

RAPPORT 2006:27 R

BILDNING OCH FILOSOFI

- EN BREVVÄXLING

AV MARCIA SÀ CAVALANTE SCHUBACK OCH HANS RUIN



Högskoleverket

Luntmakargatan 13

Box 7851, 103 99 Stockholm

tfn 08-563 085 00, fax 08-563 085 50

e-post hsv@hsv.se, www.hsv.se

BILDNING OCH FILOSOFI

Utgiven av Högskoleverket 2006

Högskoleverkets rapportserie 2006:27 R

ISSN 1400-948X

Författare: **Marcia Så Cavalante Schuback och Hans Ruin**

Kontaktperson på Högskoleverket: Per-Gunnar Rosengren

Grafisk form: Alexander Florencio

Tryck: AB Danagårds Grafiska, Ödeshög, maj 2006

Tryckt på miljömärkt papper

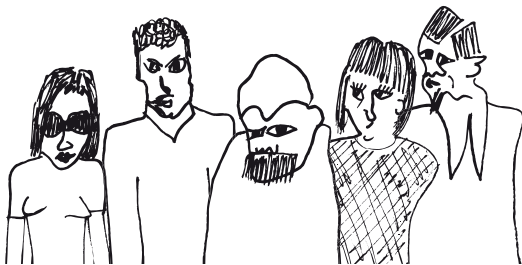


Illustration: Alexander Florencio

INNEHÅLL

FÖRORD	5
BREV 1: TILL HANS	9
BREV 2, TILL MARCIA	13
BREV 3, TILL HANS	21
BREV 4, TILL MARCIA	29
BREV 5, TILL HANS	37
BREV 6, TILL MARCIA	45
ÅBEROPAD LITTERATUR I ÖVERSÄTTNING	53

FÖRORD

Den fjärde skriften i serien om bildning är en brevväxling om bildningsbegreppet. En stor del av diskussionen om bildning handlar just om bildningsbegreppets innehåll, eventuella definition och dess mångtydighet. Det är därför på sin plats att i skriftserien på ett mer genomgripande sätt diskutera bildningsbegreppet i sig och försöka placera det i tid och rum. Filosofifämnet är mycket lämpligt för denna diskussion.


Den 14 och 15 juni 2005 genomförde Södertörns högskola en konferens om medborgerlig bildning i samarbete med Dramatiska institutet, Högskoleverket, Högskolan i Bodø och Teaterhögskolan. Vid denna konferens läste Marcia Så Cavalcante Schuback och Hans Ruin upp sin brevväxling om bildning. Hans Ruin är professor i filosofi och Marcia Så Cavalcante Schuback är docent i filosofi, båda vid Södertörns högskola. De har valt brevväxlingens form som ett sätt att visa bildningens dialogiska natur. Ett citat av Aris Fioretos* kan illustrera detta: ”Den visar att det till brevväxlingens egenart hör att inte tillhöra en upphovsman. Rollerna som avsändare och mottagare skiftar ständigt; det som besjälar skribenterna är en kraft som ingen enskild äger, utan bara kan dela. Utan Psyche inga brev, och inga brev utan en växling av roller.”

* F. 1960, FÖRFATTARE OCH KULTURRÅD I BERLIN 2003

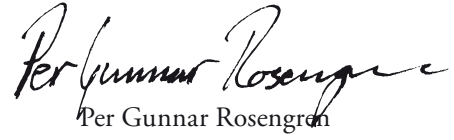
I texten utforskar brevskrivarna de spänningar som finns i bildningsbegreppet mellan individen och kollektivet och mellan klassicismen och det moderna, mellan bildning och frihet, maktutövning och styrning. En central del av texten finns i det andra brevet och är en hänvisning till Heidegger när han säger att ”man ibland måste låta sina egna ord och begrepp falla bort, att man måste lämna dem bakom sig för att komma vidare i det som är tänkandets sak.”

Bildningsbegreppet rymmer spänningar inom sig som gör begreppet motsägelsefullt och svåränvänt. Samtidigt är det omöjligt att finna en ersättning som på ett bra sätt beskriver hur kunskapen bidrar till att forma den som lär sig. Brevväxlingen avslutas med synpunkten att bildning inte kan ersättas med t.ex. kritisk förmåga i betydelsen att bedöma arguments logiska hållbarhet utan att bli en missvisande förenkling. Det är den svårare förmågan att fälla ett omdöme som då riskerar att uteslutas. ”Det är Hans Georg Gadamer och den filosofiska hermeneutikens stora bidrag till den moderna bildningsdiskussionen att ha lyft fram just denna process som själva kärnan i bildningens rörelse. Det är i det tolkande, förstående, införlivande mötet med det förflytnas uttryck och erfarenheter som ett omdöme växer, inte genom att följa en formell mall för omdömesfällande, utan genom att utsätta sig för det främmandes tilltal i en själv. Vad som växer ur detta förlopp är inte inregistrerandet av en befintlig sanning, utan det sanna själv, som ett bindande tilltal.”

Högskoleverket hoppas att denna skrift tilltalar såväl dem som är intresserade av att komma vidare i sitt tänkande om bildning som dem som vill förstå begreppets ursprung och dess samtida relevans bättre.



Sigbrit Franke
universitetskansler



Per Gunnar Rosengren
projektledare

BREV I: TILL HANS

Vi ska diskutera bildningsbegreppet och några sammanhängande frågor kring medborgerlig bildning och mångkulturalitet. Först skulle jag vilja försöka precisera detta stora ämne genom att förvandla det till en fråga. Min fråga är om vi fortfarande kan ge en mening till ordet bildning i vårt så kallade post-moderna globaliserade samhälle. En liknande fråga ställer Heidegger i hans *Brev om humanismen* från 1947, fast då om ordet humanism. Det finns flera anledningar till att jag låter Heideggers *Brev* här klinga som en sorts epigrafisk inspiration. Men en av de viktigaste anledningarna är just att frågan där diskuteras i brevform.

Det moderna bildningsbegreppet är knutet till de tyska romantikerna och den tyska idealismen, till Herder, Humboldt och Hegel, bland andra. "Bildning", eller *Bildung*, är ju en översättning av det grekiska begreppet *paideia*, som utgör ett nyckelbegrepp i Platons *Politeia*, Staten. Som allt översättande är det även en omformulering och omskrivning utifrån moderna förutsättningar. Enkelt uttryckt betyder det romantiska och idealistiska bildningsbegreppet att individen i en bildningsprocess kan fullborda något sådant som sitt allmänmänskliga väsen. Detta moderna bildningsbegrepp har fått flera olika teoretiska och litterära uttryck. Men Lessing återtog en sedan antiken gällande tradition i vilken bildningsbegreppet och dess humanistiska ideal diskuteras just

i brevform. Herder och Schiller är också exponenter för detta, om vi tänker på Schillers *Estetiska brev om människans fostran*. Även de så kallade bildningsromanerna struktureras ofta i brevform. Ett utmärkt exempel är Hölderlins *Hyperion*. Heideggers *Brev om humanismen* länkar sig till detta arv.

När jag föreslog att vi skulle utforma detta samtal i brevform var det inte för att eftersträva en sökt konstnärlig gestaltning. Jag ville dels återknyta till denna tidigare tradition men också kritiskt reflektera över dialogens problematik. Jag anser att den filosofiska idén om dialogen som brukar lyftas fram är mer problematisk än självklar. Vi talar så mycket om vikten av att främja dialogen men det är alltför sällan som vi ser hur ”dialogen” utgör ett effektivt maktinstrument, att den tvingar fram tystnad eller instämmande av den underlägsnare parten, om vi tänker exempelvis på en dialog mellan föräldrar och barn, lärare och studenter, regering och medborgare. I många akademiska sammanhang betyder dialogen en argumenterande dispyt eller parallella monologer. För att dialogen ska kunna uppfylla det som förväntas – det vill säga att den ska bli ett *samtal*, att den ska ge plats för det gemensamma i den ensamma och det ensamma i det gemensamma – krävs det mycket lyssnande, och lyssnandet kräver i sin tur tid. Dialogen förstås i regel utifrån det talade ordet, och det talade ordet utifrån det som utgör det mest teatrala i språket, nämligen snabbhet, snillrikhet, briljans och fåfänga. Dessa teatrala element styrs av ett krav på effektivitet. Och när effektivitet råder försvinner

” **En brevväxling behöver tid,
tiden som vi alla behöver för
att kunna lära oss, för att kunna tänka och
för att kunna fråga och svara.**

tiden och dess mest mysteriösa kraft som är väntan, tilldragelsen, nattens och vinterns mått.

Jag anser att frågan om bildning från första början måste lösgöras från effektivitetens och prestationens krav och på det viset förstås i en djup släktskap med frågan om tiden, med frågan om den mänskliga tidsligheten. Det är i förhållande till denna tidsfråga som jag anser att en brevväxling skulle vara en form värd att pröva. En brevväxling behöver tid, tiden som vi alla behöver för att kunna lära oss, för att kunna tänka och för att kunna fråga och svara. En brevväxling behöver tystnad, behöver fjärma sig från talets fåfånga och ge rum och tid för tvekan och eftertanke. I en brevväxling träffar vi våra demoner och i den blir det också svårare att fly ifrån dem. I brevväxlingen befinner vi oss i ett register där minnet och skapandet möts med växelverkande kraft. I en brevväxling finns det förmodligen större möjligheter för ett *sam-tal*. Brevformen ger oss dessutom anledning att reflektera över litteraturens betydelse för ett kritiskt och självkritiskt tänkande. Ty litteraturen är inte viktig för att den kan ge oss intressanta och tydliga exempel på hur den mänskliga själen kan arta sig. Den är av största betydelse därför den lär tänkandet att utöva en självkritik.

MC

BREV 2, TILL MARCIA

Vad du till att börja med lyfter fram som brevväxlingens speciella tonalitet i detta sammanhang är viktigt att tänka över. Brevet låter oss gestalta ett samtal med fördröjning, ett tänkande samtal. I brevväxlingen är vi, som i det levande samtalet, inställda mot varandra, mot den andra, men vi är också ensamma med oss själva, med ett annat slags ansvar för våra ord. I brevskrivandets, ja i skrivandets, mer utdragna tid finns det en möjlighet för människan inom oss att växa och slå ut, att träda fram. Men det förutsätter naturligtvis att man ”har ett språk”; att det egna språket tillåter en själv att bli synlig. För den som saknar ett eget språk, som inte känner sig bekväm i sitt uttryck, kan brevet te sig som ett tvingande yttre påbud, att ge sig till känna i en främmande gestalt som aldrig kan erbjuda mer än en kall skugga av det levande mötet och samtalet.

Du ställer en fråga om huruvida vi kan återge en innebörd till ordet ”bildning” i dagens samhälle, ett samhälle du definierar som ”post-modernt” och ”globaliserat”. Frågan låter antyda att bildning en gång har haft en tydlig mening, en mening som vi kan eller inte kan återskapa. Den låter också anta att vi i dag lever i en ny och på samma gång igenkännbar situation. Jag skulle vilja replikera att ingen av dessa premisser tycks mig självklar. Vi bör inte utgå från att vi vet vad bildningen en gång var. Och vi bör inte heller utgå från att vi

vet i vilken situation vi befinner oss. Men genom att ställa oss ovetande, eller åtminstone frågande till båda dessa premisser så kanske vi ändå kan arbeta oss fram emot något som i slutändan kan växa till ett svar på vad vi söker. Det kan låta paradoxalt, men jag tror att det är den enda möjliga vägen för att komma vidare med denna fråga.

Du nämner Heidegger och hans *Brev om humanismen*. Jag tänker just i detta sammanhang på en annan aspekt av hans arbete, hur han i sina föreläsningar insisterar på att vi inför varje utredning av en filosofisk fråga och filosofiska begrepp först måste bli klara över den situation i vilken vi befinner oss. Det handlar om att medvetandegöra begreppets mening i nuet, för att undvika att vi i våra historiska utforskningar bara omedvetet reproducerar en dold och oreflekterad uppfattning, en *doxa*. För att frågan om bildning ska kunna växa till något som kan erfaras som filosofiskt klagörande, som inte bara framstår som en historisk summering utan som tvärtom låter den öppna en möjlig framtid för oss, måste vi till att börja med försöka säga något om vad begreppet betyder i dag. Låt mig göra två nedslag i denna riktning bara för att ge oss en utgångspunkt.

Häromdagen sammanträffade jag med en professor i ett naturvetenskapligt ämne. Då jag berättade att jag höll på att arbeta filosofiskt med bildningsbegreppet, replikerade han spontant, och med en mild udd av förorättelse, med

” **Det handlar om att medvetandegöra begreppets mening i nuet, för att undvika att vi i våra historiska utforskningar bara omedvetet reproducerar en dold och oreflekterad uppfattning, en *doxa*.**

en fråga om varför det bara är så att det är naturvetare som förväntas tillägna sig mer bildning, men inte omvänt för humanister. Detta var inte något jag hade hävdad, och först förstod jag inte vad han menade, men strax stod det klart för mig att för honom var begreppet förknippat med vad han uppfattade som en humanistisk kritik mot naturvetares och teknikers bristande humanistiska kunskaper, något som rimligtvis borde motsvaras av en omvänd kritik mot moderna humanister och samhällsvetares okunnighet om naturvetenskap och teknik. Därmed var hela frågan situerad inom det vi vant oss vid att tala om som problemet med de två kulturerna, detta att samhället kunskapsmässigt tycks ha fallit isär, i en ömsesidig eller mångfaldig specialisering. Lösningen på detta, lät han förstå, måste ju vara att båda sidor ges en mer fördjupad bild av varandras områden. För honom var med andra ord bildningsfrågan en fråga om vad vi vanligtvis talar om som ”allmänbildning”.

Jag nämner denna lilla episod, för att jag tror att den belyser en viktig aspekt av hur begreppet och dess tematik lever i dag. Bildning är för många människor liktydigt just med en allmän bildning, ett allvetande eller en viss encyklopedisk kunskapsmassa, som man menar att en människa ska vara rustad med för att kunna anses vara en fullvärdig medlem av det moderna kunskaps-samhället. Vad denna kunskapsmassa är och borde vara är den fråga som ställs varje gång man reviderar och skapar läroplaner för högstadium och gymnasium. Den är därmed självfallet också knuten till en idé om medborgarskap,

då den ytterst sett syftar till att definiera vad medborgaren, den skolpliktige och röstberättigade, anses bör kunna och känna till, för att sedan kunna finna och välja sin plats i samhället.

När bildningsfrågan tas upp på detta sätt, som en fråga om huruvida samhället har fallit isär kunskapsmässigt och måste helas igen genom att sätta människor i kontakt med en viss kunskapsmassa, är det viktigt att stanna upp och reflektera kritiskt över vad som egentligen står på spel. Problemet är självfallet av stor betydelse, men det har ingen självklar koppling till det som jag tror att vi egentligen söker då vi letar efter en ny mening hos bildningstanken. Att det är viktigt att alla medborgare i ett samhälle äger en allmän bildning i betydelsen av just denna allomfattande kunskapsmassa är självklart, åtminstone så länge man just sätter frågan i den medborgerligt politiska kontexten. När varje vuxen människa ska vara delaktig i statens styrelse, vilket är den underliggande meningen med den allmänna rösträtten, så måste självfallet staten se till att var och en också åtminstone ges möjlighet att införskaffa just en allmän bildning, en grundläggande färdighet i modersmålet, i räkning samt i historiska, politiska och vetenskapliga realiteter. Detta är också vad som utgör grundskolans och gymnasiets uppgift. Men i detta legitima krav finns också implicit en viss funktionell aspekt, tanken att just skapa välinformerade medborgare som ska kunna tjäna staten, i rol-

” Att det är viktigt att alla medborgare i ett samhälle äger en allmän bildning i betydelsen av just denna allomfattande kunskapsmassa är självklart, åtminstone så länge man just sätter frågan i den medborgerligt politiska kontexten.

len av arbetare och beslutsfattare. När det gäller innehållet i denna så kallade allmänna bildning så vill jag hävda att det är en diskussion som i första hand berör gymnasiet och dess innehåll, en diskussion om generella läroplansmål. Den har sin självklara vikt och betydelse, men det är inte denna diskussion vi ska föra här, så vitt jag kan se. Vi är inte här för att skriva nya läroplaner. I vårt sökande efter en innebörd, eller kanske en ny innebörd, hos begreppet bildning är det viktigt att vi förmår hålla isär just denna fråga om bildning som allmän bildning.

Det finns en annan aspekt av bildningsdiskussionens rådande situation som jag tror det är viktigt att ta med oss från början i detta samtal. Vi har båda två haft en erfarenhet av bildningsbegreppet under senare tid som kan te sig nedslående för dem som uppfattar det som en viktig angelägenhet. Varje gång vi har sammankallat till en diskussion eller föreläsning kring detta tema så har vi noterat att våra studenter, som annars kan visa stort intresse för nog så specialiserade teman, inte minst för att arbeta aktivt med svåra filosofiska texter, har uteblivit. Begreppet som sådant tycks för människor födda på sjuttioalet och framåt av någon anledning framstå som ”dött” och utan intresse. Vi har talat om det efteråt, du och jag, vad det kan beror på. En förklaring tror jag handlar om att för många, framför allt yngre människor, så är själva ordet bildning förknippat med antingen något statligt, överordnat, med folkbildning, som en upplysning uppifrån och ner, eller också med påbjuden men i grund

och botten onyttig kunskap, med det *kultiverade* i en dekorativ mening. Med andra ord, med det som man förväntas kunna, inte för att det i sig är betydelsefullt, utan för att det hör till god ton och sed. Filosofiskt framstår det då som lika spännande som att diskutera god uppfostran och bordskick. Denna spontana reaktion på temat föds dock inte ur vad vi skulle betrakta som en ”obildad” position, snarare tvärtom.

Heidegger, för att nu återigen knyta an till honom, säger i ett samtal med en japansk kollega att man som tänkare ibland måste låta sina egna ord och begrepp falla bort, att man måste lämna dem bakom sig, för att kunna komma vidare i det som är tänkandets sak. Jag tror vi ska ha denna reflektion levande framför oss också när vi talar om bildning. Kanske det är ett sådant ord som vi till sist måste låta falla, för att dess sak ska bli synlig på nytt. Men innan vi eventuellt når dit finns det många frågor som är värda att formuleras och besvaras.

Till dig skulle jag vilja rikta en fråga tillbaka, som det tycks mig att vi också måste koncentrera en del av vår kraft på: nämligen varför och hur bildningen i dess moderna betydelse väsentligen förstår sig själv som ett förhållande till det klassiska? Genom alla förvandlingar, förvanskningar, nednötningar och förskingningar så kvarstår på något sätt just klassiciteten som ett överstigit index för vad som räknas som det bildade. Att bära med sig

” ... man som tänkare ibland
måste låta sina egna ord och
begrepp falla bort, att man måste lämna
dem bakom sig, för att kunna komma
vidare i det som är tänkandets sak.

just detta minne, minnet av antiken, av dess gestalter och bedrifter, är och förblir en pol som orienterar värdet ”bildning” i dess spontana och oreflekterade praktik. För en äldre bildningskultur var de klassiska språken en kärna i bildningsarbetet; i dag är de för de flesta en kuriositet inom såväl gymnasiet som det högre utbildningsväsendet. Men även om språken inte odlas annat än i små fickor av den akademiska kulturen så är det väl ändå så att själva ordet bildning väcker associationer till en antik kultur och kännedomen om denna? Vad säger detta om bildningstanken som sådan?

HR

BREV 3, TILL HANS

Du anser att vi måste koncentrera en del av vår kraft i att diskutera varför och hur bildningen i dess moderna betydelse förstår sig själv som ett förhållande till det klassiska. Du själv påtalat vikten av att ställa sig ovetande eller frågande gentemot det skenbart självklara. Samma hållning bör vi kanske inta i förhållande till frågan om vad det klassiska är. Den ovetande positionen är inte som jag ser det en position utan vetande utan en position där grunden för ett vetande, för det som antas som en självklar, evident, bestämd mening görs synligt och därmed kan ifrågasättas. Jag anser att vår hermeneutiska situation måste beskrivas utifrån en *kris* i den rådande kulturella självförståelsen. Det är utifrån en sådan kris som behovet kan uppstå av att ifrågasätta trygga meningar, med andra ord våra fördomar, allt det som vi anser som självklart. Här rör vi vid frågan om hur en mening skapas. Just vad gäller frågan om meningsskapande är det angeläget, tycker jag, att ta upp bildningens förhållande till klassiciteten. Det klassiska, då själva beteckningen klassicitet är eminent modern. Den skapas utifrån en idé om vad som är *first class*, förnämt, vad som bör imiteras, efterföljas och avbildas. Frågan om klassiciteten rör vid förhållandet mellan en generaliserad kanon och vad var och en är i stånd att tänka själv. Det handlar om en fråga kring förebild och paradigm, och således om arv, tradition och historia. Det är en fråga snarare än en position, eftersom den samtida människans förhållande till historien, till sitt förflutna och i för-

längningen till en före-bild inte är ett fridfullt förhållande. Vad som ställs på sin spets är problemet om hur individens frihet och autonomi ska kunna definieras om individen måste anses som ”un pieux descendant du temps”, en tidens underdånige efterföljare (vilket är ett uttryck från Foucault). Är vi bara en produkt av vårt förflutna, av vår historia? När är vi då oss själva?

Många anser att hänsynen till historien och till det klassiska i synnerhet inte bara utgör ett elitistiskt intresse av att rättfärdiga traditionen, utan att det också är ett hinder för att utveckla sig själv som en autonom och fri tänkande person. Denna uppfattning styr inte bara en allmän syn på bildningsfrågan, utan också en riktning inom den filosofiska diskussionen, i den så kallade analytiska traditionen, som anser att filosofin inte ska vara historisk utan huvudsakligen systematisk, att en filosof är den som tänker själv och inte lutar sig mot tänkandets historia. Dessa uppfattningar kan sägas söka införliva Kants övertygelse om människans myndighet, som för honom definierar upplysningen. Den upplysta människan är den myndiga människan, den som inte behöver anlita traditionen som en tillräcklig grund för både sina beslut och uppfattningar. Den moderna människan är myndig i den mån hon är i stånd att tänka själv, att lagstifta över sig själv och att vara sin egen förebild och sitt eget paradigm. Kants förståelse av den moderna människan uttrycker på så

” **Den upplysta människan är den myndiga människan, den som inte behöver anlita traditionen som en tillräcklig grund för både sina beslut och uppfattningar.**

vis idén om en självständig tanke- och omdömesförmåga, om ett ”jag tänker själv” och följaktligen ett ”jag klarar det själv”. För Kant är detta att ”tänka själv” en maxim för det fördomsfria tänkesättet. Denna förmåga bör därutöver kombineras med förmågan att ”tänka i envars ställe”, vilket är vad som ger ett vidsynt tankesätt. Till sist bör den myndiga människan även utöva förmågan att vara konsekvent, det vill säga att ”alltid tänka i samklang med sig själv”.

Men hur tänker man själv? Många anser att människan tänker själv i den mån hon inom sig har medfödda idéer, eller att hon har genetiska-biologiska förutsättningar för att tänka, som till slut leder till rationalitet. Det finns biologer som påstår att vi har etiska gener, gener som styr vår etiska syn på världen! När Kant definierar vad det innebär att tänka själv använder han ordet ”fördomsfri”. Att tänka själv är att tänka fördomsfritt. Detta uttryck pekar mot en komplex process som implicerar att människan måste befrias från fördomar; att hon själv måste erövra denna frihet. Därmed impliceras att människan inte har medfödda idéer och att hon inte tänker rationellt på grund av biologiska förutsättningar. Det implicerar att hon alltid redan är bunden till fördomar, till en förvetenskap, från vilket hon gör sig fri genom att ifrågasätta dess grund. Det handlar om en reflexionsprocess. Men inte heller då kan vi påstå att människan tänker helt fritt från ett förhållande till det förflutna efter att ha befriat sig från auktoritativa och fördomsfulla uppfattningar. För när

en auktoritativ kanon lämnas bort uppstår frågan om hur ett nytt paradigm, en ny kanon, skapas.

Frågan om klassiciteten ställs mitt i ett sådant dilemma. När det kristna paradigmet förlorar sin kraft som den enda gällande förebilden under renässansen så söks ett nytt paradigm genom ett återvändande till antiken. Grundord i den moderna historien som *renässans*, *reformation*, *revolution* beskriver i prefixet *re* moderniteten som den som å ena sidan bestämmer sig själv såsom den, som inte längre är sitt förflutna, som har lämnat, revolterat mot det, som har ”kritiserat” det, men som å andra sidan återvänder till antiken för att skapa sig själv. Men det är viktigt att lägga märke till att detta moderna återvändande till antiken söker sig mot en innebörd, till en mening och till en konstruktion av antiken. Moderniteten kan läsas som en strid mellan antiken och det moderna. Men vad som är påfallande är ett växande medvetande om det fiktiva momentet, om konstruktionen i detta återtagande, denna rekonstruktion av det klassiska. Den så kallade upptäckten av det ”historiska medvetandet” på artonhundratalet innebär ett erkännande av att förnuftiga lagar inte är givna av naturen, utan att de utgör en komplex historisk, kulturell och social konstruktion. Denna insikt och medvetenhet har också präglat den filosofiska debatten kring bildningsbegreppet.

Dessa problem har att göra med en ambivalens i själva förståelsen av bildning som ett förhållande mellan en förebild och en avbild, ett förhållande som är ”hantverksmässigt” och även mycket kristet. Bildningens vokabulär lyfter fram denna ambivalens i den mån som en förebild måste överges på samma gång som en ny måste intas. Denna ambivalens är också frihetens ambivalens, ty friheten i dess moderna betydelse innebär dubbelrörelsen av att befria sig från det redan bestämda för att göra sig fri för en ny bestämning; för en framtid.

Idén om förebild blir således å ena sidan förslavande och å andra sidan befriande, å ena sidan förnekar den individens autonomi och å andra sidan formar den personens självständighet. Problemet ligger som jag ser det i skillnaden mellan att förhålla sig till de förflutna tingen, orden eller tankarna, till figuren eller bilderna som något färdigt och inneslutet i sig själv, och att förhålla sig till det förflutna som en uppgift, som ett ”öppet verk” som fortfarande väntar på en mening. Det handlar om att ”ge en mening till meningen”, för att återkalla ett uttryck från Simone Weil. På detta vis kan historien, det klassiska, både anses som en broms för livet och som en källa till liv. I denna bemärkelse är det klassiska inte bara en ”klass- eller maktfråga”, utan även en fråga om kraft, och närmare bestämt om livskraft. Det klassiska visar således livets *hur*,



Idén om förebild blir således å ena sidan förslavande och å andra sidan befriande, å ena sidan förnekar den individens autonomi och å andra sidan formar den personens självständighet.

att livet lever vidare genom att bevara minnet och på samma gång överskrida det i en ny skapelse.

Men även om vi ger en ny innebörd till det klassiska undrar jag om bildningstanken verkligen ska tänkas utifrån förhållandet mellan förebild och avbild. Min tvekan beror på att idén om en förebild och en avbild förutsätter alldeles för tydliga ”bilder”, både av det förflutna och av ”framtiden”, det vill säga idén om en bestämd uppfattning om vad det ena och det andra är eller vad det egna och det främmande är. För mig ligger den stora kritiska punkten i den filosofiska behandlingen av bildningsfrågan i hur man förutsätter ett begrepp om identitet. Bildningen diskuteras alltid i termer av att uppnå en identitet, att utveckla en identitet eller att lämna en identitet för att nå en annan. Även om bildningsidén medger att jaget inte finns utan skapas, att jaget är en odysse, en resa, så föreställs den som en utveckling. Den mest uppskattade metaforen är ”växt” eller ”tillväxt”. Den romantiska och idealistiska idén om bildning definierar jaget som det som kan utvecklas, berikas, bli mer erfaret och moget, myndigt.

Jag undrar dock om denna växtmetafor, som ger uttryck för en teleologisk förståelse av livet, är den mest adekvata för att beskriva människan i hennes singularitet. Jag undrar om idén om en utvecklade början, om en början som endast beskrivs som primitiv, oskuldsfull, naiv och ren, verkligen svarar mot

” För mig ligger den stora kritiska punkten i den filosofiska behandlingen av bildningsfrågan i hur man förutsätter ett begrepp om identitet.

det mänskliga i människan. Jag undrar om det mänskliga jaget kan förstås så här som en identitetspol, som en punkt eller som en odelbar enhet, om endast i potentiell form. Om bildningsbegreppet ska aktualiseras tycker jag att vi måste diskutera hur ett jag, en singularitet, konstitueras. Förståelsen av bildning som ett förhållande mellan förebild och avbild, mellan klassicitet och aktualitet, mellan minne och skapelse, finner en annan vinkel om vi utgår från att människan inte är ett frö som ska utvecklas eller växa fram, utan att hon snarare ”i sig” är en existens i exil, en sökande struktur och inte en referenspunkt.

MC

BREV 4, TILL MARCIA

Dina tankar om klassiciteten fångas väl i den kontrast du ställer upp angående traditionen, som både förslavande och befriande. I detta sammanhang associerar jag till en tidig text av Nietzsche som jag har arbetat mycket med, den så kallade andra otidsenliga betraktelsen *Om historiens nytta och skada*. Den riktar sig just mot det så kallade historiska medvetandet, den moderna kulten av minnet, vetenskapen om det förflutna, som ett mål och ideal i sig. Nietzsche visar där, med oöverträffad ironi, vad som sker med en varelse som skolas i alltför mycket historisk lärdom, utan att själva målet och värdet med den historiska bildningen problematiseras. Man förvandlar unga människor till vandrande kunskapsbärare, vars högsta uppgift det tycks vara att utgöra det förflutnas arkivarier, i synnerhet det klassiskas, men som inte förmår skapa något nytt, som tyngs ner av det förflutna, oförmögna att omsätta det i en framtid.

Nietzsche har en fascinerande formulering i denna text, där han beskriver hur allt mänskligt liv är ett ihågkommande liv och i detta avseende ett liv med historia. Med andra ord, vi kan inte välja att inte ha historia och minne, i stället måste livet finna sitt mått mellan minne och glömska, och vi måste lära oss att det finns en lärdom i båda. Den absoluta glömskan är inte öppen för människan, men med för många minnen förkvävs och förstelnar hon. Nietzsche skriver i sin uppsats om hur allt liv måste dra en horisont omkring sig, en gräns

inom vilket det kan levas på ett fritt och skapande vis. Med för många minnen, med för mycket av ”onyttig” kunskap, förtvinar det och blir ett offer för sin egen bildning. Men samtidigt behövs historien för att upprätthålla denna horisont, som en monumental förebild, liksom en antikvariskt bevarad grund, och som något att vända sig mot i kritik; för att kunna komma vidare. Samma tematik går igen i Paul Ricoeurs sista stora verk, *Minne, historia, glömska*, vars hela tanketråd spinnns just kring avvägningen mellan för mycket och för lite minne. Betraktad ur detta perspektiv blir frågan om bildning, en fråga om hur livet vidmakthåller sig självt i en öppen, genomsläpplig, framtidsorienterad position. Vi skulle också kunna säga: hur det vinner sin frihet.

Men hur vinner individen sin frihet? Denna fråga som du nu också tagit upp formulerades i sin moderna gestalt inom ramen för Kants filosofi. I hans tankar om den myndiga människan i den berömda texten från 1784, *Vad är upplysning?*, finner vi mycket, kanske rentav kärnan i det som vi i dag knyter till bildningsbegreppet som positivt människoideal. Han talar ju där om vikten av att våga använda sitt förnuft, att bli autonom, att bli någon som tänker och handlar ur sig själv, och inte ur något främmande. Det främmande är här detsamma som auktoritet, vilket vi alltsedan upplysningen är vana att förknippa med något negativt, med något styrande och behärskande. Också i upplysningsideologin handlar det ju, som du själv också påpekar, om ett styrande, men ett styrande som ska utgå från självet, från det egna.



Det är samma fråga som hemsöker alla liberala politiska ideologier: med vilka medel ska man skapa den frihet hos människan som ligger till grund för teorins idé om var och ens okränkbara rättigheter?

Så länge vi inte prövar denna tanke närmare så ter den sig självfallet som något föredömligt och lovvärt. Vem kan förneka att det är bra att en människa tar kontroll över sitt eget liv, att hon kritiskt kan och vill pröva yttre normer och påbud? Det mänsklighetsideal vi alla spontant hyllar, åtminstone så länge vi tänker sekulärt, är idealet om en människa som har kontroll. Men

om vi underkastar denna tanke en närmare prövning, och om vi sätter den i relation till bildningens och utbildningens uppgift, så inser vi hur instabilt dess ideal är. För vad den lämnar öppet, i sin utopiska hänvisning till en viljemässig operation – våga veta, våga tänka själv – är ju hur en människa blir sig själv, och i vilken mån detta självblivande egentligen uppstår först ur en lång inövning, ett fostrande, och därmed ur ett bildande arbete. Det är samma fråga som hemsöker alla liberala politiska ideologier: med vilka medel ska man skapa den frihet hos människan som ligger till grund för teorins idé om var och ens okränkbara rättigheter? För de tidiga liberalerna var det inte en självklarhet att man skulle ha en allmän skolplikt, till exempel. I dag är alla liberaler anhängare av allmän skolplikt. I den mån man tvistar om detta så gäller det graden av statlig kontroll över utbildningens utformning, i diskussionen om de så kallade friskolorna.

Bildningsfrågan blir hur som helst ur detta perspektiv också en fråga om med vilket mått av tvång en människa först måste ledas, för att vid någon

punkt, mirakulöst, vara tillgänglig för upplysningens själva tilltal. Att människan inte är sig själv i denna mening från allra första början är ju alldeles uppenbart. Det räcker med att titta på bildningsarbetets första elementära steg, varigenom det mänskliga självet böjs och formas till att bli mottagligt för varje senare steg av en bildningsprocess: jag tänker här på människans algebrisering, alfabetisering och, kanske allra viktigast, vad vi kan kalla hennes grammatologisering, det till att börja med mödosamma arbetet att böja hennes tal i enlighet med modersmålets konventioner. Allt detta är ett arbete som sedan länge utförs på alla våra barn i ung ålder, varigenom de kommer att behärska de grundläggande tekniker som gör det möjligt för dem att bli delaktiga i högre kulturformationer: läsning, skrivning och räkning.

När dessa praktiker införlivats i själens spontana rörelse är den på en annan plats än tidigare steg, den har tagit upp ett instrument, en teknik i sig, genom vilken den hädanefter rör sig genom världen; den har blivit någon som tolkar det mänskligas tecken; den har blivit öppnad för det främmande och mest avlägsna så att den nu ur sig själv kan vara ett annat själv. Men detta har inte skett spontant, utan genom en utifrån påtvingad inövning. Bildningsarbete är i detta perspektiv alltid ett förlopp som också inbegriper ett stort mått av styrning och kontroll riktat mot den ännu oformade själen. I en vacker reflexion över modersmålet, *Den andres enspråkighet*, skriver Derrida om hur just detta modersmål, som för den bildade människan är hennes mest intima medium



Man knyter ibland det genealogiska perspektivet med det som en gång formulerades av Marx och som i en modernare form återupptogs av Althusser, enligt vilket all samhälleligt organiserad utbildning också är en produktion av ideologi, av en diskurs som tjänar den styrande klassens intressen.

för att uttrycka sig själv, på samma gång är och förblir något främmande, mitt och samtidigt inte mitt eget.

Frågan är bara hur vi ska förstå denna styrning i förhållande till det styrda och dess egen förmåga att själv bli styrande. I dag talas mycket om makt, om kontrollmekanismer och om manipulation, i synnerhet inom diskussioner om hur mänskliga gemenskaper och det mänskligas subjektivitet formas. Jag

tänker bland annat på den omfattande användningen av Foucaults teorier om hur diskursiva praktiker, i synnerhet utbildningstekniker, framstår som en styrande maktutövning. För många av dem som vill vara kritiska, reflekterande betraktare av det samhälleligt-skolära projektet är det nästintill en självklarhet att detta projekt i grunden också är ett maktprojekt. Foucault var dock själv mer vaksam på dess inre paradoxer än vissa av hans läsare. Man knyter ibland det genealogiska perspektivet med det som en gång formulerades av Marx och som i en modernare form återupptogs av Althusser, enligt vilket all samhälleligt organiserad utbildning också är en produktion av ideologi, av en diskurs som tjänar den styrande klassens intressen. För den kritiska, pedagogiska diskussionen kring utbildningsmål och utbildningsanstalter, och inte minst för en viss kritik av en traditionell bildnings innehåll, så har ju detta perspektiv varit betydelsefullt.

Men det är ett perspektiv som jag tycker att vi samtidigt bör förhålla oss vaksamma gentemot då det begrepp om makt som brukas här ofta används oförsiktigt. Man nöjer sig i regel med att gång på gång påtala makten, i en triumfatorisk gest över att makt än en gång utpekats. Men maktens egenart, förmågans själva kraft och liv, lämnas för det mesta obearbetad. Makten är inte något som man bara kan konstatera att den finns någon annanstans, för att sedan ha fullgjort sitt uppdrag som tänkande individ. För tänkande är också makt och maktutövning. Livet självt är makt; är utövande av kraft och förmåga.

Här tycker jag att Nietzsche också har en viktig lärdom för oss i sin *Till moralens genealogi*, som många senare arvtagare till dess analyser förlorar ur sikte. Han beskriver där, i dramatiska bilder och metaforer, själens bildningsarbete just som ett yttre våld, varigenom en natur tämjs och görs beräknelig, varigenom dess utåtriktade kraft böjs inåt och formar ett inre rum, en innerlighet ur vilken dess reflexiva kapacitet kan växa. Man ser framför sig ett helt folk i vilket lagen inympas med yttre våld, eller som drivs till läskunnighet och gudsfuktan genom en statligt påtvingad katekesundervisning.

Men genom denna våldsamma styrning av det själsligas egen makt skapas inte bara en undersåte, en foglig medborgare, lyhörd för den styrandes mål och motiv. Genom denna process skapas också något nytt, en människa, en varelse med förmågan, ja med makten, att ställa upp för sig själv långsiktiga mål, och



Bildningens väg är frihetens svåra och djupt paradoxala väg.

därmed att inte längre vara någon som bara behärskas av sina omedelbara intressen. Om bildningsarbetet handlar om att göra människan beräkningsbar, möjlig att styra, så kan man ur Nietzsches analys också se hur det skapar det omvända, ett annat slags oberäknelighet, hos den varelse som nu är förmögen att ge sig själv helt egna och nya mål.

Hela tiden är det frihetens problem som vi rör oss runt här; friheten som just en makt och en förmåga som växer ur livet som en följd av att det också underkastas en styrning. Bildningens paradoxer kan också formuleras som frihetens paradoxer: detta att livet bara kan komma till sin rätt, till sin egentliga bestämning, genom att föras bort från den plats där det börjar.

Det uppslag vi får genom en mer uppmärksam läsning av Nietzsche är att själva maktens problem måste ställas på ett mer diversifierat sätt, så att vi kan tänka bortom den stelnade dikotomin mellan en negativt uppfattad styrande bildning och en naivt uppfattad bildning som en självklar väg till frihet. Bildningens väg är frihetens svåra och djupt paradoxala väg. Man talar inom den engelska traditionen om ”liberal education”, vilket kommer från latinets tanke om bildning för frihet, för de fria. Det är egenarten och värdet av denna fria utbildning som diskuteras i Nussbaums bok *Cultivating humanity*. Det är detta begrepp, förmodar jag, som omtolkas när man i dag i Sverige talar om en fri bildning, vilket låter nebulöst när man först hör det. Men det rör vid

något väsentligt, nämligen just frihetens problem som en kärna i bildningsproblematiken.

Jag skulle gärna från dig få höra dig utveckla dina tankar kring just bildning och frihet, men också om hur vi kan ge en reflekterande mening åt idén om medborgerlig bildning. Själva begreppet åkallar medborgaren, men därmed också staten, och således frågan om maktutövning och styrning. Är bildning en rörelse hos livet som syftar till medborgarskap, eller finns det inte också en inbyggd konflikt mellan bildning och träning för medborgarskap?

HR

BREV 5, TILL HANS

Vårt samtal utvidgar sig, såsom tiden själv. Flera viktiga frågor har vi tagit upp. Vi är överens om vikten av att skilja bildning från en generell idé om allmänbildning – förstådd som kvantitativ kunskapssamling. Om vi ska fortsätta att tala om bildningen så är det snarare i bemärkelse av en självförverkligande process. Som en självförverkligande, självbesinnande process sammanfaller bildning med frihetens paradoxala natur i dess moderna uttryck. Med ordet modern vill jag hänvisa till modernitetens tro på individens autonomi, på personens självständighet som grund för den moderna liberala staten. I de olika förhållanden som vi hittills har lyft fram – förhållandet mellan historiens auktoritet och individens myndighet, mellan förebild och avbild, mellan styrningen av sociala, politiska, kulturella utbildningsmönster och den enskildes egen kraft, mellan makt och kraft, mellan det allmänna och det partikulära – i alla dessa förhållanden eller dimensioner som bildningsfrågan bär med sig rör vi ständigt vid frihetens paradox. Jag skulle formulera denna paradox på följande vis: friheten i dess moderna betydelse är liktydig med rätten att ha *kontroll* över sig själv och över livet i stort. Friheten har därmed en tvetydig innebörd: den innebär att inte vara kontrollerad av någon annan än sig själv och att samtidigt kontrollera sig själv. Svårigheten med denna förståelse av friheten ligger i antagandet att människan är fri i den mån hon blir kontrol-

lerad av sig själv, och att det således är i en erfarenhet av kontroll som hon finner sin frihet.

Denna formulering låter paradoxal, men så måste det ändå vara i och med att det handlar om en paradox. Friheten definieras ofta som en frihet från naturens determinism, från de så kallade naturlagarna. Men det är märkligt att ju mer människan befriar sig från naturen, desto mer deterministisk blir hon när hon betraktar sig själv. Som när hon i dag tyr sig till sin biologiskt bestämda funktion såsom sitt sanna väsen. Ju mer hon kontrollerar naturen, desto mer kontrollerad och beroende av sin egen vilja till kontroll blir människan. Modernitetens själ som uppnått sin paroxysm i vår tekniska instrumentella rationalitet, i dag planetariskt styrd av ekonomiska lagar av nytta, användbarhet och vinst, visar fram en mänsklighet som är slav under sin frihet! Jag tror att frihetens paradoxala struktur är vad som kan förklara hur det är möjligt att individen kan känna sig och visa sig så maktlös i ett samhälle som är i allra högsta grad präglad av individualismen. Det vi ser i dag är att ju mer individualistiskt ett samhälle är, desto mer maktlös känner sig individen. Paradoxerna vi aktualiserar när vi som individer försöker att bli oss ”själva”, att ”äga” oss själva som individualitet, är att inta kontrollens och ägandets logik som frihetens grundlag.



Det vi ser i dag är att ju mer individualistiskt ett samhälle är, desto mer maktlös känner sig individen.

Jag tror att insikten i den moderna frihetens paradoxala struktur också kan hjälpa oss att diskutera den fråga om bildning och makt, och bildning och medborgarskap, som du nämner. Jag håller med dig om att användningen av Foucaults maktbegrepp väldigt lätt används för att kontrollera maktens problematik och därmed för att skapa en ännu hårdare mur eller gräns mellan maktens ”där” och var och en av oss ”här”, även om det handlar om ett ”där” som redan är inom ”mig”, inom var och en. Du sade att makten även betyder kraften inom var och en, att makten även betecknar livets egenart, för att tala i Nietzsches anda. Jag vet inte om jag rätt förstod vad du menar, men det du säger fick mig att tänka att du vill påpeka att även styrd av makten kan människan som individ utöva sin egen kraft. Detta skulle innebära att även styrd av en tradition kan människan som individ vara skapande, att även styrd och gjord beräknelig av en uppfostran kan den enskildas oberäkneliga kreativitet träda i kraft. Men jag undrar om detta bejakande av den enskildas kraft, som beror på en stark tro på subjektets och existensens autonomi, inte behåller samma premisser som den vill övervinna. Därför talar här hela tiden ägandets logik, logiken av att äga vare sig de andra (makt) eller sig själv (kraft). Jag undrar om det som egentligen behövs för att människan ska kunna söka en

friare förståelse av sin frihet inte är en lärdom av att frigöra sig från att vilja äga, en sorts lärdom i att avstå, i att lämna, en exilens lärdom.

Jag åkallar exilens figur här eftersom flera akuta politiska, ekonomiska och kulturella problem kretsar kring exilens realitet. Vi talar om medborgerlig bildning, det vill säga att bildningen måste främja det kritiska tänkandet så att var och en ska vara i stånd att tänka själv och på det viset utveckla sig själv som en politisk individ i demokratisk anda. Vi vet att begreppet ”medborgare” uppstår redan i det antika Grekland – *polités* – bundet till en idé om stadsstaten som sedan mynnat ut i det moderna nationsbegreppet. Vi kan diskutera alla omvägar i denna begreppshistoria, men min poäng här är att idén om medborgarskap förutsätter idén om tillhörighet till en grupp, till en ”större” enhet än sig själv, dvs. till en enhet som överskrider den ensamma individen. Vi talar inte om individens medborgarskap i sin egen individualitet. Denna större enhet har definierats kulturellt, lingvistiskt, politiskt, socialt, könsmässigt, rasistiskt, biologiskt, estetiskt etc., men det handlar alltid om tillhörigheten till en identitet.

När vi emellertid talar om medborgerlig bildning i dag är det viktigt att diskutera vad som händer med begreppet medborgare i det globala samhället, dvs. inom globaliseringens gränsöverskridande rörelse. Vi talar i dag i anslutning till Kant om världsmedborgarskap, om kosmopolitism och kosmopo-

” Jag anser att om begreppet världsmedborgarskap, kosmopolitism, ska kunna få en mening i dag måste vi tänka på det utifrån mer dynamiska kategorier än utifrån ”individ” och ”samhälle”.

litisk demokrati, och alltid i Kants efterföljd om kosmopolitism som grund till en evig fred, en världsfred. Men innebär världsmedborgarskapet att alla begränsade medborgarskap hittar en ”commonwealth”, en gemensam plattform för sina ekonomiska ambitioner? Innebär det att var och en måste lämna de egna gränserna och således att världsmedborgarskap innefattar en existens i exil? Utifrån de kosmopolitiska anspråk som orienterar olika maktförhållanden i dag, undrar jag om vi fortfarande kan behålla de motsatta begreppen samhälle och individ och i förlängning begreppet medborgarskap. Jag anser att om begreppet världsmedborgarskap, kosmopolitism, ska kunna få en mening i dag måste vi tänka på det utifrån mer dynamiska kategorier än utifrån ”individ” och ”samhälle”.

Låt mig ge ett exempel. När vi i dag diskuterar frågan om språkligheten, om språkets natur, använder vi idéer som ”modersmål”, ”det egna språket”, i motsats till ”främmande språk”. Det som inte uppmärksammas, som Derrida också diskuterar i den text du nämner, är att det egna språket redan på samma gång är det främmandes språk och även att det främmandes språk redan är det egnas. Vikten av att behålla inläring av det som i dag kallas ”små” språk ligger inte i hur många som läser dem, utan i hur i inläringen av ett ”nytt” språk – vare sig levande eller dött – innebär att vi kan upptäcka att ”det egna” och ”det främmande” korsar varandra, att språket inte bara är en lingvistisk

kod utan en kropp, en historia eller ett liv. När vi lär oss ett nytt språk lär vi oss även vad det nya innebär. I detta sammanhang tänker jag alltid på att Schelling sade att han lärde sig att tänka genom att lära sig ett nytt språk, även om han inte hade något behov av just det språket. Om vi reflekterar över Derridas tes om den andres enspråkighet, som hävdar att vi alla har ett språk som inte är vårt, kan vi inse till exempel att många gånger när vi med all säkerhet påstår att det är ”jag som tänker”, ”jag som vill” eller ”jag som begär” så är detta tänkande, denna vilja eller detta begär på samma gång också andras tänkande, andras viljor och andras begär. Det är tänkandet, viljan och begäret av ett ”så här tänker man”, ”så här vill man” eller ”så här begär man”.

Vi införlivar väldigt lätt mediernas språk, kolonistörens språk och fiendens språk som vårt eget. Som du nämnde förut lärs barnet att normalisera språket, att grammatisera det, och därmed att inkarnera olika maktförhållanden. Med denna reflexion vill jag bara antyda att ”det egna” och ”det främmande” i själva verket än mer komplext utgör förhållandet mellan det främmande i det egna och det egna i det främmande. Därför anser jag att om begreppet världsmedborgarskap ska ha någon verklig mening i dag måste det utgå från en idé om ”självet” som en splittring inom sig, som rörelse och inte som en punkt. Människorna i dag förstår sig själva snarare som en sökande struktur, som utanförskap och tillträddelse, som ett ur-exil-kommande och ett till-asyl-sökande.

” Med denna reflexion vill jag bara antyda att ”det egna” och ”det främmande” i själva verket än mer komplext utgör förhållandet mellan det främmande i det egna och det egna i det främmande.

Människan förstår sig själv i dag snarare som den som är utanför eller den som är innanför arbetsmarknaden, en grupp, ett sammanhang osv. Jag undrar om kategorierna som på ett verkligare sätt fångar upp världsmedborgaren inte är spänningen mellan att ha ett hem och att vara hemlös, att ha en värld och att vara världslös, att vara främmande inför det som sedan länge ter sig som bekant och att ha bekantskap med det som sedan länge sedan gäller som främmande.

I sin antropologi hävdar Kant att som person är individen den som inte bara *kan* en värld (en utbildad person) utan även den som *har* en värld (en bildad person). Men jag undrar om det inte saknas något mycket viktigt i denna definition, nämligen möjligheten av att *vara* en värld.

Vi ser hur världen omfördelas på nytt. Det är så märkligt att det i dag inte längre talas om strukturering, sättande, organiserande eller skapande, utan enbart om omstrukturering, omsättande, omorganiserande, omskapelse och omfördelning. Detta innebär att rikedom inte riktigt skapas, utan den omsätts, omfördelas, omorganiserar osv. I denna omfördelandets logik delas världen i det att ha ett hem och det att vara hemlös, i det att ha en värld och att vara världslös. Jag undrar om den levande fria innebörden av en världsmedborgarbildning inte skulle vara det av att kunna *vara* en värld. För mig är detta den filosofiska bildningen, eller om vi vill det filosofiskas *ethos*, för en människa som söker sin tillhörighet i världens metamorfos i sig själv.

BREV 6, TILL MARCIA

Du ifrågasätter, säkert med rätta, vissa av mina formuleringar angående individ och maktutövning. Vad jag ville lyfta fram var inte så mycket en tilltro till egenmakten som en väg bort från all kontroll, utan snarare av vikten att tänka kring makt och individualitet på ett sådant sätt att vi ser hur varje individ är och måste vara en korsningspunkt där makt mottas och makt utövas på samma gång. När du beskriver frihetens paradox som du gör, så känner jag igen vad jag också åsyftade.

Din tilltalande plädering för att friheten också, för att bli friare, måste lära sig att inte bara söka mer kontroll, utan också att avstå, lämna plats, läser jag också samman med en tematik som följer den moderna diskussion om frihet som dess skugga, nämligen frågan om ödet. Jag bävar lite inför att ta upp ett så omfattande tema när vi redan närmar oss slutet på denna ordväxling. Men frågan om bildning är på så många sätt hemligt förbunden med detta tema att jag inte kan avstå från att nämna det. Hur kan man säga att bildning också är en fråga om öde? Vi har redan, tycks det mig, rört vid detta i två avseenden. Du nämnde själv inledningsvis hur den klassiska definitionen av bildning som utformas av de stora tyska humanisterna inbegriper en tanke om att individen genom bildningen stegvis höjer sig från sin ursprungliga partikularitet till att

stiga upp till det mänskligas allmänna väsen. Den bildade är den som kommit att omfatta det mänskliga i hela dess allmängiltighet, som har blivit människa fullt ut. Men i själva tanken på att det finns något sådant som ett mänskligt väsen, en allmängiltighet till vilken vi kan stiga upp, ligger ju också tanken på ett öde. Det är så Hegel tänker andens rörelse i *Andens fenomenologi*, som en ödesmässig bildningsprocess med ett visst förutbestämt mål eller en stegvis inhämtning av det mänskligas eget väsen.

Sjelva ordet klingar främmande, kanske rentav pompöst, i den moderna människans öron, men även om vi avvisar den hegelska fenomenologins beskrivning av en enhetlig teleologisk bildningsrörelse, så kan vi inte avvisa problemet som sådant. Har människan en bestämning? Eller är hon sin egen fria skapelses öppna projekt, möjlig att stöpa till vad hon vill. Men var finner hon då måttet?

För att den frihet i förhållande till behärskningen som du pläderar för ska vara meningsfull så förutsätter den redan någonstans att vi först tillägnat oss någonting. Hos den som under vägen förvandlar dessa kunskaper, historiska, estetiska och vetenskapliga, till sina ägodelar och till sin besittning, som ett pansar runt en osäker identitet, så kunde vi säga att bildningsrörelsen stelnat till bild. Denna människa står inte längre fri för det kommande, utan har låtit det förflutna och närvarande innesluta hennes rörelse. Det är om henne du talar, tror jag, då du förordar ett frisläppande,

” **Har människan en bestämning?
Eller är hon sin egen fria
skapelses öppna projekt, möjlig att stöpa
till vad hon vill. Men var finner hon då
måttet?**

till förmån för det kommande. Men om denna frihet istället sker utan kunskap, eller kanske rentav i ett aktivt glömmande av kunskap, så kan den också omvänt för oss framstå som blint fångad i den förflutenhet om vilken den är ovetande. Frågan blir då, hur man kan möta det mänskliga ödet i sig själv, för att låta det fritt verka? Då ser vi ödet inte som vår förutskickade bestämning, utan snarare som det vi kommit att bli, som den sammantagna berättelsen om människan. Hur kan vi träda detta öde till mötes, utan att brytas ner av det, utan att upprepa det, på ett sådant sätt att vi på samma gång håller det kvar och ändå låter det falla och släpper vårt grepp. Det är att i en frisläppande gest låta bildningens stora arbete verka genom och förbi oss. Kanske är det vi söker i begreppet bildning det som fenomenologin talar om som den stora ”reduktionen”: att för en stund stiga åt sidan och låta oss se det begär, den längtan och det kontrollbegär, inte minst efter kunskap, som behärskar människan i just hennes drift att behärska, att för en stund stå fri för oss själva, i oss själva. Vad är det då vi ser? – vi ser ögat i det sedda, vi erfar längtan i det åtrådda, vi varsnar tänkandet i det tänkta, och kan i den stunden liksom sväva i vårt eget vetande, vrida det för vår inre blick, så att också framväxandet av måttet, av den sanning vi söker, också visar sig i sin tillblivelse. Hur svårt är inte detta just för vetenskapsidkaren, för vilken vetandet blivit kroppens skydd och pansar, att bara en stund låta detta själv framträda i sin omvandling.

Frågan leder osökt till en fråga som vi snuddat vid men inte fördjupat, som du också rör vid framför allt i din diskussion om ett möjligt världsmedborgarskap, nämligen vilken historia, vilket öde, som en modern bildningsväg ska följa. I den hegelska visionen om en andens allmänna bildningsväg knyts detta till vad som åtminstone bär anspråk på att utgöra en global kulturell historieskrivning. Ända sedan dess har det inte saknats kritiker som påvisat hur kristologiskt-eurocentrisk den hegelska bildningshistorien ändå är. Som ett generellt inslag i kritiken mot det klassiska bildningsbegreppet har man överhuvudtaget lyft fram att det ofta vilade på en mer eller mindre uttalat nationalkulturell inskolning. Det har lett fram till att det på många håll, framför allt i USA med dess mångfald av etniska hemmahörigheter och i England med dess koloniala förflutna, har uppstått intensiva försök att skapa alternativa, mer pluralistiska modeller för en humanistisk bildningskultur, orienterade av ett mer eller mindre uttalat ideal om rättvisa. Det har, som vi vet, inte saknats skarpa kritiker av denna rörelse, som menar att man därmed luckrar upp vad som är en kärna av insikter, och framför allt av värden, av den kristet-humanistiska kultur, som anses utgöra fundamentet för *vår* kulturgemenskap. Det är som ett inlägg i denna debatt som Nussbaum skrivit sin *Cultivating humanity*, som ett försvar, på klassisk grund för en experimenterande och kanon-kritisk humaniora.

” Att bara bredda en kanon, att införa det nya, okända, kanske exotiska, utan att reflektera över tillägnelsens och kunskapsbildningens eget problem, leder bara till att på nytt bekräfta allmänbildningens och mångkunskapens hållningslöshet.

Men vilken berättelse är det som ska förmedlas i dag? Till vilket öde ska den nya världsmänniskan länkas, för att hon ska kunna stå fri för det nya, med en vetskap om vad som varit? Du talar om att en grundläggande erfarenhet i dag är exilen, att befinna sig mellan språk och mellan kulturer. Men innebär då den moderna erfarenheten av kulturell, religiös och språklig mångfald att vi helt måste överge tanken på en formande tradition, om vi ska undvika att stänga in tanken i en påbjuden, politiserad övning i identitetsbildning? Eller innebär det, som Peter Kemp tar upp i sin senaste bok *Världsmedborgaren*, just att vi står inför uppgiften att forma en ny kanon för vad denna polymorfa världsmedborgare ska ha med sig som sin berättelse, som sitt öde, som en långt mer vidsträckt palett av kulturella färdigheter, för att kunna lägga grunden för en annan världskultur?

Frågan låter nutida, men den är samtida med bildningsfrågan som sådan. Det var just i riktning mot en sådan världskultur och ett sådant världsmedvetande som den ursprungligen tog gestalt, hos Herder, Goethe och Hegel, trots deras tillkortakommanden. I den meningen är det snarare som ett öppet och ännu oinfriat löfte hos bildningstanken som sådan som den träder oss till mötes. Men när vi ställer den i dag, utan att samtidigt reflektera över vad som låg till grund för dess idé, riskerar vi att förlora dess kärna och ta med dess yttre skal, nämligen den blotta utvidgade allmängiltigheten. Att bara bredda

en kanon, att införa det nya, okända, kanske exotiska, utan att reflektera över tillägnelsens och kunskapsbildningens eget problem, leder bara till att på nytt bekräfta allmänbildningens och mångkunskapens hållningslöshet.

I sitt engagemang för en ny humaniora i en modern anda av "liberal arts" har Nussbaum formulerat tre mer grundläggande mål för en sådan utbildning: att den ska utmynna i en självkritisk anda, att den ska främja en kosmopolitisk identitet och att den ska leda till ökad inlevelseförmåga genom en narrativ fantasi. Alla dessa mål är lovvärda, men de antyder en begränsning i synen på det humanistiska uppdraget som förtjänar att diskuteras vidare. Jag skulle beskriva denna risk som risken för en etiskt-politisk instrumentalisering av bildningstanken. Genom att underordna den etiska och politiska kategorier pekar man å ena sidan på dess uppenbara relevans i en situation då många, inte minst beslutsfattare och finansärer, betraktar en humanistisk bildningskultur som något slags utsmyckning. Å andra sidan lånar man sig samtidigt till en argumentationsgång som redan från början tycks kunna förutsätta vissa gällande etiska och politiska normer, liksom en viss föreställning om rationalitet.

Mer tillspetsat kan man säga att man lånar sig till en idé om att det kritiska som sådant redan har sitt föremål och sina riktlinjer; att vi vet vilka vi är och vart vi är på väg. Det är här jag tycker att din formulering om exilens visdom blir så viktig, erfarenheten av att stå främmande inför sig själv, att

” **Allt detta är djupt förbundet med vad vi av hävd är vana att förknippa med bildningsrörelsens mer filosofiska mål, som inte bara är allmänbildning, utan just utbildandet av ett kritiskt sinne och av ett omdöme.**

kunna bebo en värld där man inte är helt hemma, där en viss erfarenhet av hemlöshet och kanske av rotlöshet får genomsyra det världsblivande som vi själva är eller kan vara.

Allt detta är djupt förbundet med vad vi av hävd är vana att förknippa med bildningsrörelsens mer filosofiska mål, som inte bara är allmänbildning, utan just utbildandet av ett kritiskt sinne och av ett omdöme. Nyligen utvärderades hela filosofiämnet i Sverige av Högskoleverket. Och man framhöll där att till ämnets kärna hör en kritisk förmåga. Men när denna kritiska förmåga ska definieras så visar den sig bara utgöras av en viss semantisk och logisk färdighet, med andra ord: förmågan att bedöma arguments logiska hållbarhet. Men detta är ju bara ett slags minimivillkor för rationalitet, som helt och hållet blundar för den långt mer svårdefinierade förmågan att utöva kritik eller att fälla ett omdöme.

Det är Hans Georg Gadamer och den filosofiska hermeneutikens stora bidrag till den moderna bildningsdiskussionen att ha lyft fram just denna process som själva kärnan i bildningens rörelse. Det är i det tolkande, förstående och införlivande mötet med det förflutnas uttryck och erfarenheter som ett omdöme växer, men inte genom att följa en formell mall för omdömesfällande, utan genom att utsätta sig för det främmandes tilltal i en själv. Vad som växer ur detta förlopp är inte inregistrerandet av en befintlig sanning, utan det sanna själv, som ett bindande tilltal.

Så länge vi tror att sanningen finns någonstans därute, färdig att hämta hem, som ett etiskt direktiv eller som en uppsättning normer eller påståenden, kommer vi att halka tillbaka till vad redan Schiller kallade en dogmatisk eller förnuftsbarbarisk position. Om vi däremot undanber oss varje anspråk på överordnad giltighet, till förmån för en skenbart rättvis fördelning av röster och tilltal, så flyr vi undan från den plats där bildningsarbetet – vad vi kanske nu ändå kan våga tala om som bildningsarbetet – fortgår, nämligen i det i grunden okalkylerbara mötet med något bindande, med ett mått som bara kan ge sig till känna för den som också är beredd att låta det främmande i det egna få röst.

HR

ÅBEROPAD LITTERATUR I ÖVERSÄTTNING

Derrida, J., *Den andres enspråkighet*, övers. L. Fyhr (Göteborg: Daidalos, 1999)

Foucault, M., *Diskursens ordning*, M. Rosengren (Stehag: Symposion, 1993)

Gadamer, H-G., *Sanning och metod* (i urval), övers. A. Melberg (Göteborg: Daidalos, 1997)

Heidegger, M., *Brev om humanismen*, övers. D. Birnbaum & S-O. Wallenstein (Stockholm: Thales, 1996)

Hölderlin, F., *Hyperion*, övers. G. Oswald, i *Kris* nr 39–40 (Stockholm, 1990)

Kant, I., *Vad är upplysning?*, övers. J. Retzlaff (Stehag: Symposion, 1992)

Kemp, P., *Världsmedborgaren: politisk och pedagogisk filosofi för det 21 århundradet*, övers. J. Retzlaff (Göteborg: Daidalos, 2005)

Nietzsche, F., *Till moralens genealogi*, i *Samlade skrifter* bd 7, övers. P. Handberg (Stehag: Symposion, 2002)

Nietzsche, F., *Om historiens nytta och skada*, i *Samlade skrifter* bd 2, övers. N. Terratologen (Stehag: Symposion, 2005)

Nussbaum, M.C., *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education* (Cambridge: Harvard UP, 1997)

Platon, *Staten*, övers. J. Stolpe (Stockholm: Atlantis, 2003)

Ricoeur, P., *Minne, historia, glömska*, övers. E. Backelin (Göteborg: Daidalos, 2005) (Thales, 1996)

Schiller, F., *Schillers estetiska brev*, G. Fant (Södertälje: Kosmos förlag, 1995)