

## Bildning, frihet och motstånd

Sven-Eric Liedman, professor i idé- och lärdoms historia, Göteborgs universitet

Våren 2004 beslöt jag mig för att försöka lära mig lite arabiska. Jag skulle snart fylla 65 år och skulle enligt en klassiskt välgrundad uppfattning befinna mig bortom all läraaktighet. Säger inte redan Sokrates i Platons *Staten* att ”gamlingar är till och med bättre på att springa än på att lära sig något nytt”? Han tillbakavisar därmed den vise Solons tanke att ”man kan lära sig mycket medan man åldras” och inskräper gentemot detta att det är ”när man är ung som man ska ge sig i kast med många och tunga mödor”.

Arabiska språket kräver många och tunga mödor redan från första stund. Alfabetet är vackert som en andalusisk lustgård och några av bokstäverna är lätta att identifiera när man läser, som de olika s-ljuden och det monumentala k:et. Men alla de där bokstäverna som inne i orden bara blir som en hake med en eller två prickar över eller under blir så lätt förväxlade av den ivrige nybörjaren. Vokaltecknen är enkla att lära sig men å andra sidan bara ledstänger för den som ännu inte kan. I riktig text försvinner de. Skall jag någonsin kunna gå utan stöd?

Uttalet är nästa prövning. Man måste bli härmapa. Ändå gyttrar de ovana ljuden ihop sig i munnen och blir till ett oskönt vrövel. Men glad blir jag när jag upptäcker att det beryktat svåra ljudet ’ghain’ är så likt mitt eget alldeles för djupa östskånska r-ljud.

Och därpå grammatiken! Och ordförrådet! Jag hör Sokrates röst så snart orden inte vill fastna i mitt minne och än mer när de som jag trodde satt bergfast försvinner spårlöst efter några veckor.

Det är Solon som är min ledstjärna: jag ägnar mig åt vad som på byråkratprosa kallas ”livslångt lärande”. Men jag föredrar att säga att jag är inne i en bildningsprocess. Eller: Jag försöker forma om mig själv en smula.

De traditionella orden för inläring och skolning bygger på en bestämd föreställning om människans utveckling. Några av dem säger att hon åtminstone till en början behöver vägledning. Så är det till exempel med det latinska *educatio* som lever vidare i franska, engelska och många andra språk och som bokstavligen betyder att någon visar varthän man skall gå. Andra ord tar fasta på att människan genom kunskapen utvecklas från ett mer substanslöst tillstånd till ett fastare och innehållsrikare. Så är det med latinets ”formatio”, franskans ”formation” och italienskans ”formazione”, och så är det med tyskans ”Bildung” och därmed vårt eget ”bildning”. Ja, ”utbildning” hör förstås också dit. När orden ”bildning” och ”utbildning” gjorde sitt inträde i svenska språket kring sekelskiftet 1800 användes de ofta som synonymer och kunde alltså beteckna både en process som syftade till ett bestämt resultat, till ex-

empel en examen, och den friare kunskapsinhämtning av det slag som senare reserverats för ordet ”bildning”. I dag behandlas ofta utbildning och bildning som motsatser. I utbildningen är målet och vanligen också vägen till målet bestämda av diverse regler, och den som genomgår en utbildning måste anpassa sig efter dessa regler för att få det eftertraktade betyget eller legitimationen. Det är en process styrd utifrån; individen anpassar sig efter en yttre form. En utbildningsanstalt kan tala vackra ord om originalitet och personlig egenart, men dess mål, retoriken till trots, är att skaffa färdiga produkter som lätt kan jämföras med varandra.

Den som bildar sig är däremot fri enligt den gängse föreställningen. Processen är styrd inifrån, av intresse, av kunskapshunger, av lust att förändra den person som man blivit. Kunskapen ses som egenvärde och inte som medel för något annat.

Kontrasten mellan bildning och utbildning har satt sig hårt i språket. Den har stor enkelhet och kraft. Det finns en spridd uppfattning att universiteten en gång förmedlade fri bildning till sina studenter, medan det väldiga universitets- och högskolesystemet i dag nästan uteslutande utportionerar väl utmätta doser yrkesutbildning till sina så kallade kunder. Det är inte bara staten utan också näringslivet som betraktas som pådrivare i denna process mot kulturell och intellektuell utarmning av den akademiska världen. Ett snävt nyttighetstänkande ger ingen plats åt fritt kunskapssökande i den glada vetenskapens namn.

Bilden av samtidens problem har utan tvivel sina poänger. Studenter jagas genom sin utbildning med Centrala studiemedelnämnden i hämlarna. Lärare hastar från lektion till lektion och från lektion till sammanträde. Det finns inte mycket tid för intellektuella upptäcktsfärder ens för fördjupning och eftertanke.

Men dagens problem är inte nya. Motsättningen mellan utbildningens hårda regemente och bildningens frihet är inte ny utan uråldrig. När man i dag drömmer om hur det var för femtio eller tvåhundra år sedan kontrasterar man alltför ofta idealen sådana de formulerades då med verkligheten sådan den utspelar sig idag. Man fröjdas åt den höga friska luften i Wilhelm von Humboldts reformprogram eller i Hans Larssons universitetskritik och suckar över den smått kvävande atmosfären i lektionssalar och sammanträdesrum i dag. Därmed glömmar man två mycket elementära omständigheter. För det första är vägen mellan program och verklighet lång. 2000-talets akademiska vardag skall först och sist jämföras med den akademiska vardagen i förfluten tid. Det är långt mellan Humboldts idéer och det universitet i Berlin som tog form under 1800-talets första decennier. Det betyder inte att hans stora reformplaner inte alls förverkligades i det nya universitetet. Tvärtom slog många av de bärande tankarna igenom. Men det innebar inte att den anda som Humboldt ville ha verkligen slog igenom där.

För det andra får man inte glömma att det finns ideal även i dag, inte minst en idealiserad bild av vad Humboldt ville åstadkomma. Man talar åter om

behovet av bildning. Högskoleverket har en bildningsgrupp. Leif Alsheimers bildningskurs i Jönköping har haft stor framgång.

Denna dikotomi mellan bildning och utbildning, som Lennart Svensson byggde upp sin avhandling kring, har som jag redan antytt en lång historia, låt vara modulerad på skiftande sätt i olika tider och miljöer. Ytterst är det fråga om olika människobilder. Den ena kan man med ett slitet uttryck kalla mekanisk, den andra organisk. Den ena innebär att människan formas främst genom yttre påverkan; hennes individuella utveckling innebär i grunden en anpassning till de inflytelser som hon lever under och inte minst till de krav som ställs på henne. Hon är som en lerklump som i bästa fall blir formad av skickliga pedagoger så att hon får en fason som gör det möjligt för henne att fullgöra sina uppgifter på bästa sätt.

Enligt den organiska modellen är den individuella utvecklingen inifrånstyrd. Yttre inflytelser kan vara antingen hämmande och förstörande eller befriande. Den idealiske läraren är som en trädgårdsmästare som lockar fram det bästa i de växter som han odlar.

I verkligheten förekommer inte dessa ideal renodlade. Snarare är de som poler mellan vilka de faktiska uppfattningarna grupperar sig. Ja, man kan säga att de flesta uppfattningar i ämnet rymmer sina motsägelser. Mekaniska inslag blandas oförmedlat med organiska, anpassningsmodellen med växtmodellen.

Men i den idealiserade värld, där en så stor del av debatten om skolsystemen utspelas, står bildningsidealen närmare den organiska modellen, utbildningsidealen närmare den mekaniska. Deras inbördes relation kompliceras så snart man riktar in sig på frågan vad skolningsprocessens *mål* skall vara. I mer mekaniskt tänkande är frågan lätt att besvara: målet är en examen som lägger grund för en god yrkeskarriär. Men vad är målet för en bildningsprocess? Individuell fullkomning? Lycka? Även den som hyllar bildningsideal av traditionellt snitt måste erkänna att man inte kan undvika målinriktade utbildningar som leder till diverse specialkompetenser, det må vara kirurgens, meteorologens eller historielärarens. Humboldt gav ifrån sig en liten beklagande suck – *tyvärr!* – när han tänkte på att studenterna vid hans ännu blott drömda universitet inte kunde stanna för alltid i sitt fria kunskapsökande utan till sist måste ge sig ut i samhället och tjäna sitt bröd där. Samma suck kan man höra från många andra både tidigare och senare tänkare som talat för de fria kunskapsvägarna. Bildningen klarar sig inte utan utbildningen. Det betyder inte att det mekaniska tänkesättet måste segra. Men det betyder att bildningsprogrammet på något sätt måste förenas med ett utbildningsprogram. Frihet måste förenas med anpassning till yttre normer och krav och bildningen ges rum *inom* utbildningen.

Det är åtminstone den enda väg som står öppen i dag, i ett samhälle där det krävs strikt yrkeskompetens av snart alla och envar och i synnerhet av dem som vill tillgodoräkna sig en gedigen skolning.

Bildningens möjlighet ligger inte i att utmana kravet på utbildning utan snarare i att sätta i fråga den förhärskande bilden av vad som krävs av både speciella och allmänna kunskaper för denna utbildning.

Frågan hur detta skall kunna gå till ställer vi oss i slutet av artikeln. Men först skall vi göra en idéhistorisk utfärd med korta raster både hos Platon och Aristoteles, hos Cicero och i den period i vilken Wilhelm von Humboldt hörde hemma och som kan tjäna både som bakgrund och kontrast till dagens situation. Även John Dewey skall nämnas.

### **Redan de gamla grekerna**

Platons *Staten* var på tapeten inledningsvis. Vi har anledning att återvända till den; den innehåller det första stora kombinerade bildnings- och utbildningsprogrammet av sitt slag, och det är ett program som blivit mönsterbildande för många, till exempel för antikkännaren Wilhelm von Humboldt, som liksom Platon skisserade ett sammanhängande och enhetligt skolsystem för alla och envar från barnaår upp till högsta bildningsgrad. Det är kort sagt enhets-skolans idé sådan den i helt annan tappning kom att förverkligas först under 1900-talet i Sverige och många andra länder.

Platons viktigaste motståndare var sofisterna som hävdade att den enda kunskap som i längden var något värd var förmågan att övertyga människor. Det fanns alltså ingen obetingad sanning utan snarare så många som det fanns människor. Denna relativism utgjorde raka motsatsen till Platons egen övertygelse att sanningen var evig och oföränderlig och åtkomlig enbart för den som lärt sig bortse från föränderliga opinioner. Sofisterna var i en mening de idealiska lärarna för den grekiska demokratin. Den fria man som skulle göra lycka i dess olika beslutande församlingar måste först och sist behärska konsten att argumentera på ett sätt som vann majoritetens bifall. Det fanns inga andra principer för demokratin än majoritetens rätt; sofisternas relativism passade den därför som hand i handske.

För Platon, motståndare till denna demokrati, var Protagoras och Gorgias läror en styggelse. I det stora utbildningsväsende som han skisserar avviker de som visar sig mindre lämpade för studier till olika mer handfasta sysslor. Det är bara de bästa som kan nå fram till kunskapen om de eviga idéerna. Det är de som skall styra staten och inte folkets nyckfulla viljeyttringar. Men denna elit når inte fram via hårdhänt drill utan genom sokratisk intellektuell förlösningkonst. Varje människa bär innerst inne på ett undanträngt minne av de eviga sanningarna, och lärarens uppgift är att få detta frö att gro. Det är på samma gång en utbildnings- och en bildningsprocess. Det finns ett givet mönster för den som skall nå hela vägen fram till en fullständig insikt. Men det är av egen kraft som han eller hon (Platon håller båda möjligheterna öppna i sitt allmännaste program) skall nå fram till detta mönster.

I en central passage i *Staten* skildras vilken förstörande inverkan den athenska demokratin har på unga, mottagliga sinnen. De som blir de stora förbrytarna i historien är inte svaga själar utan starka – alltså de potentiella

filosoferna. Om de utsätts för usel påverkan utvecklas deras lysande anlag i katastrofal riktning. Unga människor blir förstörda om deras främsta skola blir folkförsamlingarna, teatrarna och fältlägren där folk skriker ut sitt överdrivna beröm och sitt överdrivna klander så att det ekar mellan klippväggarna. De människor som utlämnar dem till en sådan påverkan formar dem till anhängare av flyktiga opinioner.

Platon använder bokstavligen verbet *forma*. Föremålet för hans angrepp är förstas sofisterna, måna om att lära ut sin övertygelsekonst och hemmastadda i den demokrati som Platon så djupt misstror. Den form som läraren Platon vill stöpa sina elever i är betydligt fastare.

Striden som Platon för mot sofisterna gällde *paideia*, ett ord som täcker både uppfostran, utbildning och bildning och som betecknade såväl själva processen som dess mål eller resultat. Det var av allt att döma sofisterna som gav ordet den vida men ändå tämligen väl sammanhållna innebörd som det sedan skulle behålla. Det var över huvud sofisterna som först på allvar tog upp frågan om skolningens och den systematiska påverkans möjligheter och gränser. Deras tankar gällde inte bara hur barn och ungdomar kunde stöpas om utan också vuxna. I *paideia* fanns redan idén om det livslånga lärandet.

Sofisterna och Platon uppställde de båda huvudmodellerna för hur en människa – eller rättare sagt en fri man – borde utvecklas. Medan sofisternas modell vidareutvecklades av den store läraren Isokrates, stod Aristoteles närmare sin gamle läromästare Platon. Aristoteles skrev visserligen ingen pedagogisk traktat, men hans uppfattning kommer ändå tydligt fram i de exempel som han ger i flera av sina skrifter. Låt oss välja ett av de intressantaste, som han mer i förbigående ger i *Fysiken*. Det är i den avgörande del där han gentemot Parmenides hävdar att förändring är möjlig. I sin argumentation utgår han inte från exempel i naturen utan från kulturen. Den kultiverade eller bildade människan har utvecklats ur en rå och obildad. Ur den formlösa materia (grekiska *hylē*) som det lilla barnet utgör frambringas den bestämda form (grekiska *eidos*) som utmärker en person som fått god utbildning. Denna form skiljer också den civiliserade människan från vilden. Ja, Aristoteles går så långt att han hävdar att den verkliga människan är kultiverad – eller *mousikós*, musisk, alltså väl bevandrad i kunskapens olika arter, som är det grekiska ord han använder – medan den okultiverade kännetecknas av en *brist*, en frånvaro av något som hör till det mänskliga.

Med tanke på den enorma auktoritet som Aristoteles fick över tänkande och begreppsbildning både i kristenhet och islam spelade förvisso hans exempel en viktig roll för det fortsatta pedagogiska tänkandet. Cicero, romaren som under första århundradet före vår tideräkning gjorde så mycket för att överföra grekiskt tänkande till latin, använde ordet *formatio* för undervisningsprocessen (ett annat ord var ”informatio”). Målet för processen benämnde han *humanitas*, som alltså närmast motsvarade det grekiska *paideia*. Det var alltså kort och gott mänskligt att vara bildad.

Det är tänkvärt att ord som "humanitet" och "humanism" knappast har kvar denna ursprungliga innebörd, medan ordet "formatio" lever vidare till exempel i franskans "formation". Människan identifieras i dag snarare med sin ursprungliga skepnad, sin så kallade natur, än med vad hon utvecklas till under idealiska omständigheter, medan föreställningen att hon behöver knådas och bearbetas är lika stark som under antiken. Ja, spänningen mellan tanken att det ytterst är av inre kraft som hon kan utvecklas och föreställningen att det är yttre påverkan som präglar är lika stark i dag som någonsin.

## Humboldt och bildningen

Wilhelm von Humboldt befinner sig på gränsen mellan upplysning och romantik. Upplysningsidéer genomsyrar hans verksamhet, ja den stora utbildningsreform i Preussen vars arkitekt han blir är i mycket ett upplysningsprojekt. Men hans idéer om bildning är präglade av det tänkande i organiska termer som är så typiskt för romantiken och före den av bildningsbegreppets moderne skapare, Herder. Bildningsprocessen har alltså med växande att göra, och dess olika moment griper in i varandra på samma sätt som organismens olika delar ömsesidigt betingar varandra. Målet är en sammanhållande *Geist*, en anda, som kommer till uttryck i den bildade människans hela verk.

Hur Humboldt tänker sig denna anda framgår av ett viktigt litet dokument som han utfärdade under sommaren 1809. Det handlar om hur blivande preussiska ämbetsmän skall examineras innan de antas till statlig tjänst. Man skall därvid lägga särskild vikt vid två förhållanden som han såg som omöjliga att skatta enligt några enkla tumregler. Dels gällde det de sökandes kunskaper i "den del av den praktiska filosofin som ligger till grund för själva lagstiftningen därigenom att den klargör mänsklighetens ändamål [...] och som leder till de idéer som sammanfattar såväl människans strävanden som hennes tro och aningar i en enhet". Viktigast av allt för en ämbetsman är vilka föreställningar han har om mänskligheten, med vilken intellektuell klarhet han hyser dem och med vilken värme han omfattar dem. Det gäller också att han skall hysa aktning för de lägre klasserna i samhället. Genom sådana prov kan man se om den blivande ämbetsmannen är "bornerad eller liberal, ensidig eller mångsidig". Det andra förhållandet som man måste bilda sig en uppfattning gäller kandidatens allmänna intellektuella kapacitet, hans uppfattningsförmåga, hans sätt att argumentera och sammanfatta, hans sunda förstånd och sinnenärvaro och inbillningskraft.

Skrivelsen, som ingick i den långa rad av dokument som Humboldt författade under den korta period då han hade ett avgörande inflytande över Preussens undervisningsväsen, ger en god föreställning om vad han menade med bildning. Bildningen kommer inte till synes i detaljkunskaper eller över huvud i sådant som man med hårt arbete kan lära in. Bildningen är bland annat den anda som man lägger i dagen när man redovisar vad man kan.

Humboldts reformprogram omfattade hela skolväsendet, från småskolan till universitetet. När det gällde elementära nivåer följde han Johann Hein-

rich Pestalozzi i spåren. Här blev åskådligheten högsta norm i undervisningen; bildningen var som hos Pestalozzi att fatta bokstavligt: vägen in i kunskapens värld gick via bilden. I gymnasiet skulle den formella bildningen stå i centrum. Humboldts ideal brukar över huvud infogas under rubriken *formell bildning*. Det finns goda skäl till det, nota bene om begreppet får den rymd som det har hos Humboldt och inte tunnats ut som ofta skett i senare uttolkningar. Det avgörande för Humboldt är att människans kunskap och den verklighet som kunskapen handlar om i grunden *har samma form*. Kort sagt, vi kan veta något därför att det vi vet är av samma slag som vårt eget förnuft.

I Humboldts gymnasium finns det tre stora ämnesblock, alla lika omistliga för en god bildning: språk, matematik och historia. De språk som studeras bör vara rejält främmande så att deras struktur framträder. Idealet är grekiskan. I matematiken ligger formerna i öppen dag, åtminstone om man kommer till mer avancerade stadier. Humboldt talar däremot mindre om historieämnet, och det är säkert en anledning till att formell bildning snart kom att förknippas enbart med språk och matematik. Men för Humboldt är alltså studiet av historia lika omistligt, och även där gäller det att finna de stora *grundformerna* i förhållande till vilka de tillfälliga formerna, alltså det historiska förloppets mångahanda, bara är uttryck och tillämpningar.

Människan skall kort sagt fullt ut utveckla de förståndsformer som existerar som slumrande anlag i hennes intellekt. Det gäller att stimulera en utveckling vars förutsättningar finns i människans inre. Men denna process kräver till en början en fast och säker hand hos läraren. På elementär nivå kan barnen inte släppas lösa i kunskapens värld eller ens i sin egen vardag; lek är förbjuden i elementarskolan. Ännu på gymnasiet behöver eleverna strikt vägledning. Det är där som de till sist kan nå sådan mognad att de kan tåla den frihet i kunskapssökandet som utmärker universitetet. Där skall i gengäld studenterna vara sina egna lärare. Professorerna ger råd och exempel men styr inte sina elever. Livet vid universitetet skall präglas av *frihet* och *ensamhet*. Lärarna skall fritt välja de teser de vill framföra, studenterna skall välja den lärare som framstår som bäst för dem. Studier är en ensam verksamhet. Framför allt kräver de avskildhet och oberoende i förhållande till det omgivande samhället med all dess brådska och kortsiktiga krav.

Bildningsprocessen kräver kort sagt ett visst tvång till en början; bara så kan en människa formas. Friheten – som också skall leda till fria, liberala tänkesätt – är möjlig först på den högsta nivån.

Det bildningsbegrepp, som blir så centralt för Humboldt liksom för många av hans samtida, har sitt omedelbara ursprung i latinets *imago*, bild. Det var närmare bestämt till uttrycket *imago Dei*, Guds (av)bild, som inspirationen ytterst kan härledas. Inte minst bland mystikerna hade det varit ett viktigt mål att människan skulle uppnå ett slags inre likhet med Gud. *Imago* kom därmed närmast att få innebörden ”förebild”. Under 1700-talet sekulariserades begreppet samtidigt som det överflyttades till folkspråket tyska, och förebilden blev av mänskligt slag. Men det gällde inte främst att blint efterlikna

eller härma ett ideal utan snarare att av egen inre kraft förändra sig i riktning av något stort och ädelt.

Ordet "Bildung" brukades inte bara i pedagogiska sammanhang utan hade redan då liksom nu en långt vidare innebörd av en regelbunden men ändå varierande utveckling. Jordklotet hade en gång bildats liksom berggrunden och jordarterna; organismer bildades, liksom stater och föreningar.

Men den bildning som det här är fråga om – den enskilda människans utveckling i fråga om kunskap och karaktär – hade inte bara sitt ursprung i den avlägsna föreställningen om *imago*. För en antikälskare som Humboldt hade den grekiska *paideia*, i synnerhet i Platons version, sin självklara betydelse som inspirationskälla. Ännu mer direkt var förbindelsen mellan ordet "Bildung" och latinets *formatio* med dess motsvarigheter i moderna språk. Ordet "Bildung" trängde helt enkelt ut det äldre ordet men behöll samtidigt något av dess dubbeltydighet. "Bildung" liksom det svenska "bildning" är ett av de många ord som har med form och formande att göra, och som andra formord har det en ofrånkomlig dubbeltydighet. Formen är å ena sidan något yttre – en gestalt, en kontur – men genom att samtidigt uppfattas som något utmärkande får det också innebörden av något inre, något väsentligt.

Bildning, kan man säga, fattades från början framför allt som något inre – den allt genomsyrande *Geist* som Humboldt talar om – men den kom snart nog också att identifieras med något yttre, synligt och avläsbart; man kunde helt enkelt känna igen en bildad människa.

Man kan se denna utveckling genom att följa hur Humboldts idéer omvandlades i det skolsystem och i synnerhet det universitet som han skisserat.

Hans stolta planer kunde aldrig fullt ut sättas i verket. Å ena sidan utvecklades en syn på den formella bildningen enligt vilken formen enbart fanns i människans intellekt. Individerna hade en uppsättning förmågor som måste tränas ungefär som man tränar en kropp. Träningsredskapen var i första hand språk med ett rikt system av böjningar men också matematik. Det blev språkträningen som i första hand betonades, och grekiskan stod inte längre i fokus utan latin. Det formella bildningsidealet blev i första hand ett bälverk för traditionell humanistisk bildning gentemot alla de världsliga nyttigheter som trängde sig på från industrisamhället med sin snabba tekniska utveckling.

Denna värld, den verkliga världen full av *realia*, gjorde också anspråk på en växande andel av den högre skolningen. Ibland hävdades det rent av att kännedomen om naturens mångfald var en nödvändig del av själva bildningen, ja kanske den viktigaste. Svensken Carl Adolph Agardh, själv bland annat en framstående botanist men också en originell bildningstänkare, frågade sig redan 1828 varför de verser som diktats av John Milton eller Lord Byron skulle anses så mycket skönare och därmed viktigare att lära sig än den värld som Gud själv diktat genom sin skapelse. Många följde i hans spår. Men i första hand framhöll naturvetarna liksom teknologerna sin betydelse för upplysning och framsteg, till skillnad från de bakåtblickande humanisterna.

Därmed drogs en frontlinje upp som än i dag kan skönjas, låt vara mer och mer sönderbruten. Men på båda sidor om denna linje uppfattas kunskapen som något som man besitter eller äger och inte något som på djupet präglar en. Förhållandet mellan kunskap och kunskapsbärare blir tämligen ytligt. Bildningen blev en yttre form, ja begreppet förföll ofta till den grad att bildning förknippades med manér och stil; en bildad person hade ett gott bordskick.

I folkbildningsrörelsen, som tidigt växte sig stark framför allt i de skandinaviska länderna, kunde man länge finna mer av den ursprungliga övertygelsen, låt vara att Humboldts idealistiska filosofi för de flesta folkbildare förblev tämligen okänd och främmande. Desto mer fanns det av tankar på en kunskapsprocess som innebar att en människa genom sina nya insikter inte bara utvecklades utan också i grunden förändrades. Nya möjligheter öppnades för henne, hennes blick nådde längre, hon kunde delta i samhällslivet på ett mer medvetet och fruktbart sätt, och kultur och natur avslöjade sina hemligheter för henne.

### **Dewey och växandet**

Folkbildningsrörelsen hade från början också en praktisk inriktning av det slag som helt saknades hos Humboldt. Folket behövde inte bara lära sig teorier. Teorier och praktik skulle komma närmare varandra.

Den praktiska inriktningen karakteriserade många av de skolreformer som genomfördes runt om i världen under 1900-talet. Humboldts gymnasium hade varit öppet för en liten elit och så även hans universitet. Under 1900-talet gjordes gymnasiet tillgängligt för alltfler och till sist för alla. Vi fick också det moderna massuniversitetet, först i USA och sedan i allt större delar av världen. Många amerikanska universitet reformerades i början av 1900-talet delvis efter tyska förebilder, men i ett avseende skilde sig de amerikanska radikalt från de tyska: utbildningar och forskningsområden som i Tyskland ansågs alltför praktiskt inriktade för universiteten integrerades i USA. Över huvud fördes teori och praktik där närmare varandra i hela skolsystemet, något som kom att utgöra en modell för många andra länder.

John Dewey, den store amerikanske filosofen och pedagogen, var en talesman för detta närmande mellan teori och praktik. Han ville skapa en skola som passade det moderna industrisamhället, och hans lösenord var *learning by doing*. Man kan se honom som en det tidiga 1900-talets store bildningstänkare. Han talade visserligen inte om bildning; ordet förekommer över huvud inte på engelska utan översätts med diverse, mer eller mindre träffande omskrivningar. Däremot talade han om individens *growth* eller växande som utbildningens mål. Den organiska analogin är lika stark som i det ursprungliga bildningsbegreppet. Med dess hjälp distanserade sig Dewey från varje föreställning att en människa har ett antal fixa färdigheter som genom utbildningen skall tränas upp, alltså den formella bildningens ideal sådant det uppträdde i förtorkad gestalt efter Humboldt. I stället tänker han sig ett antal tendenser som kan utvecklas i olika riktningar och som ytterst är beroende av arrangemang

i centrala nervsystemet. Den enskilda mänskliga organismen har stor anpassningsförmåga och kan därför formas på många olika sätt. Människan lär sig det som hon för sin anpassning måste lära sig. Dewey angriper vad han kallar dualismen mellan kapaciteter och konkret material. Man kan inte skilja form från innehåll; formen präglar innehållet men bestämmer också formen.

Begreppet *growth* betecknar den mänskliga individens utveckling i synnerhet vad gäller kunskaper och färdigheter. Begreppet är å ena sidan deskriptivt och fångar alla slags utveckling. Å andra sidan är det normativt: *growth* är det andliga växandet till frihet och lycka. Deweys pedagogiska program går i korthet ut på att befrämja de ungas *growth*.

Lika kritisk som Dewey är mot en skola som enbart tar fasta på de formella, teoretiska kunskaperna, lika fördömande är han mot utbildning som enbart är snävt yrkes- och nyttoinriktade. Formar man eleverna efter de roller de kan tänkas komma att inta som vuxna förhindrar man deras fria växt. Genom en god utbildning skall eleverna förberedas såväl för sina uppgifter i industrisamhället som för sina roller i en demokratisk politisk ordning, där vidsyn och förmåga att sätta sig in i andras situation är väsentlig.

Med sitt begrepp *growth* inriktar sig Dewey lika bestämt som Humboldt med sin *Bildung* på frågan hur kunskaper och erfarenheter präglar och förändrar en människa. Dewey lägger till skillnad från Humboldt tyngdpunkten vid kunskapsprocessen som praktik, och i själva verket utplånar han gränsen mellan teori och praktik, eftersom även teorin framstår som en praktik.

### **Postmodernt intermezzo och en möjlig lösning**

Både för Humboldt och Dewey var det inte bara ett ideal utan också en realistisk möjlighet att en människas utveckling skulle präglas av inre sammanhang och därmed utgöra en organisk helhet. Det är en föreställning som blivit ifrågasatt från många håll och under senare decennier främst från den riktning som kallats postmodernismen. Den som med störst emfas proklamerade postmodernismen som ett historiskt stadium och inte bara en riktning inom arkitektur eller konst, var den franske filosofen Jean-François Lyotard. Lyotard hävdar i sin bok om det postmoderna tillståndet, *La condition postmoderne* (1979) att bildningsidén – som han helt och hållet förknippar med Humboldt – bara är en av historiens orimliga *metarécits* eller metaberättelser, varigenom alla de otaliga småberättelser som utgör den mänskliga historien läggs till rätta i ett meningsfullt mönster. Varje öde, varje händelse får sin innebörd genom metaberättelsen, i detta fall genom Humboldts berättelse om mänsklighetens stora bildningsprocess. Enligt Lyotard har i nutiden, i den postmoderna epoken, dessa meningsskapande konstruktioner visat sig ohållbara. Det är fruktlöst att tala om en fortgående mänsklig bildning när kunskapen alltmer består av ett enormt elektroniserat arkiv där de enskilda styckena vetande utgör varor på en marknad. Det är över huvud inte längre möjligt – som det var under den moderna epoken – att skapa ett sammanhang mellan olika händelser i nutiden. Skeendet sönderfaller i en mängd fragment.

Kritiken gäller därmed också föreställningen att individens bildningsväg i bästa fall skulle präglas av inre enhet och följdriktighet. Den postmoderna människan får hämta sina informationsfragment ur det stora opersonliga och sammanhangslösa Internetarkivet närhelst hon behöver det för sitt arbete eller sitt nöje. Men dessa fragment förblir alltid något tillfälligt för henne; det formar henne inte utan hon kastar det ifrån sig så snart det gjort sin tjänst.

Lytards teser har i dag förlorat sin fräschör men knappast sin aktualitet. Idén om det mänskliga kunskapssubjektet som splittras under sin ständiga resa genom cyberrymden med dess oändliga hopar av kunskapsbitar blandade med diverse fördomar, halvsanningar och rent strunt bär vi fortfarande med oss, vare sig vår tid skall kallas modern eller postmodern (beteckningarna senmodern och hypermodern finns också). ”Kunskap är färskvara!” hette det i den första katalog som Malmö högskola sände ut för några år sedan, och det var redan då en sliten fras, översatt från engelska. Kunskaper skulle alltså vara som varorna på snabbköpets hyllor eller i vårt skafferi. När de blir för gamla återstår ingenting annat än att kasta bort dem och sätta dit nya istället.

Denna föreställning är förstas ytlig och felaktig; de kunskaper som har en kort livstid förutsätter andra, djupare och mindre föränderliga kunskaper, vilka alltid utgör grunden för varje rimlig kunskapsmassa. Men med detta enkla konstaterande är problemet med kunskapens sammanhang inte ur världen. Humboldts övertygelse att människan har ett bestämt antal intellektuella förmågor som ger sammanhang både i hennes världsbild och hennes kunskap är det få som delar i dag. Ändå är, föreställer jag mig, de flesta ense med Humboldt om att det är bättre åtminstone för den enskilde att se en enhet och ett samband i sin kunskap, ja att se den som en ytterst väsentlig del av sin egen identitet. Lyotards värld förefaller omänsklig och kall; vi skulle bara vara bihang till ett kaos av informationsbitar.

Frågan är då hur vi skall kunna bemästra problemet, alltså hur vi skall kunna bevara det väsentliga i det gamla bildningsbegreppet. Det gäller kort sagt hur alla människor även i vår tid trots ett svåröverskådligt utbildningssystem och en gränslös informationsmassa med skäl skall kunna se en inre enhet i sitt livslånga kunskapssökande.

För detta finns det, vill jag hävda, ett antal villkor. Jag utvecklade dem redan i min bok ”Ett oändligt äventyr. Om människans kunskaper” (2001), och jag återger dem här i stort sett oförändrade:

*Villkor nummer ett* är att bildningsbegreppet berövas den snävhet som från början häftade vid det. Humboldts treklang språk, matematik och historia är för trång. Det är därmed också den begränsning av bildningens fält till humaniora som blev vanlig i generationerna efter Humboldt. All kunskap som relateras till bildning är humanistisk i meningen mänsklig. Men den kan inte följa några fakultetsgränser. Matematikens ofta häpnadsväckande samband är bildningsstoff lika mycket som Shakespeares dramer.

Vidare måste hela den traditionella motsättningen mellan teoretisk och praktisk kunskap ifrågasättas. All kunskap är i grunden praktisk. Först när

den är stabilt förankrad i kroppen blir den till en verklig, grundläggande färdighet och inte bara en snabbt förgänglig utanläxa. Matematiken eller jordbruksarbetet, litteraturanalysen eller bokföringen är i den meningen lika. De teoretiska manualerna är olika omfattande, men den som ständigt måste kontakta manualen behärskar inte sitt område.

Grunden för alla verksamheter är det lilla barnets kunskapsutveckling, vars utgångspunkter är kroppen, sinnena och samspelet med andra människor. Karikatyren av bildningsbjässen som en asocial och fullständigt okroppslig varelse har förvisso haft sina förebilder i verkligheten. Men dessa förebilder representerar inte något gångbart ideal i dag. Både ett rikt liv och en intellektuell vitalitet förutsätter lemmar och sinnen som åtminstone i något avseende är uppövade, en möjlighet som också står öppen för den fysiskt funktionshämmade. Redan kontakten med verkligheten, avgörande för bildningen, kräver att även den intellektuelle amatörmässigt behärskar en eller ett par praktiska verksamheter. Läskarlen (eller läskvinnan) som är fullständigt bortkommen så snart kroppen skall komma till användning är lika ensidig som en atlet utan en vettig tanke i huvudet.

En sådan bredd på bildningsbegreppet gör det samtidigt viktigt att framhäva skillnaden mellan grundfärdigheter och orienteringskunskaper. Vissa grundfärdigheter delas av de flesta i ett samhälle som det svenska: som att på elementär nivå kunna läsa, skriva och räkna. Andra grundfärdigheter är mer exklusiva, och en människa hinner bara erövra några få under sitt liv. Högre matematik kräver tid både för inläring och för underhåll, och det gör också en mer avancerad språkbehärskning eller en hantverksskicklighet på mästar-nivå.

Bildning förutsätter grundfärdigheter men kan aldrig blomma ut utan orienteringskunskaper. Först och sist kräver bildningen en nyfikenhet som inte sätter sig gränser. Nyfikenheten gäller såväl det egna specialområdet som kunskapsvärlden utanför. Att med framgång bedriva historisk forskning är en exklusiv och ytterst komplex färdighet. Men den som inte är professionell historiker kan orientera sig i det historiska stoffet och därmed bilda sig.

*Det andra villkoret* är att kunskapen ses som led i ett livsprojekt och inte bara i en tidsbegränsad utbildning. Utbildningar måste finnas, och det är nödvändigt att de har början och slut. Idealet är en utbildning som samtidigt kan vara en etapp i en bildningsresa. Det ställer krav på utbildningen. Den kan inte bara vara specialiserad. Den måste i sin specialisering också rymma perspektivvidgande inslag.

Hela livet måste betraktas som en läroprocess. I perioder av icke-lärande krymper en människa. Varje insikt och varje färdighet måste underhållas. Vi vet att redan fyra eller fem veckors semester innebär några dagars återinläring även på en arbetsplats där man skaffat sig långvarig rutin. Kunskaper som ligger i träda under åratals sjunker djupare ner i glömskan.

I en tid när gamla arbeten försvinner lika snabbt som nya kommer till talar man ofta om hur människor måste anpassa sig efter den föränderliga arbets-

marknaden. Alla måste vara beredda på att skola om sig och byta yrke, heter det. Men det borde talas mer om behovet av en sammanhängande livslång kunskapsutveckling. Grundläggande kunskaper kan komma till användning i många olika verksamheter. De kan grena ut sig i olika specialiteter.

*För det tredje* måste det finnas ett avgörande moment av frihet i den enskildes val av kunskaper och kunskapsvägar. Friheten kan inte vara total – alla måste lära sig läsa, skriva och räkna, och varje yrkesval kräver sin inre, oavvisliga disciplin. Ja, varje större projekt har sina longörer och sitt inre motstånd. Ofta kommer belöningen först efter hand, allt i enlighet med Ciceros en gång berömda sentens: *Litterarum radices amaras, fructus dulces*, kunskapens rötter är bittra men dess frukter ljuva.

Men samtidigt är intresset kunskapens viktigaste drivkraft. Humboldt var övertygad om att barn och ännu gymnasister måste lära sig under tvångets kalla stjärna. Först när en människa blivit grundligt *mogen* kunde hon släppas fri i kunskapens värld och då fungera som sina egen lärare.

Det är en ståndpunkt som ter sig orimlig i dag. Kunskapsinhämtningen är lika beroende av intresset i tidiga år som i sena. Varje inläring innebär en uppoffring. Om denna uppoffring skall ske under tvång är skrällen för dåliga betyg och andra repressalier den enda kraft som kan driva en människa framåt i läroprocessen. Skräckens historiska betydelse för inläringen kan inte överskattas, däremot dess effektivitet och framför allt dess humanitet.

Humboldts ideal var möjligt så länge den högre utbildningen var förbehållen en elit som kunde vara säker på en framtida karriär inom en begränsad men stabil yrkessektor. I en tid och ett land där i princip alla går på gymnasiet och en stor del av varje årskull fortsätter till universitetet kan det inte upprätthållas.

En annan konsekvens av denna förändring är att *skillnaden mellan bildning och folkbildning, en gång så väsentlig, i dag är överspelad*. Bildningen är inte förbehållen ett fåtal, medan massan erbjuds folkbildning. Bildningen är en gemensam angelägenhet, lika viktig som försummad.

I varje god kunskapsprocess krävs ett samspel mellan å ena sidan intresset och å andra sidan den möda och därmed det tvång som en åtråvärd kunskap alltid innebär. Inför detta tvång kan en människa antingen ge tappt eller driva sig själv vidare, fortfarande nyfiken på vilka horisonter som öppnar sig vid nästa backkrön.

*För det fjärde* är bildningens väg på samma gång kollektiv och enskild. Människan är en social varelse också i sin läroprocess. Hon lär sig tillsammans med andra, sporrad av andra, väckt till insikt av andra, i konkurrens med andra. Kunskapens glädje är att kunna dela den med andra men också att ha ett vetande att meddela andra.

Men kunskapen är inte bara kollektiv utan samtidigt en enskild angelägenhet. Den kan inte direkt flyttas över från en hjärna till en annan. Varje människa skaffar sig också en unik uppsättning insikter och färdigheter, präglad av den livsväg hon tillryggalägger.

I denna särpräglade kombination blandas stort med smått och det som förvärvats med möda med det som infogats i helheten med största lättighet. Bildningen kan inte inskränkas till ett vetande som anses särdeles ädelt. Varje färdighet, varje insikt som på ett medvetet och reflekterat sätt inlemmas i en livsbana kan göra anspråk på att höra till bildningen. Det är alltså kunskapens subjekt, människan, och inte dess objekt, den enskilda kunskapen, som genom sin inställning avgör om något är bildande eller ej.

I bildningen skall kontrasterna mötas. Bildningens värld kan varken för den enskilde eller för samhället framstå som en harmonisk enhet. Tvärtom måste den vara full av olikheter och motsägelser och därmed öppen för oförenliga tolkningar. Annars skulle den sakna livskraft.

Bildningen kan enbart höra hemma i en skriftkultur eller över huvud i en kultur där det förflutna och det främmande kan träda fram i levande gestalt. I en talspråkskultur härskar vad Walter Ong med ett ord från biologin har kallat *homeostas*. Liksom den levande cellen behöver ett antal mekanismer som håller dess miljö relativt stabil, så skapar sig det skriftlösa samhället en världsbild och en historia som stämmer med det som gäller i nuet. Både det förflutna och framtiden speglar samtiden. När något förändras, förändras också bilden av hur det var förr.

I en skriftkultur finns möjligheten att möta det radikalt annorlunda, i form av dokument från andra tider eller meddelanden från exotiska kulturer. Livet, samhällena och föreställningarna kan vara annorlunda än *här* och *nu*. Dessa insikter öppnar också ögonen för möjligheten att vår egen framtid skiljer sig från samtiden.

Till sist är det i en önskan att finna det annorlunda, det helt avvikande som jag givit mig i kast med det svåra arabiska språket. Mina kunskaper i ämnet kommer av allt att döma att förbli ytliga; men även denna yta kommer – det vet jag redan – att reflektera sitt ljus över det jag redan kan och genom att vara så avvikande förläna det redan inhämtade en ny betydelse, ja säga något om dess egenart och därmed beröva det något av dess trygga och falska självklarhet.