

Lars Løvlie

Rousseau i våre hjerter

Abstract

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

Nøkkelord

Filosofi, pedagogikk, natur.

Tema: Rousseau

Innledning

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

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

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

Årgang 2 | Nr. 1 | 2013 | side 1-20

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

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

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

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

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

Samvittighetens stemme

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

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

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

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

Kulturkritikken

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

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

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

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

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

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

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

4 Ibid 17.

5 Rousseau, *Samfundspakten*, 83.

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

Den 'negative oppdragelse'

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

6 Rousseau, *Emile*, 92.

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

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

Rousseaus erfaringsmåte

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

8 Rousseau, *Emile*, 81.

9 Ibid. 408.

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

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

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

Det autentiske jeg

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

11 Rousseau, *Émile*, 36.

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

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

Selvkjærligheten

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

¹³ Ibid.

¹⁴ Rousseau, *Émile*, 285.

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

Egenkjærligheten

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

15 Rousseau, *Emile*, 97.

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

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

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

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

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

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

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

Om liv og lære

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

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

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

18 Rousseau, *Emile*, 94.

19 Rousseau, *The Confessions*, 333.

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

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

Kjønn og seksualitet i *Émile*

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

20 Rousseau, *Emile*, 463.

21 Ibid. 497f.

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

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

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

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

22 Ibid. 498.

23 Ibid. 490.

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

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

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

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

Den pedagogiske paradoks

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

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

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

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

26 Rousseau, *Emile*, 91.

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

28 Rousseau, *Emile*, 79.

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

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

29 Ibid. 129.

30 Ibid. 525f.

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

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

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

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

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

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

Rousseau i våre hjerter

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

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

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

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
Goethe-Universität, Frankfurt am Main, Tyskland*

Studier i Pædagogisk Filosofi | 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 opvoksende 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, endsiige 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 kerede 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 Émile¹ 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 frembydende 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"², 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 ønskerens 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, omplacerer 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"³ 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 stadig 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*

Ulla Thøgersen

Rousseau vivant: en aktualisering af Émile med fokus på det lidenskabelige fænomenfelt

Abstract

The paper focuses on Rousseau's understanding of passionate life and especially his interpretation of erotic desire in *Émile*. The main argument presented is that Rousseau by his studies of erotic desire gives us at present day the possibility of radicalizing our understanding of human being in pedagogy. Firstly, by allowing us to rethink passions as important phenomena in human life and secondly, by understanding pedagogical practice as an arena which is part of forming passions, including erotic desire.

Nøgleord

Rousseau, lidenskab, det erotiske begær, betagelse

Tema: Rousseau

Indledning

En præmis i denne artikel er, at Rousseau – på trods af den tidsmæssige afstand fra den første udgivelse af hans værker til i dag – har noget at sige os. Rousseau er afhængig af sin egen tid, som vi er af vores, men det vil være for hurtigt at afvise Rousseaus aktuelle relevans med denne konstatering. Det gør afstanden mellem Rousseau og os for stor, og en sådan afstand kan hverken bekræftes af Rousseaus værker eller hans placering i aktuelle diskussioner i pædagogisk filosofi. Det virker i stedet mere frugtbart at læse Rousseaus *Emile* som et muligt bidrag til vore egne forsøg på at begribe væsentlige aspekter ved menneskets tilværelse og de dannelses- og udviklingsprocesser, som denne tilværelse indeholder.¹

Det stemmer også overens med Rousseaus fremstilling af sit eget filosofiske projekt som udtryk for et studium af de oprindelige menneskelige dispositioner, hvor disse dispositioner angiver menneskets vilkår (*la condition humaine*).² Rousseau er som sådan ikke interesseret i at finde tidstypiske træk ved menneskets tilværelse, men han påpeger, at det vigtigste studium for filosofen er at klarlægge menneskets natur, dvs. almenmenneskelige

1 Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou De l'éducation*. (Paris: Gallimard, 1969)/Rousseau, Jean-Jacques. *Emile eller om opdragelsen*. (København: Borgen, 1997).

2 Rousseau. *Emile eller om opdragelsen*. (København: Borgen, 1997), 14.

Ulla Thøgersen, e-mail: ulla@learning.aau.dk
Aalborg Universitet, Danmark

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

Årgang 2 | Nr. 1 | 2013 | side 34-43

træk, som må gælde uanset den historiske bevægelse, som det enkelte menneske er del af. Det er ifølge Rousseau først med dette studium, at vi kan forholde os til menneskets naturlige udvikling og derudfra opstille pædagogiske værdisætninger som pejlemærker i forvaltningen af denne udvikling.

Ifølge Høffding³ indkredser Rousseaus menneskets natur ad tre veje: 1) En teologisk, hvor Rousseau er fokuseret på menneskets natur som Guds værk. Rousseau, som argumenterer for en pædagogisk metode, der værner om den naturlige udvikling og de oprindelige dispositioner, anvender primært den teologiske vej til at argumentere for, at vi må respektere det, som er fra skaberens hånd. Det vil sige, at den menneskelige natur har noget helligt over sig, som skal bevares, ikke destrueres. 2) En naturhistorisk vej, som handler om at beskrive en primitiv, hypotetisk naturtilstand, hvor pointen er, at menneskets udvikling har sin rod i en instinktiv tid, en naturtilstand. Han anvender særligt denne vej til at beskrive menneskets natur i sin rene form, dvs. dens form inden kulturens frembrud og påvirkning. 3) En psykologisk vej, der handler om (selv)jagttagelse af kræfter og drifter, som gør sig gældende i menneskets indre natur. Fokus er på medfødte grundstrukturer, der som sådan er almenmenneskelige.

Med de tre veje forsøger Rousseau at sige noget alment om menneskets natur – og et element i denne indkredsning handler om at begribe det lidenskabelige liv som et væsentligt fænomenfelt i den menneskelige tilværelse. Det er dette lidenskabelige fænomenfelt, der har denne artikels interesse. Det overordnede argument, som skal udfoldes i artiklen, er, at Rousseau med sit studium af menneskets lidenskaber giver os mulighed for at nuancere og radikaliserer forståelsen af det menneskelige subjekt, som pædagogikken grundlæggende drejer sig om. For det første i forhold til overhovedet at medtænke lidenskaben som et væsentligt fænomen i menneskets tilværelse og for det andet i forhold til at betragte pædagogikken som et projekt, der er med til at danne eller styre lidenskaben.

Artiklen fremsætter på den baggrund to argumenter: For det første, at Rousseau siger noget væsentligt om det lidenskabelige fænomenfelt, som er afgørende i forhold til at forstå denne side af menneskets tilværelse. I dette argument vil fokus især være på det erotiske begær, herunder at Rousseau indlejrer begæret i en relationel forbindelse, hvor begæret også bliver sat i oplevelsen af en tiltrækning, en betagelse af en anden. Det vil sige, at begæret er knyttet til en emotionel oplevelse af andethed og som sådan også må ses som et responsivt fænomen. Denne forståelse åbner vores blik for en side af menneskets tilværelse, der ikke kan beskrives inden for en forklaringsramme, der har fokus på henholdsvis behov eller uligevægt i en oplevelse af uoverensstemmelse. For det andet peger Rousseau igennem denne karakteristik af det erotiske begær på, at begæret ikke blot er en medfødt disposition, der følger en iboende logik, men at begæret i høj grad er præget af en kulturel styring, f.eks. knyttet til en kulturel værdisætning af, hvad der findes tiltrækkende. Det medfører et spørgsmål, som vedrører pædagogikken: Hvordan forvaltes begær inden for en bestemt

3 Høffding, Harald. *Jean-Jacques Rousseau og hans filosofi*. (København: Det nordiske forlag, 1896), 93-94.

kultur? Der foregår en organisering af det erotiske begær igennem samfundets værdier og adfærdsnormer, hvor disse værdier og normer også er fastholdt i en pædagogisk praksis. Rousseau forholder sig dermed til spændingen mellem natur og kultur, mellem det almene og det specifikke, mellem disposition og dannelse, og gør på den vis det lidenskabelige liv, derunder det erotiske begær, til et pædagogisk tema

I den forstand understøtter Rousseau også aktuelle bestræbelser på at rehabilitere begær og lidenskab som et pædagogisk tema⁴ Denne aktuelle bestræbelse er kendetegnet ved, at den på den ene side sigter på at nuancere vores forståelse af den menneskelige eksistens ud fra et fokus på lidenskab og begær og på den anden side søger at forankre den pædagogiske teori og praksis i en sådan nuanceret forståelse.

Denne artikel følger en grundlæggende argumentation, som også er blevet formuleret i to tidligere arbejder,⁵ dog sætter denne artikel i højere grad fokus på det erotiske begær – og på Rousseaus bidrag i forhold til fremherskende litteratur inden for det læringsteoretiske felt, herunder behovsteorier og konstruktivistiske teorier. Artiklen er i sin videre udformning inddelt i to afsnit, der uddyber de to hovedargumenter, hvor hovedvægten er lagt på forståelsen af det lidenskabelige fænomenfelt, derunder det erotiske begær.

Det lidenskabelige fænomenfelt

I *Émile* er grundlaget et begreb om den medfødte selvopretholdelsesdrift.⁶ Med afsæt i denne drift er mennesket i et forhold til verden, der handler om at tilfredsstille nødvendige behov med det formål at bevare sit liv. Selvopretholdelsen er ifølge Rousseau udtryk for en grundlæggende lidenskab, selvkærligheden (*amour de soi*). Denne selvkærlighed er en primitiv lidenskab, der knytter mennesket til sig selv i et ønske om at bevare sit eget liv, og den udtrykker sig dermed som en drift til at *ville* eksistere. Det er en drift, der styrer vores handlinger og retter os mod verden. Den medfødte selvkærlighed er en befaling fra naturen, og alle menneskets dispositioner såsom vores kropslige styrke, fornuft og vores forestillingsevne skal ifølge Rousseau fungere som støtte til selvopretholdelsen. Det er den grundlæggende præmis i hans pædagogiske værdisætninger. Selvkærligheden kan ifølge Rousseau balanceres af andre følelser og af fornuften, men den kan også fordæres af et

4 Se f.eks. Burch, Kerry T. *Eros as the Educational Principle of Democracy*. (New York: Peter Lang Publishers, 2000); Garrison, Jim. *Dewey and Eros: Wisdom and Desire in the Art of Teaching*. (New York: Teachers College Press, 1997); Garrison, Jim. *Walt Whitman and John Dewey on Democracy and Eros*. (København: Forskningsprojektet: Voksenuddannelse, folkeoplysning og demokrati, arbejdspapir nr. 12, 1999). Kelly, Ursula A. *Schooling Desire. Literacy, Cultural Politics and Pedagogy*. (New York: Routledge, 1997); Liston, Daniel et Jim Garrison (eds.). *Teaching, Learning and Loving, Reclaiming Passion in Educational Practice*. (New York: RoutledgeFalmer, 2004); Thøgersen, Ulla. *Det lidenskabelige menneske*. (Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 2011) og Todd, Sharon (ed.). *Learning Desire. Perspectives on Pedagogy, Culture and the Unsaid*. (New York: Routledge, 1997).

5 Se Thøgersen, Ulla (2010a). "Begær som pædagogisk tema – en læsning af Rousseau's *Émile*". *Nordisk Pædagogik* 30 (2010) og Thøgersen, Ulla. *Det lidenskabelige menneske*. (Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 2011).

6 Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou De l'éducation*. (Paris: Gallimard, 1969)/Rousseau, Jean-Jacques. *Emile eller om opdragelsen*. (København: Borgen, 1997).

socialt spil, derunder en søgen efter anerkendelse og ære, hvormed selvkærlighed forskyder sig til egenkærlighed. I egenkærligheden styres vores handlinger ud fra ønsket om at være bedre end andre. Egenkærlighedens drivkraft er egoismen, og den grundlægger ifølge Rousseau unyttige lidenskaber knyttet til en stræben efter besiddelse og nydelse.

Denne opdeling mellem selvkærlighed og egenkærlighed betyder, at Rousseau indlejrer to forskellige fænomener i det lidenskabelige felt. For det første den naturlige lidenskab, som han vurderer som nødvendig, hvor denne lidenskab kobler sig til en forståelse af behov som eksempelvis sult og tørst, og bliver en forklaringsramme for, hvorfor vi tilfredsstiller vores behov. Den naturlige lidenskab, selvkærligheden, og de nødvendige behov er med til at sikre en biologisk opretholdelse. Den indsætter en afhængighed i vores tilværelse, men en afhængighed af ting (mad, drikke etc.), ikke af andre mennesker. Den enkelte kan derfor bevare en selvstændighed fra det sociale liv, fordi de nødvendige begær er begrænsede, og mennesket har de nødvendige kræfter til selv at kunne tilfredsstille sine behov. For det andet de sociale lidenskaber, som overskrider det naturlige og kobler sig på en social logik og "vækker" begæret efter anerkendelse og magt. De sociale lidenskaber er ifølge Rousseau udtryk for unødvendige begær, der baserer sig på forestillingsevnen og ønsket om en egoistisk nydelse. Forestillingsevnen strækker vores mål længere, end vore kræfter kan føre os, og ender med fortvivlelsen. De begær, forestillingsevnen vækker, er mangfoldige, og de indsætter sig – som f.eks. begær efter anerkendelse og magt – i relation til en social logik og indfører dermed en afhængighed af andre.

Denne skelnen er velkendt hos Rousseau og står som en nøgle til hans pædagogik. Pædagogikken skal værne om selvkærligheden, en naturlig sanselighed, og bremse egenkærligheden, den sociale pervertering af den naturlige sanselighed. Umiddelbart kunne man ledes til at tro, at denne skelnen fører Rousseau til et argument om, at det lidenskabelige fænomenfelt samlet set består af to grundlæggende fænomener. Denne todeling af det lidenskabelige fænomenfelt bliver dog sprængt, når Rousseau studerer det erotiske begær. Det lidenskabelige fænomenfelt består ikke blot af to former for lidenskab, en naturlig, der kan ses som en indre grundstruktur i menneskets natur, og en social, der er relateret til ydre indtrængende omstændigheder, men også af erotisk begær, der overskrider en skelnen mellem det naturlige og det sociale.

I *Émile* beskriver Rousseau det erotiske begær ud fra udtrykket "menneskets anden fødsel".⁷ Der er med andre ord igen tale om en befaling fra naturen. I puberteten finder der en kønsudvikling sted, som betyder, at en erotisk lidenskab bliver bragt i spil. Der er tale om en særlig trang, en naturlig disposition, som mennesket i udgangspunkt ikke kan undslippe; men til forskel fra selvkærligheden er det erotiske begær rettet mod den anden. Trangen er forbundet med et ønske om at knytte sig følelsesmæssigt og seksuelt til et andet menneske. Begærets dynamik er på mange måder knyttet til den andens tilstedeværelse og måde at være på. På den vis er det sociale afgørende for det erotiske begær. Denne begærsform

7 Rousseau, Jean-Jacques. *Émile eller om opdragelsen*. (København: Borgen, 1997), 124.

bryder dermed logikken med to forskellige lidenskabelige fænomener: de naturlige og de sociale. Kimen til det erotiske begær er at finde i menneskets iboende natur, men begæret "vækkes" også af en anden, der dermed binder mennesket til det sociale liv og ikke lader den enkelte hvile i sin egen selvstændighed og uafhængighed.

I grunden er det erotiske begær unødvendigt set i forhold til selvkærlighedens sigte på selvopretholdelse, dvs. individets bevarelse, men det er afgørende i forhold til artens bevarelse, og derfor har Rousseau brug for at finde plads til erotikken og forstå, hvordan det erotiske begær kan virke inden for det sociale, kulturelle liv.⁸ Rousseau beskriver, at begæret i puberteten først er uden mål. Det er ikke en bestemt anden, der er begærets genstand, men der er en rastløshed over det. På et tidspunkt vil begæret dog føre til et valg af en bestemt anden. Der vil være tale om, at man foretrækker en anden, og derigennem kan begæret fikseres. Dette valg foregår ifølge Rousseau uden en egentlig opmærksom mod valget. Det kan derfor synes spontant, naturligt eller blindt, men det forudsætter en slags stillingtagen, der henviser til en forståelse af menneskets fortrin og skønhed. Denne forståelse er i høj grad præget af de kulturelle omgivelser og den offentlige mening.

Rousseau trækker her i en retning, der vægter den enkeltes valg og dermed den enkeltes frihed i forhold til en bestemmelse af begærets genstand, men omvendt begrænser han også denne frihed i forhold til de kulturelle omgivelser, som er med til at sætte (normmæssige) betingelser for valget. Derudover forekommer det paradoksalt at tale om et valg, da det ikke er klart rationelt bestemt, men tværtimod foregår det uden en egentlig opmærksomhed. Der vælges, uden at man egentlig ved, at man vælger. Rousseau taler om, at valget er forankret i en emotionel tiltrækning af den anden. Den anden kan være til stede på en sådan måde, at jeg bliver betaget af den anden, på en sådan måde, at det synes, at den anden "vækker" mit begær, helt uden jeg selv har taget stilling, endsige netop valgt denne særlige anden. Rousseaus pointe er dog, at denne betagelse, som synes spontan, stadigvæk er forankret ind i givne forestillinger om skønhed og fortrin – og dermed er det forskelligt fra menneske til menneske, hvem de (vælger at) tiltrækkes af, afhængigt af kulturelle omgivelser og opdragelse.

De kulturelle omgivelser præger ikke blot begæret i dets frembrud rettet mod en bestemt anden, men der er heller ikke en givet determinisme i selve begærets dynamik. Tværtimod præges begæret i sin bevægelse rettet mod den anden af forskellige aspekter, for eksempel andre følelser, som ledsager begæret. Er begæret eksempelvis knyttet til medlidenhed og ømhed, så det medfører et ønske om et gensidigt forhold, eller er det koblet til egenkærlighed og havepsyge, så begæret udtrykker et ønske om erobring? Ifølge Rousseau er det afgørende at balancere begæret ud fra en mådeholdende tålmodighed (*tempérance*) og en medlidenhed (*pitié*).⁹ Her finder han en pædagogisk opgave: at dyrke disse dyder for at sikre en ansvarlig indstilling i begærets bevægelse.

8 Se også Thøgersen, Ulla. *Det lidenskabelige menneske*. (Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 2011).

9 Wivel, Peter. *Rousseau. Fantasien til magten*. (København: Gyldendal, 1998), 335.

Et interessant forhold ved Rousseaus beskrivelser af det erotiske begær er, at han peger på begæret som et relationelt fænomen, der samtidig er udtryk for en naturlig disposition og en emotionel oplevelse af den anden. På den vis gør hans begærsbegreb op med adskillelsen mellem indre og ydre og mellem natur og kultur – da begæret på samme tid er en givet disposition i mennesket og et responsivt fænomen. På baggrund af fænomenologisk filosofi har jeg fremsat et lignende argument angående begærets træk, hvor jeg fra et fænomenologisk perspektiv argumenterer for, at begæret er udtryk for en almenmenneskelig disposition, men det oprinder relationelt i en respons til et følelsesmæssigt kald i oplevelsen af en tiltrækkende andethed.¹⁰ Det vil sige, at begæret begynder ved det oplevede, ved det begærede – og begæret må nødvendigvis adskilles fra både behov og en ren viljesakt. Begær er ikke en givet behovstilstand i den menneskelige organisme, men jeg kan heller ikke producere eller fremtvinge et begær ved at sige ”jeg vil begære X”. Begæret opstår spontant i oplevelsen og kan på denne måde også virke overrumplende eller ubelejligt. Det vil sige, at der er en passivitet i begær: Det rammer mig. Denne forståelse placerer begærets begivenhed i selve oplevelsen som en respons til det oplevede. Oplevelsen former en værensmåde, der er en forandring af min situation: Jeg *bliver* et begærende subjekt. På denne måde er begær ikke produceret af iboende subjektive strukturer alene, men begæret er en begivenhed, vi træder ind i. I denne begivenhed er der et kald. Begæret fordrer, at jeg tager begæret op som en dynamik rettet mod det begærede. Det er ikke nok for begæret at eksistere som en ”uroilig” krop, men begæret er altid ude over sig selv i den forstand, at begæret stræber efter at relatere sig til det begærede. Begær kan derfor siges at motivere mine handlinger, fordi det indfører en præference eller værdidimension i min eksistens baseret på den oplevede tiltrækning af det begærede.

Med dette argument om begærets træk er der væsentlige forskelle fra Rousseau, da han ikke vil betone, at begæret som sådan begynder ved oplevelsen af den anden. Begæret for Rousseau begynder med kønsudviklingen og udtrykker sig først i en rastløshed uden for en relation til den anden. Rousseau betoner i højere grad befalingen fra naturen, som er knyttet til begæret. Derudover er der også en forskel i forhold til spontaniteten. Rousseau fastholder, at relationen er sat i et valg af den begærede, om end dette valg kan synes spontant. Der er tale om en bedømmelse, en vurdering, men en vurdering, man slet ikke selv ved, at man foretager. Med mit argument er der ikke som sådan tale om et valg, men betoningen er snarere på, at noget rammer én. Rousseau er dog også med på dette responsive aspekt, når han taler om den emotionelt forankrede tiltrækning, betagelsen, som den enkelte kan opleve – og derudover er der et fælles træk i selve forståelsen af betagelse. Hvor et behov, f.eks. sult eller tørst, forankrer sig i en mangeltilstand, hvor man må rette sig mod verden for at sikre en tilfredsstillelse ved at ”fylde” sin mangel, så er betagelsen snarere forankret i

¹⁰ Se Thøgersen, Ulla. *Om begær. Filosofiske refleksioner relateret til det pædagogiske felt*. (Ph.d.-afhandling, Det Humanistiske Fakultet, Aalborg Universitet, 2007.) og Thøgersen, Ulla (2010b). ”Desire as response to experience: reflections on motivational aspects of learning”. In *Communication, collaboration and creativity. Researching adult learning*, ed. M. Horsdal, .Odense: University Press of Southern Denmark, 2010.

”et emotionelt overskud”. Når jeg oplever den anden som tiltrækkende, knytter det sig ikke til en oplevet mangel, men til den meningsfylde, som denne oplevelse allerede udtrykker.

Hvis vi ser på fremherskende litteratur inden for det læringsteoretiske område, der egentlig sigter på samme formål som Rousseau, at beskrive menneskets natur, så er det lidenskabelige og det erotiske ikke et område, der fylder meget. Rousseaus beskrivelser giver på den baggrund mulighed for at nuancere vores forståelse af menneskets handlinger. Set i relation til to overordnede tendenser i litteraturen kommer Rousseau med et andet bud på, hvordan mennesket *også* er til stede i verden:

For det første: En del ”klassisk” litteratur tager udgangspunkt i et begreb om behov som det motiv, der knytter mennesket til verden og dermed også til den anden. Dette udgangspunkt ser vi for eksempel hos Maslow¹¹ og McClelland,¹² der begge betragter motivation som behovstilfredsstillelse. Maslow beskriver, hvordan et behov melder sig som en mangeltilstand. Denne tilstand engagerer subjektet i en situation, som kan betyde, at manglen forsvinder, dvs. behovet tilfredstilles. Maslow taler om bestemte faktorer, som generelt motiverer mennesket: fysiologiske behov, behov for sikkerhed, kærlighed, anseelse og selvaktualisering. McClelland ser på lignende faktorer, men med fokus på behov for accept, præstation og magt. Denne tradition deler et synspunkt med Rousseau i forhold til den naturlige side i mennesket med et fokus på de naturlige behov, hvor prototypeeksemplet er tørst og sult – men Rousseau overskrider samtidig denne behovsforklaringsramme. Med sit begreb om lidenskab peger han blandt andet på det emotionelle overskud, som kan ligge i en betagelse af den anden, hvor denne tankegang overskrider mennesket som et væsen, der er i mangel. Vi er ikke blot ”wanting animals”, men også lidenskabelige væsener, der responderer til verden i begær.

For det andet: Et fællesstræk for konstruktivistisk litteratur inden for det læringsteoretiske område synes derimod at være, at de indlejrer ”motivet”¹³ til menneskets læring i en oplevelse af en eller anden form for uoverensstemmelse (forstyrrelse, mismatch, uligevægt), hvor læringen får karakter af en form for korrektion. Det vil sige, at udspringet for læring – i modsætning til behovstankegangen – placeres tydeligere i et samspil med omgivelserne. Denne form for litteratur peger på at det ikke blot er ”menneskets egen indre natur”, der kalder os til handling, men i høj grad vores samspil med verden omkring os. Dette ser vi eksempelvis i systemisk orienterede teorier, hvor læring initieres i feedback fra omgivelserne og som en form for forstyrrelse og korrektion.¹⁴ Også Piaget kan med sit begreb om ekvilibrium placeres inden for denne forståelse: menneskelivet er rettet mod ligevægt i samspillet med omgivelserne og læring er udtryk for den udlignende aktivitet, der genetablerer

11 Maslow, A.H. *Motivation and Personality*. (New York: Addison Wesley, 1954).

12 McClelland, D.C. *The Achieving Society*. (Princeton: Van Nostrand, 1961).

13 I den forstand er det egentlig misvisende at tale om et ’motiv’, da der ikke er tale om et subjektivt givet motiv, der går forud for en interaktion, men interaktionen føder så at sige en grund til handling.

14 Se f.eks. Bateson, G. ”De logiske kategorier for læring og kommunikation”. In *Fra læringens horisont*, edited M. Hermansen. Aarhus: Klim, 1998.

en ligevægt i en assimilativ og akkomodativ proces.¹⁵ Trods andre forskelle finder vi grundlæggende samme opfattelse hos Argyris og Schön, der beskriver læring som en korrektion af mismatch mellem forventninger og handlinger.¹⁶ Inden for denne ramme kan motivation betragtes ud fra et "eksistentielt krav" om at opretholde en overensstemmelse (match eller balance) mellem forventninger og handlinger, da selve motivationen tager form som et "behov" til at reetablere en overensstemmelse. Dette "behov" er med andre ord ikke personforankret i psykiske mekanismer, men er udtryk for en interaktionsform, hvor pointen her er, at denne interaktionsform frembringer en dynamik. I en overordnet kategorisering af denne form for teorier kan man sige at læring konstant finder sted på opfordring af omgivelserne. Dette perspektiv adskiller sig fra teorier, der forstår læringens udspring i iboende subjektive drivkræfter. Der er et fokus på de interaktive aspekter knyttet til menneskets væren, men en særlig form for interaktion knyttet til en oplevelse af en eller anden form for uoverensstemmelse, der igen skal bringes i balance. Det lidenskabelige eller mere generelt det emotionelle har ingen synderlig plads som afsæt for handling og læring. Her tilbyder Rousseau et blik, da han netop sætter fokus på, at en interaktion med verden ikke kun er grundlagt i et naturligt givet behov eller i en oplevelse af uoverensstemmelse, men der kan også være tale om en form for emotionelt overskud, en lidenskabelig betagelse, som sætter os i bevægelse.

Med andre ord: Hos Rousseau kobles både en forståelse for det iboende i mennesket, menneskets natur og derudover er der et fokus på, at interaktionen med verden er af central betydning, derunder at verden i denne interaktion kan have et "tvingende" aspekt. Verden kan i den forstand trænge sig på som en forstyrrelse og stille sig an som en fordring om at genetablere en orden, en ligevægt. På den vis er der fællesskab med den ovennævnte litteratur, men derudover understreger han i endnu større grad end de to forståelsesrammer fremhævet ovenfor, at mennesket grundlæggende er et lidenskabeligt væsen – og han peger på, at lidenskab ikke skal forstås inden for en ramme, der handler om behov eller en oplevelse af uoverensstemmelse, men ud fra tanken om et emotionelt overskud. Oplevelsen af betagelse stiller sig hverken an som en fordring om at tilfredsstille en oplevet mangel eller som en oplevet uoverensstemmelse, hvor det handler om at korrigere sine handlinger for at genfinde en overensstemmelse eller ligevægt. Betagelsen sætter et begær ind i en relation til den anden og stiller sig an med en fordring om at knytte sig følelsesmæssigt til den anden, at opbygge et forhold med den anden. Der er tale om en emotionel bevægethed. Der er med andre ord tale om en anden fænomenstype end både behovet og den instrumentelle korrektion af en uoverensstemmelse. Rousseau har på den vis et nuanceret og mangfoldigt blik for de fænomenfelter, som præger os og er med til at bestemme

15 Piaget, J. *Ligevægtsbegrebets rolle i psykologien* In: Illeris, K. (red.) (2000): *Tekster om læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag, 2000.

16 Argyris, C., & D.A. Schön. *Organizational Learning. A Theory of Action Perspective*. (New York: Addison-Wesley, 1978) og Argyris, C. and D.A. Schön. *Organizational Learning 2: Theory, Method and Practice*. (New York: Addison-Wesley, 1996).

vores retning i verden – og især hans fokus på lidenskaben giver os mulighed for at radikalisere vores forståelse af det menneskelige subjekt, som pædagogikken helt grundlæggende handler om.

Pædagogik som styring af lidenskab

Hos Rousseau samler en forståelse af menneskets lidenskab sig samtidig ud fra to aspekter: den iboende natur og det ydre påtrængende, herunder det sociale spil. På den vis kombinerer han også filosofien og pædagogikken i et forsøg på både at beskrive grundlæggende træk ved lidenskaben og tage værdimæssigt stilling til, hvordan begæret bør forvaltes inden for rammerne af en kultur. Det fører videre til næste argument, der peger på, at pædagogikken også er et projekt, der er med til at danne lidenskaben, og på den vis er det lidenskabelige liv et væsentligt pædagogisk tema.

Med det erotiske begær kan vi tale om et eksistentielt vilkår eller en grundlæggende betingelse i menneskets tilværelse. Det er ikke det samme som at sige, at der er en neutralitet eller iboende logik forbundet med begærets udfoldelse. Jeg er altid et konkret menneske, der forholder mig til verden ud fra en individuel stil eller holdning, hvor denne holdning igen hænger sammen med de samfundsmæssige, kulturelle forhold, vi også indgår i. Rousseau har fokus på alle tre faktorer knyttet til det lidenskabelige fænomenfelt: det almenmenneskelige (naturlige), det individuelle og det kulturelle. Han indfanger på den vis det lidenskabelige fænomenfelt inden for rammerne af en konstant spænding mellem specificitet og generalitet, mellem individualitet og subjektivitet. Et spændingsforhold, der betyder, at vi aldrig fuldt ud kan kende det konkrete begær, før det er udlevet, men samtidig kan vi – ud fra filosofien eller psykologien – forsøge at udpege nogle træk, der må gælde, når vi har en oplevelse af begær. Det er denne spænding, der betyder, at Rousseau fører filosofien sammen med pædagogikken. Rousseaus indkredsning af menneskets natur bidrager til pædagogikken, fordi pædagogikken er rettet mod mennesket og forudsætter en forståelse af mennesket, som det grundlæggende forsøger at (ud)danne. Pædagogikken kan omvendt bidrage til filosofien og psykologien ved at rette blikket mod den sociale og kulturelle styring af begærets udtryk og de historiske variationer i udfoldelsen af begær. Denne styring er mulig, fordi begæret også har en "plasticitet", dvs. det har træk, som kan formes kulturelt og ændres historisk blandt andet i kraft af forskellige pædagogiske tilgange.

Fra Rousseaus perspektiv står den pædagogiske formning ikke i modsætning til det almene, til begærets stabile eller naturlige træk. En modsætning vil være forankret i en forestilling om enten-eller, men det betyder, at et både-og overses. Forestillingen om både-og peger på, at et fænomen både kan have dynamiske træk, der tydeligvis præges af kultur og historie, og stabile naturlige træk, der fastholder en væsentlighed i begær og peger på det almenmenneskelige. Begær er en grundlæggende menneskelig erfaring, da alle mennesker kan begære, men samtidig er det også et dannet eller formet fænomen. Når vi taler om det almene, så betyder det derfor ikke, at historiens prægninger af begæret afvises.

På baggrund af Rousseaus overvejelser er det muligt at fremsætte en forståelse af pædagogikken som en arena, hvor begæret "styres". Denne tankegang finder vi også hos Kelly, som skriver i *Schooling Desire*, at pædagogikken handler om at producere et subjekt, der deltager i den offentlige sfære på en bestemt måde.¹⁷ Den kulturelle politik sætter rammerne for "det bestemte", altså hvilke konkrete værdier, der skal være styrende i det offentlige liv. Pædagogikken er den praksis, der forsøger at føre disse kulturelle værdier ud i livet. Kelly pointerer at pædagogikken dermed også udfolder sig som styring af begær, af det lidenskabelige fænomenfelt, da dens praksis også omfatter at få subjektet til at begære på en bestemt måde, så den kan anerkendes af den kulturelle politik. Kelly argumenter for, at aktuelle pædagogiske diskussioner sjældent tematiserer pædagogik på den vis, da der er en tendens til at betragte mennesket som et de-erotisk væsen.¹⁸ Hun oplever, at det er en provokation at tale om pædagogikken ud fra et fokus på begær. Dermed overses nemt en diskussion af, hvordan begæret virker i menneskets liv, og hvordan den pædagogiske praksis forvalter dette.¹⁹ Her giver Rousseau os et blik, da han fra begyndelsen tematiserer mennesket som et lidenskabeligt, begærende væsen – og samtidig betragter pædagogikkens praksis som en kulturelforankret værdibaseret styring af lidenskaben. Rousseau kan på den vis bidrage til en form for pædagogisk radikaliserings, fordi hans filosofi fremskriver en menneskeforståelse, der synliggør det lidenskabelige fænomenfelt. Samtidig argumenterer han for, at pædagogikken – forstået som en værdimæssig ramme om menneskets tilværelse – udfolder sig som en styring af det lidenskabelige liv; om vi er opmærksomme på det eller ej.

Når vi tænker på, hvor væsentlig lidenskaben er i vores tilværelse – vi behøver blot tænke på en forelskelse, der i sit virke fylder en stor del af ens horisont – så synes det afgørende, at pædagogikken også formår eksplicit at tematisere denne side af menneskets liv og derigennem forholde sig til, hvilke værdier der virker ind på lidenskaben. Når Émile skal vejledes til at følge en naturlig udvikling, så er det brændende punkt netop dannelsen af det erotiske, det lidenskabelige.

17 Kelly, Ursula A. *Schooling Desire. Literacy, Cultural Politics and Pedagogy*. (New York: Routledge, 1997).

18 Kelly, Ursula A. *Schooling Desire. Literacy, Cultural Politics and Pedagogy*. (New York: Routledge, 1997), 24-25.

19 Se også Thøgersen, Ulla. *Det lidenskabelige menneske*. (Aalborg: Aalborg Universitetsforlag, 2011), 9ff.

Lili-Ann Wolff

Rousseaus *Émile*: En tidlös provokation

Abstract

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

Nyckelord

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

Tema: Rousseau

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

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

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

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

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

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

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

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

Årgang 2 | Nr. 1 | 2013 | side 44-69

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

Är *Émile* ett tankeexperiment?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

15 *Om samhällsfördraget*.

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

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

Många målsättningar

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

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

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

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

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

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

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

22 Se Rousseau, *Dialogues*, 1990.

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

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

Polemik med andra skriftställare

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

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

²⁴ *Tankar om uppfostran*.

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

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

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

En kontrasterande uppfostran

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

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

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

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

28 Rousseau, *Emile*, 1979.

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

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

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

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

29 Ibid.

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

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

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

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

Barndomen ett mål i sig

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

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

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

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

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

33 Rousseau, *Emile*, 1979.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

39 von Oettingen 2001.

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

Samhällskritik

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

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

40 Rousseau, *Emile*, 1979.

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

42 Se också Wolff 2011.

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

44 Winch 1972.

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

46 Rousseau, *Emile*, 1979.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Visionen om ett bättre samhälle

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

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

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

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

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

53 Rousseau, *Social contract*, 2005.

54 Ibid.

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

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

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

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

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

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

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

⁵⁷ Rousseau, *Social contract*, 2005.

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

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

⁶⁰ Winch 1972.

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

⁶² *Social contract*.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Människans natur

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

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

69 Se Wolff 2011.

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

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

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

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

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

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

73 Ibid.

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

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

76 Rousseau, *Second discourse*, 1997.

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

78 Rousseau, *Dialogues*, 1990.

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

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

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

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

80 Dent 1988.

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

82 Rousseau, *Dialogues*, 1990..

83 Ibid.

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

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

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

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

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

84 Ibid.

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

86 Se också Wolff 2011.

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

88 Rousseau, *Dialogues*, 1990.

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

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

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

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

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

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

90 Rousseau, *Dialogues*, 1990.

91 Se Foucault 2005 och jämför med Rousseau 1979.

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

93 Rousseau, *Reveries*, 2000.

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

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

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

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

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

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

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

Människan som en del av något större

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

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

97 Rousseau, *Emile*, 1979.

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

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

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

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

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

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

Den pedagogiska paradoxen: Att tvinga *Émile* till frihet

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

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

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

103 Se *Oeuvres complètes* 4.

104 Se Wolff 2011.

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

106 Se Rousseau, *Reveries*, 2000.

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

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

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

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

107 Winch 1972.

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

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

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

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

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

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

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

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

112 Plamenatz 1969.

113 Plamenatz 1969.

114 Vanpée 2006.

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

116 Winch 1972.

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

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

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

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

117 Se Rousseau, *Emile*, 1979.

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

119 von Oettingen 2001.

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

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

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

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

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

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

124 Benner 2005; von Oettingens 2001.

125 Benner 2005; Uljens 1998, 2002.

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

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

128 Taylor 2009, s. 54.

129 Taylor 2009, s. 41.

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

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

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

130 Foucault 2005.

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

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

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

134 Benner 2005.

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

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

Thyge Tegtmejer

Rousseau i 2013: De-konstrueret og re-konstrueret

Abstract

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

Nøgleord

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

Tema: Rousseau

Indledning

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

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

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

Årgang 2 | Nr. 1 | 2013 | side 70-84

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

8 Ibid., 94.

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

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

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

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

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

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

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

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

9 Derrida citeret fra *Ibid.*, 85.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

17 Rousseau, *Emile*, 72.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

25 Ibid., 49.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Mere udførligt: Derfor

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

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

38 Ibid., 84.

39 Ibid., 50.

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

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

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

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

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

42 *Ibid.*, 84.

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

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

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

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

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

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

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

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

43 Ibid., 46.

44 Ibid., 48.

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

46 Ibid., 33.

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

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

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

48 Ibid., 54.

49 Ibid., 35.

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

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

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

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

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

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

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

51 Ibid., 26.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gert J.J. Biesta
God uddannelse i målingens tidsalder
 – etik, politik, demokrati
 Aarhus: Klim, 2011

Gert Biesta er en af tidens toneangivende navne inden for det uddannelsesfilosofiske felt. Han har skrevet utallige artikler i en række førende tidsskrifter og har i mange år været redaktør for det spændende tidsskrift *Studies in Philosophy and Education*. Sidst vi hørte fra Biesta var på NFFP's (Nordisk Forening for Pædagogisk Forskning) konference i 2011 i Jyväskylä. Her præsenterede han sammen med vennen Carl Anders Säfström et såkaldt Manifest for Pædagogikken. Et flammende indlæg for frihed, normativitet og etik som pejlemærker for pædagogisk tænkning og praksis. Manifestet står på Oslo Universitets hjemmeside med blandt andet en kommentar af Lars Løvlie, og er netop blevet publiceret i tidsskriftet *Policy Futures*.

Herværende bog *God uddannelse i målingens tidsalder* er en efterfølger til den meget læste *Against Learning*, der udkom på dansk på Unge Pædagoger i 2006. Denne gang har forlaget Klim taget over, men bogen er skrevet frem i samme ånd og på samme måde. Det er nemlig en redigeret samling af indlæg, foredrag og artikler, som Biesta har arbejdet med fra 2007 til 2010. Biesta har en frisk og åben stil. Inspirationskilderne er Hannah Arendt, Levinas, Ranciere og Dewey; en sammensætning der giver en praktisk, men også pluralistisk, normativ og kritisk tilgang til uddannelsesfilosofien.

I sit pædagogiske manifest spørger Biesta: What is educational about education? Og det er samme tråd, han væver i sin nye bog, hvor spørgsmålet simpelthen er: Hvad er god uddannelse? Formålet hermed er – udover at kvalificere forskning og filosofi – at fremskrive et nyt vokabular, som kan bidrage til, at pædagogisk interesse-rede kan genvinde muligheden for at drøfte pædagogiske spørgsmål på en mere grundlæggende måde, end det pt. er tilfældet. Et projekt der ikke mindst er relevant i Danmark, som er hårdt trængt af forsøgene på at lægge pædagogikken under konkurrencestatens imperativer.

I kapitel 1 skelnes mellem tre normative scenarier, som Biesta hævder arbejder sammen på kryds og tværs, nemlig kvalifikation, socialisation og subjektifikation. De to første er klassiske sociologiske kategorier, mens den sidste svarer til Biestas dannelsesfigur, som han bruger resten af bogen på at udfolde. Hvordan bliver man til et subjekt? Til et unikt individ? som det også kaldes. På dette sted i bogen sidestilles de tre scenarier, men andre steder, og i hele den analytiske vægtning, er det subjektifikation, der er det uddannelsesmæssigt centrale. Men det er noget uklart, hvilken status de to andre har, og det er jo vigtigt, både fordi det vil vedrøre hele forholdet mellem filosofi og sociologi, og fordi en egentlig forståelse af subjektifikation er afhængig af et bud på karakteren af det indhold, den objektivitet, som subjektet kan vise sig igennem.

Derpå følger i kapitel 2 en kritik af evidensforskningen. Den anklages for at forudsætte en alt for rigid opsplittning af mål og midler. Desuden kritiserer Biesta evidensforskningens stærke tilbøjelighed til at overlade målkategorien til policyorienterede og teknokratiske interesser. Det ligger altså i evidensens natur først at isolere mål fra midler for efterfølgende helt at lade andre om målene. Biesta undersøger derefter John Deweys pædagogiske filosofis muligheder for at arbejde med viden i en mere decideret pædagogisk praksis, dvs. i en tilstand, hvor midler og mål er konstitutivt forbundne, og hvor man altid tager stilling til, om givne mål er ønskværdige.

Kapitel 3 er det første af bogens deciderede højdepunkter. Her beskrives Biesta, hvordan det, vi på dansk kalder ansvarlighed, dækker over et betydningsskifte, som kommer endnu bedre til udtryk på engelsk, som et skifte fra "responsibility" til "accountability"; et skifte fra det at give "respond" – altså indgå i en spørgsmål-svar relation, som Biesta indskrives i en demokratisk græsk inspireret praksis, som en 'offentlig ting', et res publica – og til at give en "account", altså at stå til regnskab overfor en kundes eller en overordnetes eksterne forventninger. Herhjemme har f.eks. professor Jens Rasmussen og Skolerådet, der rådgiver regeringen i skolespørgsmål, talt kraftigt for at øge accountability-elementet, så problemstillingen kender vi alt for godt. Der er tale om et sprogligt skred, hvor accountability forbinder sig med evidensen, mens "responsibility" i højere grad arbejder i den Deweyske figur. Biesta præsenterer en velgennemført analyse af forfaldet, reduktionen og erosionen af og fra "et begreb med reel demokratisk potentiale til en række procedurer, der har undertrykt uddannelsespraksis, og som har reduceret normative spørgsmål til spørgsmål om ren procedure". Endelig forsøges en filosofisk begrundelse for "responsibility". Biesta taler om at tage ansvar for ansvarligheden, og uddyber dette via en undersøgelse af Baumanns og Levinas' begreber om nærhed, opmærksomhed og moralske impuls. Biestas politiske og pædagogiske projekt er altså moralsk funderet. Der må være en form for samhørighed mellem samfundets normer og kvalifikationskrav på den ene side og mødet med den Andens ansigt. Samfundet bygger på en moralsk strøm.

Energien fastholdes i kapitel 4, som er et forsøg på at tale mere pædagogisk opbyggeligt, og hvor Biesta udvikler en "forstyrrelsens pædagogik". Her arbejder inspirationskilderne Levinas, Alphonso Lingis og Hannah Arendt for fuld kraft. En forstyrrelsens pædagogik er en pædagogik, der "bestræber sig på at holde muligheden for en forstyrrelse af den normale orden åben". Og hvor kommer forstyrrelsen fra? Den kommer fra et "andet fællesskab". Fra et fællesskab af dem, der ikke har noget til fælles, som Lingis udtrykker det, dvs. dem der tænker selv og lader den moralske opmærksomhed flyde frit. Når man gør det, så vil man uvægerligt ind imellem støde ind i socialisationens og kvalificeringens orden, pludseligt eller lidt efter lidt. Når det sker, så forstyrrer man, så kommer man til syne i et fællesskab af dem, som netop 'har noget

til fælles'. Fællesskabet af dem, som intet har til fælles, "vender tilbage og forstyrrer det rationelle fællesskab som dets dobbeltgænger eller dets skygge", som Biesta citerer Lingis for at sige. Dermed udvikles en ide om tilsynkomst, som slet ikke kan finde udtryk i "målingens tidsalder", under evidensens og accountabilityregimets hegemoni. Pædagogisk ansvar, altså det virkelige ansvar, er ansvar for at holde øje med disse tilsynkomster. Kun at holde øje? Ja, fordi man ikke didaktisk set kan fremstille en tilsynkomst. Den er "ikke noget, der kan være det garanterede resultat af en bestemt uddannelsesintervention eller af en bestemt pædagogik". Men at "holde øje" kræver virkelig pædagogisk nærvær, så det er ikke evidensforskningens hornhinde, der berøres.

I kapitel 5 diskuterer Biesta forholdet mellem uddannelse og demokrati "efter Dewey", som det hedder. Her kritiseres først forestillingen om, at demokrati alene er en styreform, der er i stand til at aggregere individuelle præferencer. Men Biesta er også kritisk overfor Habermas og dialogorienterede demokratiformer, det "deliberative demokrati", hvorefter børn skal lære at argumentere, drøfte, holde møder etc. Grunden til hans skepsis er, at det deliberative demokrati forudsætter sin egen orden. Den bygger på et kantiansk autonomibegreb, en form for rationel baseret humanisme, som alle skal leve op til. Den har på en måde allerede svaret på spørgsmålet: Hvad er mennesket? selvom det netop er manglen på svar på dette spørgsmål, som demokratiet er et resultat af. Humanismen er ikke humanistisk nok, som det hedder. Den fælles offentlighed er ikke blot deliberativ, den er ledsaget af skygger, af mennesker uden fællesskab, som hele tiden bryder igennem det deliberative og kommer til syne som forstyrrelser med nye vokabularer og sprogspil.

Endelig drøftes i kapitel 6 demokratisk inklusion. Hvem er "folket"? Og hvornår finder demokratiet sted?

Det aggregative demokrati vil sige, at der finder demokrati sted, når der stemmes og vælges. Det deliberative demokrati vil finde demokratiet, når der drøftes sager af fælles betydning i offentligheden. Biesta trækker heroverfor på den franske filosof Jacques Rancière, der hævder at demokrati er noget, der finder sted, når en orden forstyrres. Demos bliver til i det øjeblik, hvor nogen handler i fællesskab på kanterne af en given orden. Demokratiet findes ikke i dialogen men i uenigheden, i følelsen og artikulationen af en uretfærdighed. Selvom Rancière kommer lidt pludselig ind på scenen her i bogens slutning, er forbindelsen til resten af bogen let at se. Biestas pædagogiske tilsynkomst og Rancières demokratiske hændelse er helt parallelle fænomener. Til den pudsige ende er i øvrigt, at Hans Hauge har kaldt Rancière for en fransk Grundtvig. Måske kan man finde en dansk tilsynkomst i den omegn?

Der er dog et vigtigt spørgsmål, som jeg savner svar på. Biesta siger, at subjektifikation ikke er det samme som fri pædagogik, og at den er stærkt knyttet til uddannelsens indhold. Men hvor skal dette indhold komme fra, og hvordan skal det forstås? Skal det komme fra kvalifikation og socialisation? Men hvad nu hvis vi får fascisme i Danmark om 10 år? Skal vi så kvalificere til det? Og hvad nu hvis de sociale former er i opløsning eller er snobbede? Skal vi så socialisere til det? Biesta mangler en indholdsmæssig strukturering af sine uddannelsesideer, før de kan udgøre en fuldbåren uddannelsesteori. Han mangler svar på det spørgsmål, han selv kræver af en god uddannelsesteori. Han savner svar på, hvad der er ønskværdigt.

Måske det bedste bidrag på dansk siden Kemps verdensborger kom til syne.

*Thomas Aastrup Rømer, e-mail: thar@dpu.dk,
Aarhus Universitet, Danmark*

Ove Kaj Pedersen
Konkurrencestaten

København: Hans Reitzels Forlag, 2011

Denne meget omdiskuterede og vel for en samfundsøkonomisk bog usædvanligt velsælgende bog er også svært håndterlig. Et kort referat er både let og ganske vanskeligt. Overordnet er hovedtemaet, at den danske velfærdsstat over de sidste godt tyve år er blevet forandret til en konkurrencestat, og derfor prøver Ove K. Pedersen, som er professor ved Copenhagen Business School, at afdække dybtgående forandringer i både stat, økonomi, institutioner, politik, forvaltning og kultur, inkl. skole og uddannelse, forandringer som på basal og uophævelig vis er forbundet med den særlige form for internationalisering som oftest kaldes for globalisering, ja faktisk er det en væsentlig faktor, at globalisering netop er denne udbredte forandring af nationalstaterne til konkurrencestater.

I forhold til nærværende tidsskrift er især kap. 6 om "Skolen og den opportunistiske person" vigtigt, men dette kapitel skal ses i sin sammenhæng, hvorfor jeg begynder med konkurrencestaten.

Konkurrencestaten er ganske vist ikke forfatterens egen term, men han har i hvert fald gjort begrebet mere eller mindre landskendt i Danmark. Med udgangspunkt i institutionsteori, som forklares ganske grundigt, præsenteres den fremanalyserede samfundsforandring godt nok under samlebetegnelsen konkurrencestat, men samtidig handler det om en undersøgelse af, ikke om, men på hvilken måde neoliberalismen bliver "den dominerende form for økonomisk-politisk tænkning" (s. 26). Kort sagt mener Pedersen, at det sker ved at vores herskende "samfundsøkonomiske forestilling", SØF, er skiftet fra en orientering fra velfærdsstat til konkurrencestat. SØF er et centralt analytisk begreb og dækker nogenlunde det, der hyppigt kaldes en diskurs: "Der er tale om en særlig forståelse af, hvad en nationaløkonomi er, og af, hvordan man identificerer, analyserer og diskuterer økonomiske problemer" (s. 17). Denne særlige forståelse, den samfundsøkonomiske forestilling, er indlejret i institutioner og betinger det, som sker både politisk, forvaltningsmæssigt og økonomisk. Men SØF har forandret sig fra at være en velfærdsstatsforestilling til at være en forestilling med sigte på konkurrencestaten, dvs. at den grundlæggende SØF nu har karakter af ny SØF, hvilket igen vil sige den både tankemæssige og institutionelle ramme, inden for hvilken debat og handlinger finder sted.

For at begrebsliggøre den grundlæggende model om SØF's transformation fra velfærdsstat til konkurrencestat har Pedersen konciperet i-d-i-o-t-modellen, som betyder, at tingene bevæger sig gennem følgende proces: ideer, diskurs, institution, organisation og transformation. Og han opsøger endda, hvor og hvornår den grundlæggende neoliberalistiske diskurs er opstået, og hvordan man i USA har formået at bevæge sig via idé over tænketanke

og debat til ny institutionalisering og organisationsforandring (s. 24 ff.).

Ove K. Pedersen slutter bogen med et kapitel om 'Det etiske øjeblik', hvor han konstaterer et "legitimeringsunderskud", og hvor det efterfølgende handler om at opstille kodekser for etisk forsvarlig handling i beslutninger, dvs. på ledelsesniveau. Baggrunden herfor er især konkurrencestatens forbløffende batteri af påvirkningsmidler, der netop hverken er juridiske eller direkte forbundet med klar magtudøvelse. Det er hele den række af beslutninger og styringsinstrumenter, som vi (også) i uddannelsesverdenen bl.a. kender som test, kontrakter, benchmarking, evalueringer, medarbejderudviklingssamtaler osv., osv., midler som befinder sig i et uklart felt mellem egentlige krav og egentlige (muligheder for) sanktioner. Det etiske øjeblik handler for Pedersen om at klargøre ordentlig og ansvarlig handling her; legitimeringsunderskuddet handler mærkelig nok ikke om, at konkurrencestaten som sådan er på baggrund af en SØF, som selv er svagt legitimeret – til dels måske fordi denne forestilling ikke er begrebet og derfor vanskelig får profil og karakter mhp. debat og kritik. Men denne side af sagen beskæftiger ikke Ove K. Pedersen.

Dog allerede her burde det være begribeligt, at Ove K. Pedersens bog både er væsentlig og åbner nye spørgsmål og problemfelter. Men hvordan har den kunnet blive modtaget så relativt pænt, når grundforudsætningen er et markant skift væk fra enhver materialistisk forskningspræmis? Skyldes det den foucaultske terminologi, som giver hans i-d-i-o-t-model en aura af noget nyt (som dog er ideologisk spiseligt)? Skyldes det, at det stadig ligner en undersøgelse og med lidt god vilje en kritik af den neoliberalistiske tænkning? Skyldes det en general træthed over for tidlige tilgange til afdækning af de seneste års ændring, som giver enhver teoretisk nyansats medvind? Det kan man jo spørge om.

Vedr. kapitel 6 om især folkeskolen, "Skolen og den opportunistiske person", så handler dette kapitel om, at også skolen følger en overordnet bevægelse i *den samfundsøkonomiske forestilling*. Konkurrencestaten er ikke bare udtryk for ændringer inden for politik og kultur, men dens menneskesyn, således Pedersen, indebærer også "forandringer i den politiske kultur og i de værdier, dansk fællesskab siges at hvile på" (s. 169). Til det formål at belyse disse ændringer inddeles skolens historie i tre tidsafsnit, nationalstaten (1850-1950), velfærdsstaten (1950) og konkurrencestaten (fra o. 1990). Pedersen mener, at nationalstaten opdrager til individ, velfærdsstaten danner til medbestemmelse, medens konkurrencestaten uddanner til færdigheder (s. 173-92). Dette mener Pedersen at kunne læse ud af bl.a. politiske bestemmelser og idealer som folkeskolens formålsparagraffer i skiftende historiske perioder og formuleringer.

Hvor Ove K. Pedersen grundlæggende forholder sig bevidst forsigtigt til bedømmelse af hele den det neoliberalistiske projekt og ikke mener, man kan tale om vindere og tabere (ikke mindst ud fra den institutionelle logik,

hvor den først grundlæggende SØF kun til dels ændres af neoliberalistiske forestillinger, jf. dog s. 18 om økonomisme og s. 24, citeret tidligere), så er han i skoleafsnittet sprogligt meget tydeligere. Allerede overskriftens tale om opportuniste er noget ubeskyttet, og det af Pedersen postulerede ideal for konkurrencestatens skoleform, egen nytte, forbliver ensidig i sin tolkning. Pedersen skriver konkluderende, at "folkeskolen – nu for første gang i sin mere end 160 år lange historie – ikke mere har som primær opgave at danne den enkelte til at være borger og deltager i det demokrati, men at udvikle den enkelte til "soldat" i nationernes konkurrence", hvorfor den næste konklusion lyder at "forandringen indebærer et opgør med – måske også en tilsidesættelse af – ideen om skolen som (med) ansvarlig for "den enkeltes alsidige personlige udvikling", men ikke dermed af personligheden som et pædagogisk projekt". (s. 172 f.) Dette nye pædagogiske projekt skal iflg. Pedersen udvikles ved hjælp af "den rationelle pædagogik", fordi – lyder det – "I nutiden er den opportunistiske person blevet omdrejningspunkt for uddannelse og objekt for pædagogikken" (s. 190). Pædagogikkens rationale ligger i det formål at mobilisere den enkelte (s. 200).

Men Pedersen tilføjer som sit særlige, originale bidrag i forbindelse med påtale af opgøret med reformpædagogikken: "Det er på den baggrund, jeg tillader mig at formulere nutidens pædagogiske paradoks som følger: at anerkende eleven som noget han altid er (uvidende, men egennyttig), og at lære ham noget, som er i hans egen interesse (færdigheder for at blive vidende)" (s. 194, med reference til Dietrich Benner og Alexander von Oettingen). – Hvilket hverken er særlig indholdsmæssig prægnant, sprogligt præcist (færdigheder forveksles med kundskaber) eller paradoksalt (bare trivielt).

Afsnittet er kun interessant for alvor, fordi det er en del af en overordnet analyse af konkurrencestaten, og det særlig interessante, nemlig at kulturpolitikken ikke længere er en del af statens – folketinget er pudsigt nok aldrig i fokus hos Pedersen! – overordnede (selv-) dannelsesprojekt, bliver ikke analyseret nærmere. Det kunne ellers være væsentlig nok, fx i forhold til den tvetydige omgang med æstetik i offentlige institutioner, fra tv til skole.

Ove K. Pedersen er ambitiøs, men også sine steder underlig ugarderet i sine teoretiske ansatser. Tag i-d-i-o-t-modellen, som jo rejser spørgsmålet om den menneskelige tænkings samfundsforandrende kraft, men hvorfor bliver ideen til en såkaldt diskurs? Og hvad er egentlig en diskurs? Er det bare et andet ord for (måske tidligere) marxister, som har opgivet påstandene om videnskabelig sikker tilgang til basis, hvorfor overbygningen kunne analyseres og afsløres som ideologi? Eller er det mere trivielt forbundet med idealer folk faktisk har og vedkender sig? Hvordan kunne den neoliberalistiske samfunds- og mennesketænkning overhovedet få en sådan status og magt? Er det bare noget, der sker? Eller sker det alligevel ikke, fordi man som i Danmarks tilfælde har en SØF, som til dels modererer sagen? Er sandheden ikke, at grunde-

mentet – markedets på én gang frigørende og overordnet rigdomsskabende kraft – i det neoliberalistiske projekt er og forbliver ideologisk forblindet? Det gælder både antagelsen af, at markedet ikke behøver balancerende kompensation, og påstanden om, at markedskræfterne stort set kan overtage alle samfundsanliggende (fra trafik over skole og uddannelse til sygehuse)? Og er det ikke et elementært faktum, at det neoliberalistiske projekt er nøjagtig lige så fordummende og destruktivt som marxismen, hvad angår destruktions af vores naturgrundlag og økologi (jf. Herman E. Dalys kritik af de økonomiske grundantagelser)?

Og hvordan hænger skoleafsnittets implicitte metodologi egentlig sammen med den overordnede ramme? Pedersen mener at kunne læse meget ud fra formåls-erklæringer, men når det kommer til den afgørende påstand, idealet om det opportunistiske menneske, så er der – af gode grunde – ikke én reference. Faktisk ekstrapoleres det ud fra ansatser i andre analyser og ensidige læsninger af folkeskolens formålsparagraf samt en række udtalte idealer om fornyet faglighed. Her mangler, som flere andre steder, sans for at hensigtserklæringer så sandelig ikke fra dag til anden ændrer tunge institutioner – og da slet ikke kulturbærende. (Hvilket i øvrigt støttes af en ny undersøgelse, som viser, at trods kravet derom mener kun ca. halvdelen af folkeskolens dansk- og historielærere at de respektive fags kanonliste er obligatoriske!)

Bogen er mærkelig ujævnt skrevet, af og til elegant, tit også tungt; af og til gentagende, ofte pludselig koncentreret. Der slynges afgørende årstal ud, som så modificeres og balanceres til hele kronologien skrider. Afsnittet om skolen overbeviser ikke med sine periodeinddelinger, og nogle af påstandene om karakteristisk litteratur, fx Løgstrups betydning for velfærdsstatens skole, har ikke megen kronologisk evidens og ikke antydning af forsøg på belæg.

Trods det er bogen vigtig, men som sagt i begyndelsen, tillige svært håndterlig. Der er så megen detaljviden om både institutionsteori, international økonomi, antagelser, rapporter, analyser og verdens gang in toto, at man uundgåelig lærer meget eller (vel for de få) får nyt stof til eftertanke og overvejelse. Tesen er for så vidt trukket klart op, men forsigtigheden i at bedømme det neoliberalistiske projekts indlejring i den danske velfærdsstats samfundsøkonomiske forestilling, opvejes ikke af en egentlig dybtborende kritik, hverken af konkurrencestatens fejl og mangler (der nøjes vi med nogle etiske overvejelser), eller af det meget mere interessante spørgsmål om hvorfor neoliberalismen overhovedet kunne gå sin sejrsgang, og om hvorfor den ikke er grundigt, fuldstændigt og definitivt demonteret af finanskrisen fra 2008 (trods den optimistiske påstand s. 21)?

Kunne det skyldes, at ideologien har rødder i et mere omfattende, ideologisk, modernitetsprojekt (modsat et modernitetsideal forbundet med dannelse), hvor menneskets frihed tænkes helt uden binding af etik (og natur) og metafysik? Og kunne dette omvendt forklare, hvor-

for *Konkurrencestaten* taler til uddannelsesfolk, nemlig fordi den sætter ord på en irritation ved den offentlige debat, som har fordrevet og -skrevet dannelsesidealer og det pædagogiske fra uddannelsestænkningen? For hvis ikke skolen er forbundet med dannelse, nemlig med den opgave via undervisning at gøre det frie menneske myndigt, dvs. selv- og verdensansvarligt, så er skolen udleveret til en faglighed, som netop kun kan begrundes med

succes, altså konkurrencemæssigt, og som derfor selv-sagt begynder og ender i opportunistisme. – Pedersen har ret, hvis han mener, at der kan det ende, men det er vel næppe nogens udtrykte ønske.

*Johannes Adamsen, e-mail: joad@viauc.dk
Via University College, Aarhus, Danmark*

Andreas Gruschka
Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht
 Stuttgart: Reclam, 2011

Didaktisering?

Professor i pædagogik ved Johann Wolfgang Goethe Universitetet i Frankfurt am Main Andreas Gruschka udgav i 2011 bogen *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Bogen er relativ lille af omfang, men alligevel indholdsrig og væsentlig. Bogen er ikke noget manifest trods sin titel. Den er en analyse af de uddannelsesreformer, der har præget de nationale uddannelsessystemer de sidste 15-20 år. "das Reformgewitter" kalder Andreas Gruschka de omfattende reformer.

Andreas Gruschka har et omfattende forfatterskab bag sig, og hans teoretiske ståsted og udgangspunkt er kritisk teori med vægt på inspirationen fra Th.W. Adorno. I 1989 kom *Negative Pädagogik* og i 1994 en kritisk analyse af spændingen mellem de pædagogiske normer og den pædagogiske praksis *Bürgerliche Kälte und Pädagogik*. I de seneste år har Gruschka gennemført empiriske studier af konkret undervisning – casestudier af undervisningen i skolen: *Präsentieren als neue Unterrichtsform* (2008) og *An den Grenzen des Unterrichts* (2010).

Den præsentation af *Verstehen Lehren*, jeg giver her, er også ment som en anbefaling. Gruschka beskriver reformerne i den tyske skole, men det er ikke vanskeligt at se paralleller til reformerne i vores eget uddannelsessystem. Ikke mindst dette er en af grundene til at anbefale bogen.

Størstedelen af bogen består af en kritisk analyse af reformerne og den praksis, de har resulteret i. Den kritiske analyse har udgangspunkt i en positiv beskrivelse af, hvad god undervisning er. God undervisning, argumenterer Andreas Gruschka, er undervisning, der sigter mod at nogen får forståelse af noget: *Verstehen lehren*.

Uddannelsesreformer

Gruschka karakteriserer reformerne på følgende måde: forandringer af skolen, der kommer udefra. Sat i gang af politikere og planlæggere uden afsæt i skolens og undervisningens immanente problemer.

Inspirationen til reformerne er de internationale sammenligninger (PISA), og skolerne vurderes på output'et. De evalueres tæt og målet er effektivitet set i forhold til de standarder de internationale sammenligninger har sat. Målene for undervisningen i skolen skal ikke diskuteres. De er givne. Det er kun midlerne i undervisningen, der kan drøftes, forandres og reformeres. Pædagogikken er afskaffet i forbindelse med udviklingen af uddannelsessystemerne, mener Gruschka.

De reformer, der kommer ud af fokuseringen på 'midlerne' i undervisningen, har ofte – mener Gruschka – karakter af patentløsninger, og det forventes, at det, der foreslås, hurtigt omsættes til praksis i skolen. Teorierne bag reformerne er psykologiske, organisationsteoretiske eller overtaget fra managementtænkning.

Reformkampagnerne er præget af aktivisme – der bliver gjort noget –, men de fører sjældent til egentlig udvikling af skolernes undervisning.

Andreas Gruschkas beskrivelse af uddannelsesreformerne er muligvis polemisk, men karakteristikken er genkendelige – også i en dansk sammenhæng.

Tre træk ved reformerne analyseres mere grundigt: kompetencebegrebet, didaktiseringen og opdragelsesaktiviteterne i den moderne skole.

Kompetencebegrebet

Kompetencebegrebet bruges i reformdiskussionen som et operativt dannelsesbegreb. Competence og dannelse betyder det samme, hedder det hos reformernes teoretikere (se tilsvarende dansk argumentation i *Fremtidens uddannelser – den ny faglighed og dens forudsætninger*, UVM 2003). Men kompetencer er ikke alsidige og almene og indfanger ikke dannelsesbegrebets henvisning til individets myndige status i den samfundsmæssige totalitet. Kompetencer udvikles gennem kvantitativ vækst. Dannelse udvikles gennem forfinelse og kultivering. Kompetencer er fanget i en funktionalistisk logik, hvor dannelse er udtryk for civilisering og kultivering. Hos Gruschka er vi ikke langt fra I. Kants myndighedsbegreb og pædagogiske filosofi.

Didaktisering

De næste træk, Gruschka analyserer, er 'didaktisering'. Normalt forbinder vi noget positivt med didaktik og dermed også med didaktisering. Hos Gruschka dækker begrebet en uheldig udvikling i undervisningen, nemlig metodernes selvstændiggørelse i forhold til undervisningens indhold.

Det er tydeligt, at den elevaktiverende undervisning har fået et større og større omfang i de sidste 15-20 år. Det er som om, man forudsætter en uvilje og reservation hos eleverne, der skal overvindes gennem aktiviteter. Lærernes frontalundervisning fylder stadig en del i undervisningen, men nu som en instruktion og igangsættelse af elevernes selvstændige opgaveløsning. Dertil 'forenkler' læreren undervisningens indhold gennem skemativering, aktualisering, medieskift og -variation, kontrolopgaver m.v.

Både elevaktiviteterne og 'forenklingerne' sker uden specifik tilpasning til undervisningens indhold.

Opdragelsestilpasning

Det sidste træk, Gruschka undersøger, er de mange opdragelsesaktiviteter, der vinder indpas i skolen. Uddannelsespolitisk er man optaget af elevernes manglende præstationer. Praktikkerne i skolen er optaget af opdragelsesproblemer. Eleverne er ikke tilpasset skolen og parate til undervisning, og mange initiativer i skolen handler om at imødegå elevernes utilpassethed. Udgangspunktet for initiativet er billedet af 'den gode elev', på samme måde som didaktikerne tale om 'den gode undervisning'.

De nye opdragelsesaktiviteter i skolen kan være enkle så som styring gennem ritualer, klap i hænderne, hævet hånd og lignende, eller de kan være kontrakter med elev og forældre eller notering af 'strafpoint' på tavlen. Dertil mere komplekse aktiviteter som opøvelse i konfliktbearbejdning eller mere raffineret kontrol gennem logbøger og portfolio.

Logikken i opdragelsesaktiviteterne er, at eleverne skal bevæge sig fra ydre kontrol og disciplineringsaktiviteter til elevens selvkontrol og selvdisciplinering. De "nye" opdragelsesaktiviteter i skolen har dog ingen pædagogiske perspektiver, skriver Gruschka. Intet dannelsesmæssigt eller emancipatorisk perspektiv. Opdragelsen skal bare sikre sig, at eleven gnidningsfrit tilpasser sig undervisningssituationerne.

Undervisning med henblik på forståelse

Overfor disse træk ved de nye uddannelses- og undervisningsreformer indkredser Gruschka skolens pædagogik og undervisning som opdragelse ved at forstå undervisningen med henblik på forståelse. Dette forudsætter, at undervisningens indhold prioriteres, og at det didaktiske arbejde er sensitivt overfor indholdets særlige karakter. Læreren skal tænke i fagets dannelsesmuligheder og have sans for de faglige discipliners genstand, grundantagelser og metoder.

Undervisningens princip er en undersøgende tilgang til verden via de faglige domæner. Undervisningen er spørgsmål og svar i forhold til indholdet. Det er afgørende, at man undgår, at metoderne selvstændiggør sig. Gruschkas undervisningsbegreb bygger på menneskets konstitutionelle nysgerrighed og på, at motivation er intrinsk. Eleverne bringes til at gøre erfaringer med det besvær, det er, at komme fra ikke-forståelse til forståelse og den disciplin, det kræver.

Gruschkas kritik af de moderne uddannelsesreformer er præcis og gælder som skrevet ovenfor ikke kun tysk uddannelsespolitik. Det er nemt at overføre analyserne til danske forhold. Gruschkas bog er også kritisk-konstruktiv gennem sin præsentation af undervisning med henblik på forståelse. Som sådan er undervisning opdragelse.

Verstehen lehren er en anbefalingsværdig bog, der også kan give anledning til, at A. Gruschkas forfatterkab i det hele taget kan komme til at spille en rolle i den pædagogiske diskussion herhjemme.

*Kjeld Sten Iversen, e-mail: ki@viauc.dk,
VIA University College, Aarhus, Danmark*

Thomas Aastrup Rømer, Lene Tanggaard & Svend Brinkmann (red.)

Uren pædagogik

Århus: Klim, 2011

Kan man ramme tiden helt præcist ved at ramme lidt ved siden af?

Antologien *Uren pædagogik* sætter fokus på et vigtigt problem i den aktuelle uddannelsespolitiske situation, og derfor skal den hilses velkommen. Den gør front imod, hvad den kalder for tidens rene pædagogikker, hvormed der sigtes til den fremherskende forestilling om, at der findes abstrakte pædagogiske teknologier eller interventionsformer, der virker efter hensigten uanset fagligt indhold, tid, sted og deltagere. Det var det, den tyske samfundsforsker Jürgen Habermas kaldte for "teknisk rationalitet", og som bl.a. Donald A. Schön allerede i sin bog om Den reflekterende praktiker fra 1983 har krævet et opgør med i hans insistens på behovet for en ny praksisepistemologi, hvor der ikke skelnes skarpt og éndimensionelt mellem mål og midler, men hvor disse dimensioner håndteres i gensidig vekselvirkning. Professionelle, siger Schön, som der også refereres til i en af antologiens artikler, har teorier, men mere end det. De har repertoarer, dvs. en faglig viden-i-handling, der oven i købet åbner for en situationsnær refleksion-i-handling, dvs. en praksisnær dømmekraft, hvormed der kan varieres i brugen af de faglige forforståelser.

Som sådan er budskabet i antologien ikke nyt, men ikke desto mindre uhyre aktuelt, og dertil skal lægges, at antologien rejser det vigtige spørgsmål om, hvad pædagogik egentlig er, og det er nok så vigtigt i en tid, hvor traditioner brydes op og dermed for alvor aktualiserer spørgsmålet om, hvad vi skal forstå ved pædagogik som en opdragelsens eller tradingens kunst. Der er altså ingen vej uden om denne antologi, selv om der ved læsningen nok er nogle ønsker tilbage til dens fortsættelse eller videre perspektiver. Det siges i indledningen, at bidragene er meget forskellige, men at de har det samme kritiske sigtepunkt, og det er rigtigt. Det er antologiens uomtvistelige fortjeneste, men i pagt hermed, så kunne man som sagt også have ønsket sig lidt mere, – eller rettere: en bredere og mere systematisk perspektivering af dens kritiske potentiale, jf. det følgende.

Begrebet "Uren pædagogik" stammer fra professorerne i psykologi, Lene Tanggaard og Svend Brinkmann, der efter en konference i USA i 2008 publicerede artiklen "Til forsvar for en uren pædagogik", og den artikel er genoptrykt i antologien som det fælles udgangspunkt. Her er hovedpointen, at pædagogik i moderne tid er inspireret af kognitiv psykologi, hvorfor der på uheldig vis kan skelnes mellem form og indhold eller abstrakt læring og udvikling på den ene side og dét, læringen og udviklingen handler om, på den anden side. I sin yderste konsekvens, og forfatterne har givetvis ret, når de hævder, at det er en i tiden udbredt tendens, så betyder det, at undervisning først og fremmest kommer til at handle om elevernes

oplevelser af egen læring eller deres såkaldte metarefleksion, frem for om det, der undervises i. Og her står de to professorers reference til den amerikanske filosof og uddannelses tænker John Dewey meget stærkt, da han faktisk hævdede, at det forholder sig lige omvendt: Det er, når vi optaget af læringens genstand glemmer, at vi lærer, at vi virkelig lærer, siger Dewey.

Svend Brinkmann bidrager endvidere med en meget fornem artikel om aktuelle fejllæsninger af Dewey, især fra konstruktivistisk hold, og Lene Tanggaard skriver lige så aktuelt om den i Danmark udbredte misforståelse af Howard Gardners teori om de multiple intelligenser. Også her forveksles pædagogik med, hvad der egentlig var tænkt som psykologiske dispositioner. Det er disse reduceringer af pædagogikken til trivielle mål-middel forestillinger, der kalder på en mere uren pædagogisk forståelse, og her eksemplificeres bl.a. med mesterlæreren og social eller situativ læringsteori, som vi f.eks. kan møde hos Lave og Wenger. Den tredje redaktør af antologien, lektor Thomas Aastrup Rømer, går i sin kritik af den rene pædagogik, som han eksemplificerer ved bl.a. den af Lars-Henrik Schmidt udviklede socialanalytik, men især ved den af Niklas Luhmann inspirerede systemteori, skridtet videre, idet han fordrer hele den samfundskulturelle baggrund, som i 1960'erne begyndte at erodere, tilbage igen som pædagogisk handlingsgrundlag. Thomas Rømer karakteriserer bevidst polemisk de nævnte pædagogiske strømninger som "monarkier" på grund af deres trang til hegemonisk at ville dominere, og man må vist dertil medgive ham, at de som sådanne kongedømmer i højere grad demonstrerer historisk medløb end egentlig åbner for engageret kritisk deltagelse. Til trods herfor synes artiklens ideologikritik at mangle de kulturhistoriske mellemregninger, som den jo faktisk efterlyser.

De savnes også i bidragene fra Steen Nepper Larsen og Hans Hauge. Trods mange gode og indimellem rigeligt fikke formuleringer, som man dog ikke i en postmoderne tid skal snyde sig fra, så synes disse bidrag på mere eller mindre indirekte vis at indføre en anden dualisme end den mellem mål og midler eller form og indhold, der er antologiens hovedtema, nemlig dualismen mellem ideal og virkelighed. Nepper Larsen leverer nogle generelt gode didaktiske eller måske snarere anti-didaktiske principper, men diskuterer ikke meget vilkårene for deres realisering, mens Hans Hauge ved sin hudfletning af det moderne masseuniversitet eller "undervisitet", som han med reference til en århusiansk taxachauffør kalder det, nærmest understreger, at forbedringer er umulige. Nina Bonderup Dohn leverer en relevant kritik af det moderne begreb om "best practice" med, hvad man vel må betegne som relevante teoretiske positioner i det opgør, som antologien er ude i. Det er teoretisk solidt og velargumenteret, om end lidt kedeligt i kraft af artiklens emne, der mere virker som et påskud end som en forfatteren reel problemstilling. David Bugges artikel om fortællingen som pædagogisk metode er lidt for tæt på de kilder, som han bruger, eller rettere det noget slidte efterliv, som de

er blevet til del. Det rykker ikke rigtigt så kortfattet at få genfortalt, hvad Jakob Knudsen, Martin A. Hansen og K.E. Løgstrup mente om fortælling og pædagogik, trods de gode intentioner. Her mangler, ja, fortællingens egen dynamik – lidt friskbrygget kaffe.

Antologien løfter sig imidlertid helt utroligt igen med det afsluttende bidrag fra Gerda Kraft, selv om temaet om den skjulte læreplan og den altid uudgælelige medlæring umiddelbart virker ret tilforladeligt. Hun trækker på sikre kort som Gregory Bateson og Erling Lars Dale, hvad læring og didaktik angår, men går da så sandelig også nogle skridt videre ved at tage livtag med de kulturhistoriske forandringer, som oplysningstidens udmøntning i det moderne og nu postmoderne samfund har afstedkommet. Den skjulte læreplan, dvs. dét, at læring altid er kontekstuelt bestemt og ikke bare ren eller teknisk rationel, var i det tidligt borgerlige samfund ikke skjult, men åbenbar, som vi kender det fra datidens sorteringskole, der herskede helt frem til 1960'erne. Det er det senborgerlige samfund med dets masseuddannelser, der vil give alle lige muligheder gennem uddannelse, der begynder at tematisere de normative og kulturelle vilkår for opdragelse, pædagogik og uddannelse som skjulte og fordægtige, men uden samtidig at reflektere over de pædagogiske konsekvenser heraf, som Gerda Kraft siger med relevante udenlandske henvisninger.

I den artikel sker der virkelig noget og det netop fordi, at kulturhistorien og dens paradokser og dilemmaer rykker ind som pædagogisk refleksionsflade. Nu er det ikke alene det normative spørgsmål om en ren eller uren pædagogik, der er i fokus, men spørgsmålet om, hvordan vi pædagogisk håndterer denne problemstilling mellem normativitet og samfundsmæssig virkelighed, der er sat

på plakaten. Pædagogik eller opdragelse er et alment menneskeligt forhold, men det får sine særlige udfordringer ved overgangen til de moderne samfund, hvor hverdagslivet og mesterlærens socialisation suppleres med skoleuddannelse. Så er vi tæt ved pædagogikkens grundspørgsmål om traderingen og dens muligheder, og her stiller Gerda Kraft ikke lette spørgsmål, om end de i kraft af deres vigtighed forekommer mere nærværende og selvfølgelig, end selv de letteste tilbud blandt tidens mange rene pædagogikker. Hvordan skal vi sikre den individuelle frihed og udviklingsmulighed, når al læring er kontekstuelt bundet, om end nu for alvor skjult i de rene pædagogikkers noget falske tilbud om abstrakt selvrealisering? Og hvordan gøre det til en skole- og uddannelsesvirksomhed i en samfundsmæssig virkelighed, der ikke længere bare kan køre på mesterlære og drømmen om en fælles national folkelighed? Hvad har den friheds-søgende og personlighedsdannende pædagogik at stille op med i en globaliseret masseuddannelsestid?

Det er særdeles velvalgt, at Gerda Kraft afslutter denne antologi om Uren pædagogik, da hun stiller de historisk urene spørgsmål til den pædagogiske normativitet og endog anviser nogle veje til deres analyse og håndtering. Det er som sagt prisværdigt, at antologien vil genindskrive livet eller det, Grundtvig kaldte for livsoplysning, i den pædagogiske refleksion og praksis, mens mindst lige så vigtigt er det, som det sker i den sidste artikel, at spørgsmålet om livsoplysningens pædagogiske og didaktiske konsekvenser ikke glemmes.

*Jørgen Gleerup, e-mail: gleerup@sdu.dk,
Syddansk Universitet, Danmark*

Inan Ilhan
The Philosophy of Curiosity
New York: Routledge Studies in Contemporary
Philosophy, 2012

The Philosophy of Curiosity fortjener opmærksomhed for at være den første monografi, som giver en systematisk filosofisk analyse af nysgerrighed. Inan Ilhan begrænser sit genstandsområde til, hvad kalder *conceptual curiosity*. Omdrejningspunktet for Ilhans analyse er spørgsmålet om, hvordan vi kan referere til genstanden for vores uvidenhed. Han introducerer derfor distinktionen ostensibel og inostensibel reference for herved at koble muligheden for inostensibel reference til mulighedsbetingelserne for nysgerrighed. Hans analyse forbliver primært indenfor for rammerne af det første spørgsmål.

En stor del af *The Philosophy of Curiosity* (kap. 3-7) er et forsøg på at præcisere, hvorledes Ilhans egen distinktion mellem ostensibel og inostensibel reference adskiller sig fra allerede eksisterende teorier om reference. Ilhan forholder sig således til Russells distinktion mellem *knowledge by acquaintance* og *knowledge by description*, Donnellans distinktion mellem attributiv og referentiel begrebsbrug, *de re/de dicto* distinktionen samt Kripkes skelnen mellem *rigid* og *accidental designator*. Ilhans pointe er, at inostensibel reference udtrykker en epistemisk relation til sin genstand, hvorfor distinktionen mellem ostensibel/inostensibel ikke har semantisk signifikans.

Som det første skridt mod en påvisning af muligheden for inostensibel reference, viser Ilhan, at Russells distinktion mellem *knowledge by description* og *knowledge by acquaintance* åbner op for en yderligere distinktion mellem *knowledge by description* og *ignorance by description* – og dermed for muligheden for at referere inostensibelt.

Herefter forholder Ilhan sig til Donnellans distinktion mellem attributiv og referentiel begrebsbrug for definitive beskrivelser. Ilhan gør opmærksom på, at Donnellans ikke har et klart kriterium for en adskillelse mellem disse to former for begrebsbrug samt, at der synes at være andre mere grundlæggende distinktioner implicerede i forskellen mellem referentiel og attributiv begrebsbrug. Heriblandt Kripkes skelnen mellem semantisk reference og *speakers reference*. Ilhans formål er her at påvise, at hans egen distinktion adskiller fra Donnellans, eftersom vores intentioner ikke er konstituerende for inostensibel reference. Selv i tilfælde, hvor vi synes at kunne skelne mellem attributiv og referentiel begrebsbrug kan vi, ifølge Ilhan, skelne mellem ostensibel og inostensibel reference på tværs af referentiel og attributiv begrebsbrug.

Ilhan påpeger, at Donnellans teori implicerer to typer af reference. På den ene side kan vi beskrive genstande, hvor vi har *an object in mind* – dvs. hvor vi har bevidsthed om en konkret genstand i vores begrebsbrug – og på den anden side har vi situationer, hvor dette ikke er tilfældet. Når vi har bevidsthed om en genstand i vores

begrebsbrug må vi nødvendigvis have en ostensibel term for genstanden.

I det efterfølgende kapitel gennemgår Ilhan forholdet mellem inostensibel reference og *de re/de dicto*. *De re* attituder forstår han som non-analytiske relationer til sin genstand. Dette leder ham til tre former for nysgerrighed. (1) Tilfælde, hvor både *speakers reference* og den semantiske reference er succesfuld. Denne form for nysgerrighed er *de re* og giver anledning til singular nysgerrighed, dvs. at vi er nysgerrige ift. en konkret genstand, som vi prøver at sætte under et begreb. (2) Tilfælde, hvor der kun er semantisk reference. Her er der tale om non-singular, *de dicto* nysgerrighed. Det vil sige, vi søger en genstand, som falder under vores begreb. (3) Tilfælde, hvor der hverken er *speakers reference* eller semantisk reference. Der er her tale om ren *de dicto* nysgerrighed, hvilket vil sige, at nysgerrigheden vedrører analytiske forhold.

I kapitel 8 prøver Ilhan at kvalificere de foregående konklusioner til en teori om nysgerrighed ved at tilføje *interesse* som en mulighedsbetingelse for nysgerrighed. Da inostensibel reference indgår i alle spørgsmål, som udtrykker uvidenhed, er nysgerrighed yderligere karakteriseret ved en interesse for sin genstand. Både nysgerrighed og interesse er intentionelle mentale tilstande, men i modsætning til nysgerrighed kan interesse også udtrykkes via ostensible termer. Det vil sige, man kan interessere sig for men ikke være nysgerrig vedrørende dét, man allerede har erkendt.

I modsætning til *desire*-teorier, forestår Ilhan nysgerrighed som begrebslige repræsentationer af inostensibele genstande, som man interesserer sig for. Dog mener han ikke, at en undersøgelse af, hvordan vi kan forstå *desire*, falder indenfor hans problemfelt.

Kapitel 10-12 er forholdsvis korte og søger at moderere betingelserne for tilfredsstillelsen af nysgerrighed. Da tilfredsstillelsen af nysgerrighed kommer til udtryk i en transformering af inostensibel til ostensibel reference, bliver tilfredsstillelsen af nysgerrighed kontekst-relativ. Intensiteten af ens interesse for en genstand har betydning for, hvornår man tænker sin viden tilstrækkelig til at være ostensibel og dermed tilfredsstillende.

En af betingelserne for Ilhans overordnede projekt, er at sprogtilegnelse og begrebsliggørelse er en betingelse for at kunne være nysgerrig. Ilhan forholder sig til dette aspekt ved at indkredse sit emne til begrebslig (*conceptual*) nysgerrighed. Men med titlen *The Philosophy of Curiosity* er det ikke fyldestgørende, at begrebslig nysgerrighed ikke ses i relation til andre former for nysgerrighed. Med sin snævre begrebsanalytiske tilgang til emnet, påpeger Ilhan, at spørgsmål vedrørende før-teoretisk nysgerrighed (heriblandt udforskende adfærd hos børn og dyr) ikke har relevans for filosoffer (men dog psykologer).

Hvis vi tænker på nysgerrighed som et naturligt fænomen, som har bred relevans for pædagogisk filosofi, motivations- og kreativitetsforskning (Ilhan medgiver dette i indledningen), kan man spørge, om vi bliver særligt meget klogere at læse om velkendte analytiske teo-

rier om reference. İlhan bruger uforholdsmæssig megen plads (en tre fjerdedele af sin bog) på betydningen af inostensibel reference i forhold til andre filosofers teorier om reference. Denne del af *The Philosophy of Curiosity* vedrører spørgsmålet om, hvordan vi kan referere til det, vi ikke ved. Dette spørgsmål er i sig selv ikke rettet mod nysgerrighed som fænomen, men er derimod en klarlægning af én af præmisserne for nysgerrighed. Selv hvis vi accepterer, at denne præmis er en nødvendig betingelse for nysgerrighed (hvilket kunne betvivles ud fra en naturalistisk begrebsforståelse), er vi stadig ikke blevet klogere på nysgerrighed. Tilføjelsen af *interesse* som en yderligere betingelse hjælper ikke meget. İlhan ikke formår

at uddybe, hvad han mener hermed, da interesse både indgår som konstituerende element for nysgerrighed og som ekstern motivationsfaktor for en forståelse af nysgerrighed. Da İlhan ikke forholder sig til teorier vedrørende forholdet mellem begær, motivation og interesse, formår han ikke at uddybe på hvilken måde vi kan skelne mellem interessebaseret søgen efter viden (nysgerrighed) og viden-søgning, som ikke også er baseret på en eller anden form for interesse.

Zeynep Üsüdü, e-mail: zeydur@hotmail.com,
Danmark

Ole Thyssen

Det filosofiske blik

København: Informations Forlag, 2012

En filosofisk bygningsfejl?

Ole Thyssens seneste bog – *Det filosofiske blik* – lanceres fra forlaget som en ny filosofihistorie, og som sådan er den blevet modtaget med begejstring fra en stort set enig anmelderskare. Bogen er blevet til gennem et imponerende arbejde med filosofiens historie over 17 år, og resultatet er et stort værk på over 700 sider! En overfladisk betragtning bekræfter det filosofihistoriske tema; bogen er formet som en kronologisk – stort set – gennemgang af historiens største filosoffer, og Thyssen har helt i tidens ånd lagt særlig vægt på moralfilosofien og den politiske filosofi.

Men Thyssen benægter selv, i bogens første sætning, at *Det filosofiske blik* er en filosofihistorie. Hensigten er at skrive en bog om filosofi – eller *iagttagelse* – for nysgerrige amatører: "Gennem iagttagelse af filosofi præsenteres en filosofi om iagttagelse" (s. 15). Hvad filosofi er, skal indirekte afsløres gennem en læsning af historiens store filosoffer.

I indledningen præsenterer Thyssen sin opfattelse af filosofi og dermed sin hermeneutiske tilgang til filosofihistorien. Filosofi er en særlig form for *iagttagelse* baseret på et grundperspektiv kaldet et *blik*. Bogens grundbegreber, *iagttagelse* og *blik*, afslører Thyssens eget udgangspunkt: sociologen Niklas Luhmann, der da også har fået sit eget kapitel i bogen. Det luhmannske grundlag betyder, at ingen af de filosoffer der gennemgås er egentlige filosoffer. Thyssen kalder dem derfor 'mestertænkere', men da forholdet mellem tænkning og *iagttagelse* forbliver uklart, ville 'mestertiagttagere' nok være mere præcist.

Man kunne tentativt sige, at Thyssens bog er et blik på filosofihistorien med luhmannske briller. Fremgangsmåden består i, at Thyssen tildeler hver mestertænkner et *blik*, dvs. et grundperspektiv eller en grundposition, der så skal udgøre kernen i fremstillingen af deres *iagttagelse*. En mestertænkner kogt ned til ét ord. Denne metodiske selskabsleg er ikke helt uden charme, men har desværre også en tendens til at virke noget begrænsende, når det handler om de mere komplekse og genstridige filosoffer.

Det står hurtigt klart, at den dobbelte tematik – filosofihistorie og en filosofi om *iagttagelse* – ikke er dækkende for bogens ærinde. Filosofien om iagttelsen er stort set henlagt til indledningen og afslutningen, krydret med et par regibemærkninger undervejs. Filosofihistorisk er bogen en mærkværdig blanding af, på den ene side ganske veloplagede, indsigtfulde og begejstrede kapitler, og på den anden side kapitler præget af en næsten aggressiv nedladdenhed, krydret med fejl og udeladelse af centrale elementer. Til de første hører fx kapitlerne

om Adam Smith og John Lockes politiske filosofi. Til de sidste kapitlerne om Platon og Aristoteles. Kapitlet om Rousseau nærmer sig, fra en almindelig filosofihistorisk betragtning, det uanstændige.

På trods af Thyssens udtalte politiske og moralfilosofiske tematik er den pædagogiske filosofi nedprioriteret. En klassiker som Rousseaus *Emile*, og dermed den negative pædagogik, affærdiges med en kort bemærkning: "At Rousseau ikke har tillid til sit eget program viser sig ved, at pædagogen, *le gouverneur*, er nødt til at arrangere og intrigere og kontrollere for at være sikker på, at alting går for sig efter naturens forskrifter. Et andet lille problem var, at Rousseau afleverede sine egne fem børn på et hjem for hittebørn. Her havde naturen ikke en chance" (s. 438). I afsnittene om Platon og Aristoteles bemærker Thyssen flere gange, at uddannelse og dannelse er centrale temaer i den antikke politiske tænkning, men det udvikles aldrig, og Thyssen synes i det hele taget ikke særlig interesseret i de politisk-filosofiske aspekter af pædagogikken, eller i de pædagogiske aspekter af den politiske filosofi. Måske fordi filosofi og politik hos Thyssen mere er et spørgsmål om magt end om dannelse, opdragelse og viden.

Som bogen skrider frem fremstår den som en slags Thyssens bud på 'det bedste og det værste'. Man er ikke i tvivl om, hvilke mestertænkere han godt kan lide og hvilke han ikke kan lide. Kriteriet for Thyssens vurdering er ikke klassiske filosofiske kriterier, og hans blik på de gamle filosoffer er ikke præget af veneration eller nostalgi. Og det er egentlig her, at *Det filosofiske blik* begynder at blive interessant. Der, hvor man virkelig mærker Thyssens engagement – når han bliver vred eller begejstret – er i politiske spørgsmål. Kriteriet for Thyssens vurdering af mestertænknerne synes at være en udtalt forestilling om det gode samfund.

Hvis *Det filosofiske blik*, som en filosofihistorie, er en noget blandet fornøjelse, og hvis den heller ikke rigtig leverer det indirekte svar på, hvad filosofiens blik er (s. 9), så tegner der sig til gengæld i løbet af bogen konturerne til et egentligt politisk-filosofisk værk. I indledningen synes Thyssen at efterlyse en mestertænkners kritiske blik på den moderne velfærdsstat (s. 13-4). Det er en spændende tanke, som Thyssen også har luftet i debatform. Det er fristende at se *Det filosofiske blik* som er stort og respektfremkaldende forarbejde til et egentligt hovedværk fra Thyssens hånd. Der skal derfor lyde en opfordring til, at Thyssen forsøger springet fra samfundsdebatter til mestertænkner og giver os en politisk-filosofisk fremstilling af det gode, frie, lige, retfærdige, fornuftige og rige samfund, eller hvad der nu er den styrende norm for fællesskabet i det Thyssenske blik.

Ulrik Crone, e-mail: ucrone@gmail.com,
Danmark

Oscar Brenifier
Filosofi med børn i skolen – 45 øvelser
 Kbh.: Mindspace, 2011

Ann S. Pihlgren
Sokratiske samtaler i undervisningen
 Frederiksberg: Frydenlund, 2011

I 2011 er der i Danmark udkommet to bøger om filosofi med børn oversat fra hhv. svensk og fransk. Det er Ann S. Pihlgrens *Sokratiske samtaler i undervisningen* (Forlaget Frydenlund) og Oscar Brenifiers *Filosofi med børn i skolen – 45 øvelser* (Forlaget Mindspace). Brenifier, der har årelang erfaring med at filosofere med børn i hele verden, har tidligere udgivet tre bøger på samme forlag i "Tænk selv"-serien, billedbøger til filosofiske samtaler med børn. Pihlgrens bog er hendes første på dansk. Hun er dr. phil. i pædagogik og ansat ved Stockholms Universitet.

Det kan undre, så ringe uddannelsespolitisk bevågenhed, der er på et område som filosofi med børn, når man tænker på, hvor mange positive perspektiver, der er i at føre filosofiske samtaler med børn. F.eks. har filosofiske samtaler en positiv indflydelse på samtaleklimaet i klassen, som – viser det sig – har en stor betydning for børns demokratiske dannelse. Pihlgren anfører en svensk undersøgelse, der viser, at samtaleklimaet i klassen, dvs. at der er plads til, at forskellige holdninger bliver debatteret, har en meget positiv indflydelse på elevernes politiske kundskaber. At dialog tilmed har indflydelse på elevernes faglige kundskaber generelt, har den velrenommerede, norske klasserumsforsker Olga Dysthe vist i flere afhandlinger. Endelig turde det være indlysende, at skolen som dannelsesinstitution også må tage sin etiske dannelsesopgave alvorligt: Hvordan finder den enkelte ud af, hvad der er godt og ondt, og hvordan praktiseres dette i fællesskab med andre?

Til sammenligning kan nævnes Norge, hvor filosofiske samtaler står eksplicit nævnt i alle læreplaner fra børnehaven til gymnasium.

Der er imidlertid enkelte danskere, der siden 80'erne har arbejdet systematisk med filosofi med børn. Af markante navne og forfattere kan nævnes den nu afdøde Per Jespersen, Niels Chr. Sauer, Sanne Nielsen, Holger Scheibel, Børge Troelsen, Bo Rasmussen, Helle Hinge og Henrik Vestergaard Jørgensen. Sidstnævnte har for nylig udarbejdet en phd-afhandling, som afsøger de teoretiske forudsætninger for filosofi primært i religionspædagogisk regi. Der mangler dog stadig systematisk forskning på området – især i forhold til den praktiske del.

Nu behøver den enkelte lærer eller pædagog, der har lyst til at filosofere, selvfølgelig ikke forskning for at praktisere, og gennem årene er der udkommet bøger, der henvender sig til lærere. Litteraturen har imidlertid været præget af enten at være for teoretisk eller for praktisk. Det sidste gælder især Brenifiers bøger, der med billeder og sjove spørgsmål lægger op til gode eksistentielle

spørgsmål, så som "Må man stjæle?", "Hvad er lykke?" osv. Problemet er blot, at der i disse bøger ingen vejledning er til den lærer, der gerne vil begynde at filosofere med børn. Det samme gælder Brenifiers nyeste bog. For en øvet filosofilærer, der har arbejdet med samtalekulturen i klassen, lært eleverne at lytte til og tale med hinanden og argumentere for deres synspunkter, er *Filosofi med børn i skolen – 45 øvelser* en stor hjælp. Her kan læreren få inspiration til at filosofere med eleverne om begreber som "Menneske og dyr", "Hvem bestemmer?", "Meningen med livet?" mm. Bogen giver, ligesom Brenifiers andre materialer, et væld af mulige svar, som eleverne kan forholde sig til og tale om. En stor hjælp, for så skal eleverne (eller læreren!) ikke opfinde det hele selv! Men den ikke-kyndige filosofi-lærer kan ikke nøjes med gode emner. Hun har også brug for vejledning i, hvordan samtalen kan struktureres, hvilke spørgsmål, der skal stilles, hvad filosofi-læreren skal være opmærksom på osv.

Pihlgrens bog henvender sig til gengæld også til begyndere. *Sokratiske samtaler i undervisningen* indledes med et par kapitler, hvor Pihlgren viser, at hun har styr på historien og teorien bag den sokratiske dialog/filosofi med børn. Hun påviser, at trods forskellige udsping og begrebsvalg, ligner de fleste tiltag hinanden i udviklingen af kvalificeret dialog mellem eleverne, hvor læreren indskrænker sin rolle til at være samtaleleder. Dernæst bliver bogen mere praksis-orienteret. Pihlgren giver anvisninger på forskellige væsentlige forhold, der skal tages i betragtning, når man vil filosofere med børn: Læreren som samtaleleder, og ikke den, der hælder viden på børnene, klasserummets møblering, gruppernes størrelse, lærerens forberedelse - og ikke mindst det forfatteren kalder "regelbrud" og "opfølgning". Her er ny viden og nye ideer, som jeg ikke har set tidligere i bøger om filosofi med børn.

Pihlgren redegør for regler, som det kan være nyttigt at stille op, før den filosofiske samtale begynder: At samtalen er en fælles udforskning, at der skal lyttes, at der kan være flere mulige svar, og at deltagerne skal være forberedte på at revurdere deres synspunkter (s. 82). Disse regler kan naturligvis være forskellige, alt efter hvilken alder børnene har. Pihlgrens egen forskning omfatter en stor gruppe børn mellem 5 og 16 år, som gennem tre år jævnligt har gennemført filosofiske samtaler. En afgørende faktor for, hvor hurtigt gruppen kommer videre og får udviklet sine filosofiske færdigheder, er, hvordan læreren håndterer "regelbrud".

Regelbrud kan enten komme, når en deltager åbenlyst misforstår reglerne, eller når hun bevidst forsøger at bryde dem. Det værste læreren/samtalelederen kan gøre, hvis børnene ikke forstår reglerne, er at falde ind i sin sædvanlige lærerrolle, hvor læreren sidder inde med, hvad der er rigtigt og forkert. Så hellere afbryde samtalen og repetere reglerne, anbefaler Pihlgren (s. 93). En af farerne ved denne form for samtale er, hvis en elev bevidst vil teste læreren eller de andre børn, hvis eleven forstyrrer eller ikke tager samtalen alvorligt. Her er risikoen igen, at

læreren indtager sin gamle rolle og irettesætter eleven. I stedet kan hun forsøge at tage den provokerende elevs indfald alvorligt og på sokratisk vis lade de andre børn forholde sig til provokationen. Forhåbentligvis vil dette få provokatøren med ind i samtalefællesskabet igen. "Opfølgning" – eller evaluering – er et andet nyskabende element, som Pihlgren arbejder med i de sokratiske samtaler. Det handler om at bevidstgøre eleven om, hvad filosofi indebærer og give eleven ejerskab til egne filosofiske kompetencer. I stedet for blot at gå i gang med samtalen, "fordi læreren har bestemt det", indledes der med at eleven sætter sig mål for samtalen. F.eks. "Jeg vil blive bedre til at lytte til de andre!" eller "Jeg vil blive bedre til at sige noget som svar på de andres indlæg!" Efter samtalen evaluerer eleven på sin målsætning og sætter en ny målsætning for næste samtale. Det lyder til at være en seriøs måde at arbejde med samtalerne på, som også er i overensstemmelse med moderne pædagogisk tænkning om elevplaner mm. At metakommunikere om den filosofiske samtale kan i bedste fald være med til at øge seriøsiteten, så den filosofiske samtales mundtlighed kan gå ind og blive en færdighed, der arbejdes med på linje med læse- og skrivefærdigheder i skolen.

Hertil kommer, at Pihlgren skriver meget levende med mange eksempler fra egen og andres praxis. Hun refererer små stykker af samtaler med børn, som giver læseren et godt indblik i, hvilket niveau, man kan forvente, at dialogen foregår på. Der refereres også fra knap så vellykkede samtaler, og forfatteren reflekterer over, hvad der

kunne have været gjort bedre. På den måde imødekommer hun den uerfarne filosofi-lærers kvababbelser: Kan jeg nu gøre det godt nok? Er mine børn lige så gode som de erfarne filosofilæreres? Og Pihlgren skildrer dagligdagen, ikke ideal-situationer, som f.eks. Per Jespersens film om filosofi med børn "Du og jeg", hvor de filosoferende børn var blevet udvalgt som de mest velformulerede mellem hundredevis af børn!

Endelig står Pihlgrens bog stærkt, idet den lægger op til, at den filosofiske samtale kan anvendes i alle fag, hvis blot læreren er sig den filosofiske spørgen og den filosofiske metode bevidst. Ved at integrere filosofien behøver man ikke diskutere, hvorvidt filosofi skal være et fag i skolen. Men det bør selvfølgelig overvejes, hvordan lærerne skal bibringes deres filosofiske viden og færdigheder – mere forskning, større fokus på filosofi i læreruddannelsen, flere midler til efteruddannelse osv.

Pihlgren slutter af med at opliste forskellige emner med filosofisk potentiale i forskellige fag samt tips til videre læsning. Undervejs i bogen har hun vist os, hvordan man kan filosofere over kærlighed ud fra Bizets Carmen i musiktimerne. I idrætstimerne kan man filosofere over, hvad en regel er, ud fra et billede af den navnkundige situation, hvor fodboldspilleren Zidane, nikker sin modstander en skalle!

*Dorete Kallesøe, e-mail: dsk@viauc.dk,
www.filosofipatruljen.dk, VIA University College,
Aarhus og Læreruddannelsen i Nr. Nissum, Danmark*