

Teologins kritiska pedagogik

Illich, Herdt, Hitz och den eskatologiska referensen

PETER KARLSSON

Peter Karlsson är lektor i religionsvetenskap vid Högskolan i Jönköping.

carpet@ju.se

De senaste årtiondena har det uppstått en livaktig diskussion inom ramen för den kontinentala filosofin i vilken lärandet har stått i centrum. Den koncentration på anställningsbarhet och samhällsnytta som i allt högre utsträckning har präglat det västerländska utbildningssystemet har genererat en instrumentalisering av kunskapsbegreppet och ofta implicerat en lärandestruktur som förstärkt hierarkiska samhällsstrukturer.¹ Kunskapsreduktionen har fött ett behov av att återvinna ett perspektiv på lärande och bildning som bättre förmår ta tillvara de existentiella aspekterna av vad det innebär att vara människa. Allt fler pedagogiskt orienterade tänkare har intresserat sig för det klassiska filosofiska och teologiska bildningsarvet för att där finna resurser för att utveckla en emancipatorisk lärandeteori – en syn på kunskapsutveckling som en identitetsskapande praktik som förmår befria och myndigförklara de lärande subjekten. Genom detta sökande efter emancipatoriska lärandestrukturer i historien har man velat finna kritiska

1. På svensk mark kan Jonna Bornemarks projekt ses i detta sammanhang. Bornemark har de senaste åren återvänt till för- och tidigmoderna filosofer och teologer för att finna en kunskapsförståelse som tar de subjektformerande aspekterna av bildningsprocessen på allvar. Se Jonna Bornemark, "Jaget som evighetens spegelbild: Spegelbild som central metafor för relationen mellan människa och Gud hos Johannes Scotus Eriugena", i Jonna Bornemark (red.), *Det främmande i det egna: Filosofiska essäer om bildning och person*, Huddinge 2007, 175–202; Jonna Bornemark, "Försvarstal för icke-vetandet: En Marciansk läsning av Nicholas Cusanus", i Hans Ruin & Jonna Bornemark (red.), *Ad Marciam*, Huddinge 2017, 107–120; Jonna Bornemark, *Det omätbaras renässans: En uppgörelse med pedanternas världsherravälde*, Stockholm 2018.

korrektiv till den förhärskande bildningsregimen, en strävan som har fört med sig en rad konsekvenser på ett existentiellt såväl som politiskt plan. Själva betoningen på lärandebegreppet (till skillnad från exempelvis bildning och utbildning) kan ses som ett led i denna utveckling, eftersom det på ett bättre sätt än exempelvis undervisning myndigförklarar det lärande subjektet och understryker dess förmåga till emancipation.²

I denna vändning har de teologiska traditionerna blivit föremål för intresse. Flera mer utpräglade utbildningsfilosofiska tänkare har argumenterat för att de religiösa praktikerna tillhandahåller resurser för att utforma alternativa lärandekonceptioner som på ett bättre sätt än de förhärskande pedagogiska modellerna förmår leda den lärande till befrielse. Den skotske utbildningsfilosofen David Lewin har till exempel försökt utforma vad han kallar en postsekulär utbildningsfilosofi och vänt sig till de religiösa traditionerna – framför allt kristen och buddhistisk mystik – för att finna resurser för en emancipatorisk lärandestrategi.³ Ett annat exempel är den nederländske utbildningsfilosofen Gert J.J. Biesta som genom sitt intresse för poststrukturalistisk filosofi ofta har återvänt till teologiska begrepp som transcendens, den Andre och det messianska för att artikulera en syn på utbildning som ett medel att släppa greppet om det invanda och trygga och bereda sig för Sanningens ankomst.⁴ Religionsfilosofen John D. Caputo har på ett liknande sätt, med utgångspunkt i Jacques Derridas (1930–2004) tal om hemsökelsen och spåret, argumenterat för en undervisningspraktik där läraren ifrågasätter alla färdiga föreställningar och på så sätt försätter den lärande i en futurologisk position – hon vänds mot framtiden och den eventuella sanningens ankomst.⁵ Caputo är för övrigt avgörande för den ovan nämnde Biestas försök i *The Beautiful Risk of Education* att utifrån de judisk-kristna skapelseberättelserna argumentera för läraren som en immanent skaparkraft. I stället för att modellera läraren efter en transcendent

2. En viktig aktör i denna orientering mot lärandebegreppet är den franske filosofen Jacques Rancière, som i *Den okunnige läraren: Fem lektioner i intellektuell frigörelse*, Göteborg 2011, kritiserade vad han menade vara den västerländska bildningsregimens hierarkiska dispositioner, som verkade fördummande och passiviserande på eleverna. En mer utpräglad utbildningsfilosofisk tänkare, Gert J.J. Biesta, har kritiserat talet om lärande, eftersom det har blivit ideologiserat och tenderar att dölja det faktum att utbildning är en politiskt präglad process. Gert J.J. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Boulder, CO 2013, 59–76.

3. Lewin kontrasterar sitt perspektiv gentemot den dominerande progressiva synen på lärande, vars primära syfte är att leda till individuell autonomi präglad av kontroll. I mystiken finner Lewin i stället ett perspektiv på *förening* som konsekvensen av att *släppa* kontrollen. Emancipationen ligger i tilliten till att lärarens auktoritet kan leda den lärande till upplysning. David Lewin, *Educational Philosophy for a Post-Secular Age*, London 2017, 106–142.

4. Gert J.J. Biesta, *The Rediscovery of Teaching*, London 2017.

5. John D. Caputo, "Teaching the Event: Deconstruction, Hauntology, and the Scene of Pedagogy", i Aidan Seery & Éamonn Dunne (red.), *The Pedagogics of Unlearning*, Goleta, CA 2016, 111–130.

skapargud som framställer lärandesubjekten ur ”ett intet” (*creatio ex nihilo*), bör läraren ses som en aktör som släpper kontrollen och samarbetar med de lärande i utbildningen som en fortgående skapandeprocess.⁶

En central aspekt av dessa filosofers pedagogiska projekt kan därmed bestämmas till förlusten av kontroll. I de teologiska traditionernas begreppsstrukturer och praktiker återfinns en kritisk potential att ”öppna upp” lärandesubjektet för den andres ankomst (oavsett om denne andre är Gud, metafysiska begrepp eller medmänniskan). Genom att förlägga lärandets *telos* till en instans som är oåtkomlig (eller snarare endast delvis åtkomlig) för subjektet identifieras lärandeprocessen med en förlust av kontroll och självtillräcklighet. Till skillnad från den rådande utbildningsregimens mål att producera medborgare som kan administrera de samhällsbärande institutionerna återfinns därmed i religionernas sanningsbegrepp en potential till avinstrumentalisering. Lärandet finns inte till för något annat än den subjektformering som framträder i mötet med det som den amerikanska filosofen Zena Hitz med referens till George Steiner (1929–2020) har kallat ”transcendens, Gud eller Guds frånvaro”.⁷

I den här artikeln vill jag undersöka tre tänkare som har artikulerat en förståelse av lärandet som i likhet med de ovan nämnda utbildningsfilosoferna hämtar resurser ur den judisk-kristna traditionen för att på så sätt finna alternativ till den rådande bildningsregimen: den österrikiske historikern och filosofen Ivan Illich (1926–2002), den amerikanska etikern Jennifer A. Herdt och den ovan nämnda Zena Hitz. Genom en immanent läsning av Illichs lärandediskussioner, särskilt så som de framträder i *In the Vineyard of the Text*,⁸ kommer en rad metafysiska, politiska och praktiska aspekter lyftas, vilka jag ämnar bryta mot Herdts och Hitz respektive lärandekonceptioner. Herdt och Hitz får därmed rollen att belysa och förtydliga aspekter av Illichs diskussioner om teologi och lärande. Vad som förenar dessa tänkare, vilket skiljer den ovan anförda diskussionen inom kontinental filosofi, är att de finner resurserna för sin kritiska lärandekonception i den platonska teologin och filosofin. Undersökningen kommer att mynna ut i tre begrepp som jag menar på ett särskilt sätt aktualiserar relationen mellan teologi och den syn på lärande som de tre tänkarna vill argumentera för. Den frågeställning som jag vill besvara kan således bestämmas till: hur ser relationen mellan teologi

6. Biesta, *The Beautiful Risk*, 11–24.

7. Zena Hitz, *Lost in Thought: The Hidden Pleasures of an Intellectual Life*, Princeton, NJ 2020, 94. Hitz refererar framför allt till inledningen av Steiners inflytelserika *Real Presences*, där han argumenterar för den antika tankefiguren att allt tänkande drivs av kärleken till det transcendenta. George Steiner, *Real Presences*, Chicago 1989, 3–4. Alla översättningar från engelskan är mina.

8. Ivan Illich, *In the Vineyard of the Text: A Commentary on Hugh's Didascalicon*, Chicago 1993.

och ett avinstrumentaliserat lärandebegrepp ut i Ivan Illichs, Jennifer A. Herdts och Zena Hitz respektive författarskap?

Den epimethianska människans återfödelse

In the Vineyard of the Text författades 1993 och är ett av Ivan Illichs minst uppmärksammade verk. Den kanadensiske författaren David Cayley menar i förordet till sin intervjubok med Illich att orsaken förmodligen står att finna i det faktum att Illichs popularitet som filosof hade varit i dalande under hela 1980-talet.⁹ Illich hade under 1970-talet gjort sig känd som radikal civilisationskritiker, något som inte minst var synligt i hans angrepp på det obligatoriska utbildningsväsendet i *Deschooling Society*. I boken hade Illich argumenterat för att det obligatoriska skolväsendet hade varit ett kapitalt misslyckande och att det tvärt emot sina intentioner förstärkte existerande sociala och ekonomiska skillnader. Genom att tvinga in människor i utbildningsinstitutionerna producerade skolan likriktade och passiva subjekt oförmögna till verklig social och kreativ samvaro. Framför allt drabbade denna passivitet de ekonomiskt mest utsatta, eftersom de berövats sin självständighet och initiativförmåga.¹⁰ Skolan, menade Illich, hade blivit en modern ritual, vars uppgift var att producera myten om sin egen förträfflighet – och därmed försvara den orättvisa politiska ordning som den sade sig motverka.¹¹ Vad vi i stället borde göra är att utveckla ett system för kunskapsförmedling som inte knyter individerna till de statsbärande institutionerna utan i stället formar kreativa och relationssökande subjekt – det Illich med referens till den antika myten om Prometheus och Epimetheus kallade ”den epimethianska människan”.¹²

Argumentationen i *Deschooling Society* håller sig emellertid på ett institutionellt och organisatoriskt plan. Illich beskriver visserligen det egalitära nätverkssamhälle av informell kunskapsförmedling som han ser växa fram i samtiden, men adresserar aldrig de pedagogiska frågeställningarna som är knutna till produktionen av den epimethianska människan. Dessa

9. David Cayley, *The Rivers North of the Future: The Testament of Ivan Illich*, Toronto 2005, 27–28.

10. Ivan Illich, *Deschooling Society*, London 1970, 2–3.

11. Illich, *Deschooling Society*, 34–51. Illich pekar ut analogin mellan skolan och ursprungsbefolkningars ritualer som avgörande för författandet av *Deschooling Society*, något som hänger samman med hans övergripande tes om det moderna samhället som en sekulariserad version av den kristna traditionen. Cayley, *The Rivers*, 140.

12. Illich, *Deschooling Society*, 105. Myten finns skildrad i olika versioner i den grekiska litteraturen. Hos Hesiodos beskrivs Epimetheus som den som accepterade gudarnas gåva i form av Pandora, vilket drog olycka över mänskligheten. Platon bearbetar myten i den sokratiska dialogen *Protagoras*, där Prometheus beskrivs som människornas vän och förknippas med initiativrikedom, förnuft, kulturellt skapande, urbanitet och politisk kompetens. Platon, *Skrifter*, vol. 2, Stockholm 2001, 80–83.

framträder i stället i *In the Vineyard of the Text*, vars syfte kan beskrivas som ett försök att blottlägga rötterna till den syn på studier som har dominerat under den moderna epoken och som Illich menar att vi håller på att lämna bakom oss. I centrum för framställningen återfinns munken Hugo av Saint-Victor (ca 1096–1141) och hans verk *Didascalicon*, som av Illich beskrivs befinna sig på tröskeln till vad han, med hänvisning till den ovan nämnde George Steiner, beskriver som bokens tidsålder. Boken är det föremål som studierna under moderniteten har kretsat kring, men också en ”teknologi” som påverkat vårt sätt att se på studier, det Steiner kallar den ”bokiska läsningen”.¹³ I dag ser vi ett epokskifte där boken som studieobjekt i allt större utsträckning har ersatts med datorer och andra tekniska hjälpmedel, en situation där andra sätt att studera blir relevanta. Detta legitimerar att gå tillbaka till modernitetens gryning och han pekar ut Hugo som den siste företrädaren för en äldre kristen form av läsning som Illich benämner ”det fromma mumlet”.¹⁴ Denna läsning varken syftade till eller genererade logisk klarhet, eller såg för den delen som sin huvudsakliga uppgift att förmedla ämneskunskap. Läsandet var i stället att likna vid en andlig och intellektuell övning, vars syfte var att föra den läsande mot en erfarenhet av upplysning. Illich beskriver denna läsning som ”en asketisk disciplin som är fokuserad på ett tekniskt objekt” som visserligen överlevt under bokens tidsålder men i vår tid hotas av utsläckande på grund av datorns påverkan på vårt sätt att studera.¹⁵

Det är denna asketiska läsart som har en potential att föda fram ett lärandesubjekt som Illich i *Deschooling Society* refererade till som den epimethianska människan. I det här sammanhanget vill jag göra en utvikning för att undersöka vad Illich egentligen menar med denna existensform. När begreppet uppträder i *Deschooling Society* används det som ett ideal för det nya samhällssystem som håller på att växa fram och sätts i motsättning till Prometheus, som i både antik och modern filosofi ofta stått som symbol för civilisation, rationalitet och framstegstro.¹⁶ Prometheus är den som vägrar att anpassa sig till omständigheterna och i stället själv tar kontroll över sitt öde och han fungerade i modernitetens genombrott som en hjälte – den

13. Illich, *In the Vineyard*, 116. George Steiner kallar den moderna läsningen *bookish* – studiet som en privat, avskild och tyst praktik som han menar varit förhärskande sedan renässansen. Steiner förutspår den bokiska tidsålderns död och att det koncentrerade textstudiet kan komma att flytta tillbaka till klosterliknande läsgemenskaper. *In the Vineyard of the Text* kan ses som ett försök av Illich att undersöka de historiska betingelserna för en sådan återgång. George Steiner, ”The End of Bookishness”, *The Times Literary Supplement* 4449 (1988), 754.

14. Illich, *In the Vineyard*, 2.

15. Illich, *In the Vineyard*, 5.

16. Platon, *Skrifter*, 81.

som för över makten över världen från gudarna till människan och därmed myndigförklarar det civilisatoriska projektet.¹⁷

För Illich fungerar Prometheus tvärtom som symbolen för vad som är problematiskt i moderniteten. Övertygelsen om framstegets möjlighet – att människan genom rationella kalkyler kan kontrollera farorna och avhjälpa världens problem – har lett till nya, mycket svårare problem att överblicka och avhjälpa, eftersom vi är fast i illusionen om institutionernas förträfflighet och därmed blir passiviserade. I stället för att förbereda individerna på att ta makten över de förtryckande institutionerna bör vi forma ett mer kritiskt förhållningssätt, och Illich ser redan att den frambrutande generationen ”börjar formulera en misstanke om att våra ideliga bedrägerier binder oss till de samtida institutionerna, som kedjorna band Prometheus till sin klippa. Hoppfull tillit och klassisk ironi (*eironeia*) måste samarbeta för att exponera det promethianska misslyckandet”.¹⁸ Den nya generationen försöker inte kontrollera världen för att eliminera farorna utan, som Epimetheus gör i Hesiodos version av myten, gifta sig med den som kontrollerar ödets makter – Pandora. Det utbildningsväsende som Illich efterlyser ska utrusta de lärande med en förmåga att möta och agera i de olika situationer som livet ställer oss inför.¹⁹ Utbildningen ska inte utrusta subjekten för att delta i kampen om makten över institutionerna, utan i stället förbereda människor för livet i det nätverkssamhälle som håller på att bryta fram.

Illich utvecklar sin subjektskonception i den ovan nämnda intervjun med David Cayley. Illich eftersträvar en individualism som inte – vilket är fallet med den liberal individualism han ser i sin samtid – binder subjekten vid institutionerna. En sådan individualism producerar endast skenbart individuella subjekt, upptagna med att tjäna de system de är insatta i. Illich vill i stället lägga ”den intellektuella grunden” för sammanhang där det han, med referens till Martin Buber (1878–1965), benämner jag–du-relationer kan uppstå.²⁰ Men detta kräver ett offer och ett avsteg från institutionernas värld och Illich skriver att du måste ”försaka behovet att tillhöra ett ’vi’ för att finna ditt ’jag’”, vilket för de tidiga kristna symboliserades av korset och

17. Myten om Prometheus är exempelvis ett viktigt motiv för Karl Marx (1818–1883), som i sin doktorsavhandling ser Prometheus som en symbol för upplysningen och dess tro på civilisation och rationalitet. För en översiktlig genomgång av hur motivet har använts i historien, se Walt Sheasby, ”Anti-Prometheus, Post-Marx: The Real and the Myth in Green Theory”, *Organization and Environment* 12 (1999), 5–44, <https://doi.org/10.1177/1086026699121001>.

18. Illich, *Deschooling Society*, 80.

19. Denna generation ska inte träda fram på ett sätt som eliminerar Prometheus, utan Illich talar gåtfullt om att den nya generationen ska samarbeta med den gamla i utformningen av den nya världen. Illich, *Deschooling Society*, 81.

20. Cayley, *The Rivers*, 163.

Golgata.²¹ Illichs projekt kan därmed ses som ett försök att uppmuntra praktiker som formar medvetandet på ett sådant sätt att det skapas en distans från det förslavande samhället och för människorna in i relation med varandra och till det som religionen beskriver i termer av Gud.²²

Studierna blir ur Illich perspektiv en asketisk praktik som förmår att lyfta subjekten från deras sociala och geografiska hemvister och föra in dem i nya sociala sammanhang. I fallet med Hugo av Saint-Victor och den medeltida klosterspiritualiteten talar Illich om att de studerande träder in i en exiltillvaro som präglas av idealet *peregrinatio in stabilitate*. Genom att ordna sina studier efter klostrets ordning underblåser den lärande sin inneboende attraktion till det yttersta goda:

[Hugo] talar om det Yttersta som skulle attrahera pilgrimen, inte som den himmelska staden för stavens pilgrimer, men den form av den Yttersta Godheten som motiverar pennans pilgrimer. Han påpekar att läsaren på denna väg träder in i det ljus som kommer att uppenbara hans eget själv för honom.²³

Den allt djupare föreningen med det gudomliga ljuset beskrivs i termer av vänskap – latinets *amicitia* – och äktenskap. Studierna beskrivs som en kärleksaffär, som drivs fram av den ontologiska attraktion som Hugo, i platonismens efterföljd, utgår från präglar den mänskliga existensen *tout court*. Subjektet leds därmed genom studierna till en allt djupare tillfredsställelse i föreningen med det gudomliga ljuset.

Här ser vi vägen till den särskilda individualism som Illich efterlyser. Genom den uppmärksamma läsningen av texten når de studerande en erfarenhet som omväxlande beskrivs i termer av Vishet, Ljus och Gud. Denna koncentration förutsätter att den läsande frivilligt underkastar sig en ordning. Återigen ser vi den platoniska, eller snarare nyplatoniska, hierarki som Hugo och hans samtida utgick ifrån, där tingen i den skapade verkligheten sågs som symboler som deltog i den gudomliga verkligheten.²⁴ Hos

21. Cayley, *The Rivers*, 101. Illich ser även detta brott med "viet" i andra religiösa traditioner, inte minst islam: "När muslimen fem gånger per dag hänger sig i den där ensamma men alltid gemensamma bönen mot Mecka – enligt mig en mycket attraktiv praktik – formar han också sin själ till att förstå vad jag säger: den troende är fri från den terror som bevakar 'viets' enhet." Cayley, *The Rivers*, 99.

22. Illich menar att det är aspekten att vårt medmänskliga ansvar gäller även utanför vår folk- eller språkgrupp som utmärker kristendomen i relation till både den grekiska och judiska traditionen. Vi har ansvar, inte mot ett vagn "alla", utan mot den vi "väljer". Cayley, *The Rivers*, 51.

23. Illich, *In the Vineyard*, 25.

24. Denys Turner har visat att den nyplatoniska metafysiken successivt förlorade sitt grepp över det västerländska medvetandet under högmedeltiden, där centrala nyplatoniska kristna

teologer som den under medeltiden omåttligt inflytelserike Pseudo-Dionysios Areopagita, sågs tillvaron som ett utflöde från en gudomlig källa och det var människans uppgift att genom asketiska övningar och deltagande i de heliga ritualerna få en större insikt och avancera genom det hierarkiska systemet, och på så sätt förenas med denna källa. Studierna måste därför förkroppsliga denna metafysiska ordning för att leda till en djupare förening med det gudomliga ljuset.

Den asketiska praktikens roll för denna förening förtydligas när Illich diskuterar de lärandeteknologier som Hugo (och det medeltida klosterväsendet) gav uttryck för. Hugo utvecklade nämligen en teknik av att mumla de lästa orden ur Bibeln för att genom kroppens rörelser och hörandets aktivitet, helt absorberas av dem: ”*Lectio*, ’läsning’, i den här kontexten blir främst en rituell påminnelse av den enda berättelsen. Den fromma läsaren begär att bli besatt av ordet, inte manipulera det.”²⁵ Läsaren skulle läsa ordet högt för sig själv för att aktivera de fysiska aspekterna – läppar, öra, tunga – för att på så sätt förkroppsliga texten:

Läsaren förstår raden genom att röra sig till dess slag, minns dem genom att återerövra deras rytm, och tänker på dem i termer av att ta dem i munnen och tugga på dem. Det är inte konstigt att de kloster som existerade innan universiteten beskrevs som vistelseplatsen för mumlare och mumsare.²⁶

Syftet med studiet är därmed inte att generera ett läsandesubjekt som har kontroll över texten i berättelsen utan att förenas med den visdom som emanerar från en fixpunkt bortom det skrivna ordet. Återigen ser vi att Illich, genom att återvända till en av modernitetens gränsgestalter vill artikulera en kritik gentemot den promethianska människan och i stället söka en lärandeform som genererar ett subjekt mindre präglad av kontroll och vad Illich kallar ”manipulation.”²⁷ Vad den meditativa läsningen, precis som alla andra

begrepp som ”uppstigning” och ”förening” – vilka tidigare hade haft en ontologisk status – alltmer kom att individualiseras och psykologiseras. Hugo befann sig i en historisk brytpunkt, då den gamla metafysiken fortfarande präglade den västerländska mentaliteten. Denys Turner, *The Darkness of God*, Cambridge 1995, <https://doi.org/10.1017/CBO9780511583131>.

25. Illich, *In the Vineyard*, 43.

26. Illich, *In the Vineyard*, 55.

27. Den betoning på den fysiska aktiviteten i läsningen var självklar redan i den antika världen – men den radikaliserades i klosterrörelserna. Här gestaltades den ständiga läsningen genom ritualer såsom dagliga tideböner där bibeltexter reciterades och sjöngs. Även under arbetspassen reciterade munkar och nunnor utvalda bibelverser. Texterna arbetades därmed in i själva livsföringen och gav rytm och ordning till livet, en ordning som resulterade i den existensform som öppnade läsaren för visheten. Illich, *In the Vineyard*, 59.

aktiviteter i klostret, tvärtom strävade efter var att framställa en existensform som gjorde läsaren öppen för vishetens inträde.

Detta öppnande beskrivs av Illich i termer av latinets *vacare*, som snarast kan översättas till att överge eller göra något ledigt. Den meditativa, ordnade läsningen evakuerar lärandesubjektet från sina tidigare distraktioner och gör henne tillgänglig för vishetens inträde. Receptiviteten präglar därmed föreningen. Den lärande ska inte gripa, kontrollera eller överordna sig den källa utifrån vilken ljuset emanerar, utan låta sig tas upp av ljuset och därmed åtnjuta det *otium* som Hugo under påverkan av Augustinus (354–430) menade vara en försmak av den eviga vilan.²⁸ Studiernas syfte är att föra den studerande till att bli absorberad av visheten, vilket är detsamma som att bli upptagen i det gudomliga ljuset.

Lärandets eskatologi

Jag skulle vilja fördjupa resonemanget om lärandet inom ramen för den nyplatonska metafysik som Illich i *In the Vineyard of the Text* griper tillbaka på genom en diskussion av den amerikanska etikern Jennifer A. Herdts *Forming Humanity*. Herdt spårar i boken genealogiskt det moderna bildningstänkandets framväxt i den västerländska traditionen och pekar på hur det sker en immanentisering av bildningens *telos* under den romantiska epoken. Från att teologin under den nyplatonska kristendomen förknippade metafysiska storheter som Sanning, Skönhet och Rättvisa med gudsbegreppet (vilket resulterade i att man betraktade bildningens mål som en domän utanför förnuftets räckvidd) kom dessa storheter under 1700- och 1800-talen alltmer att betraktas som immanenta och möjliga att gripa för förnuftet.²⁹ Herdt menar att vad som föds är vad hon (i likhet med Illich) talar om som en ”autokratisk humanism” eller ”promethiansk autarki”: synen på människan som historiens herre och den som kontrollerar sitt eget öde.³⁰ Etikern Herdt verkar i stället föreslå en bildningens ”eskatologiska reservation” – ett återvinnande av en transcendensförståelse med möjlighet att i stället för idealen av kontroll och dominans, skapa en livshållning präglad av dialog och medkänsla.³¹

28. Illich påpekar att Hugo utgör ett brott med den benediktinska spiritualitetens vilja att dra sig undan det sociala ansvaret gentemot ”världen”. Hugo griper tillbaka på Augustinus, som såg läsningen som ”en samhällsplikt [...], ett frikostigt, festligt, njutningsfyllt möte med boken”. Illich, *In the Vineyard*, 84. Gränsen mellan klostren och världen var flytande och människor både innanför och utanför klostrets murar förväntades ägna sig åt den andligt formativa läsningen.

29. Jennifer A. Herdt, *Forming Humanity: Redeeming the German Bildung Tradition*, Chicago 2019, 28–81.

30. Herdt, *Forming Humanity*, 18, 26, 54.

31. Herdt, *Forming Humanity*, 19.

Vägledande för Herdts läsning av den tyska bildningstraditionen är Karl Barth (1886–1968) som i sin *Die Protestantische Theologie im 19. Jahrhundert* hade varnat för den promethianism som han såg i det tyska tänkandet under 1800-talet.³² Herdt utvecklar denna kritik genom att läsa författare som Johann Gottfried Herder (1744–1803), Wilhelm von Humboldt (1767–1835), Johann Wolfgang von Goethe (1749–1832) och Friedrich Hegel (1770–1831) som en naturlig fortsättning av en utveckling inom den medeltida kristna teologin där bildningens *telos* – vilket i det nyplatoniska schemat föreställdes vara Gud – alltmer kom att internaliseras och förläggas till en plats inom det mänskliga subjektet. Ett viktigt skeende är den tyska pietismens framväxt, där den nyplatoniska föreningstanken mellan Gud och människans inre får en kontrastiv uttydning. Gud och själen ses på ett annat sätt än tidigare som konkurrenter om samma domäner och den troende människan måste låta sin gamla människa dö för att låta Gud födas i själens ställe. På så sätt sker ett gudomliggörande av människan som Herdt menar var förutsättningen för romantikens föreställning om bildningens möjlighet att föra människan till en fullkomlig etisk och estetisk fulländning. Detta gällde inte alla de romantiska filosoferna (exempelvis behåller Herder en tanke om människan som delaktig i en större gudomlig process), men vad som sker är att den nyplatoniska kristendomens reduktion av möjligheten att omfatta bildningens *telos* nu försvinner och människan träder fram som någon som, antingen på ett individuellt eller kollektivt plan, kan fullända sig själv inom ramen för den historiska processen.³³

Det är denna övertro på människans förmåga att genom bildningen nå fram till en fulländning av sig själv som Herdt opponerar sig mot. Inte så att hon motsätter sig tanken på att bildningen kan ha en etisk och existentiell funktion, utan att det skulle vara möjligt att kunna nå perfektion i detta livet: ”Att på ett hoppfullt sätt delta i den pågående formeringen av mänskligheten utan att falla i en av dessa fällor kräver en eskatologisk referens, en väggran att betrakta historien som förmögen att fungera som platsen för mänsklig perfektion.”³⁴ Genom att bejaka ett bildningens *telos* men förlägga detta till en position bortom historien undermineras tilltron till den mänskliga perfektion som bildningsfilosoferna omfattade.³⁵ Med Illichs

32. Karl Barth, *Die Protestantische Theologie im 19. Jahrhundert: Ihre Vorgeschichte und ihre Geschichte*, Zollikon 1947.

33. Herdt, *Forming Humanity*, 42–47, 56–81, 188–235.

34. Herdt, *Forming Humanity*, III.

35. Herdt förtydligar sin position i en artikel från 2021 där hon beskriver vikten av att ett bildningstänkande håller fast vid människans ofullständighet och ändlighet: ”Bildningsprojektet förutsätter inte, rätt förstått, en progressiv historiefilosofi, utan snarare ett eskatologiskt perspektiv som erkänner hur mänsklig ändlighet och synd är sammantvinnade i varje historisk situation.” Jennifer A. Herdt, ”Reclaiming Dialogical Humanism”, *Political*

begreppsapparat i *In the Vineyard of the Text* skulle vi kunna säga att Vishetens karaktär som förnimbart ljus, externt och oåtkomligt, ställer lärandet inför en kris som det inte kan sublimeras och höja sig över. Den dialektiska process som tidigare har utmärkt bildningsgången bryts därmed och det sökande subjektet öppnas upp för relationen till den andre. Beträktelsen av lärandets *telos* som transcendent och endast möjligt att omfatta i ett eskatologiskt ”sedan” kringskär promethianismens vilja till kontroll och för mig in i ett beroende av min medmänniska. På detta sätt förtydligar Herdt hur erfarenheten av lärandets mål som eskatologiskt och ständigt flyende är förknippat med de jag–du-relationer som Illich med referens till Buber ville lägga grund för. Det individuella bildningsprojektets misslyckande – ett misslyckande som indikeras av erfarenheten av Sanningen som transcendent – befriar subjektet från sin vilja till kontroll och leder henne in i den dialogiska existens som präglas av relationen med den Andre.

Asketism och uppmärksamhet

Som vi såg i fallet med Illich kräver alltså ett återvinnande av det vi med Herdt kan kalla en ”eskatologisk referens” ett brott med de begärsstrukturer som binder subjektet till institutionernas värld. Illich menar att medlet till detta brott var den lärandes underordning under texten, det uppmärksamma studium som förde läsaren till en erfarenhet av radikal externalitet.³⁶ Den amerikanska filosofen Zena Hitz är inne på ett liknande resonemang i *Lost in Thought: The Hidden Pleasures of an Intellectual Life*. I boken försöker Hitz att återuppväcka en tradition som inte reducerar lärandet till ett medel för ekonomisk och politisk framgång, utan i stället betraktar bildningen i sig som eftersträvansvärd på grund av dess effekt på det lärande subjektet.³⁷ Genom en lång rad exempel på intellektuella och politiska aktivister som har förändrat sina liv genom studier, argumenterar Hitz för vikten av att skära bort distraktionerna – det hon med ett teologiskt begrepp kallar ”världen” – för att nå den uppmärksamhet som det förvandlande lärandet kräver.³⁸ Klostervistelser eller isolering i fängelser har genom historien

Theology 22 (2021), 597–610, <https://doi.org/10.1080/1462317X.2021.1885779>.

36. Illich menar att denna syn på studier försköts under skolastiken till förmån för en förberedelse att sköta förvaltning och administration i den alltmer professionaliserade kyrkliga organisationen. Ett intresse för att effektivisera studierna uppstod. De klassiska texterna kom att redigeras och man infogade innehållsförteckningar, rubriker, summeringar, styckeindelning och register. Dessa förändringar påverkade läsningens praktik: studenterna kunde nu med hjälp av register hoppa mellan olika delar av texten i jakt på den ”information” som de var ute efter. Texten blev ett medel för att generera subjekt som var redo att ta makten över institutionerna. Illich, *In the Vineyard*, 74–124.

37. Hitz, *Lost in Thought*, 26–31.

38. Hitz förståelse av världen som ett socialt och politiskt fält karakteriserat av ”ambition, tävling och ett tomt sökande efter spänning [...] där allt kan köpas och säljas” är starkt präglad

försett människor med den frånvaro av distraktioner som verkar vara gynnsamt för att en transformativ läroprocess ska initieras, vilket exemplifieras med Antonio Gramsci (1891–1937), Malcolm X (1925–1965) och inte minst Dorothy Day (1897–1980). Hitz sätter genomgående en motsatsställning mellan ”det sociala och politiska livet” å ena sidan och sökandet efter sanning å den andra, och verkar emellanåt teckna ett oförsonligt förhållande mellan en existensform som kännetecknas av jakten på status och makt och ett intellektuellt hängivet liv. Hitz skriver: ”Det finns snarare en sorts konflikt, svår att upptäcka och ännu svårare att beskriva, mellan begäret att veta, lära och förstå och begäret för annat, särskilt någonting som involverar socialt och politiskt liv.”³⁹ Det problematiska är således inte så mycket de yttre ting i sig, utan snarare de begärsstrukturer som det sociala och politiska livet tecknar och som snärjer subjektets eget begärsliv:

Intellektuellt liv visar sig vara en sorts asketism, ett sätt att vända sig bort från saker inom oss själva. Våra begär efter sanning, efter förståelse, efter insikt står i fortlöpande konflikt med andra begär: vårt begär för social acceptans och ett bekvämt liv, ett särskilt personligt mål eller en eftersträvanvärd politisk konsekvens.⁴⁰

Lärandet blir därmed en begärdisciplinerande process i vilken det hårda arbetet att söka sanningen i sig är karaktärsformerande. Omriktandet av begäret från det sociala och politiska fältet till sökandet efter sanningen för sin egen skull går därmed genom reträtten till det inre livet, en process som ofta kantas av en rad negativa erfarenheter som social isolering och främlingskap.

Här blir parallellerna till Illich och Herdt tydliga. Lärandet är en asketisk praktik där de uppmärksamma studierna orienterar begären mot en instans som inte låter sig inkorporeras i subjektets kunskapsfält. Hitz är i likhet med Illich (och Herdt) starkt präglad av det nyplatoniska arvet och inte minst Augustinus är avgörande i hennes vilja att återuppväcka kärleken till lärandet själv.⁴¹ Enligt Hitz är lärandet objektslöst (eller snarare riktat mot ett objekt som endast kan bestämmas negativt), men det har en riktning. Det är en riktning bort från den erotiska bindningen till den här världen, mot ”det generella som övergår det specifika, det universella bortom det partikulära, verkligheten bakom illusionen, skönheten under fulheten, freden nedanför

av Augustinus och hans tanke om världens stad nedsjunket i *libido dominandi*. Hitz, *Lost in Thought*, 53.

39. Hitz, *Lost in Thought*, 57.

40. Hitz, *Lost in Thought*, 85.

41. Hitz, *Lost in Thought*, 60–61, 72–74, 127–140.

våldet – vi söker mönstret i exempen, exemplet som döljs av mönstret”.⁴² Genom att på detta sätt betona sanningen som, för att tala med Herdt, ”eskatologisk referens”, bryts den promethianska dialektiken där lärandet är ett instrument för upphöjandet av subjektet till suveränt. Vad som i stället inträffar är det som Illich benämnde *vacare* – en erfarenhet av förlust av kontroll och, samtidigt, en öppenhet och ett engagemang för medmänniskan.

Vad de tre tänkarna således enas kring är att lärandet för lärandets egen skull resulterar i en livshållning som präglas av en fundamental dialogicitet. Genom att vägra positionera etiken som ett nytt immanent *telos* (lärandet finns *inte* till för gemenskapen) undermineras den instrumentaliserande tendensen med resultatet att en ny sorts gemenskap uppstår. Hitz skriver poetiskt om denna gemenskap att vi är:

lärandekamrater som söker något tredje ting eller flera ting: kunskap, sanning, förståelse, skönhet, uppmärksamhet, excellens. Detta indikerar att det är förståelsen som är primär, saken som får människor att betyda något för sin egen skull och att kärlek är något som spelar roll för sin egen skull.⁴³

Genom att på detta sätt lyfta fram erfarenheten av det transcendenta som lärandets huvudsakliga mål (den eskatologiska referensen) uppträder en ny sorts socialitet där individerna befrias från sin bindning till varandra (Illichs frihet från viet) och i stället förenas genom sin kärlek till det som överskrider dem: ”Det är som om kärleken flödar över från förståelsen, eller som om förståelsen i sig var generös. Njutningen i lärandet flödar naturligt över i njutningen i att undervisa.”⁴⁴ Undervisningen symboliserar i citatet det sociala ansvar som Hitz menar ofta följer på det uppmärksamma lärandet. Hennes poäng är att flykten från världen är nödvändig men inte permanent: själva erfarenheten av förståelsen har en potential att återföra den lärande till det sociala fält med konsekvens att en ny sorts gemenskap uppträder.

På detta sätt konkretiserar Hitz de politiska aspekterna av den lärandekonception som Illich och Herdt antydde.⁴⁵ Hennes återkommande formel att

42. Hitz, *Lost in Thought*, 94.

43. Hitz, *Lost in Thought*, III.

44. Hitz, *Lost in Thought*, 112.

45. Herdt går själv mot politisk konkretion i artikeln från 2021, där hon påpekar hur hennes projekt påminner om Alasdair MacIntyres kommunitarism, med en betoning på de mindre gemenskapernas brustna och ofullständiga karaktär. Hon understryker även dessas oförmåga att fungera stabiliserande för politiskt liv och identitet. Här blir likheterna med Hitz och Illich än tydligare. Herdt skriver om den kristna sociala formeringen när den har varit som bäst: ”Den har varit en sorts formering som också undergrävt formeringen av varje ändlig, mänsklig gemenskap eller identitet. Den måste vara detta, om den ska orientera ändliga och alltid fallna

lärandet måste ta subjektet bort från det sociala och politiska fältet innebär visserligen ett brott med ambitionen att använda lärandet för att främja en särskild politisk agenda, men detta innebär inte nödvändigtvis en flykt från ansvaret för medmänniskorna. Den romersk-katolska aktivisten Dorothy Day illustrerar för Hitz hur det hängivna studiet – särskilt under hennes fängelsetid – kan leda till ett politiskt och religiöst uppvaknande och ett liv i gemenskap med de fattiga och utslagna. Hitz poäng är att det uppmärksamma och avinstrumentaliserade studiet i sig – oavsett objektet för studierna – har en potential att förlösa ett genuint socialt engagemang. Hitz skriver om den brittiska socialisten Alice Foley (1891–1974), som radikaliserades politiskt genom att studera astronomi, att hon ”började med kontemplerationen av saker som inte hade något alls att göra med politik, saker som i sig själva var totalt onyttiga, men inom vilka det var möjligt att hitta en mer fullständig sorts mänsklighet än den som det vanliga livet erbjuder”.⁴⁶ Det genuina engagemanget för den andre förutsätter därmed ett lärande som framstår som meningslöst i relation till den politiska ordningen. Det är denna lärandets apofatism – oavsett om den uppträder i filosofisk eller teologisk kontext – som är det avgörande. Berövat sin instrumentaliserade nyttoaspekt erbjuder det koncentrerade och uppmärksamma studiet en möjlighet till att återfinna en existensform bortom institutionernas välde.

Avslutning

Hur ska vi då sammanfatta relationen mellan teologi och lärande hos de tre tänkare som har diskuterats i artikeln? Jag skulle vilja bestämma de aspekter som vid läsningen har utkristalliserat sig till tre begrepp som alla är implicerade i utformningen av det avinstrumentaliserade lärandet: *eskatologi*, *asketism* och *dialogicitet*. De två första begreppen kan beskrivas som lärandets förutsättningar, medan det tredje snarare handlar om det subjekt som produceras inom ramen för den teologiska lärandeprocessen. Av de tre författarna är det framför allt Herdt som explicit tematiserar *eskatologin*, men som vi har sett är de eskatologiska dimensionerna närvarande i samtliga diskuterade texter. Ur ett teologiskt perspektiv befinner sig lärandets *telos* på en plats som ständigt överskrider kunskapens fält och därför i någon utsträckning kommer att finna sig i en ogripbar framtid. Det är detta element av ”värdelöshet” som förmår att lyfta subjektet ut från den instrumentaliserade världens domäner. Detta förutsätter en teleologi som riktar sig mot ett transcendent mål, även om detta mål inte nödvändigtvis

mänskliga varelser, inte bara till sin egen säkerhet och överlevnad, utan till Gud. Den måste alltid kräva uppmärksamhet på Andens förvandlande arbete innanför och utanför.” Herdt, ”Reclaiming Dialogical Humanism”, 12.

46. Hitz, *Lost in Thought*, 187.

behöver förstås i termer av Gud. Inte minst Hitz visar att en sådan teleologisk lärandekonception är möjlig att uppnå även utanför de religiösa traditionernas domäner. Det andra begreppet, *asketism*, handlar om att samtliga författare betraktar lärandet som en asketisk praktik som både förutsätter och producerar traditionellt asketiska inslag, som avskildhet, begränsning, koncentration och uppmärksamhet. Detta var framför allt tydligt hos Illich och Hitz (Herdt berör aldrig lärandets praktiska förutsättningar), vilka även tematiserar frågan om kärlek och begär. Lärandepraktiken implicerar ett avsteg från de begärsstrukturer som präglar det sociala och politiska livet och blir därmed både ett pedagogiskt och politiskt verktyg. Sökandet efter den sanning som inte kan kodifieras i etablerade institutionella ordningar bildar på detta sätt livshållningen för att en alternativ gemenskap ska framträda. Denna alternativa socialitet leder över till det tredje begreppet, *dialogicitet*. Ingen av de lästa filosoferna kan sägas vara dialogpedagoger i en traditionell bemärkelse, men de aviserar dialogen som en antropologisk konsekvens av den eskatologiska och asketiska lärandekonceptionen. Inte så att den dialogiska människan är det överordnade målet för lärandet – en sådan disposition reducerar lärandet till den funktion som de tre tänkarna vill undvika. Hon är snarare resultatet av den eskatologiska läroprocessens förmåga att öppna upp subjektet för den andres inträde. Det är just här, i förlusten av kontroll, som det inkorporerande i institutionernas värld som Illich och Herdt refererar till som promethianism undviks och möjligheten för sociala sammanhang präglade av öppenhet och radikal dialog framträder. ▲

SUMMARY

In this essay, I examine three thinkers who have turned to theology as a resource for thinking critically about learning: Ivan Illich, Jennifer A. Herdt, and Zena Hitz. Situating my project in the context of what I with reference to David Lewin call a post-secular educational philosophy, the aim is to investigate which mechanisms that are included in the articulation of a de-instrumentalized conception of learning that draws from theological sources. Starting with Ivan Illich's concept of the "epimethean man" – the person not-in-control – I investigate which understanding of learning that is implicated in the production of this life form. By drawing on the theological and philosophical projects of Herdt and Hitz – who articulate an anthropological and political vision similar to Illich's – I come up with three different concepts that are implicated in the pedagogical process and connected to a de-instrumentalized view on learning. The first concept is *eschatology*, which in this context means a reduction of the possibility of educational perfection in the learning process. The second

concept is *ascetism*, delineating a learning practice that is both conditioned by and produces traditional ascetical themes, such as seclusion and attention. The third is *dialogicity*, which is the ethical and political outcome of the eschatological and ascetical aspects of learning.