

# Andreas Gruschka

## Negativ opdragelse og negation af opdragelse

### *Émiles aktualitet i forhold til en kritisk teori om pædagogik*

#### **Abstract**

Rousseau's exposition of negative education in *Émile* is explored through its relation to the concept of a negative theory of education developed by the author as a continuation of some crucial insights of early critical theory. Thus, the essay elaborates different aspects of negation and negativity in relation to educational theory and practice. The author defends thereby the actuality of Rousseau's philosophy of education for a critical understanding of the modern phenomenon of educationalization.

#### **Nøgleord**

Negativ pædagogik, Rousseau, kritisk teori, nymarxisme.

#### **Tema: Rousseau**

At gøre Rousseau til tema her mod jubilæumsårets udgang kræver i sig selv et vist mod. Siden alle taler om ham, som om der her på hans 300-års fødselsdag skulle være noget nyt at berette om ham, skulle man måske ud fra interessen i en mere vedholdende beskæftigelse med hans værk hellere tie. For 10 år siden blev Adorno (i Frankfurt og mange andre steder) bogstaveligt talt fejret til døde i anledning af sin 100-års fødselsdag, således at interessen for ham tværtimod at blusse op på ny lammedes af ren og skær udmattelse. På den anden side: Det glæder mig, at Rousseau tilsyneladende stadigvæk kan hidse gemytterne op. Man læser ham igen, overalt i verden, omend der ved første øjekast ikke er noget, der taler for at man skulle beskæftige sig med hans fiktion. I hans roman er en voksen ene-ansvarlig for en drengs opvækst, med den pointe at denne som voksen kommer på den idé at bede sin tidligere opdrager om at medvirke ved opdragelsen af sin egen søn. Alt dette har således intet at gøre med problemerne i den moderne familieopdragelse eller i den offentlige masseskole. Min glæde skyldes den overraskelse, at *Émile* er forblevet en klassiker, altså en uforgængelig forgangenhed.

Jeg er blevet bedt om at sætte to slags "negativer" i forbindelse med hinanden: Rousseau, den "negative opdragelses" grandiose fiktionist, og dét negative syn på pædagogik, som den klassiske kritiske teori anbefaler os pædagoger.

---

Andreas Gruschka, e-mail: [A.Gruschka@em.uni-frankfurt.de](mailto:A.Gruschka@em.uni-frankfurt.de)  
Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Tyskland

---

Studier i Pædagogisk Filosofi | [www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf](http://www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf) | ISSN nr. 22449140

---

Årgang 2 | Nr. 1 | 2013 | side 21-33

---

Jeg skal altså sammenligne, hvordan det ene passer med det andet. Dette kan ikke uden videre lade sig gøre. Rousseau var ingen negativ pædagog, ej heller kan Horkheimer og Adorno betegnes således. Førstnævnte var frem for alt pædagog i sin egenskab af samfundsteoretiker; *Émile* var altså i hans øjne slet ikke en pædagogisk bog i snæver betydning. Horkheimer og Adorno beskæftigede sig som samfundsteoretikere kun marginalt med pædagogikken. Som akademiske lærere var begge imidlertid yderst succesfulde, hvorimod Rousseau som bekendt var en fiasko som praktiker og flygtede fra ansvaret som far for sine børn. Måske har vi kun fået *Émile* af den grund.

Ubehaget i og ved det borgerlige samfunds kultur har velsagtens medvirket til, at Rousseau igen og igen er blevet draget frem og reaktiveret som model for kritik. Over lange strækninger af bogen fremlægger Rousseau de fejl og vildfarelser, der forhindrer børn og unge i at få lov til at være mennesker. Af *Émile* blev der – dette var bogens tidlige virkning – udtaget praktiske anvisninger om den rigtige opdragelsesmåde. På samme tid virkede hovedpersonens opvækst frem for alt som et negativt modbillede, der skulle få falskheden i den traditionelle standsopdragelse til at træde frem. Med den voksne person *Emile* opstilledes et succeskriterium for udvikling, der til den dag i dag muliggør modsigelsen til den borgerlige opdragelse og dens forlis i konflikten mellem fordringen om en befriet menneskehed og funktionaliseringen af subjektet gennem det herskende objektive, som træder frem for det som noget fremmed.

Dette utopiske overskud ved værket har sammen med Rousseaus biografi gjort forfatteren til *Émile* til "persona non grata" for alle dem, der betragter opdragelsen som en uomgængelig tilpasning til de givne betingelser. Pædagogikken er aldrig blevet færdig med Rousseau, også af den grund at han konsekvent fastholder alle de modsigelser, som pædagogikken vil overvinde. Rousseau forekommer således brugbar for en pædagogik, som i den klassiske kritiske teori tradition bedriver bestemt negation af pædagogikken. Ganske vist har den kritiske teori i sin klassiske skikkelse ikke kunnet opnå noget intensivt forhold til Rousseaus samfundskritik. Dennes naturretslige og kulturkritisk orienterede kerne lå fjernt fra den kritiske teori. Frankfurterskolen var jo tværtimod materialistisk præget.

Men en af de tidligste formuleringer af oplysningens dialektik hidrører fra Rousseau, nemlig hans anden prisopgavebesvarelse. Begge positioner står hinanden nær i deres ikke-konformistiske måde at bestemme et standpunkt ud fra, men ikke integreret i samfundet. De var excentriske, eksoteriske. Deres styrke var den immanente kritiks. Samtidig indeholder vægningen mod en konventionel opdragelsesmåde en implicit pædagogik. Den kredser om den ubundne spontane evne til og lyst ved erfaring hos den opvoksede og om en positiv antropologi, der finder støtte i en barndom og ungdom, gennem hvilken børnenes lykke søges sikret som deres eget potentiale. *Emile* erfarer på landet med sin vejleder den normative kerne i fordringen om et liv, som er godt, fordi det styres af fornuft. Netop sådan erindrede Adorno sin ungdom i Amorbach.

På denne baggrund bliver jeg nødt til at præcisere, i hvilken henseende talen om den negative opdragelse og pædagogik overhovedet kan betyde en negation af pædagogik. Til dette formål vil jeg i hoveddelen gennemløbe ti trin eller dimensioner af negationen i og af

pædagogikken. Men først nogle betragtninger over de to teoridannelsers løbebane i min generation. Dette vil måske være en passende tilgang til dem.

## II

Den kritiske pædagogik forstået som en intellektuel bevægelse inden for den anti-autoritære revolte og dennes praktiske omsætning i en alternativ måde at omgås med ens egne børn havde i første omgang intet at gøre med de pædagogiske klassikere. Ja, man kan sige, at den kun slog ind på pædagogikken som virkefelt, fordi denne forekom at kunne bruges som kanal for samfundskritikken. Min generation læste snarere Weber/Parsons, Marx, Freud, og især Adorno/Horkheimer end pædagogikkens klassikere.

Disse blev betragtet som idealistiske og som samfundsmæssigt temmelig uoplyste. Den indtil dato bestemmende litteratur, hvori pædagogikprofessorer gav dem en aktualiserende fortolkning, fremstod som kongerøgt; disse professorer var i vidt omfang uinteresserede i samfundskritik eller sågar reaktionære. Mod den dominerende "åndsvidenskabelige pædagogik" kunne der indvendes, at den ikke havde taget kampen op mod fascismen, ja, at den til dels havde givet sig denne i vold, og at den efter det Tredje Riges fald ville fortsætte, som om intet var sket, da begivenhederne syntes at have bekræftet rigtigheden af dens politiske afholdenhed i statspædagogikken. De således miskrediterede gamle blev derfor straffet med ringeagt. Det medførte selvfølgelig også en indirekte skade. Min generation var ikke interesseret i besindelsen på opdragelsens egenstruktur, som pædagogikkens klassikere, især Rousseau, havde forsøgt at bestemme, og som professorerne efter krigen traderede og udlagde. Pædagogikkens tankemidler forblev i vidt omfang ubekendte for denne generation. De af dem, der blev professorer i uddannelsesvidenskab, kunne blive det uden at have læst Rousseau, endsiges at have studeret ham. Vi var stolte af vores uvidenhed.

Tidens udtryk for traditionspleje var præget af mærkeligt højtflyvende patetiske tekster, som var løftet ud af virkeligheden, fulde af åndsvidenskabelige besværgelser om sandheden i det pædagogiske forhold mellem elev og opdrager eller af en eksistentiel fortolkning af det egentlige ved straffen og mødet mellem den unge og den ældre generation. I udkanten stod en principvidenskabelig orientering mod den kantianske kriticisme og opretholdelsen af begrebsarkitekturer i traditionen fra Herbart. Den rene akademisme!

Adornos lille skrift, *Jargon der Eigentlichkeit* (som hører med til konteksten for hans negative dialektik), blev også læst af mange og med fornøjelse taget som legitimation for ikke mere at skulle læse hvad Adorno dér havde fundet var "overtro på anden hånd" hos samtidige pædagoger som Bollnow eller Lichtenstein. Det var en i dårlig forstand tom snak, som tildækkede de reelle forhold hvis omdannelse gennem reform, ja måske ligefrem gennem revolution, syntes at stå på dagsordenen. I disse år stødte man kun på Rousseau, når der blev henvist til ham i sekundærlitteratur af kritisk observans. Derfor forekom det vigtigere at sætte sig ind i og betragte tingenes tilstand i skolen og familier ved at læse sociologisk litteratur eller US-amerikansk undervisnings- og læringsforskning. Det var dér

oplysningsrealismen syntes at skulle findes. På en naiv måde kombinerede vi traditionel og kritisk teori.

Jeg læste først Émile kort før min doktoreksamen, idet jeg i den anledning tænkte, at det ikke ville være helt ilde i det mindste at have læst dén klassiker, som min vejleder hævdede var den vigtigste bog, som nogensinde var blevet skrevet om opdragelse. Vore akademiske lærere kendte endnu deres klassikere særdeles vel, idet deres eget studium ikke mindst havde bestået i at tilegne sig disse tekster, det være sig filologisk eller videretænkende. Rousseau var i lang tid med i det tyske universitetspensum, for så at forsvinde derfra i mere end ti år, hvilket man kan se af lektionskatalogerne.

Kritiske studerende fik først øje på Rousseau, når de interesserede sig for modeller for anti-autoritær pædagogik, fx Neills Summerhill-skole. Det blev klart, at Neill syntes at repræsentere en af de måder, hvorpå en "negativ pædagogik" kunne realiseres. Men den, der havde givet modellen for denne, forsvandt endnu engang ud af syne, for så vidt hans flugt fra revolutionen og fra kendsgerningsblikket på den pædagogiske provins for mange blot fremstod som en distraktion og hermed som suspækt. Rousseau var følgelig allerhøjest noget for dem, som for eget vedkommende havde fundet sig en mening med livet ved at supplere familieopdragelsen med landbrugskollektiver.

Rousseau var for besmittet med rousseauianisme, frem for alt af den romantiske slags, til at kunne bruges som teoretisk model for en kritisk pædagogik.

Først med skuffelsen over de store reformer vendte ikke blot klassikerne, men også interessen for at præcisere den pædagogiske grundtankegang om opdragelsens egenstruktur tilbage på mange akademiske lokaliteter. Men i samme øjeblik mistede også den kritiske pædagogik sin glans; nu læste man ikke længere Marx og Freud, endnu sjældnere Adorno og Horkheimer, ligeledes forsvandt også fascinationen af Jürgen Habermas' lingvistisk forvaskede kritiske teori. I stedet begyndte man at bevæge sig i retning af den socialvidenskabelige eller pædagogisk-psykologiske normalvidenskab. Dermed blev klassikerne atter hevet frem til brug for vegeerende øvelser i "pædagogik". Man tog dem summarisk ad notam, fordi dét fortjente de som klassikere, men uden nogensinde at se nærmere på deres meritter. Således blev Rousseau ikke på ny taget til efterretning som en paradigmatiske model for negativ opdragelse eller som en klassisk kritik af pædagogikken, men netop som en blandt mange andre klassikere, man i al kompendieagtig forkortelse gjorde sig bekendt med. Disse klassikere tjente som indledende materiale til en form for refleksion, hvis læreplan efterfølgende ikke keredede sig mere om dem, derimod nok så meget om systemteori eller om organisationsudvikling. Pædagogikkens mainstream lod i stigende grad sine dagsordener være bestemt af erhvervsøkonomiske optimeringsbehov. Intet under, at en teoretiker og tænker, der ikke passede ind i nogen af de salgbare kasser, forsvandt ned i kassen med ligegyldige klassikere. Forgangen heroisk forgangenhed i stedet for uforgangen forgangenhed!

Vi har her at gøre med et slægtskab mellem Rousseau og kritisk teori, som fører os dybere ind i emnet. Kritiske teorier om opdragelse, som ikke kobler sig af fra dennes egenstrukturelle normativitet, får ikke noget konjunkturopsving i en tid, i hvilken kritikken alene accepteres, hvis den tjener til at optimere givne udgangspositioner, og i hvilken pædago-

gikken optræder som en serviceudbyder, hvis rolle er at tilfredsstille det samfundsmæssigt erklærede behov for at kvalificere næste generation i uddannelsessystemet og betjene samfundet med tekniske anvisninger.

Den kritiske teori og Rousseaus pædagogik mødes i fordringen om at forblive i kritisk distance til en sådan heteronom overtrumpning. Denne overtrumpning gøres af dem til genstand for oplysning.

### III

Hvad betyder nu mere præcist kritik og negativitet hos Rousseau og i den kritiske teori?

#### **(1) Negativ opdragelse**

Den første opdragelse bør være negativ, skrev og forlangte Rousseau. Allerede hermed overrumpler han læseren med et paradoks. Negativ kan dårligt betyde, at opdragelsen skal frembringe det slette eller udføres på en slet måde. Ifølge ham skal opdragelse derimod ske ved ikke at finde sted som sådan, ved at der gives afkald på opdragelse. Hvordan er det tænkeligt? Gennemførelsen af programmet indebærer en bestemt negation af alle de traderede, dominerende opdragelsesideer, der hidrørte fra l'ancien régime. Dem bør man undgå, ja helt tage afstand fra. Man opdrager bedst, hvis man giver afkald på opdragelse forstået som den pædagogiske trængen sig ind på barnet. Jean Jacques opfattes ikke af barnet som en opdrager, der viser det dets pligter, stiller det opgaver desangående, eller korrekser det, når det fejler. Ros og straf falder bort, ligeså opdragerens forbilledlige adfærd. Emile har i stedet en venlig kammerat, der ledsager ham under hans møde med den negative opdragelses tre instanser: Overvindelsen af udfordringerne fra den indre og ydre natur, fra tingene og sagerne som civilisatoriske givetheder og fra menneskene, med hvilke Emile i tidens løb træffer sammen. Hvad der her opleves og erfares, er ganske vist noget Jean Jacques har arrangeret.

Negativ opdragelse forstået som undgåelsen af moraliseren og af at forcere den naturlige udvikling bliver prist som vejen til det unge menneskes indre frihed, til selvbestemmelse i livsførelsen såvel som til lyksalighed. Den skal forhindre følgerne af den sædvanlige opdragelse, det være sig opdragelsen til borgerlig foretagsomhed eller til aristokratisk arrogance og denaturerethed: nemlig at disse degenererer mennesket, lukker det ude fra dets egne evner, at de opofrer barndommen og ungdommen til en afretning til det usande voksenliv og hermed udleverer menneskene til de ufornuftige samfundsmæssige forholds heteronomi. I *Émile* ville Rousseau udvikle en opdragelse til menneske, før menneskene af samfundet tvinges til alle at blive borgere. I ligevægten mellem kunnen og villen skulle de tidlige livsstadier lykkes indfinde sig gennem den formede omverden.

#### **(2) Negation af den bestående opdragelse**

Rousseaus fremgangsmåde i *Émile* ligner de fleste pædagogiske klassikeres. De begynder alle med en mere eller mindre tilintetgørende kritik af den traditionelle praksis og af de

dertil relaterede opdragelsesteorier, som er i omløb. Klassikerne adskilte sig fra hinanden med hensyn til, om de blot beklagede dennes mangel på virkning og påpegede systematiske grunde i organisation og metode til dette ikke kun tilfældige svigt – eller om de gik ud over dette ved at påstå, at den foreliggende opfattelse af opdragelse byggede på et forkert mål. Men deres egen nye tilgang gik altid ud fra negationen af den bestående opdragelse, for at få vejen til den bedre opdragelse som et brud med de urigtige vaner til at fremstå så stærk som muligt. Derfor er alle nyansatser altid meget pompøse i deres løfte om, at alt med deres hjælp vil blive bedre, hhv. at opdragelsen først hermed vil blive den rigtige.

Det er interessant at bemærke, at denne opskrift været i brug lige til nu: Hvis der optræder nogen, som vil sælge sine angiveligt nye ideer som redningen, eller i det mindste gøre dem appetitlige som medicin, må al vanlig praksis som regel kastes ned i den radikale kritiks dødsrige og fordømmes som et svigt.

Kritikken af den bestående opdragelse og dens koncepter er i den sammenhæng ikke analytisk motiveret af behovet for oplysning og forståelse af virkeligheden og for så vidt et resultat af den iagttagers distance, der ikke bringer egne kort i spil. Kritikken har snarere en instrumentel karakter. Med kritikens skarphed skal der etableres den størst mulige kontrast mellem den deprimerende realitet og de vidunderlige perspektiver for det, der skal realiseres. En slags sort-hvid-maleri bestemmer kritikken. Des sortere det gamle skildres, jo mere stråler det nye som det gode. Kritikken er blot en overgangsfase til et konstruktivt modprojekt. Émile kan ikke forstås sådan, for bogen opstiller ikke en teknologi til den rigtige praksis i modsætning til den forkerte, og ej heller kan bogen læses som om Rousseau ville udmale virkeliggørelsen af store løfter for os. Émile er et tankeeksperiment, som opfordrer læseren til at blive bevidst om, hvad det ville betyde at opdrage til menneske. Tilsvarende var den klassiske kritiske teori i dens opdragelseskritiske arbejder langt fra at formulere kritik som redskab for et frelsesbudskab; for den gjaldt bruddet på det søgte kontinuum mellem teori og praksis som væsentligt for enhver udformning af praksis, som ikke sigtede efter at bekræfte denne, men efter praktisk at ophæve den til det, den forjætter.

### **(3) Fra tankeeksperiment til reformansats**

Samtiden og eftertiden har ofte ikke forstået Émile som et tankeeksperiment, men snarere som oplæg til reform. Med det forsøgte de at udlede en opskrift på det rigtige fra bogen. Filantroperne havde mindre mennesket i tankerne end den foretagsomme borger. Fra Rousseau overtog de den forestilling, at opdragelsen skulle foregå i samklang med børnenes og de unges motiver og dispositioner, ikke, som i den forudgående pædagogik (nemlig pietismens), imod disse. Det var frem for alt i denne misvisende reception, at bogen fik succes. De tyske oversættere af Émile<sup>1</sup> har fortysket teksten i en stærkt utilitaristisk retning og forsøgt at gøre den til en håndfast teknologi. Den pædagogiske provins ændrede de fra

1 C.F. Cramer og J.H. Campe, i *Campes Allgemeine Revision des Gesammten Schul- und Erziehungswesen 1789-91* (o.a.)

at være et isoleret liv på landet til at være et laboratorium for det frembrydende borgerlige erhvervsamfund.

Et sådant i sidste ende overvejende praktisk motiv til kritikken mindsker dennes analytiske rækkevidde. Kritikken er så partisk, at den ikke blot modstiller det falske med det rigtige, men også en afvist virkelighed med løfterne om det helt andet. Det, der burde være (de gode hensigter), gøres sakrosankt, mens det, som er, primært bliver betragtet polemisk. Dette viser sig i, at teorien ikke fokuserer på negationen, men på modelleringen af det positive. Til i dag har den virkningsfulde rousseauianisme levet af dette omslag fra tankeeksperiment til reform. I den klassiske kritiske teori finder man den lidet teoriholdige henvisning, at man havde været teoretisk pessimist, men altid optimist i praktiske spørgsmål. Reform og negation således har meget lidt med hinanden at gøre.

#### **(4) Negation af opdragelsen gennem opdragelse**

Fra denne form for praktisk negation som knytter an til Rousseau, må man skelne den, som efter Rousseau indholdsmæssigt i almindelighed forbindes med pædagogikken i "den europæiske dannelsesstradition" (Blankertz). Den består simpelt og alligevel med en vis højtidelighed i, at opdragelsen skal foretage en negation af sig selv. Fra første akt arbejder den på at gøre sig selv overflødig. Emile viser mere og mere, at han kan klare sig uden opdragelse. Denne indre negation bygger på det indre *telos* for den borgerlige opdragelse, der tilsigter og konkret må foregå sådan, at den fører til den opvoksendes myndighed og dermed uafhængighed fra pædagogisk indflydelse. Denne negationstanke har den tyske pædagogik indtil for ganske nylig udarbejdet i stadig nye former. Enhver pædagogisk handling, det være sig i forbindelse med opdragelse, dannelse eller undervisning, er i forlængelse heraf kun legitim, hvis den i resultatet gør sig selv overflødig, skaffer sig af vejen som kilde til indflydelse og eliminerer sin effekt i den opvoksendes måde at forholde sig på.

Konkret betyder det, at pædagogikkens mål og indhold skal forstås som det at fremme selvstændighed i adfærd og kunnen, i domfældelse og kritik. Når barnet har lært at gå oprejst uden bistand, at køre på cykel, at læse, at skrive, at regne, osv., så er det frisat fra pædagogisk hjælp og indflydelse. Det er blevet selvstændigt, det kan gå hvorhen det vil, det kan læse alt hvad der findes at læse, og skrive hvad der kommer fra dets eget hoved. Med de første regneoperationer kan det begynde at matematisere verdens ting. Det kan forbinde tingene i verden i en ligning: to æbler og to pærer er lig med fire stykker frugt, og disse er, hvis man bytter dem via noget tredje, lige så meget værd som en plade chokolade.

Først i en videre betydning tilføjer der sig til disse evner et refleksivt forhold, ved hjælp af hvilket mennesket erkender, hvad det gør, og således kan skaffe sig kritisk distance til sin gøren. Myndighed begynder altid med denne grundlæggende operative evne til selvstændighed. Denne gør det muligt for det at bruge dets egen forstand uden hjælp fra en anden; til dømmekraften i dens dannelse slutter fornuften sig. Her har vi en forestilling om myndighed, som i betydningen *praktisk fornuft* var afgørende for Rousseau, og som for de kritiske teoretikere især betød, at man med den var kommet ud af den positivisme, ifølge hvilken verden er alt, hvad der er tilfældet. Rousseau havde denne myndighed i sigte som

en utopi vendt imod "l'ancien régime"; de kritiske teoretikere søgte efter den, efter at filosofien havde forsømt sin virkeliggørelse.

#### **(5) Negation som emancipation og funktionel myndighed**

Dén indre negation af pædagogikken i frembringelsen af ubetinget myndighed er i nutiden alt andet end almindelig anerkendt, lige som der ikke kan være tale om, at denne pædagogiske grundtanke har bestemt den pædagogiske praksis i den borgerlige epoke. Snarere har filantroperne her vist sig som virkningsfulde, idet de gjorde propaganda for en model, der gik på en funktionel myndighed, ifølge hvilken denne består i – ud fra en indsigt i nødvendigheden – af egen drift at gøre det, som andre har opstillet som mål. Det har også præget dén eksemplariske praksis, som teknologisk først og fremmest søger efter den bedste måde at videregive adfærdsmodeller, ved hjælp af hvilke subjektet kan rettes ind mod de pligter, der gøres gældende overfor det.

Nyhumanismens dannelsesteori indeholdt en i sidste ende hjælpeløs protest mod denne halverede myndighed. Med den betonedes ideologisk den indre tankefrihed som et refugium overfor ydre og real heteronomi. En "krigserklæring mod den moderne verden" (Theodor Litt).

Det betyder ganske vist ikke, at henvisningen til "egenstrukturen ved opdragelsen til myndighed" ikke ville have nogen forbindelse med virkeligheden. Tværtimod kunne og kan det påvises, at den halverede myndighed kun kan kaldes halveret, hvor og idet der gøres krav på den fulde, hele myndighed. I den ikke-fuldkomne underkastelse under det heteronome ved selvstyringen melder der sig kronisk den ubegrænsede modsigelse mod den pædagogisk påduttede intentionalitet. Man kan ikke gøre krav på myndighed, ikke engang i den blot funktionelle form, uden at der må regnes med, at den praktiske fornuftsbrug fører til en indsigelse mod denne intentionalitet. Det sker i den interesse at bevare muligheden for at kunne vælge en fremtid for menneskeheden og for samfundet, som er objektivt åben, og som kan gestaltes fornuftsmæssigt. Den alene åbner også op for den dermed forbundne mulighed for at løse de problemer, som er skabt, idet vi har hobet dem op som gæld i vores mangelfulde beherskelse af naturen og i den manglende samfundsmæssige rationalitet. Evnen til at overskride den affirmative tænkning og den konstruktive kritik, der gøres gældende som moralsk forpligtende, og som ikke antaster status quo, har sit anlæg i den menneskelige fornufts potentiale, og situationen gør den påkrævet. Med dette håb har Rousseau tilspidset modsætningen mellem menneske og borger.

#### **(6) Negationens negation, og ophævelsen af opdragelsens grænser**

At en konsekvent negation af opdragelsen som emancipation gennem myndighed i nutiden er politisk svag skyldes vel også, at end ikke den funktionelle myndighed, i hvilken det voksne menneske holder sig selv fast i tilpasningens regime, bliver taget for givet. Den pædagogiske virksomhed i dag er med den opnåede folkeoplysning og vanemæssige borgerlighed ikke blevet sikrere og mindre; fra mange sider klages der i stedet over den som virkningsløs, og samtidig er den blevet rent entropisk.



Mange steder beskyldes den unge generation for manglende vilje til at overtage flid, fredsommelighed og borgerlig velopdragenhed. At man har givet afkald på en streng ledelse af mennesket siges at hævne sig i denne mangel, hvorfor der igen stilles stærkere krav om opdragelsens genkomst og skærpelse. Deri udtrykkes en kritik af det koncept om negativ opdragelse, ifølge hvilket fornuftens tilvækst i selvregulerende processer giver anledning til håbet om, at opdragelse kan foregå uden ydre og indre tvang. Dette bliver nu rakket ned på som en fatal "laissez faire", og som en mangel på mod til opdragelse, noget som for nylig i Tyskland fik svar på tiltale i "Disciplinens lovprisning"<sup>2</sup>, som har haft 100.000 læsere. Den repressive form for menneskeledelse af ungdommen, der bekæmper de unges onde tendenser, og som af den frisindede opdragelse blev tilsværtet som usandhed, viser sig faktisk som det korset, der må bæres hele livet og uden hvilket det driftsbestemte menneske igen og igen vil bryde ud.

Rousseau fremstår på den baggrund som romantisk og som vildledende. Barnet må mærke den voksnes autoritet som var det en pisk. Det hjælper ikke barnet, hvis det hilder sig i illusionen om sin frihed. Det er ikke nok blot at arrangere nogle rammer, hvormed omstændighederne sætter grænser for barnet, nej, opdrageren skal optræde som en sådan.

Komplementært til kravet om en offensiv opdragelse stilles der krav om at den gøres permanent. Modsat den nævnte indre negation bliver den ikke indskrænket, men indrettes derimod med henblik på ophævelse af grænser og ekspansion. Mennesket bliver ikke længere voksent i den betydning, at det derefter er fritaget fra pædagogisk styring og hjælp.

Allerede den tidligere opfindelse af voksenuddannelsen var et prekært foretagende – berettiget alene ved, at den voksne i en tidlig dannelsesfase var blevet nægtet noget. Dette frie tilbud om at kunne indhente den forsømte erkendelse af verden er i dag blevet en med hensyn til opdragelse udvidet tvang til efter- og videreuddannelse. Et utal af voksenuddannere betjener de for længst myndige med programmer, som skal optimere deres livsførelse, og som skal sikre, at værdien af deres vare, arbejdskraft, ikke svinder ind. Respekten for, at de med sig selv kan afgøre, hvor og i hvilken retning de vil udvikle sig, bliver her kun fulgt op metodisk, med skindet af en anden behandling på kurser og træninger. I virkeligheden giver disse lejlighed til at forholde sig regressivt. Hvem der iagttager, hvad f.eks. lærere accepterer, når unge moderatører opfordrer dem til at foretage "drømmerejser", og at sende "lynglimt" og "effektive jeg-budskaber", kan ikke komme sig af sin forbløffelse. Sådan en adfærd bekræfter det, med hvilket den begynder: nødvendigheden af et fortsat uddannelsesregime. Videreuddannerne og moderatørerne bedriver den virksomhed uophørligt at forblive umyndig i form af en efteruddannelse som følger markedets behov. Det gøres kun muligt af det voksne menneskes egne fantasier om dets opdragelses- og dannelsesbehov.

Det måske stærkeste udtryk herfor finder vi i den i dag boomende gerontopædagogik. Med henvisning til, at de gamle er i stand til at lære og at de besidder et slumrende potentiale, som man må vække til live, bliver de udsat for en intensiv pædagogisk vejledning, som

2 Bernhard Bueb, *Lob der Disziplin*, Suhrkamp Verlag, Frankfurt/M 2011 (o. a.).

faktisk på ny gør dem umyndige. Det er ikke de ældre, der giver deres erfaringer videre til de unge; disse aktiverer og belærer førstnævnte.

Livslang læren gøres nødvendig af økonomiske behov; den opnåede kunnen og viden bliver i de tilfælde, hvor der lægges vægt på tidligere erfaringer udgivet for at være dysfunktionel og at have mistet sin værdi. Den, der pukker på at kunne klare sig gennem livet uden mobil, bliver beklaget som et snæversynet menneske af i går, leet ad som snob eller beundret som en, der kan tillade sig det. Den ustandselige væren med på alt, der skal læres som nyt, tages som et udtryk for livskraft. At sådanne tilpasninger slår en streg over de involveredes myndighed glemmes herved. Rousseau kunne i dag have fremhævet en mængde nye eksempler på menneskets denaturering. Hvad parykker dengang var for ham, er i dag spa'er, nordic walking osv.

Trods alt kan den pædagogiske kritik – ved at gribe tilbage til løftet om myndighed – mobilisere en indsigelse mod denne form for integrationstvang. Rousseau tillod sig retten til at være anderledes. Han forskrækkedes ikke af, at hans tidligere venner hånede hans eneboertilværelse. De så sig selv som stående på tidens tinde, mens Rousseau forstod dem som anerkendelsessyge medløbere. Forlænger man det ind i pædagogikken, så kan man deraf udlede en tagen parti for retten til at være sig selv, nu ikke mere blot barnets, men også de voksnes ret. De skal kunne gøre hvad de vil, ikke hvad de skal ville. Deres behov skal erkendes som deres egne. Pædagogen må fremme denne selvforståelse og anerkende dens resultater som selvrådighed.

### **(7) Negation som barnets konfrontation med opgaver i opdragelsens handlingsstruktur**

Hos Rousseau kan man endnu i dag lære, at der med negativ opdragelse menes alt andet end en frisættelse til ønskernes vilkårlighed. Han smører ekstra tykt på, når det drejer sig om at vise, hvorledes den kontrollerede frihed lader sig bestemme som medium for opnåelsen af samme. Dette fører os til endnu en dimension ved en negativ pædagogik. Den gennemfører negationen af sig selv gennem de opdragelsesmæssige arrangementer og opgaver, som de unge konfronteres med. Disse repræsenterer situationer, i hvilke myndighed udfordres og kan vokse. De forudsætter faktisk noget, der først kan opnås gennem denne opdragelses succes. Myndighedens pædagogiske antinomi, ifølge hvilken der kun kan opdrages til myndighed, idet denne forudsættes som allerede givet, omplacere negationen til opdragelsens handlingsstruktur. Den er altså ikke blot det ønskede resultat af opdragelsen, som om man kunne opdrage til myndighed. Kants "hvordan kultiverer jeg friheden ved tvang"<sup>3</sup> forudsætter frihed, omend en frihed, der ikke allerede tager det myndige menneske for givet, men derimod en opvoksende person, der skal stilles en alderstilpasset opgave, ved hvilken han kan oparbejde sin tilvækst i autonomi.

Men i modsætning til hvad der sker i de eksperimentelt tilrettelagte situationer i *Émile*, kan man ikke gå ud fra, at alting går efter en snor for opdrageren, sådan som det fortælles

3 Kant, *Om Pædagogik*, redigeret af Vagn Lyhne, oversat af Bengt Moss-Petersen, Klim 2000, s. 38. Stedet er uheldigt oversat til dansk (o.a.).

med særlig kunst af Rousseau i tredje bog, hvor Emile bruger sine nye kundskaber om magnetisme til at afsløre en tivoliteltholder, som kommanderer rundt med en magnetiseret træand i et lille bassin. Det sker for at teltholderen efterfølgende kan gøre Emile til grin – og til slut, mens drengen ser på, gøre opdrageren ansvarlig for hans dårlige opførsel. Hvorefter Emile beder Jean Jacques om, i den næste vanskelige fase af hans pubertet at beskytte ham mod de farer og fejl, som den skrøbelige ligevægt mellem kunnen og villen udsætter ham for. Fra at være kammerat skal Jean Jacques blive opdrager. Bogens højst bemærkelsesværdige overgang fra negativ til positiv opdragelse.

### **(8) Negation af den perfekte opdragelse?**

I Émile fører arrangørens intentioner altid til den ønskede adfærd hos Emile, han lærer lektion. Sådan kan man *konstruere* et forløb, og Rousseau havde tydeligvis spas ved sin fiktive historie. Men at konkludere heraf, at det drejer sig om at indrette opdragelsen som den perfekte manipulation af adfærden hos den, der opdrages, uden at denne bliver bevidst om manipulationen, gøres kun nærliggende for den overfladiske læser. Ser man nærmere efter er det afgørende ikke den magt- og formningsfantasi, som her viser sig, men derimod den kendsgerning, at Jean Jacques på intet sted i tankeeksperimentet foranlediger Emile til noget, som ikke kan begrundes med tilvæksten i frihed. Emile handler ikke imod sine interesser, tværtimod kan han handle sådan, at han også i den konfliktfyldte gøren forstår sine egne interesser og, som han bliver ældre, hvordan deres realisering er bundet til en omverden, som også er socialt præget. Den regulerede frihed afhænger således helt af opgavernes indholdsmæssige kvalitet. Der bliver stillet opgaver, som overstiger den kunnen, han har opnået. At løse dem indebærer, i bearbejdningsprocessen at erhverve sig den kunnen, der må forudsættes til deres løsning. Men dette kan kun lykkes, hvis opgaven er stillet så autentisk, at den ikke kan opfattes som et blot didaktisk middel til at opnå målet. Emile farer virkelig vild i skoven, han er ikke blevet ledt ind på en lærings-skovsti. Han dyrker bønner, som bliver revet op, da de fortrænger de kostbare meloner, som gartneren allerede havde plantet.

### **(9) Negation af didaktikken**

Dermed er endnu en negation af det pædagogiske blevet tema. På en yderst kunstfærdig måde bliver didaktikken negeret som formidlingskendsgerningernes kunstige verden. Selvom alt i Émile er arrangeret, er det dog for Emile ikke erkendbart som arrangement. Han mødes, direkte såvel som uformidlet, af "naturen, tingene og menneskene". De erfaringer, som er fremstillet eller muliggjort under kontrol, er for ham nogle, der hører det virkelige liv til. Rousseau havde kun hån til overs for de pædagoger, som fx troede, at de ved hjælp af fabler, dvs. didaktiske tekster, ville kunne nå ind til børnenes moral. Man kan godt læse Émile som en negativ didaktik, men den forbliver netop didaktik, ligesom den negative opdragelse forbliver opdragelse. Rousseau kommer ikke på den idé at foretage en negation, som smider barnet ud med badevandet. Han er hinsides den anti-pædagogiske affekt, med hvilken mange pædagoger i nogle år efter 68er fasen forestillede sig, at dersom de som

Rousseau blev venner med børnene, ville disse ikke længere have opdragere. Opdragelsen sætter ind ved en tilstand af umyndighed, for at ændre denne til myndighed. Der er intet vundet ved at lade som om opdragelse derved ville være blevet gjort overflødig. Den skade, som opdragelse kan forvolde, lader sig ikke forhindre ved at der gives afkald på opdragelse og barnet bliver overladt til friheden.

Men det er ikke denne kunstfærdigt arrangerede kontrollerede frihed, som har bestemt den pædagogiske praksis; man kan ikke engang gå ud fra, at den som model har fundet mange efterlignere.

Man har stillet sig tilfreds med en halveret Rousseau, og med halvdelen ikke i det mindste fået det halve, men vel derimod væsentligt det modsatte. Det forholder sig med det som med halvdannelsen. Den er, som Adorno siger, ikke den halve dannelse, den er dannelsens dødsfjende.

### **(10) Negationer af det pædagogiske**

Tilbage bliver som sidste akt et sidste dobbelt accentuerbart negationstrin.

Det består i at splitte overgangen mellem kritik og konstruktion, dvs. i at give afkald på at lade kritikken blive konstruktiv, at vende sort til hvidt ved at gøre det modsatte af det, der siges at have forårsaget skaden. Så er det enten et spørgsmål om at gøre pædagogikken ansvarlig for, at den ikke holder, hvad den lover, af hvilken grund den erklæres for at være den sygdom, som den ønsker at helbrede. Der er efter Rousseau mange, som har optrådt som det pædagogiskes foragtere, og som alene ville godtage en kur, der bestod i en afskaffelse, hvis ikke af hele feltet, så dog af pædagogikkens ineffektive og kontraproduktive former, som fx den oppustede offentlige opdragelse. Før det lykkes, gælder det om at skåne ofrene og sætte en stopper for gerningsmændene. Også i polemisk forstand kan denne negation af pædagogikken på en sund måde stille legitimitetsspørgsmålet om, hvad meningen med mange bestræbelser kunne være, når de ikke synes at føre til det, som de skulle tjene til at opnå.

I den analytiske, ikke agitoriske variant af negationen handler det derimod om at forklare, hvorfor er det, der er, og hvorfor det, der er, samtidig ikke er det, som det hævder allerede at være. Dette er den bestemte negation, som vi ser den udført i Adornos negative dialektik. Med den kan pædagogikken pålægges den opgave at gennemtænke sig selv med og mod sig selv. Så gælder det om at finde den, der er skyld i pædagogikkens svigt i pædagogikken selv, og ikke forhastet at identificere denne i virkeligheden udenfor. Det gælder om at blotlægge den dialektik, der i pædagogikken er ansvarlig for, at og hvordan den falske tilstand holder stand og reproducerer sig selv på trods af kritik og opposition fra alternativer. Man må således nå til erkendelse af, hvad der er strukturelt forkert anlagt i pædagogikken, siden den snyder sig selv med illusioner om sig selv, beroliger sig med modeller for det muligt bedre og gør det velmente til stedfortræder for det gode.

Det, Rousseau har udtrykt med sit Enten-Eller, skal i nutidens pædagogik relateres til dens principper og praktikers indre logik. Begge rummer et løfte om myndighed, lige-

som de også rummer dette løftes fiasko, en fiasko, som på ingen måde er tilfældig, og som hverken kan analyseres væk med de samfundsmæssige faktoreres overtrumfning af det pædagogiske, eller med, at det skorter på mennesker, som evner at gøre dét, de burde som opdragere og lærere. Det må afklares, hvorfor der mere af fejhed end af konsekvens refereres til myndighedsantinomien, hvorfor didaktikken stadigt mere bliver til reparationsværksted for de fejl, den selv har bevirket og hvorfor man påberåber sig dannelse og forståelse, mens disse på samme tid uafslødeligt undergraves.

Hvad Rousseau med polemisk verve har vist, skal i den negative pædagogik ophæves som empirisk afkodning af den modsigelsesfyldte enhed af væren og skullen. I den forstand kan vi som disciple af Rousseau og af den kritiske teori arbejde på en belysning og ophævelse af disse modsætninger.

*Oversat af Jørgen Huggler, Per Jepsen,  
Anne-Marie Eggert Olsen og Anne Ringsted*