

# Frihet och underkastelse – anmärkningar om Nietzsches bildningsideal

## Hans Ruin

Och det är hemligheten med all bildning [...] Det är befrielse den är  
(*Tredje otidsenliga betraktelsen: Schopenhauer som uppfostrare*)

Vi saknar bildning, än mer vi är fördärvade vad gäller livet, oförmögna  
att riktigt och enkelt se och höra eller på ett lyckligt sätt gripa tag i det  
närmaste och naturliga... (*Andra otidsenliga betraktelsen: Historiens  
nytta och skada för livet*)

Konstellationen Nietzsche och bildningstanken kan till att börja med te sig främmande. Det är inte i första hand med frågan bildning som vi förknippar namnet Nietzsche. Hans tänkande samlas vanligtvis i begrepp som det tragiska, perspektivismen, vilja till makt och nihilism. I vilken mån är det rimligt att lyfta fram honom som en röst på detta område över huvudtaget? I hans första bok, *Tragediens födelse* från 1872, ger han sig själv uppgiften att besvara en fråga om den grekiska tragedin, hur den uppstod och hur den sedan försvagades och gick under.<sup>1</sup> Att den gick under har enligt bokens argument att göra med hur hela den tragiska anda ur vilken den föddes ersattes av en filosofiskt inspirerad rationalism med Sokrates som förgrundsgestalt. I bokens exalterade slutkapitel förutskickar dock den unge Nietzsche en återuppståndelse av denna tragiska-estetiska anda, framför allt i Wagners musikdrama. Detta historiskt-filologiska problem genomsyras samtidigt av en djupgående polemik mot det sätt på vilket den grekiska kulturen tolkats och förvaltats av den akademiska filologin. Under dessa första år, då Nietzsches eget skrivande tar gestalt, är han i själva

---

<sup>1</sup> I KSA bd 1, Berlin: De Gruyter, 1988, i svensk övers. av M. Tegen, Friedrich Nietzsche, *Samlade skrifter* bd 1, Stehag: Symposion, 2000.

verket djupt inbegripen i en uppgörelse med den akademiska bildningskultur inom vilken han själv också fostrats. För endast genom en kritik av filologin och av det gängse sättet att lära ut och odla det antika arvet är något sådant som ett återvändande till antiken möjligt, och därmed ett fritt och skapande förhållande till en förebild. I denna mening utgör bildningsfrågan, frågan om bildningens vad och hur, en återkommande referenspunkt för allt han skriver under denna tid.

Uppgörelsen med den samtida akademiska bildningskulturen löper med andra ord parallellt med ett försök att skriva sig fram till sin samtid, att erövra en kritisk, aktuell stämning. De så kallade "Otidsenliga betraktelserna" som skrivs omedelbart efter *Tragedins födelse* bildar sammantaget ett kraftfullt angrepp på samtidens intellektuella atmosfär.<sup>2</sup> Den förkroppsligas å ena sidan av de så kallade "bildningsfilisterna", här representerade av den populära skriftställaren David Strauss, och å andra sidan av en till historicism förtorkad akademisk bildningskultur som rannsakas i den andra Otidsenliga betraktelsen. Samtidigt visar de på en öppning mot en annan kultur, en motkultur som representeras i första hand av Schopenhauer och Wagner som är föremål för den tredje respektive fjärde betraktelsen. Framför allt den andra otidsenliga betraktelsen, *Om historiens nytta och skada för livet*, är ett inlägg som riktar sig rakt in mot det sätt på vilket den rådande bildningskulturen kan leda till en utarmning av individens skapande förmåga, och rentav till ett slags andligt barbari.<sup>3</sup>

I vilken utsträckning dessa problem verkligen är riktade in mot något sådant som bildningens och utbildningssystemets villkor framträder dock allra tydligast i de föredrag som han skriver och framför vid universitetet i Basel samma år, i början av 1872, under titeln "Våra bildningsanstalters framtid".<sup>4</sup> Detta material, som i sin publicerade form i samlingsutgåvan omfattar omkring 100 sidor, hör inte till vad som vanligtvis återkommer i diskussionen av Nietzsche, delvis på goda grunder. Det är en text som i det akademiska anförandets lite högtra-

---

<sup>2</sup> I KSA bd 1, Berlin: De Gruyter, 1988, i svensk övers. av N. Teratologen, Friedrich Nietzsche, *Samlade skrifter* bd 2, Stehag: Symposion, 2005.

<sup>3</sup> För en mer utförlig analys av denna text, se min "Blinding Wisdom – Nietzsche's Superhistorical Gaze", i *The Past's Presence – Essays on the Historicity of Philosophical Thought*, red. Marcia så Cavalcante Schuback och Hans Ruin, Stockholm: Södertörn Philosophical Studies, vol. 3, 2005.

<sup>4</sup> I KSA bd 1, Berlin: De Gruyter, 1988, s. 641-752, i svensk övers. av N. Teratologen i Friedrich Nietzsche, *Samlade skrifter* bd 2, Stehag: Symposion, 2005, s. 383-468. Sidhänvisningarna inom parentes refererar fortsättningsvis till detta verk.

vande ton på samma gång hovsamt och manande vänder sig till sin publik i en tysknationell anda. I en både förtvivlad och fördömande gest riktar de sig mot samtidens förfall på utbildnings tänkandets område, vilket tar sig uttryck i en utvidgad masskolning för nytta och utkomst. I skarp polemik mot bildningens instrumentaliserings riktar den sin förhoppning mot något helt annat, en bildning med antiken som förebild för ett utvalt fåtal individer, ämnade för genialitet, under geniets ledning. Bakom förklädnaden av ett akademiskt-politiskt inlägg vittnar det om Nietzsches personligt genomlevda förhoppning om vad ett äkta bildningsarbete kan innebära för den enskilde, ett växande in i en fritt skapande hållning i Goethes och Schillers anda, genom en sträng underkastelse under det bästa som mänskligheten har frambringat. I utgivaren Giorgio Collis korta kommentar i samlingsutgåvan nämns det i förbigående som ett gripande personligt vittnesmål om den unge Nietzsches uppjagade sinnestämning och naiviteten, hans *Erregung und Naivität*.

Även om den senare Nietzsche sannolikt torde ha betraktat dessa föredrag som ett lite genant utslag av det som han senare tar avstånd från som sin "romantiska" period, så har de likväl sin plats i den samtidskritik som utformas under denna period. Och även om det är lätt att avfärda dem som uttryck för en överspänd elitistisk idealism så öppnar de sig också, i likhet med andra texter från denna tidiga period, för en mer komplex läsart, inte bara i förhållande till hans egna senare texter, utan också i förhållande till själva bildningsbegreppets utveckling. De som studerat bildningstankens historiska utveckling brukar peka på en genomgående motsättning mellan ett jämlikhetsideal och en elitism.<sup>5</sup> Antingen ser man den högre bildningen som syftande till att urskilja och forma eliter, eller så utgår man från vad som kan kallas ett demokratiskt, folkligt eller jämlikhetsorienterat perspektiv. Den senare tanken fick så småningom fäste framför allt i de nordiska länderna, där olika former av "folkbildnings"-ideal genom den framgångsrika arbetarrörelsen fick ett genomslag inom skolpolitiken. Nietzsches föredrag besjålas på ett explicit plan av en långt driven elitism. Bildning i den betydelse som utmejslas här är bara för de få, och rentav till skada för de många. Men genom sin skarpa kritik mot varje försök att göra bildningen statsnyttig, och genom sitt konsekventa betonande av den personliga tilläggnelsen och av att omvandla bildning till en "nytta" för

---

<sup>5</sup> Bernt Gustavsson har en bra diskussion om denna inre spänning i sin *Bildning i vår tid*, Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1996, s. 215ff.

livet, så öppnar de sig samtidigt mot en radikal kritik av det gängse akademiska bildningsidealet.<sup>6</sup> Vad som följer här är några nedslag och anmärkningar kring de fem föredragen som bland annat med hänvisning till denna problematik syftar till att peka ut en läsart som låter oss återhämta dem idag.

Till formen skiljer sig föredragen från Nietzsches andra texter, kanske med undantag i viss mån av *Så talade Zarathustra*. De är nämligen utformade som en uppdiktad berättelse om hur Nietzsche i sällskap med några vänner i en kulturförening samlas på en avlägsen plats i ett skogsparti på ett berg för att fira sin gemenskap under bildningsarbetets tecken, med bland annat pistolskytte. Där överraskas de av två personer, en äldre filosof och hans något yngre följeslagare, som för ett samtal om bildningen och de tyska bildningsanstaltarnas uppgift och möjliga framtid. Som en stilistisk förebild till denna gestaltning kan man tydligt ana Platons dialoger, som ofta inleds med just en beskrivning av hur de samtalande kommer samman, och som ofta har formen av återberättandet av ett avlyssnat samtal. "Föredragens" egentliga talesman är alltså inte Nietzsche, utan den namnlöse äldre "filosofen" som undervisar sin följeslagare och vars ord Nietzsche förmedlar till sin publik. Denna fiktonalisering av tematiken gör det möjligt för Nietzsche att både lyfta fram och själv inte behöva ställa sig helt bakom de, som han själv uppfattar dem, delvis förbjudna sanningar, som kom till uttryck i samtalet mellan filosofen och följeslagaren/lärjungen. Det förbjudna, eller hotande, i det som framförs handlar i första hand om den långt drivna elitism i bildningsfrågan som här kommer till uttryck, avvisandet av själva möjligheten av och meningen med något sådant som en bildningsinstitution för de många, samtidigt som dessa institutioner behövs för att odla fram det fåtal som kan tillgodogöra sig deras lärdom.

I början av det återgivna samtalet mellan filosofen och hans lärjunge säger den senare:

Jag minns, att ni brukar säga att ingen människa skulle sträva efter bildning om hon visste hur otroligt litet de verkligt bildades antal när allt kommer omkring är och överhuvudtaget kan vara. Och trots det är

---

<sup>6</sup> Det är därför också intressant att se och förstå hur Nietzsche kunde bli en viktig inspirationskälla för vissa centrala personer inom svensk folkbildningstanke, i synnerhet Ellen Key, Hans Larsson och Alf Ahlberg, den senare som först översatte den andra Otidsenliga betraktelsen. Detta tema är inget jag utvecklar här, men det vore en värdefull uppgift att undersöka.

inte ens detta lilla antal av verkligt bildade möjligt, om inte en stor massa, i grunden mot sin egen natur och endast driven av ett lockande bedrägeri, befattar sig med bildningen. Man borde därför inte offentligt avslöja något om denna löjeväckande brist på proportion mellan de verkligt bildades antal och den oerhört stora bildningsapparaten: här döljer sig nämligen den egentliga bildningshemligheten: att nämligen otaliga människor skenbart för sig, men i grunden endast för att göra några få människor möjliga, bemödar sig om bildning, arbetar för bildningen. (402 f.)

Från andra sidan de stora beslut som fattades överallt i Europa under denna tid och framöver, att skapa ett allmänt skolväsen och att bygga upp gymnasier med tillträde för en större del av befolkningen, i syfte att just skapa den moderna statstjänaren och medborgaren, argumenterar dessa föredrag för vad dessa institutioner än må ägna sig åt, så inte är det åt bildning. För bildning är å ena sidan något som endast ett fåtal är ämnade för, och å andra sidan något som staten på inga villkor kan lägga under sig som sitt värv eller instrument. De politiska, eller snarare apolitiska, eller rentav antipolitiska implikationerna av de tankar som framförs här, skall jag återkomma till. Men i första hand är det värt att titta närmare på vad för slags idé om bildning – vad bildning är – som ligger till grund för argumentationen.

I utbildningspolitiskt hänseende har moderniteten i sin fortsatta utveckling lämnat bakom sig de tankar som här kommer till uttryck. Också den dåvarande utvidgningen av den högre utbildningen i Tyskland som dessa föredrag kritiserar är med dagens massuniversitets mått redan en anakronism. Ingen ifrågasätter idag upprätthållandet av ett allmänt gymnasium, eller utvidgningen av tillträdet till postgymnasiala studier. Men just i denna situation blir det särskilt intressant att gå tillbaka och fråga efter innehållet i det bildningsideal som dessa institutioner vilar på, i synnerhet i en framställning som argumenterar för att de står i principiell motsättning till varandra.

Samtidigt som de europeiska bildningsinstitutionerna rört sig i en alltmer demokratisk riktning, med en stegvis utvidgning av studentrekryteringen, så kan man spåra en elitism som likt en kvardröjande fantom hemsöker det högre utbildningsväsendet, där var och en kan erfa sig som den hotade genialiteten i ett hav av mediokerhet. Det rör sig om ett slags inherent misantropi som bottnar i den fortlöpande erfarenheten av att se sin ursprungliga uppgift spädas ut alltmer. Också i förhållande till en sådan affekt blir Nietzsches framställning intressant att hålla fram som ett djupt liggande korrelat, just för att den tvingar

misantropen att tänka över vilken den uppgift är vars förlust den sörjer, och i vilken mån den alls har rätt att sörja den som den gör. Därför blir filosofens svar till följeslagarens nyss citerade hemlighet väsentligt. Han svarar att lärjungen glömt satsens egentliga innebörd så till den grad att han tagit sig själv för en av de fåtaliga. Ty detta tillhör vår bildade samtids ovärdiga kännetecken, säger han, att man ”demokratiserar geniets rättigheter”, och detta på så vis att man höjer sig över det egna bildningsarbetets krav och den egna ”bildningsnöden” (403). Bortom elitismens stelnade poser, öppnar texten här mot en fråga av oavvislig aktualitet, bildningen som personlig uppgift och utmaning, som i sista hand ställer oss inför en fråga om vår historiska och mänskliga belägenhet. Denna fråga koncentreras här till vad bildning egentligen är. Detta är inte föredragens uttryckliga ärende, som istället berör bildningsanstaltarnas ställning och framtid, men den underliggande frågan som bär upp hela dess kritiska analys, gäller oundvikligen vad som överhuvudtaget ligger i detta ideal. Men för att synliggöra hur Nietzsche tänker kring detta är det rimligt att först följa honom i skildringens fortsatta utformning.

I anknytning till denna vändning i samtalet presenteras via lärjunge-ns gestalt, vad Nietzsche också själv i ett förord till texten ser som dess centrala diagnos av problemet om bildningens ställning i samtiden. Han ser två motstridiga men samtidigt samverkande tendenser, som var för sig är symptom på ett problem: å ena sidan största möjliga utvidgning och utbredning av bildningen, å andra sidan förminskning och försvagning av bildningen. Bakom den första tendensen döljer sig vad han kallar en ”omtyckt dogm”, som i den vidast möjliga spridningen av bildning, i betydelsen kunskap, ser främjandet av mänsklig lycka och välgång. För kritikern är detta dock detsamma som ett verktyg för att skapa så ”gångbara” människor som möjligt, att skapa människor ämnade för lycka och vinning, i sista hand för att tjäna pengar. Det kräver en snabb bildning, för att så snabbt som möjligt kunna tjäna så mycket pengar som möjligt. Det som inte finner plats i en sådan förhoppning är den bildning som ”gör ensam, som sätter upp mål bortom pengar och förtjänster, som kräver mycket tid” (405). Kritikern ser tre huvudsakliga motiv bakom en sådan rörelse: en strävan hos folklagren efter förvärv och egendom, kampen mot en förtryckande religiositet eller en statsnytta som ser utbildade tjänstemän som ett led i den mellanstatliga konkurrensen.

Den sista aspekten förbinder denna utvidgning av bildningen med tesen om dess förminskning, nämligen att det ligger i statsnyttans intresse att odla fram specialiserade individer som inte längre uppbär eller gör anspråk på en allmän bildning. Det som uttrycks här är vetenskapernas utveckling mot specialisering, där idealet om den lärde upphör att gälla. I dess ställe träder en annan samhällsfunktion, vad som hos Nietzsche omtalas som ett ”klibbigt förmedlande skikt” – nämligen journalistiken, som i en nyare tid ersätter lärdomen (407). I journalistiken, säger lärjungen, sammansmälter de två tendenserna, utvidgning och förminskning av bildning. Vad som går förlorat i båda tendenserna är ett mer äkta bildningsideal som vid denna punkt i utläggningen omnämns i termer av möjligheten att återknyta till den grekiska antiken, som en bildningshembygd.

Åhöraren lämnas därmed i föreställningen att det är genom en viss sorts historisk skolning som bildningen befordras. Men detta följs dock av en lång utläggning om gymnasiets roll, som den egentliga plats där kampen om bildningen skall avgöras. Gymnasiets främsta uppgift framställs här till att börja med inte i termer av någon historisk lärdom, snarare tvärtom. För det är i *språket*, i förhållandet till det levande modersmålet som bildningsarbetet först skall bedrivas. Bakom ytterligare utfall mot journalistikens förstörelse av språket avtecknar sig här ett genuint problem. Nietzsche låter filosofen polemisera mot att modersmålet blivit föremål för ett historiskt studium, en ”lärdomshistorisk behandling av modersmålet” (s. 412). Men det är just det ”historiska intresset” som måste dämpas överlag. Här antyds ett argument som liknar det som utvecklas i större detalj i *Den andra otidsenliga betraktelsen*, där det historiska medvetandet självt leder till en förkrympning av nuets egen skapande kraft. Vad som antyds här är därmed ett argument som skall växa sig starkare genom resten av texten, varigenom äkta bildning å ena sidan handlar om att fostras in i självständighet, rentav en ensamvaro, men att detta bara kan ske genom en speciell sorts underkastelse under en auktoritet.

När filosofen strax därefter klagar på att ”tyskauppsatsen”, det stora avslutande examensprovet bedrivs på ett alltför frisläppt sätt, så kan det först förvåna. Han beklagar sig över att studenterna förväntas uppträda som fullvuxna litteraturkritiker i analysen av stora verk ur det förflutna, vid en tidpunkt i livet och i utbildningen då man ännu är omogen en sådan uppgift.

[H]är betraktas var och en utan vidare som ett till litteratur dugligt väsen, som borde ha egna åsikter om de allvarligaste företeelser och personer, medan en riktig utbildning endast kommer att med all iver sträva efter att dämpa de löjliga anspråken på självständighet i omdömet och vänja de unga människorna vid en sträng lydnad under geniets spira. (414)

Å ena sidan finner vi alltså inom bildningsanstalterna en alltför stor betoning på historisk lärdom och å andra sidan en alltför stor och tidig tillit till något sådant som ett eget omdöme. Äkta bildning handlar istället om att låta sig fostras och ledas av det bästa och att i de flesta fall lära sig att förbli ödmjuk inför dess bedrifter. Lite längre fram talas det om ”den fria personlighetenens absoluta godtycke, det vill säga barbari och anarki” (416). I denna motsättning och delvis motsatsställning mellan auktoritet och frihet ligger den mest tankeuppfodrande tematiken i hela denna text, som också gör den märkligt svävande i sin yttersta syftning. Den pekar fram emot den diskussion om auktoritet som genom den filosofiska hermeneutiken under senare delen av nittonhundratalet kommit att aktualiserats i en ny skepnad. Om upplysningsfilosofin präglas av målsättningen att skapa självständiga, tänkande individer, som kan använda sitt förnuft på ett förut-sättningslöst och icke fördomsfullt sätt, så har inte minst Hans Georg Gadamer's arbete visat att frågan om självständighet och underkastelse i förhållande till traditionen inte låter sig lösas genom att helt avvisa det senare till förmån för det förra. En central tanke i hans huvudverk *Sanning och metod* från 1960 är ju att moderniteten präglas av en ”fördom mot fördomen”.<sup>7</sup> I en senare uppsats följer han upp detta problem och den efterföljande debatten genom att lyfta fram distinktionen mellan ”auktoritär” och ”auktoritativ”. Det senare gör det tydligt att ordet bär på en betydelse inte bara av härskande och underordnande, utan på gällande erfarenhet. Gadamer avvisar därför den absoluta motsatsställningen mellan auktoritet och frihet som missvisande. På samma sätt som auktoritet kan missbrukas som maktfullkomlighet, så kan en alltför långt driven frihetsideologi bli dogmatisk och en för-klädnad för härsklystnad.<sup>8</sup> Vad Nietzsche tar upp här genom sina diktade filoso-

---

<sup>7</sup> Hans-Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen: Mohr, 1960, s. 275, utelämnat i den svenska övers. av Arne Mellberg Göteborg: Daidalos, 1997.

<sup>8</sup> Uppsatsen ”Auktoritet och kritisk frihet”, finns i uppsatssamlingen *Den gåtfulla hälsan*, övers. Jim Jakobsson, Ludvika: Dualis, 2003, på tyska som *Über die Verborgenheit der Gesundheit*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1993. För en vidare analys av



fer är i grund och botten en diskussion om auktoritetens problems, men inte bara för att återföra utbildningen till ett färdig mönster, vilket blir särskilt tydligt i frågan om språket.

Varför då denna tonvikt på språket? Vad är det som gör att han kan säga att varje så kallad klassisk bildning har som sin enda sunda och naturliga utgångspunkt, det konstnärligt allvarliga och stränga tillvändandet i bruket av modersmålet? Språket är inte bara ett komplement till studiet av antiken, utan på något sätt vägen dit. I en hätsk och bitvis satirisk uppgörelse med samtidens filologer och deras anspråk på att ha bemästrat den grekiska världen och dess uttrycksmedel, insisterar Nietzsche på att det endast är den egna litteraturen och filosofin som kan öppna en väg tillbaka till det förflutna. Det är via de stora egna dikterna som antiken blir läsbar och hörbar på nytt. Den som inte förmår införas i ett lyssnande till det stora blir stundens tjänare. Med andra ord, en skenbar frihet visar sig som underkastelse, medan underkastelse är den enda vägen till en sannare frihet.

Denna dubbelhet framkommer också i textens delvis pastischartade rörelser kring den grekiska antiken, denna bildningens hembygd, som sägs stå i ett hemlighetsfullt och svårgripbart förhållande till det tyska (423). Den tyska anden måste gripa efter dess genius, i Goethes och Schillers anda. Vad är det för klassicitet som här kommer till uttryck? Vilket löfte är det den bär på? Hur kan detta möte med resterna av ett förflutet möjliggöra en framtid, och ett nu? Det är kärnfrågan bakom själva idén om en "klassisk bildning". Nietzsche talar om det som en fjärblick mot en grekisk hembygd (415), men hur skall en blick rädda oss? Problemet som han upprepade gånger återkommer till är ju att filologerna med deras historiska och grammatikaliska kunskaper inte förmår leva i denna blick. De inrättar sig, skriver han, behagligt bland dessa ruiner, och tar med sig sina moderna bekvämligheter (430). På något sätt är de blott skenbart hemma i den värld som de menar sig förmedla, men utan beröring med dess verklighet. Han hånar dem bland annat för att de blandar in sin egen upplysningsanda i tolkningen av det förflutnas tänkare, som när någon glatt lyfter fram Pythagoras som en "hygglig medbroder i upplysningspolitiken" (431). Det ser ut som ett kritiskt-historiskt argument, som förebrår dem en ohistorisk hållning till materialet. Men samtidigt är det den utvecklade historiska andan som ligger i vägen för en sann bildning. Så ser den paradoxala

---

detta begreppspar, se min "Frihetens hemlighet och bildningens uppgift" i antologin *Bildningens förvandlingar*, red. Bengt Gustavsson, Göteborg: Daidalos, 2007.

situation ut som han brottas med i flera texter från denna period. Hur kan ett äkta, skapande förhållande till den förebildliga antiken bli möjligt?

Problemet illustreras här med bilden av antikvetenskapen som försöker uppresas de fallna pelarna i en antik värld, men utan tillräckliga krafter, och som därför krossas av dem. Men i denna misslyckade brottnings slås också pelarna i stycken. Antiken krossar dem som försöker närma sig den, samtidigt som dessa lärdomsfigurer själva fördärvar antiken (431). Men bildningslärarens uppgift är att bevara antiken som exemplariskt förebildlig, som något att efterbilda, inte att låta den försvinna i komparationer. Vad är då den äkta formen för ett bildat förhållande till antiken? Den skall inte studeras som ett objektivt-historiskt fenomen, vilket är vad som sker i den massutbildning som är på väg att ta gestalt, där en kader av filologutbildade lärare förmedlar en kunskap om antiken. Den skall ha karaktär av förebildlighet, men samtidigt inte som något som bara skall efterbildas, vilket vore en orimlighet. För ett viktigt inslag i detta antikförhållande är också en aktning för dess ouppnåelighet; bara därigenom bevaras dess exemplariska karaktär.

Frågan om bild, förebild och efterbild blir här till en på samma gång svår fångad och rikhaltig problematik. Bildning handlar i ett viktigt avseende om förhållandet till det förebildliga. Historiskt kan vi följa, framför allt inom nittonhundratalets skol- och utbildningsdebatt, en polemik mellan ett förebildligt och ett mer "frihetligt" pedagogiskt ideal. Enligt det förra handlar bildning i första hand om att efterbilda, att formas efter en bild eller mönster. Enligt det andra handlar det, i mer eller mindre vaga termer, om ett fritt växande i en icke-förutbestämd rörelse. Genom sin starka tonvikt på den antika förebilden hamnar Nietzsche och hans talesman i dialogen, som vi redan såg, i vad som först kan ses som ett utpräglat auktoritärt bildningsideal, där tonvikten ligger just på "underkastelse". Men samtidigt dementerar texten, gång efter annan, en sådan enkel slutsats, då den också framhåller att återförandet av individen under antikens förebild handlar om att befria henne från att bli samtidens tjänare. Mötet med förebilden ska inte vara att uppslukas av denna bild, att bli dess avbild, utan att genom denna fostran träda sin egen samtid till mötes i en friare, skapande hållning.

För att förstå grundmotiven i det bildningsideal som utvecklas här, är det också viktigt att beakta Nietzsches förhållande till staten. Själva

frågeställningen om bildningsanstalternas organisering kan implicit sägas ha en statsorienterad utgångspunkt. Det handlar ju om hur ett utbildningsväsende skall utformas. I detta perspektiv ligger det något paradoxalt i Nietzsches bestämda avvisande av statsperspektivet och dess moderna filosofiska grundval, den hegelska filosofin. Själva problemet med bildningsidealets utarmning handlar väsentligen om hur staten blivit bildningstankens förvaltare. Mot det av honom själv framförda argumentet att detta på sätt och vis kan ses som en mycket grekisk föreställning, eftersom statens väl var den grekiska människans ledstjärna, låter Nietzsche filosofen svara att staten för greken inte var inställd på att utnyttja kulturen som nyttomedel, och att den grekiska människan inte såg den som yttre gränsvakt, utan snarare som en bundsförvant, som lät den egna kulturen leva. Argumentet är pressat och ganska förenklat. Det är svårt att sammanlänka med det förhållande mellan stat och bildning som framförs i den främsta antika text om detta som vi äger, Platons *Staten*. Men den samtida syftningen är klar: så snart kultur och bildning tas på entreprenad av staten så förfalskas den och görs till något den inte är i sin enskildhet. I förhållande till den stat som tror sig förvalta den tyska kulturen i sina gymnasier, som lär ut ett umgänge med dess klassiker, så beskrivs den bakomliggande tyska anden av filosofen som en ”ädel landsflyktig” (436). Staten måste förtrycka vad som här kallas den sanna bildningens ”aristokratiska” natur. Men Hegels filosofi har frestat staten att betrakta sig själv som det etiska livets sanna natur och fullbordan, vilket gör en statlig organiserad bildning till en naturlig förlängning av dess uppgift. Men det är Nietzsches, här ännu av Schopenhauer uppeldade, antihegelianism som driver honom att låta denna statsnyttiga bildning framställas som en orimlighet.

Ett skäl till att denna nyttoaspekt fördärvar bildningen är att bildning som det framställs här står i ett inre motsatsförhållande till det nyttiga. Utbildning i vanlig mening, förvärvandet av nödvändiga kunskaper, såväl inom hantverk, som inom medicin eller juridik, syftar alla på olika sätt till att göra individen mer livsduglig. Det är ett helt legitimt syfte, men det har därmed inte med bildning att göra, för bildning i sann mening:

avstår från att orena sig med den behövande och begärande individen: den förstår sig på att undfly den som vill försäkra sig om den som ett medel för egoistiska syften: och när någon rentav tror sig kunna hålla den fast, för att nu kanske göra sig en förtjänst på den och genom dess

utnyttjande dämpa sin livsnöd, då springer den plötsligt med ohörbara steg och hånfull min iväg. [...] [För] varje utbildning som uppställer ett ämbete eller ett näringsfång som sitt slutmål är ingen utbildning till bildning, i den bemärkelse vi förstår den, utan endast en anvisning om på vilken väg man räddar och skyddar sitt subjekt i kampen om tillvaron (440).

Dessa citat förmedlar på många sätt kärnan i hela textens argument, och ger nycklar till dess många förbryllande slutsatser. Vi måste skilja mellan institutioner som läker livsnöden, vad som också kallas brödfödeanstalter, och de sanna bildningsanstalterna.

Man kan med rätta fråga sig om de behov som en bildningsanstalt i Nietzsches mening skall tillfredsställa egentligen går att förvalta i en institution. Han låter också såväl följeslagaren som han själv och vännerna i berättelsen framföra denna invändning till filosofen: att de till genier ämnade egentligen klarar sig bäst på egen hand, då de i alla fall måste finna sin väg. På detta svarar filosofen indignerat att just denna aningslösa dyrkan av de enskilda är ett led i deras fördärvande. För dessa personer måste tvärtom ges ett skydd, en miljö i vilken de kan blomstra, en gemenskapsinstitution, ”renat från subjektets spår, och lyft över tidevarvets växlingar” (451). I detta avseende utmynnar resonemanget trots allt i ett försvar för ett slags institutioner, men oklart vilka och under vems ledning. Föredragshållaren har från början frivurit sig från att vilja framställa läroplaner och praktiska förslag. Den övergripande ambitionen, som den framställs i en kort inledning till hela föredragsserien är att mot tendensen till utvidgning och förminskning vilja verka för bildningens koncentration och självtillräcklighet (388).

Det är först i det sista av de fem föredragen som Nietzsche beskriver hur filosofen av sin följeslagare uppmanas att explicit ta sig an universitetet, efter att hittills framför allt ha ägnat sig åt gymnasiet. Också i fråga om universitetet framförs en liknande kritik, om hur en urholkad bildningsambition ersatts av historiska studier, vilket gör allt verkligt filosofiskt arbete omöjligt. I sin slutplädning återkommer han till tanken om hur all bildning kräver en form av underkastelse och lydnad, att man låter sig ledas. För endast ur en sådan skolning växer förmågan att leda sig själv. ”All bildning tar sin början med lydnad” (467). Men hur ser då denna lydnad ut på universitetet? Vad innebär underkastelse här? Till skillnad från det militära livet eller livet inom ett ämbetsverk, så handlar det ju om fria individer som inhämtar kunskaper. I vilken

form ska då en anpassning verkställas? Texten blir på denna punkt ytterst obestämd. I en utvikning diskuteras hur lärandet går till vid universitetet, genom studentens *lyssnande* (459). På universitetet är studenten ett öra, som tar in vad han behagar från det tal som levereras. Den akademiska friheten består i att förvalta denna hörsel. Nietzsche menar att studenten lämnas ensam med sitt lyssnande, att han kan stänga sitt lyssnande efter eget huvud. Hela resonemanget mynnar på så vis också ut i försvaret för en mer bestämd inskolning, som till sist är det enda som kan ge eleven själv en solid grund för att fortsätta bildningsarbetet på och i sig själv.

I striden mellan olika pedagogiska grundideal, mellan fostran som förmedling eller som reform, tycks den unge Nietzsche hamna i en långt driven förmedlingspedagogik, och därtill av ett extremt elitistiskt slag. Skolan ska med stränga medel inskräpa ett visst arv, i första hand det klassiskt humanistiska, med språk, historia och konst i centrum. Målet är dock inte ens att därmed av de utvalda eleverna skapa människor bättre lämpade för sin samhällsliga livsuppgift, utan att förhoppningsvis i några enstaka få inplantera den sanna bildningen som till sin natur är nyttolös. Som ett utbildningspolitiskt mål framstår detta som en ytterst marginell angelägenhet. Spontant kan det också förefalla svårt att sammanlänka den tänkare som formulerat detta med den Nietzsche som talar redan i de otidsenliga betraktelserna, och än mindre med fritänkaren och författaren till *Mänskligt, alltför mänskligt* några år senare.

Läser man dessa föredrag historiskt inom ramen för Nietzsches författarskap så kan man tydligt peka på vad som är stickspår och återvändsgränder i förhållande till en senare utveckling. Hela det tysk-nationella ramverket för dessa föreläsningar, med dess förhoppningar om den ”tyska anden”, är något som också präglar *Tragedins födelse*, men som redan i *Mänskligt, alltför mänskligt*, med dess mer europeiskt-kosmopolitiska tilltal ter sig främmande. När det gäller innehållet och i viss mån kärnan i det utbildningsideal som här gestaltas, nämligen antiken, grekerna, deras konst och filosofi, så är det en gåta som aldrig upphör att fascinera Nietzsche, men vars innebörd och tillgänglighet ter sig alltmer svårfångad ju längre fram vi följer honom. Vari består egentligen den antika förebilden? En förebild i vad? Hur kan dessa människor och deras konst bli till ett motiv för en samtid? I föredragen sägs ingenting om detta, som dock i *Tragedins födelse* uttryckligen hänger samman med en viss för-vetenskaplig, estetisk-tragisk

grundsyn. Om den unge Nietzsche talar ur en förvisning om att ha "hört" eller lyssnat sig till denna anda genom förmedlingen av Wagners musik, så är den äldre lika övertygad om att denna musik inte erbjuder någon bro tillbaka.<sup>9</sup> Likväl är det genom en bearbetning av detta arv och dess förvandling som en självkritisk prövning av den egna samtiden måste ta gestalt. Grekerna fortsätter att för Nietzsche vara detta främmande i det egna, en hägrande utgångspunkt för att förstå oss själva. För att kunna komma till tals med sig själv behöver den moderna människan ha gjort denna erfarenhet av sitt förflutna, hon måste ha gjort sig hörande för den klang som utgår från detta undflyende ursprung.

Vad föredragen riktar som sin mest provocerande fråga till en efterföljande tid är kanske vad som egentligen inbegrips i föreställningen om den bildade, med vilka medel, vilken ansträngning och kanske slumpmässighet en sådan förmåga kan komma till stånd. Om bildningen är förmågan att finna ett fritt, skapande livsmodus i förhållande till kulturens källor, så räcker det inte med historiska studier och ett gott huvud, inte heller med ett fritt och kritiskt sinne. Det handlar om att under gynnsamma betingelser låta sig formas av en tradition på ett sådant sätt att denna tradition kan bli levande i en själv. Det handlar om att finna måttet, och i sista hand att låta måttet växa i en själv, att i sin brottnings på detta det förflutnas ruinfält kunna uppressa pelarna på ett sådant sätt att man själv inte krossas av dem, men inte heller slår sönder dem. Detta gåtfulla växande av det egna i ett möte med ursprunget, som präglas av på samma gång aktning och kamp, är vad föredragen ytterst sett kretsar kring. Och ur detta växer dess egenartat otidsenliga och högrävande pedagogiska vision. När denna djupt existentiellt rotade problematik reduceras till ett utportionerbart lärdomsstoff och till en överideologi för en massutbildning, så förskingras dess innebörd. Och de som utsätts för dess praktik förblir ovetande och okunniga om vilka motiv som egentligen är verksamma där bakom.

---

<sup>9</sup> En viktig text i detta sammanhang är det självkritiska förord som han skriver till *Tragedins födelse* 1886, "Ett självkritiskt försök", på svenska tryckt i *Samlade skrifter*, bd 1.