

Peter Borum

En bergsoniansk pædagogik?

Abstract

Taking as a point of departure three basic assumptions in Henri Bergson – (A) that consciousness forms part of a pragmatic and of a reflexive circuit; (B) that the formation of bodily habits and of contents of consciousness has an irreducible morphogenetical duration; (C) that a basic asymmetry subsists between the given and the non-given, between knowledge and non-knowledge – some consequences of this asymmetry are sketched out: (1) that learning is rythmical, (2) that knowledge (savoir) and ability (pouvoir/savoir-faire) are stratified, (3) that the creative process is of central pedagogical importance, (4) that ideas of utility are unable to provide a motivation for learning. The difference between linguistic and mathematical understanding is then outlined. From the irreducible morphogenetical duration, the maxims ‘as early and as much as possible’ are deduced, as well as the notion that curricula cannot aim entirely at applicability. Finally a notion of pedagogical seduction is presented, as well as a “founding aporia” (René Thom) for pedagogy: between problematization and automatization, seduction and interest, knowledge and ability.

Nøgleord

Henri Bergson, René Thom, vaner, viden og ikke-viden, lagdeling af kundskaber, nytte, uforudsigelighed, sprog & matematik, forførelse, grundlæggende aporier

Hvad er en bergsoniansk pædagogik, og hvilken form ville en sådan pædagogik antage? Overhovedet at tale om en bergsoniansk pædagogik indebærer, at vi må følge Bergson i visse af hans grundantagelser angående bevidsthedsforhold, tænkning og handling. Undervejs må de overordnede antagelser suppleres med konkrete forestillinger om symboliseringsstrukturer, udveksling og begær, faglighed, historie og politik.

Tre grundantagelser

Den første grundantagelse, vi må følge Bergson i, angår forholdet mellem vane og tænkning, eller vi kunne slagordsagtigt sige: mellem refleks og refleksion.

Bergson anlægger som bekendt, hvad der i dag ville blive betegnet som et evolutionsbiologisk syn på mennesket. Levende organismer (en pleonasme) står i et væsentligt pragmatisk forhold til deres omgivelser. Sansning og handling tjener væsentligt organismens overlevelse. I denne pragmatik automatiseres forholdet mellem stimulus og respons i det “senso-motoriske kredsløb”, som organismens interaktion med omgivelserne tager form

Peter Borum, Københavns Universitet, Danmark

E-mail: peterborum@gmail.com

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

Årgang 3 | Nr. 2 | 2014 | side 61-86

af¹. Organismens reaktion på sine omgivelser bliver her vanemæssig, inklusive når automatikken tager form af et nedarvet instinkt, det vil sige et adfærdskompleks.

Den aktive bevidsthed, derimod, tænkes i *Matière et mémoire*, hvor Bergson udfolder denne skelnen, som en pause i det senso-motoriske kredsløb, et interval, der åbner sig mellem sansning og handling, mellem stimulus og respons. Bevidstheden, som der hermed åbnes aktivt til, udgør et andet kredsløb end det væsentligt kropslige kredsløb mellem stimulus og respons, hvis tendens det er at blive ubevidst. Bevidsthedens kredsløb går ikke mellem sansningen som funktion af en genstand (objekt) inden for pragmatisk rækkevidde på den ene side og en kropslig handling på den anden side, men mellem sansningen som aktuelt billede (vi kunne sige: som bevidsthedsindhold) og en virtuel mangfoldighed af tankeforbindelser: i dette interval, som er frigjort fra kæden af stimuli og responsa, er det levende ubestemt, det vil sige frit.

I Bergsons analyse rekonstruerer opmærksomhedsakten hvert øjeblik bevidsthedsindholdet som funktion af en bestemt – med skiftende opmærksomhedsart- og grad selv skiftende – aktualisering af mangfoldigheden af virtuelle tankeforbindelser (tilsammen hukommelsen eller *la mémoire*). Bergson beskriver den fremadskridende forståelse af en genstand således: “efter at have gendannet den opfattede genstand som en uafhængig helhed, gendanner vi sammen med den de fjernere og fjerne betingelser, med hvilke den udgør et system.”²

Først gendanner vi altså, hvad der svarer til det, vi kunne kalde for tingens morfologiske objektivitet, isoleret set, og siden gendanner vi, hvad vi kunne kalde for dens strukturelle væren, inklusive de muligheder for at genskabe, ødelægge eller forandre tingen og inklusive de muligheder for at anvende tingen eller komplekset af dens forbindelser til at forandre, ødelægge, genskabe eller nyskabe andre ting, som denne strukturelle væren måtte indebære.

Den første pædagogisk væsentlige antagelse hos Bergson er altså, at vi i udgangspunktet har to, indbyrdes tværgående, sansningskredsløb: et pragmatisk kredsløb af stimulus og respons, med mulighed for og tendens mod automatisering, og et opmærksomhedskredsløb, med mulighed for erkendelse, reflekteret anvendelse og nyskabelse.

Den anden grundantagelse, vi må følge Bergson i, angår forholdet mellem varen (*durée*) eller heterogen tid og målelig eller homogen tid.

Der er to aspekter af bergsonianisk varen og følgelig to argumenter for dens realitet. Det ene aspekt er varens heterogeneitet³: *de jure* kan bevidstheden ikke i sig selv isolere et ‘øjeblik’ af sin fremadstrømmen, enhver tidsfæstelse vedrører *de facto* forholdet mellem det tidsfæstende system (den varende bevidsthed) og et eller flere andre systemer (bevidst-

1 Helt parallelt, i øvrigt, med Uexkülls forestilling om, at organismens omverdensforhold udgør en ”funktionskreds”.

2 Henri Bergson, *Matière et mémoire* (Paris: PUF, 1997 [1896]), 115.

3 Analyseret i H. Bergson, *Essai sur les données immédiates de la conscience* (Paris: PUF, 1997 [1888]).

hedsindhold); Bergson knytter denne, den målelige tids iboende relativitet, til sansningens pragmatiske karakter: den målelige tid er interaktionens tid, tiden for den gensidige påvirkning mellem omgivelser og subjekt⁴; varen er altså bestemt som tiden for den varende bevidstheds egen dannelse af bevidsthedsindholdet, den er hermed en tid for formdannelser i bevidstheden.

Det andet aspekt af Bergsons varen er netop et formdannelsesaspekt: varen er formdannelsens tid⁵. Biologisk formdannelse har som bekendt en egenrytme, der i sit morfologiske aspekt ikke synes at lade sig accelerere nævneværdigt – for menneskets vedkommende er det for eksempel nødvendigt med 9 måneders graviditet, for at embryogenesen kan fuldbyrdes. Hvad Bergson får peget på, er, at en konkret formdannelse ikke blot kan være en organiseret lokal helhed i rummet, men også en organiseret genetisk helhed i tid (genese her forstået som opståen og dannelse).

For en form kan det at dannes tage en vis tid, som ikke væsentligt er afhængig af formens interaktion med andre entiteter, men af dens egen opstående bevægelse. Dette vilkår gælder begge sansningskredsløb: varen danner form ved øvelse, bevidstheden ved opmærksomhed.

Den anden pædagogisk væsentlige antagelse hos Bergson er altså, at såvel indøvelse som erkendelse, fordi der er tale om dannelse af former, i udgangspunktet har en irreduktibel egentid, den være sig aldrig så kort.

Den tredje grundantagelse, vi må følge Bergson i, angår forholdet mellem givent og ikke-givent, mellem allerede-konstitueret og nyt.

Bergsons polemik mod mulighedskategorien⁶ har her et dobbelt sigte: til den ene side vil Bergson pege på, at ikke alle abstrakte muligheder i en given situation også viser sig som, hvad Peirce eller Whitehead ville kalde for 'virkelige muligheder' eller 'virkelige potentialiteter': de lader sig ikke nødvendigvis realisere; samtidig er de imidlertid allerede tænkt som fuldtud realiserede, og har blot fået fratrukket deres realitet, som Bergson berømt bemærker det, idet han polemiserer mod Kant; til den anden side vil Bergson imidlertid pege på, at den faktiske realisering af en ny form i verden (inklusive i subjektet) ikke på nogen måde ligner realiseringen af et allerede opstillet mulighedsskema: sådan noget som et mulighedsskema i bevidstheden er selv en allerede opstået entitet, forud for hvilken der er gået en dannelse, som ikke selv har fulgt et lignende mulighedsskema (en infinit regres lurur på den, der vil modsige dette argument *ad absurdum*); det ny, der dannes, ligner ikke det givne, hvorudfra det dannes (*ab nihilo*, og ikke *ex nihilo*); givne elementer (former, entiteter) træder i nyskabelsen ind i en form, der selv bliver given, men ikke var det, førend elementerne trådte ind i den.

4 Dette følger eksempelvis af Bergsons bemærkninger om intelligensen i H. Bergson, *L'évolution créatrice* (Paris: PUF, 2001 [1907]).

5 En hovedpointe i *L'évolution créatrice*.

6 Opsummeret i "Le possible et le réel" [1930], i H. Bergson, *La pensée et le mouvant* (Paris: PUF, 1998 [1938]).

Skønt Bergson ikke selv betjener sig af Kants skel mellem forstand og fornuft, opererer han altså med et modsvarende skel mellem givent (inklusive det potentielt givne) og ikke givent (inklusive det konstitutionelt ikke givelige)⁷. I sin tekst om den åndelige anstrengelse ("L'effort intellectuel") skelner Bergson i den forbindelse mellem "billedet" (den færdige form, i og uden for bevidstheden) og det "dynamiske skema"⁸ – et Kantsk motiv –, der "mindre indeholder billederne selv end angivelsen af, hvad der skal gøres for at gendanne dem."⁹

Bergson udfolder to eminent didaktiske eksempler: det ene er forståelsen af et matematisk problem, om hvilket han retorisk spørger, om vi kan forstå det på anden vis end ved selv at løse det (i tanken): sætninger og cifre giver først mening for os, når vi er i stand til "så at sige selv at skabe dem på ny, idet vi ved egne midler fremdrager udtrykket for den matematiske sandhed, de lærer"¹⁰; her ligner det dynamiske skema ikke de enkelte matematiske udtryk, men består i forbindelsesdragningen mellem dem, og i genereringen af nye; det andet eksempel er det at lære at danse (her i 1902 stildans: vals): heller ikke her 'ligner' billederne (synet af andres dans) det 'dynamiske skema', som subjektets egen dans forudsætter; imidlertid analyserer subjektet synet af dansen i karakteristiske "elementære bevægelser"¹¹, "motoriske billeder"¹², som vi må sætte os i besiddelse af, lære at udøve, førend vi kan integre dem i dansen som samlet udfoldelse; man vil genkende doktrinen om varen som irreduktibel formdannelsestid i Bergsons (på ny) retoriske spørgsmål: "denne forsinkelse *sui generis*, som er gjort af famlen, af mere eller mindre frugtbare forsøg, af tilpasninger af billederne til skemaet og af skemaet til billederne, af interferens og overlejring mellem billederne indbyrdes – udmåler denne forsinkelse ikke intervallet mellem det penible forsøg og den utvungne udførelse, mellem det at lære en øvelse [*exercice*] og udøvelsen [*l'exercice*] selv?"¹³

Den tredje pædagogisk væsentlige antagelse hos Bergson er altså, at det at lære at kunne noget – kunnen her taget i den dobbelte betydning af forståelse og gøre – er ensbetydende med selv aktivt at danne et skema, der ikke selv er giveligt, og som altså i den forstand er iboende ikke-empirisk eller med Kant en idé, men dynamisk og genetisk¹⁴, og gennem dannelsen af dette idé-skema generere konkrete, empiriske former (den konkrete matematiske sætning *som om* man selv havde opdaget den; dansen *som* man selv opfinder den, mens man danser).

7 Som Gilles Deleuze gør opmærksom på det ved i *Différence et répétition* (Paris: PUF, 1997 [1968]), systematisk at lade Bergsons begrebspar aktuel og virtuel modsvares af et skel, der følger Kants, mellem begreb og idé.

8 Henri Bergson: "L'effort intellectuel" [1902] i H. Bergson, *L'énergie spirituelle* (Paris: PUF, 1999 [1919]), 161

9 Bergson, "L'effort intellectuel", 161.

10 Bergson, "L'effort intellectuel", 169.

11 Bergson, "L'effort intellectuel", 180.

12 Bergson, "L'effort intellectuel", 179.

13 Bergson, "L'effort intellectuel", 180-181.

14 I givet fald en omtolkning af idéen som henholdsvis regulativ (jvf. *Kritik der reinen Vernunft*) og teleologisk (jvf. *Kritik der Urteilskraft*).

To kredsløb: et pragmatisk og et erkendende. To tider: en målbar og en irreduktibel formdannelsestid. En iboende asymmetri mellem det givne og det, hvorved noget bliver givent. Man vil genkende træk af Bergsons ontologi, og det er sikkert, at også disse tre pædagogisk væsentlige grundantagelser følger af denne. De følger imidlertid også af de mere fænomenologiske betragtninger, vi netop har gennemgået, hvis gyldighed på ingen måde afhænger af detaljerne i Bergsons øvrige filosofi (det forholder sig snarest omvendt).

Nogle følger af Bergsons asymmetri

Af det, vi kan foreslå at kalde for 'Bergsons asymmetri'¹⁵, følger en række betingelser for læreprocesser og undervisning.

Ud fra asymmetrien mellem givent og ikke-givent tegner der sig med det samme konturene af sådan noget som en to- eller firetaktsmotor i indlæringen.

- (1.1.) Den første opdagelse af en form – en form-art eller form-type – leder til opfindelsen (thi for subjektet er det *første gang*) af et dynamisk skema, hvorudfra formen kan dannes;
- (1.2.) dannelsen af konkrete former ud fra et bestemt dynamisk skema automatiseres.
- (2.1.) Den automatiserede formdannelse på et bestemt niveau danner pludselig, hvad vi kunne kalde for en *horisont*, der tillader opdagelsen af andre former, hvor de automatiserede formdannelser (eller elementer i dem) selv indgår som elementer, og til hvilke der opfindes nye dynamiske skemaer;
- (2.2.) dannelsen af de nye konkrete former ud fra de nye dynamiske skemaer automatiseres. Og så fremdeles.

Overgangen fra niveau til niveau er den overgang, hvor der opdages og opfindes. Det er imidlertid, fordi allerede tilegnelsen af det første niveau indebærer opdagelser og opfindelser, at bevægelsen for menneskearten som helhed kan føres ud over det til enhver tid seneste niveau. Den samlede proces fra det lille barns indlæring af sproget og af, som man netop siger, basale kognitive og motoriske færdigheder til den menneskelige kunnens yderste forposter rummer ikke væsensforskellige overgange, eller også rummer den ikke andet, eftersom ethvert nyt niveau bliver væsensforskelligt fra de andre. Men det er selve overgangen fra reproduktion til kreativitet, der bliver umærkelig, pludselig, og brat, når reproduktionen selv forudsætter en kreativitet for overhovedet at komme i gang, og kreativiteten samtidig ligger ved reproduktionens yderste rand.

15 Denne asymmetri er beslægtet med både nyplatonismens asymmetri mellem det Ene og de mange, den kantianske og postkantianske traditions asymmetri mellem noumenon og fænomen, og hvad vi kan kalde for 'forskelsestænkningens' asymmetri mellem ikke-givent (*Wille zur Macht, Seyn, différence, devenir-*) og givent (repræsentationer, det værende, sprogsystem, strata).

Ud fra den samme asymmetri tegner der sig også sådan noget som et videns- og kunnenshierarki, som imidlertid knytter sig til tingenes egenstruktur, og ikke i første række til nogen symbolsk (eller om man vil, social) valorisering. Forholdet mellem videns- eller kunnensniveauer viser sig nemlig at svare til forholdet mellem virkelighedsniveauer. Virkeligheden må som bekendt antages at være lagdelt i, hvad der sikkert er et minimum af fire grundlæggende lagstyper (en fysisk, en biologisk, en psykisk og en samfundsmæssig¹⁶), der også hver især rummer en mangfoldighed af lagdelinger, som hver især realiserer deres egne formdannelsesregelmæssigheder: det allermest klassiske eksempel, som også Køppe fremfører, som er grundlæggende for de strukturelle videnskaber, og som både rummer overgangen fra een lagstype til en anden og mellem lag af samme type, er forholdet mellem de menneskelige taleorganer og de naturlige sprogs lydssystemer: den menneskelige fysiologi tillader fonetisk at danne en større mængde af lyde end dem, der i et givent sprogsystem også bliver fonologisk pertinente; et naturligt sprogs fonologi tillader igen en større mængde af kombinationer end dem, der i samme sprog bliver morfematisk pertinente; på hvert nyt niveau indtræder der et nyt sæt af, hvad Køppe formulerer som "begrænsende betingelser"¹⁷, som ikke lader sig udlede af de regler, der kan siges at styre det underliggende niveaus formdannelser.

De "begrænsende betingelser" bestemmer de lokale "dynamiske skemaer"; bergsoniansk er de ikke tænkt epistemologisk ud fra erkendelsen af deres resultatets færdige form, men genetisk ud fra selve genereringen af deres resultater.

Videns- og kunnenshierarkiet knytter sig på den ene side til lagdelingen i de symboliseringsstrukturer, der står til rådighed for mennesket, på den anden side til lagdelingen af omgivelsernes strukturer. Tværgående herpå bliver visse virkelighedslag til umiddelbare pædagogisk-praktiske udgangspunkter, fordi de er kognitivt privilegerede, det vil sige privilegerede af det senso-motoriske kredsløbs automatiserede vanedannelser og dermed mulige genstande for bevidst opmærksomhed med et minimum af åndelig anstrengelse (*effort intellectuel*).

En sådan kognitiv privilegering må man helt fra de tidligste tilegnelser af senso-motoriske skemaer forestille sig i hvert fald delvis variere med de lokale symboliseringssystemers (det vil sige kulturernes) forskelligartede valoriseringer – og de hermed forbundne forstærkninger og svækkelser – af vanedannelserne.

16 Disse fire når Simo Køppe eksempelvis frem til i sin store oversigt, *Virkelighedens niveauer* (København: Gyldendal, 2. udg. 1993 [1990]). Gilbert Simondon når i *L'individu et sa genèse physico-biologique* (Grenoble: Jérôme Millon, 2. udv. udg. 1996 [1964]), frem til de samme fire grundtyper, idet han dog udskiller mikrofysikken som et lag for sig, da dens former modsat de øvrige ikke restløst individueres (jvf. et fænomen som partikel/bølge-dualiteten). Køppes bog studerer lagdelingen som nødvendig epistemologisk-ontologisk antagelse, mens Simondons bog udvikler en teori om individuation (ontogenese) som **relation** mellem to niveauer: de entiteters, som indgår i en ny individualitet (form, entitet), og den nye individualitets eget, lokalt nye og 'højere' niveau eller 'størrelsesorden'.

17 Køppe, *Virkelighedens niveauer*, 435.

Netop tilstedeværelsen af kognitivt privilegerede udgangsniveauer 'i midten' – udgangspunkter i 'menneskelig målestok', kunne vi måske sige – betyder, at videns- og kunnenshierarkiet ikke umiddelbart er et værdihierarki. Det 'nederste' og i den forstand ontologisk basale niveau er ikke pædagogisk basalt: det pædagogisk basale niveau er det kognitivt privilegerede niveau. I øvrigt tilsiger intet ontologisk set, at noget enkelt niveau skulle være det vigtigste.

Ud fra asymmetrien mellem viden og ikke-viden – og det deraf følgende ikke-valoriserede videns- og kunnenshierarki, knyttet til et ikke-valoriseret virkelighedshierarki – må en pædagogik, hvis regulative idéer er frihed og myndighed¹⁸, lægge vægt på selve overgangen fra niveau til niveau, det vil sige på selve den i hvert enkelt tilfælde skabende tilegnelse af en ny art dynamisk skema.

Netop fordi vi som individer og som art ikke kan vurdere endnu ukendte niveauer ud fra de billeder, vi kan danne os af dem, bliver evnen til skabende tilegnelse af nye dynamiske skemaer afgørende. Af den kan man imidlertid ikke danne sig noget billede. Den kan i det hele taget ikke vise sig i sig selv, men kun i de billeder (også i Bergsons forstand: entiteter, former), den danner. Den har det ligesom Kant skematik: det er vanskeligt at se, hvordan den skulle blive tilgængelig, når det er den, der overhovedet gør noget tilgængeligt. Det betyder, at man kun kan lære at lære ved at lære noget helt bestemt. Og det betyder, at man slet ikke kan lære at lære, men kun udøve, og dermed øve, og dermed indøve det at lære noget helt bestemt, som kunnen og som viden.

Asymmetrien mellem viden og ikke-viden indebærer også, at der ikke konkret kan appelleres til nytten i motivationen af elever. Enten kan man danne sig et billede af nytten (eksempelvis rumfart), men intet billede af den viden, nytten fordrer (eksempelvis trelegeomproblemet), endsige af de etaper, ad hvilke man kunne nå den nyttige viden, eller også kan man end ikke danne sig noget billede af nytten. Indsatsen ligner – udefra set – i så ringe grad resultatet, at der må en bogstavelig talt ekstraordinært stærk begærsinvestering til, for at et subjekt skal give sig i kast med indsatsen blot for at nå resultatet. Hvis nytten er abstrakt (indtjening), bliver den konkrete viden, der tjener til nytten, vilkårlig, og motivationen knytter sig ikke længere til den konkrete proces med at tilegne sig dynamiske skemaer. Indtjening er uden tvivl en mulig motivation, men indtjeningens mulighed afhænger af samfundsøkonomiske, og ikke af pædagogiske beslutninger.

Om dannelse som et abstrakt livsberedskab, der i hver udfoldelse må konkretiseres i en ny formdannelse (og ikke som med en kapital udveksles efter ækvivalensprincippet), gælder det samme som for den konkrete nytte. Først når subjektet er kommet tilstræk-

18 Dette er Bergsons egne pædagogiske idealer, udtrykt i pristalen ved den franske *concours général*, 30. juli 1895, "Le bon sens et les études classiques", i H. Bergson: *Écrits philosophiques* (Paris: PUF, 2011). Det er også vore, uden at vi i denne forbindelse skal argumentere indgående for dem.

keligt i vane med tilegnelsen af nye dynamiske skemaer, begynder den for subjektet selv at synes som en virkelig mulighed.

Denne forsinkelse, som følger af den asymmetriske lagdeling, illustrerer det fænomen, at en videnstilegnelse kan have en irreduktibel varen eller varighed, og at denne kan gå på tværs af de enkelte lag. Dette illustrerer samtidig hvor omfattende et ikke pragmatisk rettet interval der kan være mellem stimulus og respons (overhovedet kan en stimulus ofte først erkendes som stimulus, efter at responsen er muliggjort gennem tilegnelsen af adækvate dynamiske skemaer). Her mødes de tre grundantagelser i deres gensidige sammenfletning.

Symboliseringsstrukturer (1): matematikken

Symboliseringsstrukturerne har den dobbeltrolle at være redskaber for viden, kunnen, indlæring, og selv at være en viden, en kunnen, noget, den enkelte må tilegne sig. Om deres pædagogisk centrale rolle må det for en gangs skyld være tilladt at bruge ordet indlysende.

De to vigtigste symboliseringsstrukturer er de naturlige sprog og matematikken. Modsat de naturlige sprog, evnen til at indlære hvilke må være et nedarvet adfærdsskema, eftersom der består en ontogenetisk frist for at aktivere den, traderes matematikken ikke nødvendigvis som mere end en relativt rudimentær symboliseringsstruktur: på et naturligt sprog kan talordenes mængde være yderst begrænset, og sprogets øvrige iboende vektorielle, geometriske, topologiske eller kvantitative information skyldes givet, at vores omverden fremtræder som mængder og kræfter, topologisk og vektorielt organiseret omkring det centrum, vi selv udgør, og tilsvarende omkring de centre, vi kan tænke os i omgivelserne. Dette er uden tvivl et evolutionært og altså pragmatisk betinget forhold. Men matematikken er en helt selvstændig udtryksform.

Een indgang i et matematisk videns- og kunnenshierarki – det aritmetiske – kunne være følgende, taget i grove træk, hvor man også ser, at mulighederne forgrener sig, efterhånden som tallenes (A) og de aritmetiske operationers (B) dynamiske skemaer udvikles.

- (A1) enheden (1) udgør et første dynamisk skema, der kan indlæres.
- (B1) addition udgør et andet dynamisk skema, der kan indlæres.
- (A2) de positive heltal udgør et tredje dynamisk skema eller en udvidelse af det dynamiske skema (A1).
- (B2) subtraktion udgør en udvidelse af det dynamiske skema (B1) til nu addition-subtraktion.
- De positive, endelige decimalbrøker (A2.1?) synes i det elementære udgangspunkt kun at forudsætte de dynamiske skemaer (A2), de positive heltal, og (B2), addition-subtraktion.
- (A3) (kommer ikke nødvendigvis før (B3)) de negative tal udgør en udvidelse af det dynamiske skema (A1/A2) til heltallene.

- Algebraens grundskema, ligningen, som vi kunne kalde for (C1), synes i det elementære udgangspunkt kun at forudsætte de dynamiske skemaer (B2) addition-subtraktion og (A3) de positive og negative heltal.
- (B3 (kommer ikke nødvendigvis *efter* (A3)) multiplikation og division udgør et fjerde dynamisk skema, måske en udvidelse af det dynamiske skema (B2), addition-subtraktion.
- (A4 (kommer nødvendigvis *efter* (B3), men ikke nødvendigvis *efter* (A3)) brøkerne udgør endnu en udvidelse af det dynamiske skema (A1/A2) til de positive rationale tal (uden (A3)) eller simpelthen de rationale tal (med (A3)).
- (B4) potensopløftning og rodudtagning udgør et femte dynamisk skema, måske en udvidelse af det dynamiske skema (B3), multiplikation-division.
- (A5) de irrationale tal udgør en udvidelse af det dynamiske skema (A1/A2).
- og så fremdeles...

Inden en egentlig matematikundervisning begynder, vil børn under mange kulturelle omstændigheder have indlært såvel enheden som, hvad Bergson ville kalde for et billede af additionen, eventuelt også subtraktionen, i form af en på det naturlige sprog baseret, vanemæssig, senso-motorisk indlæring af dele af talrækken (de vil have lært at tælle, måske til 100, måske at lægge små tal sammen, eventuelt at trække dem fra hinanden). Dette er det umiddelbare, senso-motorisk formede, kulturelt og kognitivt betingede, niveau, som den organiserede aritmetikundervisning sætter ind på. Med bevidstgørelsen af dette niveaus dynamiske skemaer – som indebærer evnen til at aktivere dem, uafhængigt af de 'billeder', hvis vanemæssige frembringelse allerede beherskes – åbnes der for en gradvis udvidelse af skemaerne, niveau for niveau.

Men man ser, at overgangen mellem niveauer ikke nødvendigvis betegner overgangen fra noget simpelt til noget komplekst. Hvert enkelt niveau betegner en ny relation, der ikke nødvendigvis så meget er kompleks, som den kan være vanskelig at gribe for tanken, når tanken (endnu) kun er vant til at begribe den relation, der kendetegner niveauet 'under'. Komplexitet kan derimod bestå i, at niveauet 'under' (endnu) ikke er automatiseret, (endnu) ikke er tilvant. I så fald er det nødvendigt at anstrenge sig åndeligt *både* for at forstå det problem, som relationen på niveauet 'under' udgør, og for at forstå det problem, som relationen på niveauet 'over' udgør. Heraf følger, at niveauernes fremadskridende automatisering burde forenkle de problemer, som den fortsatte opdagelse og tilegnelse af 'nye' niveauers dynamiske skemaer stiller een over for. Dette så meget desto mere, som intet i øvrigt tilsiger, at et 'nyt' niveau udelukkende skulle 'hvile' på et 'umiddelbart underliggende' niveau — et 'nyt' niveau kan ligesåvel gå på tværs af adskillige allerede konstituerede niveauer.

Inden for feltet aritmetik-algebra synes en bergsoniansk pædagogik altså at måtte indebære et omfattende vanedannende reproduktivt arbejde med først færdighedsregning og siden

algebraiske operationer, under principielt minimal inddragelse af elektronisk beregning¹⁹, hvis bevidsthedens tilegnelse af 'højere' matematiske niveauer dynamiske skemaer skal, om ikke i det hele taget muliggøres, så i hvert fald lettes mest muligt, idet den 'dekomplexeres' – afkompliseres.

I en artikel fra dengang, den 'moderne matematik', altså mængdelæren, også i den franske grundskole fortrængte den euklidiske geometri som matematisk basislære, beklager den franske matematiker René Thom, at netop algebraen, som i forbindelse med det samme skifte delvis har fortrængt geometrien i både skolen og gymnasiet, ikke giver anledning til samme slags "problemer" som den euklidiske geometri: et algebraisk problem er enten ikke ret meget af et problem (idet det 'kun' kræver behandling/beregning), tordner Thom, eller også er det "et virkeligt spørgsmål inden for teoretisk algebra, og i så fald vil dets løsning overstige selv den mest talentfulde elevs evner"²⁰; de klassiske geometriske problemer har derimod en langt mere varierende sværhedsgrad og er derfor i praksis bedre pædagogisk egnede.

Thoms ræsonnement er det samme som det, der kan udledes af Bergsons antagelse om asymmetri: i en pædagogisk proces er det næste niveau, det næste autonome dynamiske skema, nødt til at være inden for rækkevidde, for at det er meningsfuldt at sætte tilegnelsen i gang (det upædagogiske ved forskning består her netop i, at den ikke venter). Hans overvejelser i samme artikel om, hvor lang tids indsats det kræver at løse et geometrisk problem, gentager i øvrigt temaet om den irreduktible varighed (Thom er selv formdannelsesteoretiker og klar over eksempelvis embryogenesens irreduktible udviklingstid).

Men Thom retter også en interessant kritik mod selve mængdelærens konceptuelle hovedrolle i 'moderne' matematikundervisning. For det første er der i den pædagogiske realitet hverken tale "om matematik eller om logik"²¹, eftersom en 'naiv' forståelse af mængdelæren er mulig ud fra en rent rumlig skematik, som ikke med nogen som helst nødvendighed letter uddybningen af den samme forståelse, når mængdelæren skal appliceres på (og ved sin formodet grundlæggende karakter lette forståelsen af) vanskeligere matematiske problemer. Der er altså slet ikke tale om tilegnelse af mængdelærens dynamiske skemaer, men kun dens 'billeder', i en applikation af en allerede given kognitiv forforståelse af topologiske forhold.

For det andet er mængdelæren – og bredere aksiomatiseringen – derfor måske ingen nødvendighed for store dele af den matematiske begrebsdannelse (og slet ingen pædago-

19 Computerberegning (brug af lommeregner) bidrager ikke til at danne en udregningsvane i bevidstheden og bliver derfor i dette perspektiv først tilladelig, når delberegningernes omfang komplicerer forståelsen af et helhedsproblems relationer. Pædagogisk set burde delberegningerne ideelt være så vanemæssigt automatiserede, at de ikke voldte vanskeligheder, når en ny problematik blev introduceret.

20 "Les « mathématiques modernes »: une erreur pédagogique et philosophique?" i René Thom, *Apologie du logos*, (Paris: Hachette, 1990), 558.

21 Thom, "Les « mathématiques modernes »", 565.

gisk nødvendighed); Thom gør sig her som i sit øvrige forfatterskab til fortaler for et 'lokalt' syn på eksempelvis matematisk strenghed²²: det matematisk interessante er det, der faktisk – lokalt, i den enkelte tankeoperation – kan dannes som det, vi her med Bergson har kaldt et dynamisk skema i bevidstheden; det matematisk sande må nøjes med globalt at være – nåja: sandt.

Dette knytter selvfølgelig interesse sammen med forståelsesmuligheder og i anden omgang med anvendelsesmuligheder, men løsriver især spørgsmålet om strenghed fra spørgsmålet om grundlag: erkendelsesakten – tilegnelsen, indlæringen – sætter ind på et i forhold til et tænkeligt yderste grundlag vilkårligt niveau, og grundlagsspørgsmålet viser sig som et spørgsmål for sig, og ingen første og sidste forudsætning for overhovedet at tage et skridt. Det er skridtet selv, der bliver det egentlige grundlag.

Endelig kritiserer Thom en overdreven fokus på mængdelære, algebra og aritmetik for ensidigt at privilegere matematikkens og dermed virkelighedens diskontinuerte karakter på bekostning af dens kontinuerte karakter (som betonet af geometrien). Når Thom erindrer om, at virkeligheden både er kontinuert og diskontinuert, må vi tilslutte os; de tre grundantagelser, vi er udgået fra, vedrørende bevidsthedsforhold, sansning og handling udpeger alle kontinuerte træk: i stedet for responsens diskontinuitet træder kontinuiteten i bevidsthedstilstandenes mangfoldighed af tankeforbindelser; i stedet for den egale tidsmålings vilkårlige diskontinuerte enheder træder formdannelsestidens uvilkårlige interne kontinuerte enhed; i stedet for det givnes diskontinuerte individualitet træder det ikke-givnes kontinuerede – før-individuelle – horisont. Slut på den 'thomistiske' ekskurs.

Symboliseringsstrukturer (2): sproget

Den mest basale symboliseringsstruktur er de naturlige sprogs sprogsystemer.

Evnen til sprogtilegnelse må som sagt være et nedarvet træk; den indledende undervisningsform er i al fald delvis traderet. Det pludrende spædbarn lærer fonemsystemets og til dels morfematikkens dynamiske skemaer og dermed også – i automatiseret, formentlig helt ikke-bevidst udgave – skemaerne 'fonemsystem', 'morfem'; det lille barn lærer morfematikkens og til dels syntaksens og orddannelsens dynamiske skemaer og dermed også – i automatiserede, måske kun delvis ikke-bevidste udgaver – skemaerne 'syntaks' og 'morfologi'²³. På denne måde er den vanemæssige, senso-motoriske indlæring af det naturlige sprogs dynamiske skemaer som regel vidt fremskreden, inden en organiseret og særskilt

22 "Der er ikke brug for store aksiomatiske konstruktioner, for raffinerede begrebslige maskinerier, for at dømme om et ræsonnements gyldighed. Det er tilstrækkeligt at have en klar nok opfattelse af, hvad hvert af de anvendte symboler betyder, et komplet nok overblik over deres operationelle egenskaber." Thom, "Les «mathématiques modernes»", 561.

23 Som muligvis kun udgør eet overordnet morfemkombinationsskema – Per Aage Brandt viser i *L'analyse phrasique*, (Bruxelles: AIMAV, 1973), hvordan een syntaktisk generator kan stå for såvel orddannelse som sætningsperioder.

(skole)undervisning måtte sætte ind. Den samlede proces af iagttagelse, efterligning og retelse ligner til forveksling Bergsons beskrivelse af det at lære at danse vals.

Organiseret sprogundervisning sætter altså først ind, når sprogevnens er konstitueret i samtlige udtrykslag: fonologi, morfematik, syntaks. Sandsynligvis er sprogevnens også allerede konstitueret i sine strukturerede indholdslag²⁴, nemlig den 'semio-narrative' morfologi og syntaks, der 'transfrastisk' holder sammen på diskursen, så at enkeltsetningerne ikke fremstår *partes extra partes*. Fortælle-mæssighedens udpegning af diskursens (det samlede, transfrastiske, udsagns) 'subjekt' og øvrige 'aktanter' ('værdiobjekt', 'destinatør', og så videre) på den ene side og på den anden side de 'semantiske isotopiers' samordning af betydningerne gennem gentagelsen af semantiske træk holder en teksts indholdsplan — med dets mangfoldighed af aktualiserede betydninger — sammen i en struktur, eller med Bergson et dynamisk skema. Et barn, der kan følge sammenhængen i en historie, er i denne forstand begyndt at tilegne sig semio-narrativitetens dynamiske skemaer.

Det semio-narrative grundvilkår – at forudsætningen for sproglig betydning er en *for-skel*, som det grundlæggende skema til skabelse af diskursiv sammenhæng vil investere som en valoriseret *modsætning* – er løbende årsag til vanskeligheder, pædagogisk og politisk. De semio-narrative strukturer er *polemiske*: den negativt valoriserede betydning (/natur/, /islamisme/, /imperialisme/) identificeres med en 'modstander' (/dragen/, /muslimer/, /USA/). De semio-narrative strukturer er også *autoritære*: teksten (udsagnet) projicerer en tekstintert garant for valoriseringen i form af 'destinatøren': se, hvem teksten udpeger som den, der siger, at det, den selv siger, er sandt, og du har set, hvem teksten vil underlægge dig. – Kongen siger, at dragen skal slås ihjel! – Leve Kongen!

Historiefortælling er en mobiliserende, indirekte ordregivning. De semio-narrative strukturer naturaliserer – som Barthes ville have sagt – deres rent diskursive kategoriseringer. Henvi-sningen til den ikke-diskursive virkelighed (inklusive til diskursen selv som ikke diskursivt medieret virkelighed, det vil sige som form og formdannelse) spærres af den tekstinterne destinatørs funktion som lokal udpeger af virkelighedsgrunden. Henvi-sningen til ikke-diskursive sammenhænge spærres samtidig af de semantiske 'isotopiers' sammenhængsdannelser på tværs af sætningerne, og af de fortælle-mæssige sammenhænge (hvorfor slog ridderen dragen ihjel? fordi den havde bortført prinsessen...).

Af de semio-narrative strukturers formentlige universalitet²⁵ følger derfor, at en løbende – med Derridas udtryk – dekonstruktion af diskursen er en erkendelsesmæssig, pædagogisk og politisk nødvendighed (narratologi og narrativitetskritik er solidariske størrelser, hvis

24 I det følgende henholder vi os til Algirdas-Julien Greimas' strukturelle semantik, jvf. A.-J. Greimas, *Sémantique structurale* (Paris: PUF, 1966), og den herpå funderede samlede semio-narrative teoridannelse omkring den såkaldte 'Pariskole', jvf. *Sémiotique - dictionnaire raisonné de la théorie du langage I-II*, red. A.-J. Greimas og J. Courtés (Paris: Hachette, 1979-1986).

25 Hvilket her IKKE betyder, at de har hængt i Ideernes Himmel siden tiden før Big Bang, men at de givet fald tilhører den måske 40.000-årige art *Homo sapiens sapiens* (og ikke f.eks. gruppen af indo-europæiske sprog eller af gamle elever ved Ecole Normale Supérieure).

nogen skulle være i tvivl). Poetikens, retorikkens og logikkens figurer har i en vis forstand aldrig tjent andet formål end at ombyrde og gennembyrde semio-narrativiteten.

Fordi sprogets strukturer i hovedsagen er tilegnet som forholdsvis automatiserede dynamiske skemaer, inden en organiseret sprogundervisning sætter ind, kan denne (modersmålsundervisning) derfor blive en undervisning i sprogbrug og en undervisning i teoretisk bevidstgørelse af sprogets former. Som bevidstgørelse af sprogets former bliver den teoretiske sprogtilegnelse imidlertid først en tilegnelse af formernes underliggende dynamiske skemaer, når kendskabet til formerne kobles til aktiveringen af deres underliggende dynamiske skemaer. Kun en automatisering af de underliggende dynamiske skemaer – det vil sige erhvervelsen af evnen til sproglig performans – kan gøre den teoretiske sprogtilegnelse fuldstændig.

Under denne synsvinkel må sprogbrugen derfor være centrum i sprogundervisningen (både under uddybningen af modersmålet og i tilegnelsen af fremmedsprog), fordi sprogbrugen som øvelse tjener til at automatisere sprogets dynamiske skemaer. Herved tjener den såvel teori som praksis. Den enkelte sproglige skematiks irreduktible formdannelsestid bliver lig med det antal gentagelser, der skal til, for at den er automatiseret i subjektet. Forholdet er individuelt – det volder dog ikke uoverstigelige vanskeligheder at nå frem til empiriske skøn over, hvad der i hvert enkelt tilfælde ville gælde for en gruppe, givet ved medlemmernes forudsætninger (modersmål, alder, kulturelt miljø, tidligere modtaget undervisning).

Gentagelsen viser sig nu som den vigtigste sprogpædagogiske faktor, idet automatiseringen af større og større felter inden for den sproglige dynamik må antages inden for et stadigt voksende felt af erfaringsituationer at 'dekompleksere' eller af-komplicere den spontane anvendelse eller opfindelse af udsagn, der er nøjagtige (det vil sige effektive, referentielt, argumentatorisk og retorisk), komplekse (det vil sige på højde med situationens kompleksitet) og nuancerede (det vil sige på højde med percepternes og affekternes kvaliteter – og dermed sandsynligvis *ipso facto* dekonstruktive).

Thoms argument om lokal validitet gælder også her: det er ikke det tænkeligt mest effektive, mest komplekse, mest nuancerede udsagn, som er al sprogbrugs målestok (eller *Kritik der reinen Vernunft* skulle være et stilideal ved morgenbordet). En sproglig kompetens kan være begrænset og stadig performere nøjagtige, komplekse og nuancerede udsagn inden for givne sammenhænge²⁶. Blot ikke på alle felter. En pædagogik, der sigter mod myndige individer og muligheden for kollektiv inddragelse i en kvalificeret (rationel) samfundsudveksling, må operere med at uddybe, udvide, udvikle subjekternes sproglige dynamikker.

26 Som med dumheden hos Kant (hvor den er lig med manglende dømmekraft) kan man derfor også forestille sig en uoverstigelig sproglig inkompetence ('inkompetens') i individet. Den ville kunne udbygges til at dække mange felter uden at forsvinde af den grund.

Læsning viser sig som sprogundervisningens vigtigste redskab til gentagelse og variation – også og ikke mindst i fremmedsprogsundervisningen. Skriften bryder nemlig signifiantens linearitet – det forhold, at det talte sprog udfolder sig i tid, og at sprogets udtryksplan derfor syntaktisk og morfologisk er lineært organiseret (fonemets stilling før, mellem eller efter andre fonemer bestemmer morfemet; morfemets stilling før, mellem eller efter andre morfemer bestemmer orddannelsen/syntaksen).

Skriften bryder selvsagt ikke udtryksplanets organisatoriske linearitet, men den bryder til dels udtryksplanets tidslige linearitet: en signifikantkæde kan øjeblikkeligt gribes som tekstblok under rutineret – automatiseret – læsning. Automatiseret læsning accelererer derfor gentagelsen af de sproglige former – langt hinsides hvad det talte sprog normalt er i stand til (den gennemsnitlige rutinerede læser ville, omsat til lytning, snildt kunne kapere et tempo som auktionarius' på en texansk kvægauktion, inden for en mangfoldighed af emner og i timevis; i kapløb med skriften er auktionarius en sikker taber). Et stort læsepen-sum indebærer i sig selv en omfattende gentagelse af morfologiske, syntaktiske, ortografiske og interpunktoriske dynamikker. Forudsat samme læsepen-sum er varieret, vil det også indebære en omfattende – og tilsvarende accelereret – variation af de samme dynamikker. Automatisering og nytilegnelse går i så fald hånd i hånd.

Semantikken er kernen i praktisk sprogbrug. Evnen til at opbygge semantiske isotopier og dermed danne diskursivt sammenhængende udsagn hænger snævert sammen med beherskelsen af ordenes og udtrykkenes semantik, hvilket igen langthen beror på, om man har mødt dem i tilstrækkeligt mange forskellige sammenhænge – eller om man har mødt tilstrækkeligt mange forskellige sammenhænge til at være trænet i at udfinde ordets eller udtrykkets dynamiske skema den første gang, man møder det.

Kontrollen med, hvad diskursen tematiserer i ens eget udsagn, hænger ikke mindst sammen med fornemmelsen for faste udtryk (for navnenes valør, for ordenes; for sprogets ideomatik), det vil sige for, hvad sprogsystemet lader være markeret, henholdsvis umarkeret. Dette beror langthen på gentagelse og variation. Og så er man forresten – *faut-il le dire?* – nødt til at være stødt på et allerede eksisterende ord for at kunne bruge det.

Eet er her automatisering, noget andet refleksion. Vi kan tænke os en pianist. Pianisten indøver et stykke (to gange: med hænderne og med bevidstheden; at kunne sætte ind på ethvert givent taktslag; overalt at kende stykkets lokale struktur), har allerede øvet mange stykker, øver figurer, triller, skalaer, indtil fingrene behersker udførelsen. Det går for sig, ganske som når Bergson beskriver det at lære at danse. Hændernes adskilte anslag koordineres, enkeltfigurerne samler sig til større forløb, til sidst er der ikke tale om nogen kombination af dynamiske enkeltskemaer, men om eet globalt dynamisk skema, som udfoldes i sine lokalskemaer uden af den grund at skifte niveau. Men det, som adskiller kunstneren fra amatøreren (eventuelt i eet og samme subjekt), er, at amatøreren ikke frit griber ind i udfoldelsen af skemaet.

Når skemaet er samlet og fuldkommen automatiseret, bliver det muligt at lade det forløbe på vanens scene, altimens bevidstheden samtidig fortløbende griber dets plastiske karakter, så at anslaget på een gang bliver vanemæssigt automatiseret og bevidst villet, således at pianisten nu er herre over lydstyrke, klangfarve, frasering, vilkårlige forslag og så videre. Improvisation er evnen til spontant at samle lokalskemaer til et globalt skema uden overgange. Det er vanskeligt at se, at noget lignende ikke skulle gøre sig gældende på sprogets område: at den stærkeste automatisering ikke samtidig skulle åbne for den frieste, mest suveræne beherskelse.

Progression og forståelse

Spørgsmålet om tilegnelsen og beherskelsen af symboliseringsstrukturerne leder her over i spørgsmålene om progression og forståelse.

De to store symboliseringsstrukturer, matematik og sprog, indebærer hver sin form for forståelse.

I en matematisk funderet forståelse af sammenhænge mellem tænkeligt aktuelle størrelser eller entiteter kan det være pædagogisk nødvendigt med en streng progression i kundskaberne: fra 'lavere' til 'højere' niveauer, for at 'dekompleksere' eller afkomplicere arbejdet med at danne et dynamisk skema af sammenhængen. Men det er også tænkeligt, at forståelsen af et 'lavere' niveau kan sættes i parentes, at et niveau tages som lokalt (eventuelt kognitivt privilegeret) udgangspunkt – en forgrund uden baggrund, så at sige. Under alle omstændigheder består der en væsensforskel på forståelse og ikke-forståelse.

En sprogligt baseret forståelse er derimod altid gradforskellig. Hvor den matematiske forståelse af et udsagn eller et forhold indebærer, at tanken kan (efter)gøre bevægelsen fra een bestemt række aktuelle størrelser til en anden række af bestemte aktuelle størrelser, så lader et sprogligt udsagn sig ikke restløst forstå som et forhold mellem et bestemt aktuelt udtryk og en bestemt række aktuelt tænkelige indholdsstørrelser. De naturlige sprog opererer permanent med, hvad vi netop kunne kalde for en opdeling i forgrund og baggrund: i forgrunden har vi strukturerne i udtrykkets nærmeste omegn: udtryksstrukturerne, de semio-narrative strukturer, de lokale semantiske isotopier, som strukturerer en teksts (et udsagns) indholdsplan, men også figurerne, argumenterne, den rumtidslighed, der tales om, de udtrykte sagforhold, som befolker den; i baggrunden har vi de paradigmatiske tilstødende ikke-aktuelle strukturer, i sidste række sprogsystemet som helhed, sprogbrugens historiske mængde af udsagn som helhed, foruden de fjernere og fjernere betingelser, hvorved det, der tales om, danner et system – i sidste ende verden som helhed. Dette forhold gør, at den samme tekst, det samme udsagn, kan øves/udøves/nydes – gentages af tænkelige læsere! – under iagttagelse af mange forskellige fordelinger af forgrund og baggrund. Og at skønt enhver tekst er bestemmelig i sin struktur, er den *de jure* uudtømmelig som individuel sammentrækning af verden, åben for vore forskelligartede genudfoldelser.

Poesien (skønlitteraturen) gør netop modstand mod forgrundens automatik – heri kan vi roligt følge Sklovskij²⁷ – og komplicerer forståelsen, idet den ved at betjene sig af singulære – og dermed nye – dynamiske skemaer tvinger modtageren (som er en gentager) til at (gen)opfinde disse nye skemaer. Den udenadslære, som læseren vil have forstået under vores synsvinkel må fremstå som et effektivt automatiseringsredskab – passivt ved læsningens mængde, aktivt ved kropslig indøvning (*aus bei mit nach seit von zu*; kryds-og-bolle) – er kun den ene side af sagen, en træning i sprogets rytmik. Læsningen af poesi (skønlitteratur) er emblematiske for den anden side af sagen, træningen i at opfinde nye dynamiske skemaer, det vil sige træningen i at forstå, det vil sige træningen i at skabe.

Dette gælder i det hele taget de æstetiske fag. Den permanente udfordring af skematiseringsvevnen, som æstetiske fænomener stiller os over for, er til det yderste dannende (som allerede Schiller indså). Både fordi de æstetiske skemaer er singulære, og fordi de æstetiske fænomener ikke lader sig udtømme, ikke lader sig reducere til forgrund.

Her viser det, vi har foreslået at kalde for Bergsons asymmetri, sig imidlertid på ny som en kilde til centrale pædagogiske vanskeligheder.

På den ene side viser det sig nødvendigt systematisk at operere med udenadslære, rutinearbejde, automatisering, *uden at den kan anvendes, uden at der kan tegnes noget klart billede af dens anvendelighed*. (*Uden* betyder her *inden*, men pointen er netop, at *inden* ikke kan fremstå som *inden*, men kun som *uden*. *Uden* viser sig først som *inden*, efter forvandlingen til *med*.)

På den anden side viser det sig nødvendigt systematisk at beskæftige sig med per definition uforståelige former. Eftersom sproglig forståelse grundlæggende er et spørgsmål om gradforskelle, set i relation til fordelingen mellem forgrund og baggrund, er enhver tekst – og især da en litterær tekst, som gør modstand mod selve skellet mellem forgrund og baggrund – i stand til at blive forstået til, hvad vi kunne kalde for mange forskellige grader. Erkendelsens nødvendige regulative ideal om at nå til en fuld forståelse af teksten er ikke nødvendigvis pædagogisk gyldigt.

Det er ikke et spørgsmål om – obskurantistisk, efter en frimurerlogik om gradvis indvielse eller i et anfald af *defensive teaching* – at tilbageholde oplysninger, eller sprede mystificeringer. Men det er et spørgsmål om at vække, vedligeholde og udvikle sansen for tekstens manglende endelighed. At behandle et sprogligt udsagn, der har både forgrund og baggrund, som om det var et matematisk udsagn, der kun har forgrund, leder kun til mystifikation og skræk. – Det er for svært for mig! Men alle tekster er for svære for alle mennesker, og den stærke læser er ikke den, der forstår alt, men den, som tåler uforståeligheden længe

27 Jvf. dennes klassiske tekst, "Kunsten som greb": "ISKUSSTVO, KAK PRIEM/Kunst als Verfahren" [1919], i *Texte der russischen Formalisten I*, red. Jurij Striedter (München: Wilhelm Fink Verlag, 1969). For Sklovskij blotlægger det litterære greb formen, idet det yder modstand mod forståelsens automatik. For eksempel Aage A. Hansen-Löve har gjort opmærksom på vigtigheden af Bergsons forestillinger om desautomatisering (bl.a. i *Le rire*, Paris: PUF, 1967 [1900]) for formalisterne og ikke mindst for Sklovskij (Jvf. Aa. A. Hansen-Löve, *Der russische Formalismus*, Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften, 1978, 222).

nok til at forstå mest. Ikke alene er den *fulde* (uendelige) forståelse ikke menneskeligt mulig, den er heller i sig selv ikke pædagogisk nødvendig, idet det væsentlige er forståelsesaktens ekspansive karakter, som til gengæld sætter nedre grænser for, hvor lidt der kan forstås.

Automatisering og problematisering: myndig spontaneitet

Overalt gør, kan vi se, to retninger sig gældende: en automatiserende og en problematiserende, udøvelse og forståelse. De er modsatte, men komplementære, og hinandens forudsætning.

Idealet om det myndige individ leder i forlængelse heraf frem til et håndværksideal og til et dannelsesideal: håndværksidealet gælder, hvad vi kunne kalde for forstanden, med Bergson det aktuelle, eller det givne; det er et ideal, der sigter mod en lokal beherskelse af situationen; dannelsesidealet gælder, hvad vi kunne kalde for fornuften, med Bergson det virtuelle, eller det ikke-givne; det er et ideal, der tager hensyn til, at situationen globalt slet ikke lader sig beherske; men de to idealer går også over i hinanden, og er hinandens forudsætning: ved håndværksidealets yderste rand ligger muligheden for at opfinde nye dynamiske skemaer, mesterstykket er en magisterkonferens og omvendt, ingeniøren er også opfinder, den sprogligt dannede bliver i emphatisk forstand taler og skribent; uden konkrete udfoldelsesmuligheder forbliver dannelsesidealet omvendt magtesløst; selv om vi forsøgsvis har kaldt dannelsen for et abstrakt livsberedskab, netop fordi den ikke er kendetegnet ved kendskab til eller beherskelsen af noget konkret dynamisk skema, kan man kan ikke være abstrakt dannet: dannelse er evnen til konkretisering i en situation, som ikke restløst er givet ved noget allerede kendt dynamisk skema.

Automatiseringen tjener først sit formål, når den indsættes aktivt – det vil såmænd sige kreativt – under forståelse af det lokale, singulære problem, subjektet er stillet over for. En lokal, singulær forståelse er æstetisk²⁸. Den beror på sensibilitet.

Tilegnelsen af fremmedsprog, erklærer Bergson selv, er en nødvendighed (han taler naturligvis om græsk og latin, om *l'éducation classique*): den er "fremfor alt en indsats for at bryde ordenes is og neden under denne genfinde tankens frie strøm"²⁹; den "lærer os fremfor alt ikke at lade os narre [*être dupes*] af ordene"³⁰. Sagt på en anden måde bliver vi gennem tilegnelsen af fremmedsprog bevidste om sproget som form, om ideomatikkens specificitet, om de semantiske differentieringers relativitet, om konnotationernes og det ideologiserede sprogs lokale og historiske karakter³¹.

28 Også derfor er æstetiske artefakter (også pædagogisk) vigtige: de udtrykker lokale, singulære forståelser af sagforhold og situationer.

29 Bergson, "Le bon sens et l'éducation classique", 160.

30 Bergson, "Le bon sens et l'éducation classique", 161.

31 Som med valget af konkrete historisk-kulturelle-geografiske pensa træffes der med fremmedsprogsundervisningen politiske valg om, hvad der bliver mere genkendeligt stof, som dermed definerer såvel en historisk, geografisk,

Idealet om myndighed er også et ideal om kropsbeherskelse, det vil sige kropslig frihed. De kropsbaserede kunnensdiscipliner er dels åbninger af vanedannelser, der siden kan rafineres, forstærkes og udbygges, dels en simpel kropslig myndiggørelse, der er proportional med tilegnelsens systematiske karakter.

Myndighed er ikke mindst et spørgsmål om spontaneitet. Det myndige subjekt er kendetegnet ved ikke at måtte nøjes med at kunne besvare givne stimuli med mængden af allerede givne responsa. Det myndige subjekt er dermed også uafhængigt i forhold til de responsa, som kan være forudprogrammeret eller blot foruddiskonteret af givne stimuli. Det er uafhængigt af narrativ overtalelse. Det er uafhængigt af biopolitiske *nudges*. Det er uafhængigt af incitamentsstrukturernes tilstræbte automatik.

Dette, hensynet til spontaneiteten, er den dybeste grund til, at pædagogikken må være varsom med at betjene sig af skemaet stimulus-respons, hvad viden angår. Kun ved at være i stand til at mobilisere sin viden, sin kunnen, sin følsomhed uafhængigt af en given stimulus er subjektet i stand til i *intervallet mellem stimulus og respons* at handle med (i Kants forstand) spontan autonomi.

Viden kan kontrolleres ved stimulus og respons. *Sum*, futurum indikativ, skal gerne udløse *ero eris erit erimus eritis erunt*. Men remsen øves – og svares! – som lineært tidlig kropslig rytme med henblik på for bevidstheden at blive gribelig i een samtidighed og til sidst være automatiseret. Geografiske, historiske og andre remser har ikke (haft) andet formål end at gøre os så automatiseret fortrolige med relationerne mellem termer, som vi er med vores egen have eller med skærmen på vores mobiltelefon. Gentagen og varieret beskæftigelse med realia kan have samme automatiserende virkning som kropsbaserede remser (inklusive kognitivt projicerede hukommelsesteatre), og danne et lignende, skønt i længden nok svagere beredskab. Under alle omstændigheder er fordelene ved systematiske realkundskaber, at de danner et raster, som ikke er noget mål i sig selv, men kan tjene som udgangspunkt for subjektets bevægelsesfrihed, fordi det umiddelbart kan sætte af fra ethvert af dets punkter, og i øvrigt forudsætte rasteret som helhed. Idealet er, at et skema kan udløses – eventuelt halvautomatisk, via remse eller eftertanke – på spontan foranledning. Idealet er derfor, at et skema kan gøres til respons på en vilkårlig stimulus. Et middel til dette er, at man simpelthen husker det: at man 'kan' det, også i vilkårlige situationer (på eet ben med lukkede øjne midt om natten...).

Multiple choice-opgaver bliver under denne synsvinkel betænkelige som pædagogisk systematik, idet de bygger på genkendelsen af det billede, skemaet leder frem til, og ikke på nogen spontan mobilisering af skemaet selv. Der kan i teorien være tale om at identificere

æstetisk og konceptuel horisont som en art '*ingroup*', og mindre genkendeligt stof, som definerer en art '*outgroup*' bag horisonten. Igen gælder det, at tilstedeværelsen af en 'kritisk masse' afgør den effektive tilstedeværelse af en horisont.

den operation, der fører fra et problem til detts løsning; men det er stadig tilstrækkeligt med, hvad vi kunne kalde for overordnet mønstergenkendelse, og tilsvarende ikke nødvendigt med spontan mønsterdannelse. I det hele taget lider computerbaseret indlæring (undervisningsprogrammer, modsat fjernundervisning) grundlæggende under, at den på grund af selve sin kybernetiske organisering er styret af skemaet stimulus-respons³²: eleven kan prøve sig frem i et på forhånd givent pragmatisk kredsløb og behøver i pædagogisk set unødvendigt ringe grad at mobilisere intervallet til at trække forbindelseslinier i bevidstheden.

Curriculum og samfund

Ud fra et synspunkt som det her skitserede bliver tilegnelsen af en omfattende, spontant mobiliserbar viden og kunnen således et *pædagogisk* mål i sig selv, eftersom den tjener til at sikre, hvad vi kunne kalde for et omfattende kognitivt og reflektivt beredskab. Den er et ideal for den enkelte og for kollektivet. Beherskelsen af det givne bliver netop et ideal, fordi alt ikke er givet. Netop fordi kommende situationer ikke kan foruddiskonteres, bliver det et ideal at kunne tage kvalificeret afsæt hvorsomhelst fra. Men den pædagogisk-politiske vanskelighed består: hvor langt kan og skal hvem føres i hvilken retning?

Retninger kan udelukke hinanden, hvis de skal føres tilstrækkeligt langt. Dette er ikke mindst tilfældet, hvor det er kroppens vaner, der skal automatiseres, så de beherskes frit. Der er grænser for, hvor sent man kan begynde at spille et musikinstrument eller at danse ballet og samtidig nå en tilfredsstillende beherskelse af disciplinen. Det lader endda til, at det i praksis er nødvendigt at vælge mellem klassisk ballet og *modern dance* – den ene praksis driver kropsskemaerne hen, hvor den anden ville denatureres, det være sig aldrig så lidt. Og tikæmperen kan ikke slå hverken 100-meterløberen eller højdespringeren.

Allerede tidligt er også det oprindeligt helt almene danske gymnasium blevet delt i to videnskompekser (linier) ud fra den forestilling, at for mange forskelligartede fag ville kompromittere tilegnelsens dybde. Der læses traditionelt eet eller to fag ved universitetet. Tiden spiller her den afgørende begrænsende rolle: ikke alene som abstrakt arbejdstid, der ikke strækker til at gennemspille tilstrækkeligt mange gentagelser til at fuldbyrde dannelsen af for mange forskelligartede fagligt adækvate dynamiske skemaer, men måske også som

32 Norbert Wiener bygger kybernetikken på en afvisning af Bergsons forestilling om varen (*durée*), jvf. N. Wiener, *Cybernetics: or Control and Communication in the Animal and the Machine* (Cambridge MA: The MIT Press, 2. udg. 1961 [1948]), 44. I stedet for at nøjes med at antage en informationsteoretisk baseret reduktionisme som en metodologisk nødvendighed for den tekniske konstruktion af selvregulerende mekanismer, ekstrapolerer Wiener – ganske ubeføjet – til en ontologisk reduktionisme. Kybernetikken som informationsteoretisk ideologi (modsat kybernetikken som lære om konstruktionen af informationstekniske sammenpasninger) bliver dermed, hvad vi kunne kalde for en øjeblikks-aktualisme' – i forlængelse af Jean Wahls bemærkninger om Descartes' tidslære: "Alt det, som er, i hvert øjeblik er givent. Descartes' idealisme er en aktualisme", J. Wahl, *Du rôle de l'instant dans la philosophie de Descartes* (Paris, Félix Alcan, 1920), 10 –, idet tiden deles atomistisk i øjeblikke, som til gengæld er fuldkommen *in actu* (de rummer kun det givne).

ontogenetisk tid for menneskelivet: også hjernen skal formes, som det organ den er, og kan måske også kun specialiseres i få retninger ad gangen. Men dette er et spørgsmål, som gælder eksistentielle beslutninger om individuel specialisering, ikke i første række, hvad der kan være mål for den almene undervisnings progression.

En del af de højere uddannelsers krise må tilskrives, at især det såkaldt 'sekundære' uddannelsesniveau ikke længere synes rettet mod at sætte eleverne i stand til at påbegynde universitetsuddannelser, men konstitueres i afsluttede helheder, hvis eget progressionsperspektiv ikke rækker længere end til dem selv: et afsluttet grund- (eller mellem)skoleforløb hviler i sig selv, et gymnasieforløb ligeså.

Denne form for 'progression i uddannelsen', som også indtænkes i universitetspædagogikken (først en afsluttet bachelor, så en afsluttet kandidatgrad), må nødvendigvis vanskeliggøre progressionen fra niveau til niveau, fordi hvert enkelt niveau bliver stående ved, hvad der meningsfuldt kan problematiseres på netop dette niveau, og derfor udelader automatiseringer, som ville kunne indsættes i nye problematiseringer på 'højere' niveauer³³. Der åbner sig en kløft mellem det maksimale, man kan lære ved studentereksamen, og det minimale, det er meningsfuldt at påbegynde et universitetsstudium med.

I Danmark har denne dynamik sandsynligvis kastet først de naturvidenskabelige fag og siden sprogfagene ud i, hvad der i taksameterfinansieringens tidsalder er en eksistenskrise, mens procentdelen med studentereksamen ellers vokser og vokser. Det er en politisk beslutning, på hvilke felter der skal skabes en 'kritisk vidensmasse'. Men selve det forhold, at der er tale om et fænomen, analogt med fænomenet kritisk masse, betyder, at uddannelsessystemet i hvert fald i visse henseender er nødt til at blive indrettet fra sin yderste spids, med sit yderste perspektiv – på randen af det ikke-givne – for øje, og ikke kan indrettes 'nedefra', som byggeklodser, der stables. Fra den ene klods, taget for sig, kan man ikke se til den næste og værre endnu: ikke komme til den næste.

Omvendt er det ikke sikkert, at hele uddannelsessystemet meningsfuldt lader sig indrette på universitetsuddannelser! (Universitetslærerens drøm!) Det er et politisk spørgsmål, hvor bred en almindelse, skole og gymnasium skal sigte mod med henblik på dannelsen af myndige subjekter. Den lige nu stigende 'fleksibilisering' af arbejdsstyrken og modulisering af uddannelserne tilsiger, at borgerne i en overskuelig fremtid snarere vil blive specialarbejdere med en art videregående grenuddannelse, end de vil blive deciderede fagfolk (altså håndværkere, akademikere).

33 Det er denne valorisering af den meningsfulde problematisering på ethvert niveau, der somme tider nedsættende betegnes som 'akademiseringen' af uddannelserne – netop fordi problematiseringen er det samlede videnskorpus' motor ved dets yderste rand, og akademisk arbejdes kardinaldyd. Man ser, at denne 'akademisering' i realiteten også kan virke af-akademiserende. At 13-skalaen er opgivet, er emblematiske for overgangen: hvor 11-tallet udtrykte en fuldkommen beherskelse af niveauet, udtrykte 13-tallet et perspektiv, der rakte ud over niveauet, og kunne i øvrigt gives, uden at der var vist fuldkommen beherskelse af selve niveauet.

En almindeligt myndig borger har forudsætninger for ikke nødvendigvis at blive en *docil* specialarbejder. Alene det er et argument, i myndighedens navn, for almindelse i specialarbejdets tidsalder. Men selve tendensen henimod specialarbejde rummer umyndiggørende træk, idet den indskrænker arbejderens autonome beherskelse af sit stof og lægger magten over arbejdet i hænderne på ledelsen – ledelsen, der følgerigtigt bliver den store fetich i det fleksible og modulariserede og altså i en vis forstand afprofessionaliserede 'videnssamfund'.

Under alle omstændigheder er den undervisning, som har alment sigte, nødt til at åbne for formdannelse, der ikke lader sig afslutte inden for de rammer, hvori de er påbegyndt, og som det ikke er sikkert, nogen sinde bliver afsluttet på en måde, der tillader dem at operationaliseres, i hvert enkelt tilfælde. Alternativet er enten at indsnævre feltet af afsluttede formdannelse på samfundsniveau eller at træffe beslutning om hver enkelt borgers uddannelsesmæssige specialisering på et endog meget tidligt tidspunkt. Begge dele betyder irrationelle begrænsninger på kollektivet og på den enkelte.

Asymmetrien mellem viden og ikke-viden tvinger simpelthen det samlede uddannelsesforløb til at operere med 'spild' eller ødselhed, fordi det endelige 'udbytte' under alle omstændigheder er uberegneligt. Dette indebærer i parentes bemærket, at en kapitalistisk organisering af undervisningen er en selvmodsigtelse, fordi profittens art og omfang er iboende uforudsigelige. Der kommer ingen informationsstrøm fra det ikke-givne, som kan danne basis for allokeringen af midler.

En bergsoniansk pædagogiks curriculum må, ser man, basere sig på maksimerne 'så meget som muligt' og 'så tidligt som muligt'.

'Så meget som muligt' for at nå det størst mulige abstrakte livsberedskab, det vil sige den størst mulige evne til konkret indgriben. 'Så meget som muligt' står her i modsætning til 'så lidt som nødvendigt', 'så lidt som tilstrækkeligt'; at udgå fra det, hvis anvendelse lader sig forudsige, er ensbetydende med at frembringe en almue, bundet til allerede givne løsninger.

'Så tidligt som muligt' for at kunne nå så meget som muligt, og for at give formdannelsens varighed den nødvendige tid. 'Så tidligt som muligt' står derfor i modsætning til 'så sent som nødvendigt', 'når der bliver brug for det'; vi har set, at gentagelse og variation i princippet ikke kan blive omfattende nok, og at formdannelsens påbegyndelse kan ligge så langt fra dens afslutning, at den ikke kan blive fuldbyrdet, endsige operationel, for samtlige *learners*, netop fordi afslutningen i udgangspunktet ligger på den anden side af grænsen mellem givent og ikke-givent, viden og ikke-viden. Når Emile får øje på den konkrete nytte af at være dannet (frihed, ikke mindst som frihed-til), er det måske for sent.

Et åbent empirisk spørgsmål er, hvor mange der kan lære hvor meget. Alfabetiseringen er, set i artens perspektiv, startet ved 0% og nærmer sig i nogle lande de 100%. Vi har gennem-

levet en lang periode med stigende banalisering af læsningen. Det skulle i udgangspunktet indgive en optimisme på artens vegne³⁴.

Imidlertid er kernecurricula på universitetet og i den 'sekundære' uddannelse indskrænket betragteligt de seneste i hvert fald 30-40 år. Det gælder Danmark, men efter alt at dømmes også størsteparten af Vesteuropa. I sig selv vanskeliggør det sammenligningen, at der ikke længere er tale om de samme uddannelser. At en dansk students sproglige (læse-) eller naturvidenskabelige kundskaber er mindre end for 60 år siden, kan der ikke herske tvivl om. Det kan i teorien være kompenseret ved andre kundskaber. Set fra et fagligt synspunkt kan det ligne et sammenbrud.

Når det ikke erfarer sådan politisk, skyldes det formentlig ikke mindst overgangen fra et håndværker- og akademikerideal til et specialarbejderideal. Med den fremadskridende indretning af uddannelsessystemet ud fra foruddiskonteret arbejdskraftefterspørgsel (det vil sige efter de seneste givne forhold, tolket på arbejdsgiverpræmisses) i stedet for ud fra fagligheder (det vil sige systematiske konkrete problematikker) bliver de etablerede uddannelser mindre vurderet på deres faglighed end på de uddannedes ansættelighed. Herudfra er det *de jure* umuligt at sige noget om dybden af de uddannedes viden og kunnen. Bliver man ansat, ved man *ipso facto* tilstrækkeligt til at klare sig. Kravene er ikke så meget 'sænket', som selve deres bestemmelsesform, retning og impuls er forandret: de er ikke bestemt fra den menneskelige videns yderste rand, men ud fra de elementer, som forskellige grupperes samfundsmæssige udveksling beregnes at mobilisere ud fra, hvordan de allerede er blevet mobiliseret.

Vi rører her ved spørgsmålet om samfundsordenens, om den kulturelle organiserings rationalitet. Den italienske filosof Mario Perniola foreslog for godt 30 år siden en analyse af forholdet mellem "viden" eller "kunnen" (*sapere*) på den ene side og "kunnen" eller "magt" (*potere*) på den anden side³⁵, som stadig synes at have gyldighed. I Vesten, fremfører han, har de to historisk stået i et gensidigt udelukkelses- og forudsætningsforhold; det synes ligedannet med det, vi her i forlængelse af Bergson har skitseret mellem problematisering og automatisering.

Viden eller kunnen (*sapere*) har konstitueret sig autonomt i en egenbevægelse mod sin egen uddybning, uafhængigt af ethvert anvendelseshensyn. Det gælder, foreslår Perniola, metafysikken, humanismen, videnskaberne og dialektikken. Til gengæld har den dybeste begrundelse for disse vidensproduktioner været deres anvendelsesmuligheder. Kunnen eller magten (*potere*) har omvendt konstitueret sig i en ren handlingsorientering, som til

34 Det, man - jvf. Jean Baudrillards bemærkninger i *Les stratégies fatales* (Paris: Grasset & Fasquelle, 1994 [1983]), 104-109 - kunne kalde for massens modstand mod at lade sig integrere, er en hypo- eller parapædagogisk vanskelighed, på hvilken der ikke gives pædagogiske løsninger. At der kan ligge en myndighed i ikke at begære viden eller kunnen er enhver pædagogiks paradoksale grænse.

35 Mario Perniola, *Dopo Heidegger - Filosofia e organizzazione della cultura* (Milano: Feltrinelli, 1982).

gengæld har forudsat en rationel fundering for sine handlinger i vidensfeltet. Perniola foreslår, at dette gælder Kirken med metafysikken, partierne med humanismen (de taler på alles, det vil sige på Menneskets vegne), de akademiske professioner med videnskaberne (lægen og ingeniøren handler effektivt, fordi de handler videnskabeligt), de moderne stater med dialektikken (en rationel statsorden i overensstemmelse med Historiens gang).

Perniolas bog munder ud i en diagnose af, at det gensidige forudsætningsforhold mellem viden og kunnen, båndet mellem filosofien og kulturens organisering, mellem rationalitet og politik, er brudt – om ikke før, så med nazismen.

Dette er ikke stedet for en diskussion af, hvorvidt Perniola har ret i alle aspekter af sin analyse, men for en konstatering af, at det skrøbelige og tvetydige bånd, han skitserer mellem viden og kunnen, mellem tænkning og handling, nøje svarer til det, der er tænkeligt, ud fra vore tre bergsonianske grundantagelser. Markedets 'rationalitet' er i øvrigt ikke tænknings; dets yderste henvisningsgrund er profit, ikke verden; en markedsorganisering af kulturen bryder med sikkerhed båndet til rationaliteten³⁶. Det brud, der er indtruffet mellem uddannelsernes faglighed og deres orientering mod at producere arbejdskraft, svarer da også nøje til Perniolas skitse af de to siders selvstændiggørelse (idet magten ikke overraskende har magten til at forandre også vidensinstitutionerne). Samtidig følger dette brud også Bergsons skel mellem kredsløbet af bevidsthedstilstande og kredsløbet af stimulus og respons (her: efterspørgsel og udbud).

Motivation og evaluering

Motivation har vi set ikke kunne stå i forbindelse med målsætninger. Evaluering har vi set være umulig på ethvert givent niveau. Begge umuligheder gælder elevens – *learnerens* – subjektivitet. Læreren kan vurdere præstationen – fordi læreren er hinsides den situation, hvor eleven præsterer (lærerens præstation finder sted i en anden situation end elevens, selv om de er i det samme rum). Til sidst vurderer mesteren mesteren, forskeren forskeren, i deres fælles usikkerhed. Men kan læreren også motivere eleven? Enhver narrativ motivation er iboende uetisk, fordi den per definition er ukritisk (er den kritisk, mister destinatøren *ipso facto* sin overbevisningskraft). Enhver pekuniær motivation er lige så uetisk, fordi den i sin egenform er lige gyldig over for midlerne til at nå det abstrakte mål.

Tilbage står for det første en universel filosofisk motivation. Til den vil samfundet nemt kunne bekende sig. Men vi har set, at den først kan blive effektiv sent. For det andet står der en singulær begærs motivation. Til den vil samfundet også nemt kunne bekende sig.

36 I Perniolas skitse følger bruddet på den gensidige henvisning logikken i dens historiske udvikling; i termer, der ikke er hans, kunne vi sige, at en stadig skærpelse af spørgsmålet om kulturens 'transcendentale signifié' fører til, at de to sider autonomiseres. Magtens egen vidensproduktion ud fra pragmatisk-politiske hensyn (for eksempel i tænketanke) bliver herefter et påfaldende træk ved de vestlige samfund.

Og den individuelle élan i mødet med en praksis, kropslig, åndelig eller en blanding, er og bliver den sikreste garant for tålmodighed i gentagelsen, for udholdenhed i mødet med det problematiske. Men hvordan kobler man en mangfoldighed af singulære begærstrømme med en nogenlunde fast række af automatiseringer og problematiseringer³⁷?

Eet svar er igen politisk: begæret har en samfundsmæssighed (heri har Deleuze og Guattari uden tvivl ret): den psykotiske kobler sig på Napoleon, på CIA, på små grønne mænd, på Gud. Men at sende positive semantiske valoriseringer af viden i omløb i samfundet løber sandsynligvis ind i det etiske problem, at sådanne valoriseringer organiseres semio-narrativt i fortællinger (jvf. Lyotards berømte diagnose af de såkaldt 'store' videnslegitimerende fortællingers historiske tab af effektivitet – til fordel, kunne vi på ny tilføje, for den lige så 'store' markedslegitimerende fortælling). Forholdet mellem /viden/ som 'indholdssubstans' (Hjelmslev) og den semio-narrative 'indholdsform' bliver da filosofisk vilkårlig, med en fiktiv destinatør som eneste garant for en /viden/, der her kun bliver et potentielt systematisk begærsobjekt for samfundets subjekter ved at blive til et fortalt værdiobjekt.

Bergson skitserer selv en løsning (han stiller ikke problemet sådan op) i *Les deux sources de la morale et de la religion* (1932). Her skelner han – drastisk i sit ordvalg! – mellem alternativerne "dressur" og "mystik". Læseren vil allerede have gættet, at de to termer knytter sig til det, vi har kaldt automatisering, og det, vi har kaldt problematisering. Dressuren vedrører i vores sammenhæng det nødvendige 'terperi'. Mystikken bliver her begæret efter at følge med ind i et (endnu) uforståeligt rum. Bergson, der i den nævnte passus taler om moralsk opdragelse, siger:

"To veje åbner sig for opdrageren [*l'éducateur*]. Den ene er dressurens [*celle du dressage*], ordet taget i dets mest ophøjede [*plus élevé*] mening; den anden er mystiskhedens [*celle de la mysticité*], idet termen her tværtimod har sin allermost beskedne [*la plus modeste*] betydning."³⁸

Dressur og mystik synes her at være navnene på to former for efterligning (udgangspunktet er altså et, Bergson deler med både Aristoteles og Gabriel Tarde: glæden ved at efterligne, som vist ikke kun er en kendsgerning for barndommens vedkommende). Mens dressuren drejer sig om gentagende efterligning af handlinger – automatisering –, er mystikken, så vidt vi kan se, et spørgsmål om begær efter efterligning af stil. Et renommé baserer sig på handlinger, ikke på egenskaber. Det er et spørgsmål om handlingernes stil, ikke i første

37 Sådan som det er nødvendigt, hvis der skal etableres en fælles videnssokkel af hensyn til den rationelle samfundsdeltagelse, og hvis den sokkel af viden, vi lige nu står på, skal reproduceres af hensyn til en rationel omgang med verden, og hvis den enkelte skal præsenteres for verden, også hinsides det egne begærs horisont til et givent tidspunkt.

38 Henri Bergson, *Les deux sources de la morale et de la religion* (Paris: PUF, 2000 [1932]), 99.

række om deres art (skønt en bestemt art af handlinger kan være medbestemmende for en stil).

Hvis en handlings stil eller en handlingsstil vækker begær, siger vi, at den er forførende. Hvis handlingen vækker et begær efter at efterligne den, er den forførende. Pædagogisk mystik er altså forførelse gennem stil. Men det er forførelse gennem den pædagogiske handlings stil. Pædagogiske handlinger er videnshandlinger og kunnenshandlinger – de tematiserer handlingernes videns- og kunnensaspekt. Pædagogisk forførelse er altså forførelse gennem videns- eller kunnenshandlingens stil. Man kan selvfølgelig tænke sig en forførelse ved stilen i andre handlinger, som leder til efterligning af den tematiserede videnshandling, men det er ingen pædagogisk forførelse, eller højst en sådan i andet led, vilkårligt.

Det er vanskeligt at forestille sig, at en forførende stil i videns- og kunnenshandlinger ikke har sin grund i et intimt kendskab til de relevante dynamiske skemaer. – Glenn Gould! – Usain Bolt! En dyb faglighed ville i så fald skulle kendetegne underviseren, for at en pædagogisk forførelse skulle kunne komme igang. Småbørnspædagogens viden er væsensforskellig fra den pædagogisk forførende faglighed (som faglighed kan den forføre en voksen til at blive pædagog); enhver voksen har en magt over tingene, der er pædagogisk forførende for børn, men småbørnspædagogens særlige viden er om, hvad det lille barn endnu ikke kan se, og altså om, hvordan dynamiske skemaer, der i den voksne er fuldkommen automatiserede, kan gøres til billeder for de små.

Ved forførelsen er der en dyb usikkerhed. Et stykke hen ad vejen er også dressuren en forførelse – trangen til at efterligne en begæret færdighed, som i den tidlige barndom begæres, alene fordi den byder sig til for efterligning. Vi rører her ved en skrøbelighed, for hvilken der ikke kan gives nogen forskrift, og for hvis succes der ikke kan stilles nogen garanti. Ingen kontrakt kan pålægge en underviser at forføre ved sin faglige stil. Men en institution kan have et regulativt ideal – modsat et lovfæstet pålæg – om for eksempel den højest tænkelige faglighed: for småbørnspædagoger og underskolelærere eksempelvis et alment maieutisk ideal, hvis målestok er barnets kognitive og affektive udvikling; for gymnasie- og universitetslærere eksempelvis et fagspecifikt ideal, hvis målestok er videnssystemets lokalt yderste tilstand. Overgangen mellem de to idealer er kritisk og mellemskolen en pædagogisk skærsild.

Den pædagogiske forførelse er ikke uetisk på samme måde som den pekuniære eller den narrative motivation. Modsat den pekuniære motivation er den immanent i videnstilegnelsesprocessen og dermed alt andet end vilkårlig. Modsat den narrative motivation står og falder den ikke med, om den bliver kritiseret. Den virker, vidensimmanent, eller den virker ikke. Man kan stille sig ved siden af den og se den virke på sig selv. En kritik, der udpeger dens form, bider ikke. (En kritik, der ramte den begærede vidensstil ville måske bide, men ikke ved at udpege forførelsen: ved at udpege, at det forførende ikke var forførende alligevel; kritikken af narrationen rammer derimod ved overhovedet at udpege, at der er tale om narration.) Forførelsen er på denne måde hævet over kritik. Kun hvis man mener, at

det eneste etiske er det, der falder bort, hvis det bliver kritiseret, kan man mene, at den pædagogiske forførelse er uetisk. Den pædagogiske forførelses eneste tegngivning er: se, jeg behersker denne lokale del af verden, eller se: jeg tåler at befinde mig i problemet.

Slutord

Tanken om en bergsoniansk pædagogik tjener måske fremfor alt til at (gen)udpege disse, som René Thom ville sige, "grundlæggende aporier" i det pædagogiske felt: mellem forførelse og interesse, mellem problematisering og automatisering, mellem viden og kunnen. Ligesom Thoms aporier, der grundlægger deres respektive vidensfelter³⁹, er de pædagogiske aporier ikke alternativer, der tillader et valg, eller problemstillinger, der tillader en global løsning. De er vilkår, som må omgås med omhu og følsomhed. Kun i det konkrete lader de sig håndtere tilfredsstillende.

39 Med forslag som "kontinuert/diskret" for matematikkens vedkommende, "formstabilitet/molekylært *turn-over*" for biologiens, "samfundspermanens (magt)/flux af individer" for sociologiens, jvf. R. Thom: "Thèmes de Holton et apories fondatrices" i *Apologie du logos* (Paris: Hachette, 1990), 480-481.