

Vad är medborgerlig bildning?

Henrik Bohlin

I en historisk översikt av hur behovet av utbildning motiverades politiskt under 1900-talet, skiljer Bernt Gustavsson mellan tre huvudalternativ. Den humanistiska motiveringen, som enligt Gustavsson dominerade fram till andra världskriget, är att utbildning behövs för att ge människor tillfälle att utvecklas, att ”bilda” sig i enlighet med den nyhumanistiska bildningstradition dit bland andra Wilhelm von Humboldt räknas. Den bildning det här handlade om var i huvudsak reserverad för samhällets elit, och delvis av detta skäl kom den humanistiska bildningstanken efter kriget och under utbildningsväsendets expansion på 1960-talet att ses som föråldrad. I stället blev en demokratisk motivering politiskt dominerande; utbildningens viktigaste funktion ansågs vara att skola demokratiska medborgare. Från 1980-talet och framåt blev en ekonomisk motivering rådande, och utbildning ses i politisk diskurs nu framförallt som ett medel att åstadkomma ekonomisk tillväxt. Samtidigt har dock bildningstanken fått en renässans, och den demokratiska synen på utbildning är fortfarande politiskt betydelsefull.¹

Samtliga dessa sätt att motivera utbildning kommer till uttryck i ett utbildningspolitiskt uttalande på högsta politiska nivå, den så kallade Londonkommunikén från ett möte mellan utbildningsministrarna inom Bologna-processen 2007. I kommunikén anges fyra övergripande mål för högre utbildning: att ge kunskaper och färdigheter för yrkeslivet, att förbereda studenter för ett liv som aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle, att ge möjligheter till personlig utveckling och att skapa och upprätthålla en bred kunskapsbas på hög nivå.²

Politiska deklARATIONER avspeglar dock inte nödvändigtvis utbildningens verklighet. För att talet om personlig utveckling och aktivt medborgarskap ska få effekt, krävs initiativ och engagemang av enskilda högskolor och

¹ Gustavsson 2009, s. 28-30. Bildningstankens aktualitet framgår bl.a. av Högskoleverket 2009.

² Londonkommunikén 2007.

lärare. I ett sådant initiativ har Södertörns högskola valt att profilera sig genom de så kallade ”tre M-en”: mångvetenskap, mångkulturalitet och medborgerlig bildning.³ Mångvetenskapligheten innebär bland annat att forskning och utbildning sker i samarbete över ämnesgränserna, och mångkulturaliteten präglar exempelvis högskolans interkulturella lärarutbildningsprogram. Medborgerlig bildning är ett mer svårdefinierat och därför också svårrealiserat mål. Vad är medborgerlig bildning?

Mitt syfte är att genom en kort idéhistorisk överblick precisera en möjlig innebörd av begreppet medborgerlig bildning och diskutera dess tillämpbarhet som utbildningsmål i dag. Redan antika föregångare till den bildningsteoretiska traditionen i snävare mening såg en stark koppling mellan medborgerlighet och bildning; utbildning uppfattades som ett sätt att utveckla goda medborgare och goda människor för samhällets och individernas bästa. En av svårigheterna i sammanhanget är att avgöra vad detta skulle kunna innebära i vår tid.

Medborgarskap och moral under antiken

Dagens bildningsbegrepp kan historiskt ledas tillbaka till den grekiska antikens *paideia* (liksom ”pedagogik” ett ord härlett från *pais*, barn), en sorts medborgerlig bildning för de fria männen med syftet att utveckla moraliska dygder och logiska och retoriska färdigheter.⁴ För att utöva politiskt inflytande var det viktigt att kunna övertyga en folkförsamling, och retorik var därför en central del av *paideia*. Men flera tänkare, bland andra filosofen Platon (427–347 f. Kr.) och vishets- och retorikläraren Isokrates (436–338 f. Kr.), var djupt kritiska mot lärare som tränade sina elever i talekonst utan att också träna dem i moralisk och politisk duglighet.⁵ Utan några anspråk på historisk fullständighet ska jag ge några exempel på idéer och argument ur denna tanketradition, som kan utgöra jämförelseobjekt i en diskussion av begreppet medborgerlig bildning i vår egen tid.

Isokrates är filosofiskt betydligt mindre intressant än Platon, men hade till skillnad från denne ett stort inflytande på den utbildning som faktiskt bedrevs i den grekiska *paideia*-traditionen.⁶ Talekonsten är för Isokrates det centrala i utbildning, men i skrifterna *Mot sofisterna* och *Antidosis* argu-

³ Södertörns högskola 2004. Även Malmö högskola anger medborgerlig bildning som utbildningsmål; Malmö högskola 2006.

⁴ von Wright 1994.

⁵ Se t.ex. Platon 2000.

⁶ Marrou 1956, s. 79.

menterar han för en undervisning som kombinerar den med moralisk fostran. Statens och medborgarnas väl är beroende av hur de nya generationerna fostras. Därför måste det vara undervisningens uppgift att göra människor bättre.⁷ Precis som man kan träna kroppen att bli starkare och dugligare genom gymnastik, kan man träna medvetandet genom undervisning i vishet, *philosophia*.⁸ Astronomi, geometri, logik och de övriga ämnen som enligt Isokrates borde ingå i en utbildning – det som senare kom att kallas *trivium* och *quadrivium* – bör ses som en tankens gymnastik, som stärker elevernas krafter genom att tvinga dem att ägna sig åt svåra och krävande problem och därmed förbereder dem för filosofin.⁹ Det som ska tränas är alltså inte bara förmågan till logiskt tänkande, utan framförallt goda karaktärsdrag och moralisk dygd. Den som redan är moraliskt fördärvad kan visserligen inte lära sig hederlighet och rättvisa, men om någon verkligen önskar det kan hon bli en bättre och mer värdig människa genom att lära sig konsten att tala och tänka och genom att, särskilt i författandet av egna tal, studera och begrunda föredömliga exempel ur historien på goda handlingar som hon själv och andra kan efterlikna.¹⁰

Atens storhet berodde, hävdar Isokrates, på den vishet och det goda om-döme som dess medborgare utvecklade genom *paideia*, och det främsta argumentet för den utbildning han förespråkar ligger just i de goda konsekvenserna för staten och därmed indirekt för dess medborgare. Man skulle kunna tala om en politisk eller *medborgerlig* motivering för utbildning. Utbildningens funktion är utveckla medborgarnas förmåga att fatta goda politiska och andra gemensamma beslut, beslut som bidrar till samhällets välgång.

Talaren och författaren Cicero (106–43 f. Kr.) bidrog till att överföra det grekiska *paideia*-systemet till det romerska kulturområdet.¹¹ Cicero beskriver i *Om talaren* ett ideal för utbildning där, liksom för Isokrates, talekonsten är kärnan men det vidare syftet är att utbilda goda människor och samhällsmedborgare. Förutom att behärska retorik, måste talaren kunna behandla ”allt som kan bli till föremål för diskussion människor emellan”,¹² både enskilda politiska, rättsliga och andra frågor och generella teoretiska problem i exempelvis astronomi och matematik.¹³ Han måste, utan att för den

⁷ Isokrates 1939, s. 285.

⁸ Isokrates 1939, s. 289.

⁹ Isokrates 1939, s. 333.

¹⁰ Isokrates 1939, s. 337-339.

¹¹ Marrou 1956, s. 242-254.

¹² Cicero 2009, 5/s 15. Jfr 6/s 15, 37/s 25.

¹³ Cicero 2009, 65-66/s 34-35.

skull behöva expertkunskaper, kunna diskutera allt som rör medborgarnas behov, samhället, politik och mänskliga sedvänjor. Detta innebär att kunna

tala över det goda och det onda, det eftersträvansvärda och det man bör undvika, det hedersamma och det vanäraande, det nyttiga och det onyttiga (*utilibus aut inutilibus*), dygd, rättrådighet, självbehärskning, klokhet, storsinnet, generositet, lojalitet, vänskap, plikt känsla, pålitlighet och alla andra dygder med deras motsvarande laster, vidare staten och imperiet, krigsväsen, författningsfrågor och etiska problem.¹⁴

I modernare termer skulle man kunna säga att målet för utbildningen är förmåga att aktivt delta i politiska och samhällsliga beslutsprocesser, en bred allmänbildning och en god värderingsförmåga i politiska och moraliska frågor.

I det grekiska och romerska utbildningssystemet uppfattades alltså utvecklandet av goda värderingar och ett gott omdöme som en huvuduppgift. En viktig form av moralisk fostran ansågs ske i nära personliga relationer inom familjen och mellan lärare och elev,¹⁵ och som vi har sett hävdar Isokrates att tankeförmåga och gott omdöme kan tränas genom studier i bland annat logik och geometri. Cicero hävdar, delvis i polemik mot filosofers och författares anspråk på att lära ut livsvisdom,¹⁶ att moralisk insikt också kan utvecklas genom studier av historien, en idé som vi känner igen från Isokrates och som även haft betydelse för senare tänkande.¹⁷ Historien, skriver Cicero, är ”svunna tiders vittne, sanningens ljus, minnets liv, livets läromästare (*magistra vitae*), det förflutnas budbärare”.¹⁸ En vanlig (och rimlig) tolkning är att Cicero syftar på föredömliga och avskräckande historiska exempel av vilka senare tiders människor har något att lära. Ett berömt sådant historiskt exempel är berättelsen om romaren Mucius Scaevola, som då Rom belägrades av etruskerna enligt sägnen visade den romerska ungdomens viljestyrka och självkontroll genom att inför etruskernas kung hålla sin hand i eld tills den förkolnade.¹⁹ Att göra det rätta och goda kräver ibland stora personliga uppoffringar. Mucius Scaevolans exempel visar hur mycket längre man kan nå i denna riktning än vad man annars skulle kunna

¹⁴ Cicero 2009, 67-68/s 35.

¹⁵ Marrou, s. 221.

¹⁶ Cicero 2009, 61/s 33.

¹⁷ Persson 2007. I Nietzsche 1998 utvecklas en historiesyn som på intressanta sätt överensstämmer med *magistra vitae*-tanken.

¹⁸ Cicero 2009, 36/s 25.

¹⁹ Persson 2007, s. 96.

tro var mänskligt möjligt. För att undvika missförstånd bör man kanske tillägga att sådana insikter inte alls behöver ha med krig och manlighet att göra, utan i princip kan gälla vilken sorts duglighet eller dygd som helst.

Ur grekernas *paideia* utvecklades de romerska fria männens så kallade fria studier, *studia liberalia* eller *artes liberales* (som senare gett upphov till vår tids *liberal education* i engelskspråkiga länder).²⁰ Den romerske filosofen och författaren Seneca (c:a 0–65 e. Kr) argumenterar i ett brev vältaligt för att dessa studier måste leda till användbara kunskaper och insikter. Liksom hos Isokrates och Cicero har detta inget att göra med att tjäna pengar – tvärtom avfärdar Seneca med stort förakt alla ”profitkonster”²¹ – utan studiernas användning, eller nytta, ligger i att de ger moralisk vägledning. Att lära sig faktakunskaper som inte säger något om hur vi bör leva våra liv, är att kasta bort sin tid.

Geometrikern lär mig att mäta upp mina gods på landet snarare än hur jag ska mäta upp det som är tillräckligt för en människa; han lär mig att räkna och lånar girigheten mina fingrar snarare än att lära mig att dessa kalkyler ingenting har med saken att göra, att han inte är lyckligare vars förmögenhet tröttnar ut hans bokhållare... Du vet vilka linjer som är räta: vad har du för glädje av det om du inte vet vad som är rätt i livet?²²

Vad har man för nytta av (*quid prodest*, vad tjänar det till) att kunna hantera en häst och tygla hans gång om man rycks med av tygellösa lidelser? Vad har man för nytta av att besegra många i brottning eller boxning om man besegras av sin vrede?²³

Även enligt Seneca är alltså studiers viktigaste funktion att utveckla goda karaktärsdrag och ett gott praktiskt omdöme, men tonvikten ligger här vid individuella val snarare än politiska beslut. Man skulle kunna kalla detta en *moralisk* motivering för utbildning.

Bildning och yrkesutbildning enligt Humboldt

Om vi – utan att för den skull hänfälla åt gammeldags skönmålning av antikens greker och romare – tillämpar Ciceros *magistra vitae*-tanke på den tradition där han själv ingår, framstår den som ett historiskt exempel som manar till efterföljd: ett utbildningssystem som till skillnad från dagens i

²⁰ Jfr Burman i denna volym.

²¹ Seneca 1979, s. 204.

²² Seneca 1979, s. 206–207.

²³ Seneca 1979, s. 209.

första hand motiveras moraliskt och medborgerligt snarare än ekonomiskt, och som följaktligen syftar till medborgerlig bildning snarare än yrkesutbildning. Ett av målen för detta utbildningssystem är som vi sett förmåga att aktivt delta i politiska eller i mer generella termer samhälleliga beslutsprocesser. Denna förmåga kräver dels praktiska färdigheter i retorik, dels kunskap om samhället och det politiska systemet. Ett annat mål är det som jag litet oprecist talat om som moralisk insikt – man skulle kunna skilja mellan å ena sidan praktisk klokhet i politiska och individuella frågor, alltså förmåga att fatta väl genomtänkta och goda beslut, och å andra sidan goda karaktärsdrag, som rättrådighet, känsla för rättvisa och självdisciplin.

Låt oss helt djävt pröva tanken att återintroducera en medborgerlig bildning direkt inspirerad av antikens *paideia* och *artes liberales*. Vad skulle hända om exempelvis Södertörns högskola lanserade en ny sorts utbildningar med inriktning mot att bli en god människa och öva ett gott politiskt och moraliskt omdöme, där studenterna genom studier i historia, idéhistoria och retorik fick träna sig i att argumentera och reflektera kring moralisk och politiska frågor? Vore detta möjligt i dag? Om inte, vilka är de faktorer som förhindrar det?

En av svårigheterna är att ett utbildningssystem för vår tid inte kan ha som *enda* mål att utveckla goda människor och medborgare. Samhällsekonomin kräver att arbetsmarknaden försörjs med kompetent arbetskraft genom yrkesinriktade utbildningar. Hur ska behovet av medborgerlig bildning vägas mot behovet av yrkesutbildning?

Detta problem var centralt redan för en av de klassiska bildningstänkarna, filosofen, språkforskaren och den pedagogiske reformatorn Wilhelm von Humboldt (1767–1835). Hans formulering av problemet och försök till lösning är som vi ska se till stor del fortfarande aktuella, och kan klargöra hur antikens *paideia* förhåller sig till det moderna bildningsbegreppet med dess rötter hos Humboldt och andra tyska 1700- och 1800-talstänkare.

Humboldt ger i en av sina tidiga skrifter en sorts definition av bildningsbegreppet.

Människans sanna mål, inte det som skiftande böjelser utan det som det evigt oföränderliga förnuftet föreskriver henne, är den högsta och mest harmoniska (*proportionierlichste*) bildningen av hennes förmågor till en helhet. För denna bildning är frihet det första och nödvändiga villkoret.²⁴

²⁴ Humboldt 1791-92, s. 106, min översättning. Jfr också Humboldt 1793/94.

En invändning här är att inget sägs om vilka förmågor som är mer och vilka mindre värdefulla, eller om vari värdet av att utveckla dem överhuvudtaget ligger. *Quid prodest* – vad tjänar en allsidig utveckling av de mänskliga förmågorna till? Humboldt ger ett svar i en senare skrift, från hans tid som statlig ämbetsman och ansvarig för reformeringen av skolorna i Preussen. I en rapport till kungen av Preussen skriver han att målet för reformarbetet är

att inrätta skolväsendet med dess olika stadier på ett sådant sätt, att var och en av Ers Kungliga Majestäts undersåtar kan bildas till sedliga människor och goda medborgare (*sittlichen Menschen und guten Bürger*)... vilket uppnås genom att man i undervisningsmetoderna inte fäster avseende vid att eleverna lär sig det ena eller det andra, utan vid att minnet övas, förståndet skärps, omdömet förbättras och den moraliska känslan förfinas.²⁵

Likheten med *paideia*-idealet är här tydlig. Bildning syftar till att utveckla goda människor och medborgare. Motiveringen är med andra ord moralisk och medborgerlig. Behovet av allsidighet i utvecklingen kan ses som en följd av detta. För att bli en god människa och medborgare krävs inte bara gott minne och förstånd, utan även ett gott omdöme och en förfinad moralisk känsla.

Som ansvarig för reformeringen av skolorna i Preussen argumenterar Humboldt följdriktigt för en allsidig skolundervisning. Matematik, språk och historia är centrala ämnen i grundskolan, men undervisningen ska inte bara gälla huvudet utan hela människan (*den Menschen überhaupt*), även kroppen genom gymnastik, ögat och örat genom teckning och musik och själen eller hjärtat genom religionsundervisning och utveckling av den naturliga moralkänslan.²⁶

I undervisningen är huvudsaken inte, som hittills varit det vanliga, att barnet lär sig läsa skriva, räkna o.s.v., utan att alla kroppens och själens huvudförmågor utvecklas och övas i största möjliga harmoni och överensstämmelse (*in möglichster Zusammenstimmung*), varigenom de nyss nämnda färdigheterna uppkommer av sig själva.²⁷

Men Humboldt lever i en tid då – liksom i dag – behovet av specialiserad yrkesutbildning är ofrånkomligt. Han skiljer följaktligen mellan *specialise-*

²⁵ Humboldt 1809c, s. 205.

²⁶ Humboldt, 1809b, s. 277, 1809c, s. 211.

²⁷ Humboldt, 1809c, s. 210.

*rad bildning (specielle Bildung) och generell bildning (allgemeine Bildung – inte att förväxla med ”allmänbildning” i nutida betydelse).*²⁸ Generell bildning syftar till att stärka hela människan genom att allsidigt utveckla hennes förmågor. Specialiserad bildning, eller yrkesutbildning, syftar däremot enbart till att utveckla *användbara* förmågor; det viktiga här är med andra ord den praktiska och ekonomiska nyttan. Den generella bildningen ska inte bara ge kunskap, utan även insikt om vad kunskapen bygger på (*vollständige Einsicht der streng aufgezählten Gründe*). Yrkesutbildning förmedlar däremot huvudsakligen kunskap utan förståelse av grunderna, eftersom tid och begåvning för annat ofta saknas.²⁹ Det måste finnas specialiserad yrkesutbildning, men samtidigt bör en grundläggande generell bildning vara gemensam för alla.

Vissa kunskaper måste helt enkelt vara allmänna, och i än högre grad en viss bildning av sinnelaget och karaktären, som ingen får sakna. Uppenbart är endast den en god hantverkare, köpman, soldat eller affärsman, som i sig själv och utan hänsyn till sitt särskilda yrke är en god, anständig och enligt sitt stånd upplyst människa och medborgare. Om skolundervisningen ger honom det som krävs för detta, så förvärvar han sedan mycket lätt sina särskilda yrkesfärdigheter och behåller friheten att, som så ofta sker i livet, gå från ett yrke till ett annat.

Om man däremot utgår från det särskilda yrket, gör man honom ensidig, och han når aldrig den skicklighet och frihet som även i yrket fordras för att inte bara mekaniskt efterhärma det som andra gjort tidigare utan själv göra utvidgningar och förbättringar.³⁰

Fri eller målstyrd bildning?

Humboldt kan ses som en förmedlare mellan antikens *paideia*-tradition och vår egen tid. I likhet med antika tänkare som Seneca betonar han de moraliska och medborgerliga funktionerna hos utbildning, men hans tid liknar vår egen genom att dessa måste vägas mot den samhällsekonomiska. Detta hänger samman med en annan likhet, nämligen att utbildning inte som under antiken är en angelägenhet enbart för samhällets styrande elit, utan i princip ska omfatta hela folket.

Ett modernt drag hos Humboldt är också att han inte anger något bestämt mål för människans bildning, någon före-bild som alla ska efterlikna.

²⁸ Humboldt, 1809b, s. 276-277.

²⁹ Humboldt, 1809b, s. 277.

³⁰ Humboldt 1809c, s. 205-206.

Som vi har sett talar han i en tidig skrift om bildning som ett utvecklande av de mänskliga förmågorna utan att ange några särskilda dygder, värderingar eller personlighetsdrag som mål för utvecklingen – till skillnad från exempelvis Cicero räknar han alltså inte upp rättrådighet, självbehärskning, klokhet eller andra egenskaper som elever ska tillägna sig. Bildning framstår som en öppen process utan någon förutbestämd och för alla gemensam riktning.³¹ Humboldt hävdar också att frihet är det främsta villkoret för bildning, vilket ger stöd för samma slutsats. Bildning kräver frihet dels därför att människans förmågor bara kan utvecklas om hon självständigt löser sina problem snarare än att få färdiga lösningar serverade av lärare eller andra auktoriteter, dels därför att utvecklingen inte får begränsas genom specialisering utan måste vara allsidig.³²

Men Humboldts tänkande är på denna punkt motsägelsefullt. När han senare som utbildningsreformator och statstjänsteman talar om att utbilda den preussiske kungens undersåtar till ”sedliga människor och goda medborgare”³³ är steget kort till ett system där god moral och gott medborgarskap definieras av staten. I en av sina mest auktoritära formuleringar skriver Humboldt om ”den svåra uppgiften... att i nationen åstadkomma en böjelse att följa lagarna, att omfatta landsherren med obrottsligt trogen kärlek, att i privatlivet vara sedlig, religiös och arbetsam, och, slutligen, att förakta obetydliga och lättsinniga nöjen”.³⁴

Här finns alltså en konflikt mellan å ena sidan ett frihetligt och öppet och å andra sidan ett målinriktat bildningsideal. I det frihetliga idealet betonas en allmän utveckling av de mänskliga förmågorna, men det finns inget mer specifikt förutbestämt mål för utvecklingen. Enligt det målinriktade bildningsidealet är däremot syftet att utveckla på förhand definierade värderingar och karaktärsdrag, som laglydighet och arbetsamhet. Man påminns återigen om Isokrates och Ciceros uppräknade av självbehärskning, klokhet, storsinnet, generositet, lojalitet, vänskap och så vidare.³⁵

Konflikten mellan dessa två bildningsideal kan tolkas som en olöst motsägelse i Humboldts tänkande. Men splittringen i två kan också ses som den mörka baksidan av bildningsidealets utvidgande från samhällseliten till hela folket – en uppdelning i ett auktoritärt målinriktat bildningsideal för den

³¹ Jfr åtskillnaden mellan bildning som öppen och målstyrd process i Gustavsson 1991, s. 29-33.

³² Humboldt, 1791-92, s. 106, 115.

³³ Humboldt 1809c, s. 205.

³⁴ Humboldt, 1809c, s. 200.

³⁵ Cicero 2009 67/s 35.

breda massan, som ska bildas men framförallt yrkesutbildas, och ett öppet och frihetligt bildningsideal för eliten. För eliten är målet universitetsstudier, förberedda genom en gymnasieutbildning vars huvudsyfte är att träna förmågan till självständigt tänkande – på så vis ”blir han [läraren] genom gymnasieundervisningen överflödig”³⁶ – så att studenten vid inträdet till universitetet ska kunna utöva denna förmåga i princip fritt; ”Universitetsläraren är därför inte längre lärare och den studerande inte längre elev (*Lernender*), utan den studerande forskar själv, och professorn leder hans forskning och stödjer honom i den”.³⁷ Målet för yrkesutbildning är som vi redan sett det betydligt mindre ambitiösa att förmedla kunskap utan förståelse av grunderna. Med andra ord är syftet inte alls eller bara i begränsad utsträckning att utveckla förmågan till självständigt och kritiskt tänkande. Detta skulle kunna vara en eftergift till den ekonomiska nyttan på bekostnad av utbildningens moraliska och medborgerliga funktioner. Men yrkesutbildning utan djupare bildning kan också tjäna ett samhällsbevarande syfte i ett auktoritärt samhälle som en karaktärsdaning för underordnade positioner. Den som ska lyda andras order förväntas inte kunna tänka självständigt.

Fri och målstyrd bildning i dagens utbildningssystem

1800-talets tal om kungens undersåtar och trohet mot landsherren är djupt främmande för vår tid. Det frihetliga bildningsidealet tycks åtminstone vid första anblicken stämma betydligt bättre med nutida värderingar än det målinriktade. Men det frihetliga idealet lider samtidigt av brist på konkretion och precision. Hur ska man förstå tanken att de mänskliga förmågorna ska utvecklas när inget sägs om riktning eller mål för utvecklingen? Och vad motiverar egentligen behovet av personlig utveckling utan bestämt mål? En personlighetsutveckling som varken gör människan klokare, rätträdigare eller mer arbetsam – *quid prodest*, vad tjänar den till? I det målinriktade bildningsidealet är detta tydligare. Eleverna ska lära sig klokhet, generositet och andra värderingar och karaktärsdrag som har goda konsekvenser för individen och samhället. Valet mellan fri och målstyrd bildning är inte självklart.

Ett inressant exempel på ett målinriktat bildningsideal finns i de svenska läroplanerna för grundskolan och gymnasiet. Enligt dessa har skolan till uppgift att

³⁶ Humboldt, 1809a, s. 261.

³⁷ Humboldt, 1809a, s. 261.

förmedla och hos eleverna förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla.³⁸

Läroplanerna räknar även upp andra värdesystem och dygder, däribland etik enligt den kristna traditionen, västerländsk humanism, rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande – värdesystem och karaktärsdrag med tydlig medborgerlig och moralisk nytta. Samtidigt ska dock skolan ansvara för att eleverna ”utvecklar sin förmåga att kritiskt granska fakta och förhållanden och att inse konsekvenserna av olika alternativ”.³⁹ Liksom hos Humboldt finns här alltså en konflikt mellan en idé om bildning som moralisk fostran med det fördefinierade målet att eleven ska överta vissa värderingar och en idé om bildning som fri och självständig personlig utveckling utan förutbestämt mål.⁴⁰

I motsvarande måldokument för högre utbildning är ett frihetligt bildningsideal förhärskande. Jag nämnde inledningsvis Londonkommunikéns fyra övergripande mål för högskoleutbildningar: att ge kunskaper och färdigheter för yrkeslivet, att förbereda studenter för ett liv som aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle, att ge möjligheter till personlig utveckling och att skapa och upprätthålla en bred kunskapsbas på hög nivå.⁴¹ Utlandet ansluter till den bildningsteoretiska traditionen och därmed indirekt till antikens *paideia*, men formuleringen om personlig utveckling, där inget bestämt mål anges, uttrycker ett humboldtskt frihetligt och öppet bildningsideal. En konsekvens är en viss oklarhet kring innebörden. Vad innebär egentligen personlig utveckling? Hur ska utbildning anordnas så att den leder till personlig utveckling? Finns det någon utbildning som *inte* kan sägas uppfylla detta krav?

Även på nationell nivå i det svenska högskolesystemet har konflikten mellan fri och styrd bildning lösts till förmån för ett frihetligt ideal. Högskolelagen anger ingen värdegrund motsvarande grundskolans och gymnasiet (förutom att det med en viss inkonsekvens stadgas att högskolorna ”i sin verksamhet” ska främja hållbar utveckling, jämställdhet och förståelse för andra länder och internationella förhållanden).⁴² Huvudmålet för högskole-

³⁸ Lpo 94 och Lpf 94, avsn. 1.

³⁹ Lpo 94 och Lpf 94, avsn. 1.

⁴⁰ Jfr Skoglund 1995.

⁴¹ Londonkommunikén 2007.

⁴² Högskolelag, §5.

utbildningar är i stället att ”utveckla studenternas förmåga att göra självständiga och kritiska bedömningar”.⁴³ Högskolans utbildningsmål anger med andra ord *hur* studenterna efter fullföljd utbildning ska tänka – kritiskt och självständigt – men säger i princip inget om *vad* de ska tänka eller tycka, än mindre om några särskilda karaktärsdrag eller värderingar som de ska införliva (med de inkonsekventa undantag som just nämnts).

Begreppet självständigt och kritiskt tänkande är till skillnad från begreppet personlig utveckling rimligt entydigt och väl avgränsat. Samtidigt innebär det dock en allvarlig insnävning i förhållande till bildningsbegreppet. I den bildningsteoretiska traditionen har man – med en begreppslogisk uppdelning från Kant – gjort en åtskillnad mellan kognitiv, moralisk och estetisk bildning.⁴⁴ Med denna uppdelning kan vi säga att högskolans utbildningsmål är ensidigt kognitiva. Ingenting sägs om utvecklandet av moralisk insikt, gott personligt omdöme eller praktisk klokhet, som vi har sett centrala utbildningsmål i *paideia*-traditionen. Det frihetliga bildningsidealets seger sker till priset av ett nederlag för tanken att bildning ska vara *mer* än bara självständigt och kritiskt tänkande, så att ”den moraliska känslan förfinas” och både ”huvud och hjärta” bildas.⁴⁵ I stället för en högskola för hela studenten får vi en högskola för studentens hjärna.⁴⁶

Slutsatser och diskussion

Sambandet mellan bildning och medborgerlighet är starkt redan från den bildningsteoretiska traditionens början. Uttrycket medborgerlig bildning kan ses som ett sätt att framhäva och ansluta sig till denna tendens i traditionen, enligt vilken bildning syftar till att utveckla ”sedliga människor och goda medborgare”.⁴⁷ En svår fråga är hur man kan ge mening åt talet om goda människor och medborgare utan att det antingen förlorar varje rimligt precis innebörd, eller innebär ett föreskrivande av en fördefinierad värdegrund som inte lämnar utrymme åt kritiskt ifrågasättande. Som vi har sett går läroplanerna för grundskola och gymnasium i den senare riktningen och Londonkommunikén i den förra, medan Högskolelagen undviker problemet genom att inte ange något annat bildningsmål än självständigt och

⁴³ Högskolelag, §8.

⁴⁴ Klafki 2000, s. 96.

⁴⁵ Humboldt1809c, s. 205, 211.

⁴⁶ Uttrycket ”en högskola för hela studenten” kommer från Borgert 2008, men Borgert skulle inte nödvändigtvis dela mina slutsatser.

⁴⁷ Humboldt 1809c, s. 205.

kritiskt tänkande (som i och för sig rimligtvis bör utgöra en *del* av medborgerlig bildning).

Humboldt antyder en lösning på problemet, nämligen en progression genom hela utbildningssystemet, från grundskola (eller i dagens system förskola) och uppåt. Frihet är ett nödvändigt villkor för bildning – det är bara om människan tillåts och tvingas att själv lösa sina problem som hon kan utveckla sina förmågor fullt ut – men full intellektuell frihet kan uppnås först mot slutet av en lång utbildningsgång. I grundskolan (*Elementarunterricht*) ska eleverna utveckla grundläggande kunskaper och färdigheter som gör dem i stånd att lära sig under lärares ledning. Gymnasiet (*Schulunterricht*) har till uppgift att förbereda för universitetsstudier, som i princip innebär självständig forskning.⁴⁸ Detta innebär att ett i huvudsak målinriktat bildningsideal tillämpas på grundskole- och förskolenivå, men att detta gradvis ersätts av ett i huvudsak öppet och frihetligt bildningsideal, som fullt ut tillämpas på högskolenivå.

Om det ska gå att tala om moralisk bildning i verklig mening även i högre studier, måste detta betyda mer än till intet förpliktigande tal om personlig utveckling eller något liknande, och än mindre att hela problematiken förtigs, som i Högskolelagen. Det utmärkande för en högskoleutbildning inriktad mot medborgerlig bildning bör i så fall ligga i ett systematiskt arbete för att utveckla förmågan att tänka kritiskt och självständigt även i värdefrågor och inte som annars enbart i vetenskapliga frågor – inte ett förmedlande av en fördefinierad värdegrund, utan en träning i moraliskt övervägande och praktisk klokhet. Att hitta former för sådan undervisning är en svår pedagogisk utmaning.

I den svenska tolkningen av Bolognaprocessens riktlinjer skiljer man mellan tre typer av lärandemål: kunskap och förståelse, förmåga och färdighet och värderingsförmåga och förhållningssätt.⁴⁹ Mot bakgrund av det ovanstående skulle jag vilja föreslå följande fyra sådana lärandemål som utmärkande för medborgerlig bildning: breda kunskaper om samhälle, människa och natur (kunskap och förståelse); förmåga att aktivt delta i samhälleliga beslutsprocesser (förmåga och färdighet); praktisk klokhet och moraliskt och samhälleligt engagemang (värderingsförmåga och förhållningssätt). De två första målen känner vi i allt väsentligt igen från antiken. För att kunna delta aktivt i politiska och andra beslutsprocesser krävs kunskap om samhället och andra människor, men även elementära kunskaper i

⁴⁸ Humboldt 1791-92, s. 106, Humboldt, 1809a, s. 261, Humboldt 1809b, 276-280, Humboldt 1809c, s. 211.

⁴⁹ Se t.ex. Gallavara m.fl. 2008.

naturvetenskap och teknik. Dessutom krävs retoriska och andra färdigheter i att uttrycka sin egen åsikt och förmåga att kritiskt granska andras och sina egna åsikter; kritiskt tänkande är en viktig medborgerlig förmåga i ett demokratiskt samhälle, om än inte den enda. För att fatta beslut som gynnar andra människor och samhället i stort krävs engagemang i moraliska och politiska frågor och ett gott omdöme vid gemensamma och individuella beslut, det som Aristoteles kallade *fronesis*, praktisk klokhet.⁵⁰

En högskola som på allvar vill arbeta mot dessa utbildningsmål ställs inför flera svåra utmaningar. En av dessa är som redan nämnts att hitta en pedagogik för träning av praktisk klokhet. Hur utvecklar man studenters förmåga att fatta väl genomtänkta beslut? En annan utmaning är att rekrytera studenter till utbildningar inriktade mot medborgerlig bildning i en tid då hotande studieskulder och en svår arbetsmarknad sätter hård press på studenter att i första hand utbilda sig med tanke på framtida arbetsgivares anställningskrav och lönekriterier. En tredje utmaning är, tror jag, att påverka arbetsgivarnas efterfrågan. Först när även de sätter värde på den moraliska och medborgerliga användbarheten av det Humboldt kallar generell bildning kan medborgerlig bildning verkligen sätta sin prägel på högskolan.

Litteratur

- Aristoteles 1993. *Den Nichomakiska etiken*, 2. upplagan. Göteborg: Daidalos.
- Borgert, Leif 2008. *En högskola för hela studenten. Liberal Education och Högskolan på Gotland*. Visby: Högskolan på Gotland.
- Cicero, Marcus Tullius 2009. *Om talaren: Andra boken*. Åstorp: Retorikförlaget.
- Gallavara, G., Hreinsson, E., Kajaste, M., Lindesjö, E., Sölvhjelm, C., Sørskår, A. K. & Sedigh Zadeh, M. 2008. *Learning outcomes: Common framework – different approaches to evaluating learning outcomes in the Nordic countries*. ENQA occasional papers 15. Helsingfors: European Association for Quality Assurance in Higher Education.
- Gustavsson, Bernt 1991. *Bildningens väg: tre bildningsideal i svensk arbetarrörelse 1880-1930*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gustavsson, Bernt 2009. *Utbildningens förändrade villkor*, Stockholm: Liber.
- Humboldt, Wilhelm von 1791-1792. "Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen". I *Humboldt 1903-36*, band I, s. 97-254.
- Humboldt, Wilhelm von 1809a. "Ueber die mit den Koenigsbergischen Schulwesen vorzunehmende Reformen" ("Königsberger Schulplan"). I *Humboldt 1903-36*, bd XIII, s. 259-276.

⁵⁰ Aristoteles 1993. Om *fronesis*begreppet, se t.ex. Nilsson 2009.

- Humboldt, Wilhelm von 1809b. ”Unmassliche Gedanken über den Plan zur Einrichtung des Litthauischen Stadtschulwesens” (”Litauischer Schulplan”). I *Humboldt 1903–36*, bd XIII, s. 276-283.
- Humboldt, Wilhelm von 1809c. ”Bericht der Sektion des Kultus und Unterrichts an den König, 1. Dezember 1809”. I *Humboldt 1903–36*, bd X, s. 199-224.
- Humboldt, Wilhelm von 1903–36. *Gesammelte Schriften*. Ausgabe Der Preussischen Akademie Der Wissenschaften. Bd. I–XVII. Berlin.
- Högskolelag. SFS 1992:1434.
- Högskoleverket 2009 (Elektronisk) 2009-12-07, hemsida om bildning. Tillgänglig: <www.hsv.se/bildning>
- Isokrates 1939. ”Antidosis”. I *Isocrates In Three Volumes*. Vol. II, transl. George Norlin. Loeb Classical Library. London: William Heinemann, s. 181-365.
- Klafki, Wolfgang 2000. ”The Significance of Classical Theories of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung”. I Westbury, Ian, Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt 2000. *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, s. 85-107.
- Larsson, Hans 1910. *Om bildning och självstudier*, 3:e uppl. Stockholm: Aktiebolaget Ljus.
- Londonkommunikén 2007 (Elektronisk) 2009-12-09. *London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. Communiqué of the Bologna 5th Ministerial Conference*, London 17-18 May 2007. Tillgänglig: <<http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquedefinalwithLondonlogo.pdf>>
- Lpf 94. *Läroplan för de frivilliga skolformerna. Gymnasieskolan, gymnasiesärskolan, den kommunala vuxenutbildningen, statens skolor för vuxna och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda*. Stockholm: Skolverket, 1994.
- Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket, 1994.
- Malmö högskola 2006 (Elektronisk) 2009-12-06. *Där mångfald gör skillnad. 2006 – 2015*. Tillgänglig: <http://www.mah.se/upload/GF/dokument_mah/Visionsdokumentet.pdf>
- Marrou, H. I. 1956. *A History of Education in Antiquity*. Wisconsin: Wisconsin University Press (fr. orig. 1948).
- Nietzsche, Friedrich 1998. *Om historiens nytta och skada: en otidsenlig betraktelse*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Nilsson, Christian 2009. ”Fronesis och den mänskliga tillvaron. En läsning av Bok VI i Aristoteles *Nikomachiska etik*”, i Svenaeus, F. & Bornemark, J. (red). *Vad är praktisk kunskap?* Södertörn Studies in Practical Knowledge 1. Huddinge: Södertörns högskola, s. 39-54.
- Nussbaum, Martha 1997. *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Liberal Education*. Cambridge, Mass. & London: Harvard University Press.
- Persson, Mats 2007. ”Nietsche och revolten mot historien”. I *Lychnos*, s. 95-128.
- Platon 2000. ”Gorgias”. I Platon, *Skrifter, Bok 1*. Stockholm: Atlantis, s. 307-426.
- Seneca, Lucius Annaeus 1979. *Breven till Lucilius*. Stockholm: Forum.
- Skoglund, Crister 1995. ”Hur hantera läroplanens inbyggda motsättningar?”. I *KRUT. Kritisk Utbildningstidskrift* 77 nr 1.

Södertörns högskola 2004 (Elektronisk) 2009-12-07, Avsiktsförklaring antagen av högskolans styrelse den 18 februari 2004. Tillgänglig: <<http://webappl.web.sh.se/omhögskolan/Mål>>
von Wright, Georg Henrik 1994. "Paideia". I von Wright, G. H. *Att förstå sin samtid: tanke och förkunnelse och andra försök, 1945-1994*. Stockholm: Bonniers, s. 39-82.