

Vad är bildning?¹

Av Michael Uljens

Åbo Akademi

26.10 2006

Människans bildningsprocess har hanterats av alla kända civilisationer på ett mer eller mindre utvecklat begreppsligt plan, men i ett europeiskt och västerländskt perspektiv har den klassiska grekiska filosofin en särställning. Av särskild betydelse framstår även i vår tid t.ex. Platons *Staten*, *Menon* och *Protagoras* samt Aristoteles etik som behandlar frågan om hur den växande skall ledas till umgänget med frågan om det goda livet, och de svårigheter som är härmed förbundna: om vi inte med säkerhet vet vad det goda livet går ut på blir det svårt att undervisa om det, åtminstone på ett upplysande sätt. Sedan dess har vi arbetat med frågan om viljans bildning, i synnerhet med att bilda viljan som viljan till det goda. Att bilda viljan handlar också om att bilda *väljandet* – att vilja är att välja och att välja förutsätter valfrihet. Därför har teorier om viljans bildning alltid varit relaterade till frihetsproblematiken, men frågan är av vilken karaktär friheten uppfattas vara och hur dess ursprung förstås. Ofta har det handlat om att den växande antingen setts som varande ursprungligt fri eller så att subjektet genom erfarenhet *lär sig* att betrakta sig själv som en varelse kapabel till val och med rättighet att vilja. Men dessa positioner kan också förenas i en och samma åskådning, som vi kommer att se.

Bildningsbegreppets förhistoria sträcker sig emellertid längre än de hellenska frontalgestalternas kraftprov. Framförallt har bildningsfrågan i det religiösa tänkandet handlat om hur jordelivet skall vandra och hur denna ändliga vandring är förbunden med större och oföränderliga entiteter eller djupare mening med livet (se ex. Sigurdsson och

¹ I tryck

Svennungsson 2006). I den meningen har bildningsproblematiken av tradition innehållit frågan om hur det ändliga livet skall gestaltas i förhållandet till det oändliga.

Det grekiska bildningsarvet fördes likväl vidare av romarna som för tiden utvecklade ett förhållandevis utvecklat undervisningssystem (Uljens, 2002). I *De Oratore* utvecklade Cicero (106-143 e.Kr.) en syn där undervisningen skall utgå från barnets naturliga anlag och utveckla dessa. För talekonstens utvecklande krävdes dock systematisk undervisning och övning. Det sedliga medvetandet och dygdighetens frö betraktades däremot som medfödda varför människan hade en omedelbar säkerhet om det goda och onda. Den största romerska pedagogikteoretikern var kanske dock Marcus Fabius Quintillianus (35-96 e.Kr.). Hans *Institutio Oratoria* omfattande 12 böcker presenterade en helhetssyn över utvecklingen från tidigaste barndom till den fullvuxna talaren, d.v.s. hur den växande skulle bli kapabel att på ett självständigt sätt bli delaktig i det offentliga livet.

Ur vår egen tids perspektiv är dock renässansen, och med den förenade humanistiska människosynen och bildningsteorin från 14-1500-talen, av större betydelse. Denna konstens och vetenskapens pånyttfödelse placerade människan i världens centrum på ett tidigare oskådat sätt (jfr. *Divina Comedia* av Dante). Den nya åskådningen betonade individualiteten och det fria utvecklandet av tänkandet. Individen uppfattades som mångvetare (Uomo universale), men humanismen lade också grunden för tanken om folkbildning. Den framväxande pedagogiska optimismen betonade utvecklandet av det egna tänkandet och initiativförmågan. Grundlinjerna till tanken om att det är genom bildning som vi når en kulturell autonomi dras under dessa tider.

Det är ändå från början av 1600-talet som pedagogiken tydligare börjar formuleras i termer av teorier och begreppssystem i bredare skala. Detta sker huvudsakligen som ett svar på behovet att utveckla den profana undervisningen och svara mot kunniga tjänstemän för staten. Fortfarande var det dock himlen, "gudsgemenskapen", snarare än jorden som var pedagogikens referenspunkt. På våra breddgrader kommer detta till uttryck t.ex. genom den religiösa och kyrkliga undervisningsplan, *Methodus Informandi*, avsedd som skolordning för hela Sverige-Finland, som biskopen i Åbo, Johan Gezelius d.ä. (1615-1690) författade. Den var skriven under inflytande av Comenius *Didactica Magna*.

Den moderna upplysningsfilosofiska och romantiska bildningsteorin förnekade senare att det yttersta syftet med fostran är att förbereda för det eviga livet. Därmed argumenterade denna teori rakt emot J. A. Comenius tankar. Upplysningspedagogiken tog således avstånd från Comenius idé om att ”människans yttersta mål ligger bortom jordelivet” och att ”jordelivet är blott en förberedelse för det eviga”. I de sex första kapitlen i *Didactica Magna* redogör Comenius särskilt för hur: ”Ett trefaldigt liv har alltså var och en av oss, trenne livets härbärgen: modersskötet, jorden och himmeln. Ur det första ingår vi i det andra genom födelsen, ur det andra i det tredje genom döden och uppståndelsen, det tredje lämnar vi aldrig någonsin. ... Det första livet är en förberedelse för det andra, det andra för det tredje, det tredje är utan inskränkning självändamål” (ibid., s. 61-62).

Comenius inser dock klart att ”människan måste bildas om hon skall bli människa” eftersom naturen ”ger inte själva kunskapen, dygden, religionen. Den skall förvärfvas genom bön, studier och handling” (ibid., s. 80). Men det är inte heller enbart genom individens egen aktivitet kunskapen nås utan därtill behövs undervisning. För Comenius är undervisning nödvändigt eftersom människor inte skall vara som ”vilda djur, inte förnuftslösa vidunder, inte slöa träbeläten” (s. 84). Undervisningens nödvändighet framspringer sålunda ur att människan leds till det allmännas tjänst genom bildning ”ty ett gott huvud, som inte tas i anspråk av nyttiga sysselsättningar, kommer att befatta sig med det som är gagnlöst, sällsamt, fördärvligt... Så går en verksam ande, som saknar tillfälle till allvarlig sysselsättning, helt och hållet upp i tomma, sällsamma och skadliga saker och vållar sin egen undergång” (ibid., s. 83). Uppenbart är att för Comenius handlar undervisning om att styra in den växandes tänkande i alldeles bestämda banor, till föreställd nytta för sig själv och andra. Ytterst består dock undervisningens nödvändighet för Comenius i att utan undervisning gick möjligheten till det eviga livet förbi – jordelivet var ju bara ett övergångsstadium, som dock inte förverkligade sig som sådant av sig självt, det är blott anlagen som är givna.

Den moderna bildningstradition som utvecklas från och med andra halvan av 1700-t. i Europa, kan i många stycken ses som en reaktion mot en icke längre funktionell religiös världsåskådning eller kosmologi. Det nya bildningsbegreppet, som formulerades av de ”moderna” klassikerna (t.ex. Rousseau, Herder, von Humboldt, Kant, Herbart,

Schleiermacher), var ett svar på en ny politisk och ekonomisk ordning, men också på en ny borgerlighet, en liberal handelsekonomi, den privata äganderättens etablering och ett offentligt liv som de demokratiska idéerna innebar. Om det moderna bildningsbegreppet svarade mot en liberalisering och individuell valfrihet och autonomi, vilket sammanföll med den framväxande näringsfriheten, frihandeln och industrialiseringen, så underlättades det hela även av den nya tryckfriheten och framväxande pressen. Den tekniska utvecklingen gällande möjligheterna att lagra och sprida information genom tryckta alster (böcker och tidskrifter) var också en direkt förutsättning både för den moderna massutbildningen, skolan, men också för den resonerande offentligheten (res publica).

Idag inser vi med facit i hand vilken betydelse kontrollen av det tryckta ordets frihet haft för det offentliga samlivet och den kollektiva bildningen. I Norden, men också internationellt, blir den österbottniske nationalekonomen, upplysningstänkaren och prästen Anders Chydenius' (1729-1803) namn starkt förenat med en systematisk utläggning av både den klassiska liberalismens principer och tryckfriheten. I den 40 sidiga skriften *Den Nationnale Winsten* från år 1765, f.ö. ett decennium innan Adam Smith publicerade sitt arbete i samma ämne, utvecklade Chydenius tanken att staten inte skulle blanda sig i affärer eftersom egenintresset ändå sammanfaller med det nationella intresset. Kort sagt, att det individuella vinstbegäret är nyttigt för alla - att marknaden reglerar sig själv och resulterar i kollektiv nytta, utan särskilda omfördelningsmekanismer. Den radikala tryckfrihetsförordning som Sveriges riksdag godkände år 1765 följde Anders Chydenius ritningar och bidrog starkt till bl.a. den ännu idag rådande nordiska offentlighetsprincipen gällande statliga dokument. Tryckfriheten och det moderna bildningstänkandet är således förknippade med varandra. Idealet som formulerades var att den enskilde genom egen reflektion, d.v.s. bildningsprocessen, skulle bli kapabel att formulera sin personliga samhälleliga ståndpunkt, livsåskådning samt moraliska och politiska övertygelse och ytterligare offentligt tillåtas yttra denna, för att på så sätt bidra till en offentlig kritik av t.ex. rådande lagstiftning. Åskådningen är "kantiansk" - att göra bruk av sitt förnuft innebar att använda det offentligt. Man kan således säga att Chydenius hör till de idag bortglömda pionjerna för den politiska bildningen i Norden.

Allt detta skedde i en tid då det traditionsbaserade samhället övergavs och hemmet ensamt inte längre kunde förbereda för framtiden. Risksamhällets embryo kunde skönjas. Idén om den autonoma lagstiftande och laglydande individen, i den autonoma nationalstaten, blev stegvis vägledande. Även frågan om det goda blev ånyo en öppen fråga i det sekulariserade samhället. En inte alltför vågad bedömning är att den kulturella och etiska mångfalden, uppluckringen av normer etc., kom att balanseras upp genom att i skolundervisningen starkt betona karaktärsbildningen, även med undervisningens hjälp. Den enskildes karaktär och moraliska halt blev garant för stabilitet i en kultur där den enskildes frihetsgrader radikalt ökades ("frihet under ansvar").

Framtidens utseende blev nu beroende av det egna handlandet, ett kosmologiskt telos förlorade samtidigt sin regulativa funktion. I det tomrum som uppstod då en föreställning om ett på förhand fastställbart slutmål på historiens utveckling lämnades därhän (d.v.s. i den utsträckning det skedde), framstod pedagogiken (fostran och undervisning) som instrument att reglera framtidens utfall och inriktning. Pedagogiken blev utopins instrument - ett riskminimeringsprojekt kunde man säga. Det som sannolikhetskalkylen innebar för handeln och försäkringsväsendet, innebar pedagogiken för en kontrollerbar kulturell framtidsutveckling.

En relativt utbredd tolkning är att pedagogiken blev därmed ett projekt som medverkade till att etablera "barndomen" som social kategori, framförallt för att legitimera påverkande handlingar. På det sätt sättet hänger pedagogiken samman med ett omyndigförklarande av subjektet för att legitimera sitt handlande. Korrelatet som etablerades för att legitimera fostran kom att kallas den uppvuxna generationens "ansvar" gentemot den uppväxande. Pedagogiskt handlande installerades som en mekanism genom vilket den stipulerade autonomin (myndigheten) skulle nås.

Då borgerskapet tidigt förstod bildningens betydelse i och för den nya tiden, var utbildning ännu en privat angelägenhet. Men då samtidens utmaningar krävde att massorna skulle skolas var det dags för att etablera mekanismer för hur bildningens innehåll, mål och processen skulle institutionaliseras i skolor, auktoriseras genom lärarutbildningar, tematiseras i läroplaner, påtvingas genom införandet av läro- och skolplikt samt övervakas av inspektörer och myndigheter. Genom en starkt reglerad verksamhet var syftet att skapa mekanismer för utvecklandet av personlig autonomi, men

inte vilken autonomi som helst: man fick rätten att stifta lagar, men lovade i gengäld att lyda de lagar som var rådande.

Bildningsfilosofi som ateleologisk subjekt- och historiefilosofi

I pedagogisk litteratur får vi ofta läsa att ett fundamentalt drag för moderniteten är att övergången från ett förmodernt till ett modernt tänkande innebar att en *teleologisk* åskådning om människans och kulturens utveckling övergavs. Att något är teleologiskt innebär att själva fenomenets syfte, mål eller utvecklingsgång är inneboende i själva fenomenet och att dess riktning inte ändras av yttre omständigheter (gr. telos = mål). När vi i pedagogiken talar om teleologi är det skäl att göra skillnad på två olika typer av teleologi. Den första typen av teleologi uttrycker idén om att *kulturen* utvecklar sig genom att närma sig ett bestämt, inneboende mål eller idealtillstånd. Den andra typen av teleologi uttrycker idén om att den enskilda individens (människans) utveckling är bestämd. Det är en riktig bedömning att vårt *samtida* pedagogiska tänkande känner sig främmande för båda dessa former av teleologi, men denna övergång har skett stegvis och är kanske i bred skala först under andra halvan av 1900-t.

I hög utsträckning dominerades nämligen 1800-talets pedagogikteori av tanken om att kulturförändring handlade om att röra sig mot ett ideal om ett fullkomnat samhällstillstånd – ett himmelrike förverkligat på jorden, dock ofta mera som en regulativ idé än som en föreställd framtida verklighet. Det moderna pedagogikprojektet som det formuleras mellan 1760 och 1830 uttryckte föreställningar om att det individuella bildningsprojektet är förenat med eller uttryck för någon högre mening och utvecklingsriktning. Kant hade t.ex. för sin del redan i slutet av 1700-t. propagerat för världsmedborgarskapet eller kosmopolitism som ett bildningsideal, ett perspektiv som åter vunnit i aktualitet (Kemp, 2005; Sihvola, 2004). I skriften *Synpunkter till en allmän historia i världsborgerligt syfte* (1784) yttrar han att ”Man kan betrakta människosläktets historia i stort som fullföljandet av en naturens förborgade plan.” (ibid., s. 24), men där givetvis ändå det fria handlandet är centralt.² Kant tycker sig alltså ”upptäcka en regelbunden gång mot statsförfattningens förbättrande i vår världsdel” (s. 28). Även

² Se även nionde satsen ”Ett filosofiskt försök att bearbeta den allmänna världshistorien under synpunkten av en naturens plan, som har den fullkomliga borgerliga samfundsbildningen till mål, måste betraktas som möjligt och rent av gagneligt för detta naturens syfte.” (ibid., s. 27).

Hegel och Schleiermacher resonerar ytterst i termer av ett positivt kulturellt fortskridande, ett sorts harmoniorienterat tänkande. Dessa tankemodeller kan kallas teleologiska.

Alla 1800-talsfilosofer såg dock inte kulturens utveckling i kulturstadieteoretisk belysning. T.ex. den finländske nationalfilosofen och hegelianen Johan Vilhelm Snellman (1806-1881) såg i stället kulturen som stadd i kontinuerlig förvandling. Till skillnad från t.ex. Kant och Hegel handlade kulturförändringar inte, menade Snellman, om ett kulturellt uppstigande eller förbättrande i sig. Som ändliga varelser kan vi förvisso uppfatta en kulturell förändring som en förbättring, men ur det evigas perspektiv ser det inte ut så. Snellman var alltså ingen kulturstadieteoretiker. I likhet med Rousseau ser Snellman i stället bildningen som ett oändligt *uppdrag* för människan. Någon ändhållplats finns inte. Historiens gång leder inte till en given slutpunkt utan vägen är målet. Det livslånga lärandet är därför inte heller nytt på idéplanet, jag tänker på Rousseaus begrepp *perfectibilité* som handlar om att leva med en kontinuerlig bildningsprocess som principiellt saknar ett definitivt slut.

Den form av teleologi som handlar om den individens utveckling eller bildningsprocess, lämnades dock snabbare åt sitt öde. Ett ateleologiskt bildningstänkande innebär därför bl.a. att bildning inte handlar om att ett i människan inneboende frö gro och växer i en given riktning. En sådan, till naturen hörande, genetiskt betingad determinism blev inaktuell för våra pedagogiska klassiker. Åskådningen innebar att pedagogen vore trädgårdsmästare som enbart hade till uppgift att vattna och nära fröet. Bildning skulle då handla om att individen i sitt liv förverkligade en förutbestämd plan eller följde en bestämd utvecklingsgång. Denna individbaserade teleologi har sin bakgrund i tanken om att människan är Guds avbild. Trots arvssynden bär hon bildningens löfte inom sig – tack vare denna gudsrest är återföreningen möjliggjord.

Man kunde alltså tycka att en sådan individbaserad teleologi är fullkomligt förlegad. Då är det nyttigt att påminna om den reformpedagogiska, inlärnings- och utvecklingspsykologiska åskådning som i början på 1900-t. vann utbredning, även i Norden. Frågan som ställdes var: arv eller miljö? Och svaret löd ofta: ställ barnet i centrum. Den barncentrerade pedagogiken propagerade att pedagogiken skulle utgå från "barnets" behov, som om dessa vore utvecklings- eller inlärningspsykologiskt och

empiriskt påvisbara. Piagets och Kohlbergs positioner tjänar här som exempel. Undervisning skulle då bestå i ett understödande av naturens egen utvecklingsgång – en trädgårdsmästarpedagogik. Pedagogisk verksamhet uppfattas då som nödvändig men enbart som understödande av givna och föreliggande behov, behov som inte heller formulerats av det enskilda barnet utan som snarare tillskrivs barndomen som kategori. I den utsträckning som utvecklingsgången i pedagogiken betraktades som given reducerades paradoxalt även betydelsen av barnets egen verksamhet för bildningsprocessen – paradoxalt uttryckligen för en ”barncentrerad” pedagogik. Benner & Kemper (2003) betraktar följaktligen diskussionen om arv och miljö som ett återfall till ett förmodernt tänkande, ett misstag som är blint för redan uppnådd insikt.

Bildningstraditionen är därmed huvudsakligen *anti-deterministisk*. Den förnekar en både omvärldsdeterminism och genetisk determinism. Det att genetisk determinism lämnas innefattar bl.a. att idén om människan som ursprungligen varande syndig varelse lämnas därhän. John Lockes tanke om *Tabula Rasa* innebar uttryckligen att människan inte längre betraktades som varken god eller ond vid födelsen. Omvärldsdeterminismen lämnades på så sätt att den växande inte längre betraktades som ett väsen som av andra kan formas enligt eget förgottfinnande. Senast Rousseau pekar på den pedagogiska processen som något som i grundläggande mening icke är förutspåbart. Även Humboldts bildningsteori ser individens bildningsgång som principiellt sett öppen – hur den blir visar sig, förutspås kan den inte. Den teleologiska historiefilosofin överlever dock betydligt längre. Det är kanske först efter 1900-talets stora kulturkatastrofer inkluderande Maos utrensningar, Gulagarkipelagera, atombomben, mm. som lett till att vi övergivit idén om kulturens uppstigande.

Bildning som en dynamisk relation mellan individ och omvärld

Mot det ovan sagda är det naturligt att den moderna traditionen har visat på idén om bildning som representerande en *dynamisk relation mellan individ och omvärld*. För att klargöra vad en sådan dynamisk relation består i klargörs i det följande den åskådning som hegelianen Johan Vilhelm Snellman utvecklade bl.a. i sina pedagogiska föreläsningar från 1861 och tankar som F.D.E. Schleiermacher utvecklade redan tidigare (1826).

Medan Kant hade förutsatt det *a prioriska* självmedvetandet som en autonom storhet och ovillkorlig utgångspunkt, menade Snellman i stället att självmedvetandet enbart kan bestämmas i relation till vad det *inte* är, d.v.s. omvärlden. Det mänskliga tänkandet kännetecknas alltså av att det bearbetar ett innehåll eller material som det inte av sig själv åstadkommit. Därför är vetandet alltid ett vetande *om* något. Snellman kallar detta ”minneskunskap”. Om tänkandet är tänkande om något det inte själv producerat så har tänkandet konstitutivt sett gjorts *beroende* av något annat än sig självt. Idén om ett rent tänkande blir för Snellman då en abstraktion.

På samma dialektiska sätt förfar Snellman då han vill fastställa traditionens innehåll. Inte heller traditionen är en i sig existerande storhet. Omvärlden kan alltså inte fångas i sig, utan kan meningsfullt omtalas enbart i form av en erfaren omvärld. Det ”sanningsenliga vetandet” existerar därmed enbart som en syntes mellan tänkande som är beroende av en omvärld och en omvärld som är beroende av tänkandet. Denna ömsesidigt förutsättande relation mellan subjekt och objekt utgör kärnan i Snellmans bildningsteori. Det är en föränderlig relation vars slutpunkt inte kan fastställas. Bildningsprocessen har inte heller någon på förhand given slutpunkt. Åskådningen innebär inte enbart att subjektets självverksamhet är konstitutiv för bildningsprocessen utan även att bildningsprocessen är beroende av kulturens sätt att presentera sig för individen. Fostran och undervisning betraktas således av Snellman som något nödvändigt, men som ingalunda determinerar människan. Determinationen omöjliggörs just genom att det är individens självverksamma sätt att hantera kulturen som faller avgörandet.

Den dynamiska relationen mellan subjekt och omvärld uttryckte för sin del F.D.E. Schleiermacher år 1826 bl.a. med begreppen *spontanitet* och *receptivitet*. Förenklat handlar receptiviteten om vår förmåga att erfara medan spontaniteten handlar om vår orientering mot världen. Han utgår från att vi kontinuerligt står i en aktiv, mot världen riktad, och i tolkande relation till vår omvärld. Denna världsrelation består bl.a. i de två samtidiga och komplementära processerna spontanitet och receptivitet. Med spontanitet avses mera precist individens meningsskapande aktivitet, det att vi riktar oss ut mot världen. Denna utåtriktade aktivitet sammanfaller med receptiviteten, individens mötande eller erfara av en värld. Vår förståelse av omvärlden är således en skapande process som är beroende av tolkarens aktivitet, men samtidigt är det något annat än

självproducerade upplevelser som vi bearbetar. Spontaniteten och receptiviteten står således i ett dialektiskt förhållande till varandra (se närmare Uljens & Mielityinen, 2004).

Bildning som kontinuerlig självövertvinnelse

Bildningstraditionen innehåller även tanken om lärandet som livslång självövertvinnelse. Rousseau uttrycker denna oupphörliga tydligt. Enligt honom har människan att kontinuerligt att sträva mot det bättre utan att någonsin vara kapabel att nå en slutpunkt. Denna tanke delas även av Herder, von Humboldt och Schleiermacher – människans uppgift är att vara involverad i en oändlig självbildningsprocess där vår relation till världen ständigt är påbjuden men öppen och kräver ett kontinuerligt fastställande. Den moderna hermeneutiken i t.ex. Ricoeurs tappning genom mimesis-begreppet representerar långt en liknande idé (se t.ex. Kemp, 2005).

Bildning och självöverskridandet

Kant aktualiserar tydligt frågan om bildning som det kontinuerliga självöverskridandet i sin essä från 1783 *Vad är upplysning?* Han svarar på sin fråga genom att säga att upplysningens uppgift är ”att frigöra människan från sin självförvållade omyndighet” (se närmare Uljens 1998, s. 102f; Benner, 2005, s. 101f). Med ”omyndighet” avser han människans oförmåga att utnyttja sitt förnuft utan ledning av andra. Men varför är denna oförmåga självförvållad? Kant svarar att det är lättja och feighet som är orsaken till att andra så lätt kan ta över ledandet. Människans bekvämlighet att låta sig ledas och feighet att ta ställning är därmed orsaken till att omyndigheten är självförvållad. I sin uppsats om upplysning efterlyser Kant därför en attitydförändring. Skall självständighet (myndighet) upprätthållas som mål, så har det ett pris. Priset heter att ta sitt ansvar.

Det är att märka att då Kant talar om myndighet (självständighet) talar han inte huvudsakligen om hur den uppväxande generationen skall ledas till myndighet utan han riktar sig till den vuxna befolkningen och dess självförståelse. Han till och med vädjar till den vuxne genom att göra tilltron till sig själv, modet, till upplysningens valspråk. *Sapere Aude!* utropar han. Citatet kan då läsas som en vuxenpedagogisk tes – han önskade se ett aktivt medborgarskap. Kant uttrycker därmed att han inte ser vuxenheten som en uppnådd ändhållplats utan att även den vuxna står i ett reflektivt förhållande till sig själv

och sin omvärld, att hon är involverad i en kontinuerlig självbildningsprocess. Kant anger en riktning för denna process – det handlar om att utveckla en tilltro till sig själv och sin förmåga samt en förmåga att ta sig upp ur bekvämlighetens soffa. De facto kunde man läsa den kantska uppmaningen som embryot till en utbildningsideologi enligt vilken medborgaren inte tillåts nå fram, komma hem, vila i något. I en viss bemärkelse handlar det om en hopplöshetens filosofi, påminnande om livslångt lärande som utbildningsideologi.

Likväl har Kants recept för den vuxna klara implikationer för fostran och undervisning av den yngre generationen. Även där handlar det om att utveckla ett mod att träda fram, en tilltro till sig själv, att lära sig att leva med att det obekväma kravet att medverka till samtidens utformning och framtidens riktning - att leva med andra, men utan ledning av andra.

Bildning och uppfordran till självverksamhet

Även självverksamheten är av naturliga skäl något som den moderna bildningsteorin framhåller starkt. Tanken är enkel men viktig. Om man hävdar självverksamheten som ett nödvändigt villkor för lärandet betyder det också att en formande fostran eller docerande undervisning blir omöjlig – ett förnekande av en kausal relation mellan undervisning och inläring är en central punkt i en stor del av tidig pedagogikteori. Lärandets mål ligger sålunda bortom pedagogens kontroll eftersom det gjorts partiellt beroende av den lärande individens egen verksamhet. Schleiermacher lär oss att principen om den lärandes självverksamhet begränsar idén om pedagogikens allmakt.

Gällande frågan om hur individens bildningsprocess är relaterad till andra människor är den moderna pedagogiktraditionen ändå spretig. Man får ofta läsa om att ”människan blir människa enbart bland människor” med hänvisning både till Kant och Fichte. Det är de facto Johann Gottlob Fichte som i sin vetenskapslära från år 1796 introducerar idén om fostran som *uppfordran till självverksamhet* som ett alternativ till Kants teori om den transcendentala friheten. I kraft av den transcendentala subjektfilosofin utgår Kant från att subjektet är fritt i radikal mening att fastställa sin världsrelation genom en självreflektiv process. Detta gör människan i relation till en existerande omvärld som hon inte kan undgå att verka under. Om nu individen är fri i denna radikala bemärkelse

framstår det omöjligt att fastslå att det pedagogiska handlandet kunde betraktas som något nödvändigt för att människan skall utveckla en kulturell identitet. Det gjorde hon ju i kraft av en aktiv självbildningsprocess där de betingelser hon verkar under hanteras. Kan alltså pedagogiken som vetenskapen om människans människoblivande reduceras till bildningsteori, d.v.s. bortse från de pedagogiska handlandet? Likväl verkar det vara nödvändigt att genom fostransprocessen leda den växande in i en kultur vars drag och mekanismer är komplexa och inte omedelbart synliga. När hem, skola och arbetsliv separeras och en medial offentlighet etableras, blir verkligheten samtidigt osynlig, i skolan studeras ju en re-presenterad realitet vars giltighet barnet inte alls kan bedöma. Men, som sagt, om man tänker sig att människan autonomt skulle konstituera sin världsrelation, hur kan pedagogen då bidra till ett självständigt och fritt handlande kultursubjekt som i det offentliga rummet kan medverka till omformandet av vår värld och sig själv? I en sådan tankemodell verkar det pedagogiska handlandet inte ha något utrymme, men samtidigt upplevs det som nödvändigt.

I sin kritik av Kants transcendentala frihetsbegrepp introducerar Fichte tanken om att den empiriska friheten är intersubjektivt medierad och att empirisk frihet inte uteslutande kan förklaras med Kants transcendentala Ego. Subjektets empiriska autonomi, eller produktiva frihet, och medvetenhet om sig själv som fritt, blir i Fichtes teori alltså beroende av den empiriska andra, en position som Hegel senare vidareutvecklar. Subjektets potentialitet till kulturellt sett produktiv frihet kan realiseras enbart genom uppfordran till en sådan frihet (Aufforderung). Det är alltså därmed den andras uppfordrande av jaget till fritt handlande som möjliggör tillkomsten av subjektets empiriska frihetsmedvetande. Det är därför redan Fichte som mycket tidigt introducerar decentraliserandet av det Kantska Egot och som kommer att göra det pedagogiska handlandet till ett villkor för människans människoblivande. Fichte kan alltså läsas som en av intersubjektivitetsfilosofins grundläggare, hellre än en metafysisk subjektfilosof eller reflektionsteoretiker (jfr Kivelä, 2004). Som någon djupare insikt har denna Kantkritik icke ännu uppenbarat sig för pedagoger av facket.

Här skall dock pedagogiskt handlande förstås i väldigt vid mening. En samtida representant för denna åskådning är den tyske filosofen Axel Honneth som genom

begreppet erkännande gör individens etablering av sin självuppfattning beroende av den andras erkännande eller bekräftelse (Honneth, 2003).

Bildning som socialisation och personalisation

Man kan också säga att det moderna bildningsbegreppet förenar socialisation med personalisation. Detta innebär framförallt att socialisationsbegreppet, för sig taget, inte korrekt beskriver den emancipatoriska bildningsprocessens idé. Detta av två orsaker. För det första, socialisationsteorier koncentrerar sig i huvudsak på hur individen övertar existerande normer och kulturella beteendemönster. Det handlar då enbart om hur individen dras in eller rycks med i ett redan existerande samhälle. Den moderna traditionen inkluderar givetvis denna idé men förenar den med idén om den öppna framtiden. Det uppväxande släktet skall samtidigt bli kapabelt att förändra den kultur till vilken de vuxit. Till något icke-existerande kan man inte socialisera, men likväl uppfattas det nödvändigt att förbereda för en oskriven framtid. För det andra tolkar den moderna pedagogiktraditionen socialisationsprocessen så att det att man utvecklar sig till en gruppvarelse innebär samtidigt att man utvecklar en egen personlighet. Man vill då förena tanken om att människoblivandet innebär att man kommer dels att tillhöra något gemensamt, dels att representera något unikt, individuellt. De facto är tanken att något unikt och individuellt inte kan fastställas utan något slags idé om det gemensamma.

Att förena materiell och formell bildningsteori

Ett ytterligare och ofta förekommande drag i den moderna traditionen har varit frågan om hur materiella och formella bildningsteorier skall viktas och hur de skall förenas. Enligt den ”materiella” bildningsteorin betonas bildning som ett ägande av en bestämd typ av kulturellt kapital - bara den som kan och förstår bestämda saker eller kulturinnehåll kan kallas bildad. Undervisningens innehåll står då i centrum. Den idag aktuella diskussionen om vilken roll en kulturell kanon skall spela i skolundervisningen representerar uttryckligen denna position, liksom i viss mening också utbredningen av det ämnesdidaktiska tänkandet. Företrädare för tanken om att skolan skall förmedla en bestämd kanon anser, i likhet med den materiella bildningsteorin, att en bildad person är den som behärskar ett förutbestämt kulturellt innehåll. I en värld som upplevs

fragmenterad är det kanske inte så överraskande i sig att en sådan diskussion åter uppstått.

Den andra positionen, den formella bildningsteorin, har sedan medlet av 1800-t. argumenterat för att det är allmänna, innehållsövergripande, förståndsgåvor som skolan har att utveckla (argumentationsförmåga, analys, reflektion, omdöme, mm). Tidigare tänkte man sig att studier i latinet kunde uppöva generella förmögenheter. Våra tiders kognitivistiska inlärningsteori som vill synliggöra och sedan undervisa människor om inlärningsstrategier samt intresset för att ”lära sig att lära”, är exempel på en modern variant av formell bildningsteori.

Den tyska didaktikern Wolfgang Klafki hör till dem som velat förena positionerna och ser dem inte som varandras motpoler: att växa in i en bestämd kultur sker alltid genom att bearbeta ett bestämt kulturinnehåll, men bearbetandet av detta kulturinnehåll skall inte begränsas till ett efterapande. Bearbetandet av kulturinnehåll är enligt honom alltid ett bearbetande av *exempel* på kulturens yttringsformer. Och då ett innehåll är ett exempel, reflekterar det av nödvändighet något mera allmänt, en princip. Därmed leds den lärande till ett principiellt, allmänt, sätt att resonera som överskrider själva undervisningsinnehållet. Att förena den materiella och formella bildningsteorin innebär att man betonar vikten av att behärska bestämda kulturinnehåll men att detta sker på ett reflekterande sätt som inte förblir bundet till dess innehåll.

Bildning och det pedagogiska frirummet - pedagogik och politik

Det moderna bildningsbegreppet ser, som vi sett, samtiden som ofärdig. Bildningsprocessen handlar om att förbereda för en öppen framtid. I denna anda formulerar Rousseau tanken om barnet som något ”okänt”. Frågan om vad det skall det bli är per definition öppen. Vi vet inte, och kan inte veta, det på förhand. Av den anledningen syftar bildning till myndighet, autonomi, självständighet (i politisk, kulturell, ekonomisk bemärkelse).

I sina pedagogiska föreläsningar från 1826 påpekar därför Schleiermacher att frågan om vad den äldre generationen vill med den yngre är en fråga som inte kan förlora sin aktualitet utan att den är ständigt på agendan. Detta syns bl.a. i ett kontinuerligt läroplansarbete och skolutveckling. Skolan kan alltså inte, per definition, bli färdig, enligt

den moderna traditionen. Och den politiska offentligheten (res publica) kan per definition inte avgöra frågan om skolans uppgift och målsättning en gång för alla. Den är föremål för kontinuerlig revidering. Man kan därför säga att pedagogiska generationsförhållandet blir det nav kring vilket samhälllig transformation och reproduktion cirklar och att denna dialog är en uppgift för alla, inte enbart för pedagoger av facket.

För att individen reellt skall få möjlighet att utveckla ett personligt förhållningssätt har den moderna traditionen formulerat tanken om att ett pedagogiskt frirum i samhället är nödvändigt. Skolan skall förvisso förbereda eleverna för att stiga ut i samhället men skolan får inte totalt underordnas rådande politiska, religiösa eller ekonomiska intressen.

Denna tankegångs relevans blir tydlig då vi ser att den aktuella utbildningspolitiska debatten om friskolors berättigande mycket väl kan ses i detta ljus. Risken är alltså att friskolor med en bestämd fostransfilosofi (ex. Steinerpedagogiken) är anti-individualistisk och inte alls anpassad för den enskilda eleven. Den är antiindividualistisk just därför att den inte upprätthåller ett sådant nödvändigt pedagogiskt frirum som garanterar självständig viljebildning hos den unga människan. Friskolor tenderar alltså att fungera på ett normativt socialiserande sätt och blir oftast en förlängning av de värderingar som är rådande i hemmet eller inom en bestämd etnisk eller religiös gruppering. Risken för indoktrination är uppenbar.

Förespråkare för friskolor har också argumenterat för att ett differentierat skolsystem de facto skulle vara en bättre garant för demokratin eftersom elever som är stöpta i enlighet med en fast föreställning vore motståndskraftiga mot allehanda politiska "kufförsök" och despotiska idéer. Nackdelen är emellertid uppenbar: den ensidigt socialiserade har inte lärt sig umgås med mångfalden och därigenom bilda sig en åskådning. För det andra har frågan om att bilda sig en egen åskådning helt fallit i bakgrunden i friskolor – åskådningen är påbjuden av skolan. Man kan då säga att pedagogiken underordnats det politiska.

Fördelen med "en skola för alla" är givetvis den att den inte nödvändigtvis är en förlängning varken av hemmet eller bestämda samhällliga åskådningar. Därmed upprätthålls tydligare ett pedagogiskt frirum som är ägnat att för eleven utveckla en distans både till sin sociala och kulturella härkomst men också sin samtid för att skapa sig en egen uppfattning om verkligheten och sin egen uppgift i den.

Ett ytterligare genomgående drag i det moderna bildningstänkandet har således varit tanken om emancipation från den kultur till vilken man blivit socialiserad till under de tidiga barnåren. Ofta har man då tänkt att det är just hemmet som har en primär-socialiserande funktion. Hemmets rätt att överföra bestämda värderingar och handlingsmönster har således i denna tradition varit stor. Till föräldrarätten har hört att inte vara tvungen att inför offentligheten argumentera för sina fostransåtgärder. Skolans pedagogiska uppgift har följaktligen skiljt sig från hemmet just på denna punkt. Å ena sidan är skolan kontrollerad av offentligheten, vilket hemmet inte är i samma utsträckning. Å andra sidan garanteras skolan en given handlingsfrihet så att den inte blir varken hemmets eller politikens förlängda arm. En sådan pedagogik skulle inte heller erkänna principen om den lärandes självverksamhet. Eftersom skolan är redovisningsskyldig för sitt pedagogiska agerande har man i den moderna traditionen, senast sedan Schleiermacher 1826, tänkt sig att läraren, till skillnad från föräldern, måste utveckla sitt pedagogiska tänkande genom studier i pedagogisk teori och filosofi. Det härigenom uppövade begreppsliga tänkandet har betraktats som gynnsamt då pedagogen skall kommunicera och legitimera sitt pedagogiska handlande inför offentligheten. Detta synsätt på lärarutbildning är inte bara dominerande utan har expanderat under senare decennier.

Bildning som karaktärsdaning

Tidigare påpekades att i samband med det demokratiska samhällets framväxt, och de pedagogiska idéer som förberedde detta, frångick man samtidigt idén om att etiska normer var givna. Moses tio budord fungerade således som av Gud givna normer som blev riktgivande för att både fostra och döma (skolan och domstolen). Uppbrottet med det förmoderna tänkandet, vilket inte ännu skett i t.ex. muslimska länder, innebar att lära sig umgås med frågan om det goda som en kontinuerlig följeslagare på livets väg. Det blev frågetecknat som blev vår vandringsstav, biskopskräklan hamnade i garderoben.

Kants moralfilosofi är kanske det bästa exemplet på det moderna moralfilosofiska tänkandet – han erkänner inga givna och externa moraliska auktoriteter utan betraktar individen som skyldig att formulera och följa kategoriska imperativ, d.v.s. livsregler som gäller utan undantag. Ett exempel på sådana imperativ är att man aldrig får behandla en

annan människa som medel utan att alltid betrakta henne som mål i sig. Det centrala är att individen formulerar dessa ovillkorliga, kategoriska, imperativ av sig själv. Hon är även skyldig att självständigt bedöma riktigheten eller relevansen i normer som påbjuds henne utifrån. Ingen yttre instans kan åberopas. Hon är dömd att utveckla sin omdömesförmåga.

En central pedagogisk uppgift blir då att stöda utvecklandet av den lärandes omdömesförmåga: på vilket sätt uttrycker eller korresponderar en bestämd regel, norm eller lag med det fundamentala eller typiska i ett enskilt fall eller en enskild situation (exempel-princip). För även om ett kategoriskt imperativ formulerats är frågan öppen hur det skall tolkas i ett enskilt fall eller vad det betyder i den enskildes liv.

Oavsett om vi utgår, i enlighet med Levinas, om att människan står i ett ursprungligt och villkorslöst ansvarsförhållande till den Andre eller om vi omfattar en Kantiansk ståndpunkt om att det är det autonoma subjektet som i kraft av sig själv formulerar sina moraliska regler, kvarstår den pedagogiska frågeställningen. Hur utvecklar sig ett moraliskt förhållningssätt i våra konkreta liv och hur är det pedagogiska handlandet förenat med en sådan utveckling. I den moderna traditionen finns en relativt utbredd tolkning om att bildning innebär att finna en balans mellan känsla (moral), förnuft och handling (hjärta, huvud, hand). Myndighetsbegreppet pekar mot subjektets utveckling till ett moraliskt/politiskt ansvarigt, ett upplyst samt handlingskraftigt subjekt.

Det är också centralt att notera att de pedagogiska klassikerna betonat åtminstone två aspekter av karaktärsbildningen. Dessa frågor hänvisar grovt taget till etik och politik. Alltså, hur utvecklas människan å ena sidan till ett *moraliskt* tänkande och handlande subjekt i förhållande till sin medmänniska överlag och, å andra sidan, vilken roll spelar det pedagogiska handlandet för utvecklandet av individen till ett *politiskt* subjekt? Den moderna pedagogiktraditionen avkräver oss att ta ställning till hur etik, politik och pedagogik förhåller sig till varandra. Men denna tradition har, som tidigare noterats, kontinuerligt påmint om det problematiska i att underordna pedagogiken som teori och praxis etiken och politiken. Pedagogiken reducerades då till tillämpad etik eller tillämpad politik medan det pedagogiska frirummet, som bl.a. förbereder för politiskt deltagande, upphävdes. Om det pedagogiska handlandet uppfattas bidra till att utveckla det moraliska medvetandet, där frågan om det goda är en öppen fråga, och förbereda ett politiskt handlande i en demokrati, som både förutsätter en reflektion över vad demokrati

överhuvudtaget är samt förväntar sig att den växande bereds på politiskt deltagande och ställningstagande, ja då kan varken pedagogisk teori eller pedagogiskt handlande härledas från vare sig etik eller politik. Det betyder inte att det pedagogiska handlande eller teori inte skulle innehålla etiska eller politiska dimensioner, men det visar på att pedagogikens dilemma inte kan lösas blott genom ett tillämpande av insikter från andra discipliner eller kunskapsområden.

Disciplinering av tänkandet som det kritiska tänkandets förutsättning

Den moderna traditionen betonar relativt utbrett det självständiga tänkandet och att tillägnandet av traditionens sätt att tänka är ett nödvändigt moment i det kritiska tänkandets utveckling: utan insikt i det rådande är ingen beaktansvärd kritik möjlig. Av förståeliga skäl rör vi oss här på minerade vatten: en disciplinering av tänkandet riskerar alltid en enögd och icke-reflektiv socialisering i konventionellt tänkande, som i allmänhet är funktionell i förhållande till rådande maktstrukturer. T.ex. kan man hävda att en psykologisk pedagogik aldrig väcker frågor om moral eller makt varför en lärarutbildning som sätter ner foten här riskerar producera servila pedagoger. Därför är den psykologiska pedagogiken också extremt funktionell och ”ofarlig”. Men en pedagogik som är medveten om de dubbla villkoren, d.v.s. att både presentera traditionen för den växande men samtidigt göra det på ett ifrågasättande sätt, kan också undvika den indoktrinerande risk som följer med socialisationsorienterad pedagogik. Det betyder också att den form av kritiskhet som organiskt ingår i hela *Bildung*-traditionen, och som från begynnelsen stått i opposition med en psykologisk och socialiserande pedagogik, innebär att den klassiska bildningsteoretiska traditionen är, per definition, en kritisk pedagogik.

Att det verkligen förhåller sig så även i vår egen tradition kan exemplifieras med J.V. Snellmans pedagogik. Han skriver i sina pedagogiska föreläsningar från 1862 hemmets har som sin uppgift fostran i dess ”egentliga” bemärkelse: att leda den växande till den rådande kulturen, sedligheten, traditionen. Genom hemmets sätt att leva ut sin kultur blir barnet delaktig i den nationella traditionens sätt att ”vara och vilja”. Men Snellman noterar att hemmet inte står för all fostran. Skolans uppgift är då att vara den instans som står för vetandets värld. Genom vetandet tänker han sig att traditionen överskrids. Snellman menar att traditionen kan t.o.m. representera ett fördomsfullt sätt att vara som

vi kan befria oss från med vetandets hjälp. Snellman ger vetandet en klassisk emancipatorisk (frigörande) roll i förhållande till traditionen. I den meningen representerar också han en form av kritisk pedagogik. Den växande skall utveckla ett personligt och självständigt förhållningssätt till sin egen kultur. I likhet med Rousseau ser Snellman i stället bildningen som ett oändligt *uppdrag* för människan. Någon ändhållplats finns inte. Historiens gång leder inte till en given slutpunkt utan vägen är målet. Han påpekar också nogsamt att sättet på vilket den växande för vidare sin kultur skiljer sig från det sätt hon tagit emot kulturen. Här finner vi att Snellman reserverar ett frirum för den växande. Snellman är därmed medveten om det utmanande i att fostra till förändringskompetens i ett i sig föränderligt samhälle. Skolans uppgift är därför inte att ensidigt fostra till det rådande, inte heller att genom fostran förändra samhället enligt givna ideal. Fostran till självverksamhet blir därför Snellmans ledstjärna.

Att "kritiskt" hantera den dominerande ordningen innebär att lära sig se en dominerande ordning som uttrycken uttryck för en maktproblematik. Detta inkluderar givetvis att lära sig se bestämda kulturella, politiska och ekonomiska intressen bakom rådande ordning. Men det kan också handla om att begripa att bestämda discipliner och teoritraditioner inte formulerar frågor på ett totalt intresselöst sätt. Eller att det inte är tillfälligt vilka kunskapsområden beretts statusen som discipliner vid universitet. Att bedriva bildningsteoretisk reflektion måste därför också inkludera en analys av de under vilka omständigheter och under vilka villkor pedagogiken etablerar sig som universitetsdisciplin. Särskilt i vår egen tid då disciplinen (såvida pedagogiken ens längre uppfattas som en disciplin) genomgår stora förändringar ter sig frågan motiverad. Den kräftgång som disciplinsbegreppet för tillfället genomgår kan inte fränkopplas att universiteten marknadsanpassas och begåvas med allt högre prestationskrav. Kanske är disciplinsbegreppets erosion enbart ett av många uttryck för en vilja att avveckla universitetet som en kollektivt finansierad och i samhället inbyggd kritisk instans?