kelly: "Introduction". I: Kelly, C. (red.). *The collected writings of Rousseau, Vol 13: Émile or on Education* (s. xv-xxxi). Hanover, NH: Dartmouth College Press, 2009.

110 Boken bygger på Immanuel Kants föreläsningar, vars äkthet ibland har ifrågasatts (se t.ex. Kroksmark 1998).

jag friheten trots tvånget? Jag skall vänja min skyddsling vid att tåla ett tvång mot sin frihet, och skall samtidigt leda honom att själv använda sin frihet väl. Utan detta är allting blott mekanik, och den som lämnat sin uppfostran bakom sig vet inte hur han skall använda sig av sin frihet.¹¹¹

Plamenatz anser att det vore nonsens att påstå att det går att tvinga någon till frihet, såvida tanken lyfts ut ur Rousseaus sociala kontext, där den allmänna viljan är en vilja som både strävar efter att vara rättvis och att bli behandlad rättvist, och därmed att upprätthålla ett samhälle som alla anser bra¹¹² och skulle jag vilja tillägga en natur som respekteras för sitt egenvärde. Lagar behövs, men målet måste ändå vara att fostra personer som är villiga att förbinda sig till lagarna, enligt Rousseau.¹¹³ En god pedagogik är nödvändig för utvecklingen av ett gott samhälle, vice versa.

I *Émile* konstaterar Rousseau att människan jagar efter för mycket och glömmer bort sin huvudsakliga uppgift: att vara människa. Därför behöver uppfostran uppmuntra ödmjukhet och förnöjsamhet. Uppfostrarens uppgift är att hos varje individ locka fram den medfödda "människonaturen" och uppmuntra barnen att bli det som de innerst inne är, barn. De behöver få uppleva en lycklig barndom utan onödiga bekymmer för mänsklighetens framtid tills de är tillräckligt mogna att förstå sådana problem som tillhör vuxenlivet. Att isolering och förtäckt kontroll inte kan leda till en avspänd frihet är självklart, men vad ville Rousseau egentligen säga med detta? Om vi följer Vanpées förslag¹¹⁴ och läser *Émile* utan fördomar och i stället gör läsningen till vår egen pedagogiska upplevelse, så kan vi lättare förbise Rousseaus tillkortakommanden. Då kan vi också stå ut med att han använder paradoxala element då han vill uppmuntra utvecklingen av barnets frihet med hjälp av tutors maktutövning. Med denna metod strävar tutorn efter att ta ansvar för barnets uppfostran utan att öppet förödmjuka eller straffa honom varken fysiskt eller psykiskt, trots att Rousseau misslyckades med att ge en ideal bild av detta. Vad Rousseau därmed gjorde var att han visade att uppfostran utan kontroll inte är möjlig.

I *Émile* talar Rousseau om "en välreglerad frihet",¹¹⁵ vilket inte betyder att Rousseau förespråkade en fri uppfostran i bemärkelsen "utan gränser". *Émile* måste verkligen lära sig att förstå sina egna behov och hur långt det är möjligt att gå för att uppnå dem, det vill säga, att förstå sin plats i världen och utveckla besinning. Det är ändå inte tillräckligt att en människa förstår sig på sig själv, hon måste också förstå hur företeelser omkring henne samverkar och vilka principer som styr andras handlande.¹¹⁶ Därmed förespråkade Rousseau trots allt en syn på människan som en företrädesvis social varelse, men denna

111 Immanuel Kant. *Om pedagogik*, övers. J. Jakobsson. Göteborg: Daidalos, 2008, s. 20. (Orig. publ. 1803)

112 Plamenatz 1969.

113 Plamenatz 1969.

114 Vanpée 2006.

115 På franska "la liberté bien réglée" i Raymond, M & Gagnebin, B. (red.), *Oeuvres complètes de Jean-Jacques Rousseau*, Vol. 4: *Émile. Education – morale – botanique*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1969, s. 321.

116 Winch 1972.

centrala egenskaper behöver kultiveras genom uppfostran. Därför såg han också kunskaper om mänskliga relationer som mycket angelägna.¹¹⁷

I berättelsen *Émile et Sophie ou les solitaires*, som är en slags konklusion av *Émile*, låter Rousseau de facto läsaren förstå att inte ens den mest sinnrika uppfostran kan skydda barnet för vad livet har att erbjuda. Den bästa tryggheten i svåra situationer är därför ett tålmodigt sinnelag i analogi med stoikernas filosofi. *Émile et Sophie* kan inte negligeras, oberoende om den var tänkt som en epilog eller en kritisk tillbakablick. I denna berättelse tar det lyckliga slutet i *Émile* en helt annan vändning och det förut så nöjda paret *Émile* och *Sophie* separerar. *Émile* är ändå tillräckligt stark för att möta även de hårdaste motgångar som hans liv för med sig. Konklusionen kunde sammanfattas som: fostran ska inte ha ett lyckligt liv som sitt mål, utan ska sträva efter att ge barnet styrka att klara även de svåraste situationer.

Lars Løvlie säger att Rousseau förbisåg den pedagogiska paradoxen, eftersom han samtidigt försökte uppmuntra pojken till frihet och införa regler för honom.¹¹⁸ Enligt Rousseaus egen utsago föredrog han att vara en man med paradoxer framom att vara en fördomsfull man. Han insåg förmodligen problemen och förstod att de inte går att sopa under mattan. von Oettingen belyser en annan sida av samma paradox, nämligen att "människan måste lära sig att bli människa".¹¹⁹ Om vi läser *Émile* i ljuset av den *Andra avhandlingen* är detta ingen paradox, eftersom Rousseau ville fostra barnen, som enligt honom var födda människor redan i naturtillståndet, att förbli naturliga och därmed goda, men också att bli civiliserade och ansvarskännande samhällsmedlemmar. Han ansåg det inte tillräckligt att vara människa, utan människan måste också vara *human*, och först då är hon fri. Enligt detta resonemang består frihet både av att delta i lagstiftningen och i att följa lagarna och handlar om en vilja till rättvisa. För att uppnå detta måste barnet fostras att en dag möta såväl sig själv som naturmänniska med djuriska drifter och som en engagerad samhällsmedlem. Rousseau såg människan som både en kulturvarelse och naturvarelse med ett medfött behov av nära kontakt till naturen, där hon kan kontempera och uppnå en sund relation till sig själv och andra. Den som förnekar någon av dessa mänskliga dimensioner är inte fri.

Amour-propre hjälper en människa att förstå vem hon är. Detta sker på två sätt, dels genom att hon upptäcker vem hon är och dels genom att hon utformar sig själv.¹²⁰ Det betyder att *amour-propre* hjälper människorna att använda sig av sina egna naturliga anlag för utveckling och för att bli något mer än de är vid födseln. Timothy O'Hagan ser det *erkännande* individen får av andra som en nyckelfaktor när det gäller *amour-propre*, som därmed blir ett verktyg för både självförståelse och självutveckling. *Amour-propre* får näring därför att "[i] interaktionsspelet söker man efter att hitta sig själv i den andras

117 Se Rousseau, *Emile*, 1979.

118 Lars Løvlie: "Har det pædagogiske paradoks nogen betydning i uddannelse?" I Knudsen, L. & Andersson, M. (red.). *Skab dig!* (s. 13-30). Köpenhamn: Unge pædagoger, 2008.

119 von Oettingen 2001.

120 Timothy O'Hagan: "Rousseau on amour-propre II: On six facets of amour-propre. I: Scott, 2006, s. 338-353. (Nytryck från *Proceedings of the Aristotelian Society* 1999, nr 73, s. 91-107).

ögon”¹²¹ Huruvida denna spegling har positiv eller negativ effekt beror på vilket sätt bemötandet sker. Rousseau påpekar många gånger att barn lär sig älska genom att de som sköter om dem visar dem kärlek, inte genom att de skämmer bort dem, utan genom att de visar barnen respekt och vänlighet för att de är människor med en medfödd rätt till ett älskvärt bemötande.¹²² Det handlar således inte om att barnen får ”göra som de vill”, utan om att barnen småningom ska utveckla egna etiska hållningar, som dock måste anpassas efter samhället och dess övriga individer.

Steven G. Affeldt tolkar inte Rousseau som om han skulle menat att individerna bokstavligen måste tvingas till frihet, utan han vill hellre laborera med ord såsom uppmuntras, uppmärksammas eller inbjudas.¹²³ Detta låter som en adekvat tolkning av Rousseau och överensstämmer med Benners och Oettingens läsning av *Émile*.¹²⁴ Likaså korrelerar det med Benners och Michael Uljens tolkning av Johann Gottlieb Fichtes *Aufforderung* eller ”uppfordran till frihet”. Fichte noterade att individerna inte blir fria av sig själva, utan behöver både få erkännande och uppmuntran av andra för att bli medvetna om sin frihet.¹²⁵ Alla individer har en medfödd potential till frihet. Denna utveckling behöver såväl erkännande som uppmuntran. Eftersom obegränsad frihet är en omöjlighet, är uppmuntran genom erkännande något vi är skyldiga varandra som människor.¹²⁶ Detta insåg Rousseau och Charles Taylor ser faktiskt Rousseau som en av upphovsmännen till erkännandets diskurs genom att han problematiserade människans likaberättigade behov av respekt.¹²⁷ Likaså framhöll han att ett samhälle i ”en fullständig ömsesidighet garanterar... att jag på intet sätt lockas bort från mig själv när jag följer opinionen”.¹²⁸ Detta förutsätter att individerna har en ”autentisk moralisk kontakt” med sig själva, det vill säga det egna jaget.¹²⁹ Rousseaus vision om det goda samhället bygger på balans mellan respekt för sig själv och respekten för andra. Om den ena av dessa ”kärleksrelationer” får övertaget, blir såväl den enskilda

121 O'Hagan 2006, s. 340. Originalcitatet lyder: “[i]n the play of interaction one seeks to find oneself in the eyes of others”.

122 T.ex. Jean-Jacques Rousseau: ”Julie, or the new Heloise: Letters of two lovers who live in a small town at the foot of the alps”, övers. P. Stewart & J. Vaché. I: Masters R. D. & Kelly C. (red.). *The collected writings of Rousseau: Vol. 6*. London: Dartmouth College, 1997. (Orig. publ. 1761)

123 Steven G. Affeldt (2006, s. 424) uttrycker sig så här: ”encouraged, attracted, invited, incited, and the like but not literally forced” i ”The force of freedom: Rousseau on forcing to be free”. I: Scott, J.T. (red.). *Jean-Jacques Rousseau: Critical assessments of leading political philosophers, Vol. 3: Political principles and institutions*. London: Routledge, 2006, s. 399-432. (Orig. publ. 1999).

124 Benner 2005; von Oettingens 2001.

125 Benner 2005; Uljens 1998, 2002.

126 Uljens 2002 och i ”Den pedagogiska paradoxens utmaningar. Element till en teori”. I: J. Bengtsson (red.). *Utmaningar i pedagogisk filosofi*. Lund: Studentlitteratur, 2004, s. 41-68; Robert R. Williams: *Recognition: Fichte and Hegel on the other*. Albany, NY: State University of New York Press, 1992; Inger Österlund och Lili-Ann Wolff: *The role of recognition in teachers' collaboration*. Paper presenterat vid American Educational Research Associations (AERA) årliga konferens 7-11.4, 2006 i San Francisco, USA.

127 Charles Taylor: ”Erkännandets politik”, S.-E. Torhell & T.I. Lindén. I: Gutmann, A. (red.). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos, 2009, s. 37-74

128 Taylor 2009, s. 54.

129 Taylor 2009, s. 41.

som gruppen lidande. Den kontroll barnet utsätts för ska därför småningom leda till en inre röst – ett samvete. Denna tankegång bär såväl stoiska som religiösa inslag och måste läsas med eftertanke. Rousseaus idéer kan nämligen också läsas som en del av en tankegång som höll på att utvecklas i det moderna Europa, där utbildningen kom att spela en allt större roll för såväl samhällets fortbestånd som förändring. Förändringen måste regleras och denna reglering blev mer och mer förtäckt, det vill säga den kom att ske i det fördolda genom olika slag av samhällsmekanismer. Foucault kallar detta *gouvernementalité*,¹³⁰ i svensk översättning "regementalitet",¹³¹ en reglering som är inkorporerad med individens personlighet. En form av denna reglering är den dolda läroplanen, en annan är den målinriktade styrningen i det snabbt utvecklade masskommunikationssamhället. Denna styrning blir allt mer spetsfundig och osynlig och berör även små barn.¹³²

Émile kan definitivt läsas på många sätt. Om *Émile* läses som en mångbottnad filosofi skriven med hjälp av sofistikerade litterära tekniker blir läsoplevelsen en annan än om det som sägs tas ordagrant. Boken i sig själv blir då en pedagogisk upplevelse som leder till reflektion. De paradoxer Rousseau lyfter fram kan ses som konflikter som skapar intellektuell oro. Denna oro är som en dörr ständigt på glänt för såväl pedagogiska forskare som praktiker. Dörren frestar oss att stiga in för att fortsätta utforska hur vi ska uppfostra kommande generationer. Det kan jämföras med hur Platon på sin dödsbädd uppmanade sina medfilosofer att fortsätta den dialog han fört. Paradoxerna visar också att pedagogiken är mångbottnad och starkt kopplat till etik och politik. Dessa tre samhällsintressen är grenar av samma träd och alla berör den mänskliga samexistensen.¹³³ Paradoxens fundamentala problem är hur den individuella utvecklingen mot en större frihet ska kunna stimuleras och samtidigt regleras, eftersom individens frihet är kopplad till ansvar för samhället och naturen. Benner kallar denna paradox en grund för pedagogiken eftersom pedagogen kan initiera inlärningsprocesser som barnet aldrig skulle kunna uppleva utan den vuxnes hjälp.¹³⁴ Medvetenheten om paradoxen kan också fungera som en varningssignal som hindrar att uppfostran övergår i indoktrinering.

Som en avsiktlig process som involverar både utveckling och kontroll, befinner sig uppfostran alltid på skiljelinjen mellan frihet och indoktrinering, och det finns definitivt många riskabla steg att begrunda. Rousseau påtalade att man måste "tvinga" individerna till en förändring som leder till medmänsklighet och frihet, men han menade inte att detta mål skulle kunna nås utan samhällsförändringar, det vill säga i ett ofullkomligt samhälle är detta svårt att förverkliga. Rousseaus pedagogik har precis som Platons starka kopplingar till poli-

130 Foucault 2005.

131 Denna översättning används av Roddy Nilsson i *Foucault: En introduktion*. Malmö: Égalité, 2008.

132 Se Zygmunt Bauman: *Consuming life*. Cambridge, GBR: Polity Press, 2007; Wolff 2011 och i "Hållbar utveckling och utbildning". *Finsk tidskrift*, nr 1, 2012, s. 27-37.

133 Se också Dietrich Benner: *Tekster til dannelses-filosofi: Mellem etik, pædagogik og politik*, red. A. von Oettingen, övers. B. Christensen. Århus: Klim, 2005; Michael Uljens: "Dannelse og kritikens mulighed". I: Knudsen, L. & Andersson, M. (red.). *Skab dig!*. Köpenhamn: Unge pædagoger, 2008, s. 51-77.

134 Benner 2005.

tiken. Att tro att det går att frigöra pedagogiken från politiken och att pedagogerna kan glömma politiken är en chimär som Rousseau ville väcka sina läsare ur. Rousseau insåg att frihet och tvång är två sidor av samma mynt. Om ingen skulle ha uppmuntrat oss att stå på egna ben skulle vi fortfarande kräla på alla fyra.

I stället för att anklaga Rousseau för paradoxer och inkonsekvens, kan det vara skäl att ta hans motsägelser och allegorier för vad de är och öppet möta och prova dem i de pedagogiska diskurserna. En sådan inställning kunde kanske få Rousseaus idéer att framstå som mer matnyttiga i dag då omsorg om naturen, globalt ansvar och jämlikhet kan tyckas lika avlägsna som under Rousseaus tid. Vad han definitivt visade i *Émile* var att förståelse för vad det vill säga att vara människa inte bara handlar om vad människan innerst inne är, utan också om hur människor omformar sig själva och varandra i en ständig växelverkan i alla de olika sammanhang där människors olika intressen möts och stöts mot varandra. *Émile* kan därför inte läsas som en manual, utan som ett tankeväckande poem.