

Om hur människan blir människa bland människor

Om pedagogik och intersubjektivitet

Michael Uljens

In this article I argue that the classical concepts from Fichte, *Aufforderung* and *Anerkennung*, and Herbart's *Bildsamkeit*, are useful categories for discussing the relation between subjectivity and intersubjectivity in relation to pedagogy. In the article I defend the possibility to identify (at least) two basic forms of subjectivity: one that is spontaneous, pre-reflective and one that takes the form of a cultural I who expresses will, i e subjectivity as individuality. A difference between a physical, pre-reflective subjectivity and an intersubjectivity, characterised by the use of language, cultural patterns for actions etc can also be made. The philosophical standpoint that I put forward emanates from the positions of Fichte and Hegel.

Till den allmänna eller systematiska pedagogikens uppgifter hör att ställa frågor av filosofisk art om bildning och fostran (*Bildung* och *Erziehung*). Således kan man fråga vad det är som gör pedagogisk verksamhet möjlig överhuvudtaget, man kan fråga sig vad som eventuellt gör denna verksamhet nödvändig och man kan fråga efter det pedagogiska handlandets gränser. På annat sätt uttryckt vill vi inom den systematiska eller filosofiska pedagogiken svara på hur människan blir människa, eller med andra ord hur människan blir kulturvarelse och hur detta vardande skall sättas i relation till pedagogiskt handlande. Frågan kan delvis granskas empiriskt, men de antaganden om människoblivandet sådan empirisk forskning vilar på, den teori som den empiriska forskningen utgår ifrån, kan inte tas fram genom ytterligare empirisk forskning utan det görs genom filosofisk eller teoretisk reflektion.

I föreliggande artikel vidareutvecklar jag något min syn på den pedagogiska teorin och dess relation till det så kallade intersubjektivitetsproblemet.¹ Mera precis avser jag att fördjupa tankegången om hur de klassiska fichteska begreppen ”uppfordran till självverksamhet” (*Aufforderung*) och er-

kännande (*Anerkennung, recognition*) samt det svåröversättbara herbartska begreppet *Bildsamkeit* är användbara kategorier i syfte att hantera förhållandet mellan subjektivitet och intersubjektivitet. En av anledningarna till detta intresse är att rötterna till 1900-talets dialogfilosofiska vändning står att finna i Fichtes och Hegels filosofi. För det andra är denna filosofi i hög grad en pedagogisk sådan. För det tredje saknar den alls icke relevans i vår tid, vilket 1900-talets intersubjektivt orienterade filosofi visar (se Arendt, Buber, Habermas, Mead, Merleau-Ponty, Levinas). Inledningsvis närmar jag mig intersubjektivitetsfrågan genom att skissera det pedagogiska grundproblemet som kan uttryckas i form av en paradox.

Den pedagogiska paradoxen

Pedagogikens historia uttrycker flera varianter av en paradox som fortfarande utgör en dynamisk kraft i frågeställningen om människans människoblivande. Paradoxen har förekommit i olika skepnader. En tidig sådan kommer till uttryck genom inläringens paradox eller Menons paradox. Hur skall vi alltså förklara inläring, frågar Platon, då vi inte kan söka kunskap om vi inte vet vad vi skall söka? Å andra sidan, om vi hade kunskap behövde ju den inte sökas. Paradoxen i denna tankegång består i att villkoret för att söka kunskap är att vi redan har tillgång till den. Platons svar var således, som bekant, det nativistiska uttryckt genom anamnesläran som sedan får den majevtiska metoden som pedagogisk konsekvens. Enligt Platon hade individen att lära sig enbart en sak: erinrandet. Nämligen erinrandet av det individen redan bär med sig i sin själ. Till insikt kommer den lärande då hon når det hon redan har med sig.

En annan form av den pedagogiska paradoxen uttrycks genom det teologiska problemet att människan både är Guds avbild (*Imago Dei*) och samtidigt i sitt liv bör efterstäva en återförening med Gud (*Imitatio Christi*): även om människan är en bild av Gud skall hon samtidigt bli det hon redan är.

På motsvarande sätt ingår i vår västerländska filosofiska tradition en idé om det självreflekterande och – konstituerande subjektet som en given utgångspunkt för filosofin. Inom pedagogiken är tankegången relevant ur följande perspektiv. För att fostran skall vara möjlig krävs ett subjekt vars tänkande provoceras för att den lärande skall överskrida sig, men samtidigt tänker man sig att det är enbart genom umgänget med andra som människan överhuvudtaget blir ett självreflekterande subjekt. Pedagogisk verksamhet tycks således förutsätta ett reflekterande subjekt – ett subjekt som konstitueras av just detta pedagogiska handlande. Det reflekterande, självmedvetna, subjektet som *möjliggör* pedagogiskt handlande tycks samtidigt uttrycka det peda-

gogiska handlandets *nödvändighet*, det vill säga att ett pedagogiskt handlande är nödvändigt för att ett sådant subjekt skall uppstå.

En variant av den pedagogiska paradoxen är att säga att det som *möjliggör* pedagogiskt handlande överhuvudtaget är att människan *är* fri. Samtidigt menar man att pedagogisk verksamhet är *nödvändig* för att människan skall *bli* fri. Pedagogisk verksamhet tycks således förutsätta det som den själv är ett nödvändigt villkor för. Eller uttryckt på annat sätt: det pedagogiska handlandets möjlighetsbetingelse tycks sammanfalla med det pedagogiska handlandets nödvändighet.

Ett sätt att förklara paradoxen, i den sist beskrivna formen ovan, är att påpeka att den frihet som pedagogisk verksamhet förutsätter är av annan karaktär än den frihet som pedagogisk verksamhet leder till eller är nödvändig för. Den frihet som undervisning förutsätter kan ses som en transcendent frihet, det vill säga ett antagande om att människan är ett väsen som inte är determinerat, ett väsen som har inlärningsförmåga. Den frihet som pedagogiken är nödvändig för är den så kallade kulturella friheten: Bara det barn som vuxit upp i en kultur tillsammans bland andra människor blir en kulturvarelse som dels kan agera friare än utan bildning och som kan överskrida den rådande kulturen (jfr Fichte: Människan blir människa enbart bland människor). Med vissa reservationer kan sägas att inom denna tanketradition legitimeras fostran genom att omyndigförklara barnet i kulturell mening. Vore barnet myndigt vore fostran också onödigt.²

En besvärligare form av den pedagogiska paradoxen har att göra med frågan om den växandes eget handlande som villkor för bildningsprocessens förverkligande och då i förhållande till fostrarens eller lärarens (den andras) handlande. Om man följaktligen antar att den lärandes engagemang är ett nödvändigt villkor för lärandet måste människoblivandet beskrivas även ur den lärandes perspektiv. Men hurudant är då den lärandes nödvändiga handlande då vi exempelvis talar om det ännu icke självmedvetna barnet? Men också mera allmänt strävar den lärande efter kompetens (insikt, färdighet) som denne ännu inte har och som denne inte vet hur den skall nås. Hur skall man handla om man inte vet vad man söker (jfr Menon)? Om pedagogiken likväl förutsätter den lärandes medverkan i bildningsprocessen gäller det således att förklara av vilken karaktär detta handlande är, även i de fall då den lärande saknar självmedvetande och språk. Att den andras pedagogiska handlande är nödvändigt tycks i sådana fall klart. Vi söker alltså efter det pedagogiska handlandets möjlighet och nödvändighet för att undvika en föreställning om dess allmakt och vanmakt.

I den pedagogiska litteraturen sedan Fichte och Herbart har begreppet *Bildsamkeit*³ använts för att beskriva den ena halvan av den pedagogiska processen, nämligen den lärandes egna handlande som syftar till individens

gestaltning av världen och henne själv i den (se Mollenhauer 1984, Benner 1991, Kivelä 1998). Uttrycket ”uppfordran till självverksamhet” uttrycker för sin del fostrarens handlande. Men det kan noteras att denna ”uppfordran” också kan förverkligas genom exempelvis en lärares lyssnande vilket kan ”provocera” eller ge möjlighet för den andra, den lärande människan, att ta ställning, att handla. Givetvis kan denna pedagogiska provokation vara systematiserad och målinriktad som den är i undervisning, men den andras närvaro i kulturell mening är strikt taget ett tillräckligt villkor för att provokation skall vara möjlig att erfara. Det centrala är dock här att utan en sådan ”uppfordran” har inte människan något att reagera på. Men denna verklighet determinerar inte individen så att hon skulle bli person utan egen aktivitet. Således: även om barn oftast lär sig sin moders och faders mål, och verkar ha svårt att undgå detta, så lärs detta språk ändå inte utan den lärandes eget handlande. Således beskriver begreppen ”uppfordran till självverksamhet” och *Bildsamkeit* två sidor av samma process.

Ytterligare bör noteras att begreppet uppfordran inte alls måste tolkas så att det representerar ett normativt pedagogiskt handlande. Begreppet avser inte en målinriktad och ensidig påverkan av den växande i en särskild riktning som om den lärande vore en formbar eller bildbar varelse. De facto motsätter sig begreppet ”uppfordran till självverksamhet” uttryckligen idén om att människan utifrån skulle kunna formas utan den lärandes egen medverkan. På samma sätt hänvisar begreppet *Bildsamkeit* inte till människans egenskap att lära eller inlärningsförmåga. *Bildsamkeit* betyder inte heller bildbarhet i meningen formbarhet eller påverkbarhet. De två begreppen skall i stället ses som aspekter av en och samma helhet.⁴

Den idealistiska traditionens begränsning

Enligt en långvarig tanketradition inom idealistisk filosofi ges subjektet prioritet i subjekt-objekt relationen. Individen har således betraktats som en varelse som konstituerar sig själv och världens innebörd genom självreflektion. Descartes, Locke, Kant och Husserl representerar denna tradition. Även i de fall då utgångspunkten sägs vara livsvärlden, liksom hos Husserl, reducerar fenomenologin livsvärlden filosofiskt sett till ett subjektcentrerat erfaranproblem. Det intersubjektiva ses i denna tradition som ett resultat av exempelvis pedagogisk interaktion. Genom historien förekommer således återkommande tolkningar som tenderar att överbetona endera sidan av begrepps-paret *Bildsamkeit-Aufforderung*. Den idag populära men apedagogiska konstruktivismen får stå som exempel på överbetonandet av individens egen aktivitet.

Från ett pedagogiskt perspektiv är denna starka subjektcentrerade position problematisk: Om subjektet, genom exempelvis ett transcendentalt Ego, vore fritt att i radikal mening konstituera sig och sin världsrelation skulle en bildningsprocess nog vara möjlig men en fostransprocess vore det inte, för hur kunde någon annan stå i förbindelse med ett sådant transcendentalt Ego? Det är precis denna kantianska transcendentala idealism som Herbart kritiserade och som han ville hantera genom begreppet *Bildsamkeit* (Benner 1991, s 71, Siljander 2000).

Då man vill bestämma relationen mellan uppfordran och *Bildsamkeit* kan ytterligare sägas att Bildsamkeitsbegreppet använts på ett reglerande sätt i förhållande till uppfordringsbegreppet. Det vill säga, man menar att pedagogisk uppfordran till självverksamhet bör förverkligas så att man betraktar den lärandes egen aktivitet som nödvändig. I detta avseende är relationen mellan de två begreppen asymmetrisk. Dock bör betonas att denna bestämning av relationen mellan de två begreppen inte innebär att överföra kunskap eller förhållningssätt på ett normativt sätt genom det pedagogiska handlandet. Jag ser således relationen mellan de två så att den pedagogiska provokationen öppnar upp en värld av frågor som avkräver den lärande ett ställningstagande. Denna position skall dock preciseras i slutet av artikeln.

Intersubjektivitetsbegreppet och dess ursprung

Kritiken mot en transcendental idealism har vuxit sig stark under 1900-talet utifrån ett intersubjektivistiskt perspektiv. Teoretiska positioner enligt vilka intersubjektiviteten, istället för subjektbegreppet, skall göras till ett fundamentalt begrepp har blivit populärare delvis genom Arendt, Buber, Habermas, Mead, Merleau-Ponty och Levinas även om de sinsemellan betydligt skiljer sig från varandra. Den intersubjektiva positionen ter sig särskilt attraktiv då vi riktar uppmärksamheten mot kultursubjekt, det vill säga redan språkliga och historiska individer, eller, med ett ord – personer. Denna, i vid mening, dialogiska relation uppfattas då gärna som något annat och mera än en summa av aktörernas intentioner och handlande. Enligt denna tradition separeras individens intention från hennes handlande såtillvida att innebörden av handlandet delvis fastställs av dialogparten, en process genom vilken individen sedan bättre antas förstå sin egen intention (Masschelein 1996). Genom denna gemensamma verksamhet får individen möjlighet att också överskrida sin rådande förståelse. Subjektets transcendens (överskridande) sker alltså i förhållande till den gemensamt konstituerade världen. Individens subjektivitet blir så att säga till genom denna process. Den finns inte från början. Dessa

positioner kring intersubjektivitet avser att ersätta den idealistiska filosofins transcendentala Ego med den andras empiriska Ego.

Det är väsentligt att påminna om att denna intersubjektiva position för att förklara subjektivitet eller identitet etablerades av bland andra Fichte och Hegel (för Hegels position se t ex Siep 1978, Williams 1997). För Fichte är begreppet frihet medierat och individualiteten ses alltid i relation till det kollektiva. I sin analys eller bestämning av det individuella jaget utgår Fichte från att denna bestämning inte kan göras empiriskt. Beviset för att ett singulart jag inte är möjligt måste således grundas logiskt, inte kontingent (empiriskt), (jfr Baumann 1972, s 177). För att bestämma hur individen står i kontakt med andra vänder sig Fichte till den fria viljans bestämning som utgångspunkt:

Det ändliga förnuftsväsendet kan inte tillskriva sig någon fri verksamhet i sinnevärlden utan att tillskriva andra en sådan, alltså anta att det existerar andra förnuftsvarelser utom det egna jaget (Fichte 1971, s 30, §3).⁵

För att individen skall kunna betrakta sig som fri måste hon förutsätta andra fria individer (jfr *Anerkennung*). På samma sätt som Wittgenstein menar att man i språket inte kan tänka sig ett regelbegrepp utifrån en enda individ, menar Fichte att en ensam individ allena inte kan ha ett mål (*Zweck*). Ett sådant "första mål/syfte" förutsätter ett annat viljande subjekt som uppfordrar jaget. Å andra sidan kräver en erfaren och förstådd uppfordran idén om en fri reaktion. För det andra erfar jaget även den uppfordrande individen som fri eftersom denne inte kunde uppfordra jaget (mig) till något om jag uttryckligen inte är fri. Frihetsbegreppet förutsätter därför växelverkan mellan två eller flera fria subjekt som förstår sig själva och varandra som fria (Fichte 1971, s 44)⁶ Denna position konstituerar Fichtes rättsteori tillsammans med idén om att varje individ (jaget) måste utgå från att de andra individerna anmodar att jaget är en förnuftig varelse (Fichte 1971, s 45). Även detta måste ske ömsesidigt (Fichte 1971, s 52). Fichtes rättsats formuleras då på följande sätt:

Jag måste under alla omständigheter erkänna det fria väsendet utanför mig själv såsom ett sådant, d.v.s. inskränka min frihet genom att erkänna möjligheten av dennes frihet (Fichte 1971, s 52).⁷

Rättsförhållandet består då i den ovannämnda satsens giltighet för det ömsesidiga förhållandet mellan individer. Konklusionen är således att ingen människa har rätt att handla så att detta omöjliggör någon annans frihet och personlighet (Fichte 1971, s 93–94).⁸ I denna tradition betonas således att

subjektet konstitueras relationellt i förhållande till andra och att medvetenhet om frihet är något som förvärvats genom umgänget med andra. Centralt är också att denna tradition, som utgår från subjektivitetens konstitution delvis sker genom en bekräftelse av den andre, betonar den etiska frågan som grundläggande. Men Fichte använder sig också av begreppet *Aufforderung* för att förklara individens frihetsmedvetenhet: det är den andras uppfordran av jaget till fritt handlande och en ansvarig person som möjliggör att tillkomsten av subjektets frihetsmedvetande. Bekräftelsen (erkännandet) och uppfordran av den andra blir grunden för det moraliska livet och subjektiviteten eftersom jaget uppstår i relation till den andre.

Historiskt kan vi alltså identifiera två olika, men kompletterande, subjektfilosofiska positioner rörande intersubjektivitet är företrädna i det ovanbeskrivna resonemanget. Å ena sidan (a) konstitueras "den andra" av den första individens erfارande av den andra, som varande likadan som man själv är. Detta är den traditionella subjektfilosofiska positionen. Å andra sidan (b) kan man mena att jaget konstitueras av *den andras* erfارande av detta jag. Grundbegreppet blir härvidlag den andras *bekräftelse* av jaget som ett erfارande jag. Önskan att bli bekräftad eller erkänd som ett subjekt står därmed i centrum för denna andra tolkning av subjektivitetens konstitution. Det har hävdats att Hegel representerar denna position (jfr Frank 1991, s 459f; se även Williams 1997). I den första tolkningen (a) var det jagets förmåga att överskrida sig själv och därmed erkänna den andra som var utgångspunkten. Subjektet tar alltså i denna tolkning utgångspunkt i sig själv och bekräftar utifrån detta perspektiv den andra. Positionen har kritiserats för att den "andra" på detta sätt underordnas det erfارande subjektet, eller som det ibland uttrycks: det andra underordnas det samma. I det andra fallet (b) tar individen utgångspunkten i den andra och utifrån detta perspektiv bekräftas hon själv.

Det är uppenbart att den Husserlska positionen liknar det första fallet (a), en form av empatiskt inlevande i den andras position. Styrkan i Husserls egen position är att han visar hur man sedan kan förstå och hantera erfarandet av den andra genom den fenomenologiska reduktionen. Fördelen med den andra positionen (b) är att den tydligare betonar relationen mellan två subjekt, intersubjektiviteten, som en förutsättning för subjektivitetens konstitution. Likväl har också denna position kallats subjektfilosofisk eftersom den ytterst utgår från jaget. Trots denna differens mellan position (a) och (b) skiljer sig båda dessa positioner från en idé där individernas engagemang i varandra skapar möjlighet för båda att konstituera sig som subjekt. Uttryckt på ett annat sätt: en position som skiljer sig från både (a) och (b) ovan innebär att intersubjektiviteten tolkas så att man utgår från att den dialogiska relationen mellan subjekt inte låter sig reduceras till en funktion av två indivi-

duella subjekts, i sig existerande, inre verkligheter. Denna position (c) enligt vilken intersubjektiviteten inte är en funktion eller resultat av subjektivitet utan något självständigt kan kallas för radikal intersubjektivitet (se Crossley 1996). De två föregående positionerna (a och b) kunde även ses så att intersubjektiviteten förstås som ömsesidighet (reciprocitet) mellan autonoma subjekt. Implikationen för det pedagogiska handlandet av dessa subjektbaserade synsätt (a och b) på den gemensamma verkligheten är, att olikheter mellan två subjekt innebär att den ena skall hjälpa den andra att uppnå en självständighet, att förverkliga sig. Det återstår emellertid att se om detta är den enda tolkningen som är möjlig eller om en annan tolkning av intersubjektivitet kunde leda till en annan tolkning av det pedagogiska handlandet.

Det mänskliga erfandet och handlandet kan alltså, enligt en ”radikalare” tolkning av intersubjektivitet (position c), ses som något som uppstår i förhållande till en gemensamt erfard dialogisk verklighet. Ett exempel på en sådan tolkning representeras av Merleau-Ponty’s (1962) position. Han betonar det vardagliga handlandets *prereflektivitet* som intersubjektivitetens grund: perception är att vara involverad i sin livsvärld på ett oreflekterat, förgivettaget, sätt. Levinas (1992) idé om den andras ansikte som en prereflektiv provokation ligger nära denna position.

Vi noterade tidigare att ett fundamentalt problem inom den transcendentala idealismen är att uppfordran (pedagogiskt handlande) är varken *möjligt* eller *nödvändigt* eftersom individen själv konstituerar sig själv. Åter, utifrån den intersubjektivistiska traditionen kan det te sig som om det pedagogiska handlandet är något *överflödigt* eftersom vi, enligt denna tradition, redan ingår i en gemensam värld av något slag. Om den gemensamma världen är utgångspunkten, om vi så att säga redan befinner oss där, så behöver vi inte komma dit, varken av oss själva eller med pedagogers hjälp. Om man emellertid menar att pedagogens problem är att förklara hur vi *blir* kultursubjekt, hur vi blir delaktiga i en livsvärld så verkar den radikalt intersubjektiva positionen innebära att pedagogiken härvidlag inte har något problem att lösa. Pedagogiken skulle således vara en överflödig sysselsättning. Hur människan *blir* människa ter sig inte som det avgörande problemet ur en intersubjektiv teoretisk position. Däremot kan man nog fråna denna intersubjektivistiska utgångspunkt syssla med frågan om hur om hur redan kultiverade subjekt överskrider sig (lär sig), vilket förvisso också är ett centralt problem ur pedagogiskt perspektiv. Det intressanta är emellertid att den subjektfilosofiska och den intersubjektivistiska positionen liknar varandra i hög grad då de beskriver redan kultiverade individers lärande.

Måste vi nu då välja mellan antingen en radikal intersubjektiv position eller en idealistisk subjektfilosofisk position? Mitt svar skulle vara nekande. Båda positionerna, såsom de ovan beskrivits, är behäftade med problem som

vi sett. Det är också förhållandevis sällsynt att pedagoger som diskuterar intersubjektiviteten relaterar den till den pedagogiska paradoxen även om det finns exempel på detta. Måhända är det möjligt att tänka kring den pedagogiska paradoxen och intersubjektivitetsproblemet på följande sätt.

Pedagogiskt handlande och intersubjektivitet

Ovan noterades att med intersubjektivitet kan hänvisas bland annat till människans språklighet, det vill säga att hennes värld i grund och botten är en gemensam sådan och att det rent subjektiva konstitutivt sett är beroende av denna gemensamma verklighet – det unikt individuella kan bestämmas bara i förhållande till det gemensamma. Det intersubjektiva blir då det primära begreppet som problematiseringen av det mänskliga tar sin utgångspunkt i.

Vi noterade ovan att utifrån en subjektfilosofisk position kan det intersubjektiva tolkas som ett resultat av interaktion. Det pedagogiska begreppet ”uppfordran till självverksamhet” kan då ses så att det är denna verksamhet som bidrar till att skapa ett intersubjektivt (pedagogiskt) rum som sedan möjliggör den lärandes bildbarhet och därmed konstitution av sin subjektivitet. Genom pedagogens och den lärandes gemensamma aktivitet konstrueras gemensamt en frågeställning eller reflektionsarena som kan bearbetas och inom vilken verksamheten kan kretsa. Men hur skall nu uppfordrandet i sig förstås med avseende på intersubjektiviteten? Skall uppfordran förstås såsom ovan beskrevs, att denna verksamhetsform ger upphov till ett intersubjektivt rum? En dylik syn på intersubjektivitet kan man nå både från en radikal intersubjektiv position och från en idealistisk subjektfilosofisk position. Enligt en radikal intersubjektiv position kunde man således säga att skapandet av det pedagogiska rummet, en regional livsvärld, är möjligt med hjälp av en uppfordrande verksamhet. Denna konklusion skulle på inget sätt hota den radikala intersubjektiva grundutgångspunkten utom så att den väcker frågan om hur den första intersubjektiva världen uppkommit, den värld som de skrivande, talande, kultursubjekten till elever och lärare redan delar? Hur uppstod den?

Det är alltså viktigt att notera att det pedagogiska handlandet kan ses som ett konstruerande av en begränsad bildningsmiljö. Detta skapande av ett pedagogiskt intersubjektivt rum kan alltså falla tillbaka på en radikalare intersubjektiv position. Detta innebär att konstruktionen av det pedagogiskt intersubjektiva rummet sker inom ramen för en existerande gemensam livsvärld som exempelvis en skola som historiskt utvecklad kulturinstitution.

Uttryckt på ett annat sätt: för det första kan vi urskilja det allmänna mellanmänskliga, språkligt och handlingsmässigt konstituerade intersubjek-

tiva rummet (livsvärlden). Normalt agerar vi inom ramen för ett sådant rum, vår kultur. Inom ramen för denna intersubjektivt konstituerade livsvärld kan vi sedan agera avsiktligt och medvetet. Det avsiktliga handlandet inom en intersubjektiv livsvärld *tillåter* självständigt reflekterande, autonoma subjekt. Intersubjektiviteten behöver därför inte tolkas så att min "inre värld" skulle upphävas även om denna "inre värld" konstitueras i förhållande till en gemensam livsvärld. Om denna inre verklighet har en relativ egenexistens betyder det att vi avsiktligt, i vårt handlande, kan skapa *nya gemensamma handlingssfärer*. En dylik handlingssfär vore då ett intersubjektivt rum i dess andra dimension. En sådan handlingssfär i dess *andra* dimension är den pedagogiska situationen. Men denna handlingssfär uppkommer inte utan avsiktligt handlande (uppfordran och acceptans av uppfordran). Hur det pedagogiska rummet kan tolkas som ett intersubjektivt sådant är alltså förhållandevis lätt att förstå. Det är också begripligt hur konstruerandet av ett sådant rum partiellt kan falla tillbaka på tidigare intersubjektiva rum. Frågan är nu hur vi skall förklara uppkomsten av detta "förpedagogiska" intersubjektiva rum? Det blir i synnerhet problematiskt om detta förpedagogiska rum kännetecknas av till exempel språkliga subjekt. Språk kan som sagt barn inte då de föds utan de lär sig det. Utifrån en sådan tolkning borde det förpedagogiska intersubjektiva rummet vara pre-lingvistiskt eller pre-reflektivt. Den ursprungliga intersubjektiviteten kan alltså inte grundas på individens språklighet.

Det pedagogiska kontraktet

Ytterligare några kommentarer om det pedagogiska rummet i förhållande till uppfordransbegreppet: Den ovannämnda pedagogiska handlingssfären kan preciseras med begreppet "det pedagogiska kontraktet". Detta kontrakt förutsätter en uppfordran till självverksamhet, men förutsätter på lika grundläggande sätt att det andra subjektet *responderar* på denna uppfordran som en pedagogisk uppfordran. Denna position innebär följaktligen att jag inte stöder Masscheleins (1996) tolkning att *om* man frångår en subjekt filosofiskt baserad förståelse av intersubjektivitet så skulle man även vara tvungen att lämna synen på det pedagogiska handlandet som en uppfordran till självverksamhet (som simulerar individens självständighet). Jag menar nu att denna *simulerade* självständighet kan accepteras av det lärande subjektet – denne kan veta att det inte är fråga om reell självständighet, men genom den *pedagogiska tilliten* accepterar eleven denna kvasifria roll.

Att övergå från det subjektbaserade intersubjektivitetsbegreppet till en modifierad syn på hur intersubjektiviteten delvis är subjektivitetens förutsättning innebär följaktligen:

a) Att man kan behålla idén om uppfordran till självverksamhet. Detta förutsätter att man ser uppfordran som en provokation till reflektion över ens förståelse och handlande.

b) Att man kan behålla idén om det avsiktligt och autonomt handlande subjektet, vars kontemplativa inre värld kan förbli osynlig för världen och att denna inte helt kan återföras på en intersubjektivt konstituerad livsvärld.

c) Att detta avsiktliga handlande kan, med andra subjekt, konstituera nya gemensamma handlingsfärer som till exempel en pedagogisk situation, det vill säga en ”*intersubjektivitet i intersubjektivitet*”.

Dessa tankegångar är, såvitt jag kan se, förenliga med Hannah Arendts tankar om att fostran skall ses som ett svar på födelsen, som skapandet av det nya. Enligt min läsning inkluderar detta en syn på födelsen där den nyfödda skapar det pedagogiska ansvaret. Dock inte i empatisk betydelse utan i existentiell mening: den andras existens försätter jaget i en ställningstagande position. Detta är en viktig och grundläggande ståndpunkt i synnerhet som ett betonande av ställningstagandets betydelse utgör en möjlighet att undvika den postmoderna relativismen.

Den syn som presenterades i form av punkterna a–c ovan, innebär att den pedagogiska handlingssituationen delvis faller tillbaka på en intersubjektivt definierad kulturell livsvärld samt, vilket är centralt, att en pedagogisk handlingsfär uppstår enbart i den utsträckning som den lärande responderar på pedagogens uppfordran. Utan denna acceptans uppstår ingen ”intersubjektivitet i intersubjektivitet”, ingen pedagogisk handlingsfär. Utifrån denna utgångspunkt kan man hävda att pedagogisk uppfordran kan basera sig på en intersubjektiv, språkligt och handlingsmässigt, gemensam livsvärld. Inom denna livsvärld kan pedagogen formulera en uppfordran. Denna uppfordran kan den lärande, delande denna ursprungliga intersubjektiva livsvärld, acceptera eller låta bli. Om, och genom att, denna uppfordran *accepteras* (vilket även är en handling), uppstår en ny dialogisk situation som möjliggör de involverade subjektens rekonstitution av sin subjektivitet (i form av reflektion mellan intryck, upplevelse, handling erfarenhet och förståelse). Denna rekonstitutiva process är till sin karaktär öppen, men regleras samtidigt av ett ömsesidigt ansvar för varandra. Uttryckt på ett annat sätt innebär denna rekonstitution en *transformatorisk konstitution av subjektiviteten*.

På basen av denna partiella kritik måste det vara tydligt att en pedagogik baserad på det ömsesidiga (konstitutiva och beroende-) förhållandet mellan subjektiv intentionalitet och intersubjektivitet erbjuder en möjlig (inte ersättande) utgångspunkt. Sammanfattat betyder detta att en ren, cartesiansk-kantiansk subjektfilosofisk position teori av livsvärlden kommer till korta på olika sätt. Men även att en radikal tolkning av intersubjektivitet som inte förklarar hur denna ursprungliga intersubjektivitet uppstår, förenklar pro-

blematiken. I det följande skall detta sistnämnda problem något kommenteras.

Subjektivitet och intersubjektivitet x 2

På goda grunder kan man hävda fördelarna med en intersubjektivistisk utgångspunkt i jämförelse med en subjektfilosofisk, i synnerhet då man vill gestalta pedagogisk verksamhet bland redan kultiverade subjekt. Men som pedagoger är vi också skyldiga att förklara den nyföddas väg till ett jagmedvetande och språklighet. Jag har tidigare föreslagit (Uljens kommande) att vi i tillägg till ett begrepp som vi kallar kulturell intersubjektivitet även använde oss av ett begrepp man kunde kalla *kroppsligt konstituerad pre-reflektiv intersubjektivitet*. Med detta avses den oreflekterade upplevelse av tillhörighet barnet har under graviditeten. Genom födelsen avbryts denna omedelbara, biologiskt betingade intersubjektiva existens. Den kroppsliga känslan av samhörighet fortsätter efter födelsen genom omhändertagandet av barnet som kulturell-empirisk företeelse där blicken och beröringen är centrala.

Nu kunde man tänka sig att denna kroppsligt konstituerade intersubjektiva, pre-reflektiva intersubjektivitet är den primära grund utifrån vilken subjektivitet eller individualitet kan utvecklas genom pedagogiskt handlande. Situationen blir dock problematisk av två anledningar.

För det första har barnet under graviditeten sinnesintryck och känner således igen moderns röst bättre än andra röster vid födelsen. Barnet är alltså inte enbart natur vid födelsen utan även kultur. Det kulturella handlandet formar således barnets värld partiellt redan under graviditeten. Den kroppsliga, pre-reflektiva intersubjektiva existensen kan således sannolikt accepteras men redan under denna tid gör barnet erfarenheter i kulturellt avseende. Denna situation förändras radikalt med födelsen där det kroppsliga bandet bryts och ersätts av en kulturell verklighet.

För det andra är barnet begåvad med en biologiskt betingad spontanitet, ett reflexstyrt förhållningssätt till omvärlden, som tycks spela en avgörande roll för barnets etablering av kontakt med omvärlden efter den separation som födelsen innebär. Denna spontanitet är ingen kulturell viljetrytning men likväl ett uttryck för en orientering mot omvärlden som inte pedagogiken åstadkommit. Man kunde kalla detta för en *pre-reflektiv spontanitet*.

Det ser alltså ut att vara möjligt att identifiera (åtminstone) två grundläggande former av subjektivitet: a) en spontan, pre-reflektiv subjektivitet och b) en subjektivitet i form av ett kulturellt jag som uttrycker vilja – subjektivitet som individualitet. Något transcendentalt Ego tycks däremot inte vara nödvändigt. I likhet med detta kan vi särskilja mellan en kroppslig, pre-reflektiv

intersubjektivitet och intersubjektivitet kännetecknad av språklighet, kulturella handlingsmönster med mera.

Kan man alls närmare beskriva förhållandet mellan dessa former av subjektivitet och intersubjektivitet? Jag skulle då vilja hävda att relationen mellan dessa uttrycksformer av subjektivitet respektive intersubjektivitet kan, åtminstone delvis, förklaras med de pedagogiska begreppen ”uppfordran till självverksamhet” och *Bildsamkeit*.

Till att börja med kan den ursprungliga kulturella intersubjektiviteten ses som ”ett svar på födelsen”. Födelsen är den första uppfordran som ger upphov till någon form av intersubjektivitet i kulturell mening. Den första uppfordran är då inte fostrarens uppfordran av barnet utan det är barnets ”uppfordran” av föräldern som är den första. Den nyfödda uppfordrar givetvis inte den vuxna i form av en medveten, pedagogisk, handling. Men människobarnets totala hjälplöshet erfars av föräldern *som* en uppfordran, som denne kan svara på.⁹ Denna ”uppfordran” existerar enbart i form av en erfaren uppfordran och inte i form av en pedagogisk uppfordran från barnets sida. Likväl initierar det nya livets existens på ett fundamentalt sätt möjligheten till en gemensam kulturell livsvärld. Men för att en sådan skall uppstå krävs att föräldern responderar på denna ”uppfordran”, vilket i sin tur erfars av barnet.

Barnets existens kan då ses som ett tilltal. Vi blir så att säga ställda till svars, vilket avkräver oss ett ställningstagande. Detta ställningstagande är ett svar som innebär att vi är ansvariga. Detta ”tilltal” är icke-avsiktligt: den ”andra” existerar för mig som kroppsligt väsen med potentialitet till humanitet. Nu kan man fråga vems perspektiv ges prioritet? Är det så att existensen av barnets ”röst” definieras utifrån den ”hörandes” perspektiv? Barnets existens *accepteras* som ett *tilltal*, vilket innebär att dess ”röst” skänks henne, att den inte ”ägs” av henne? Eller skall tilltalet ses som överordnat den hörande? Den kroppsliga existensen föregår ju föräldrarnas ställningstagande reflektion. Mitt eget val är att varken det ena eller det andra perspektivet behöver överordnas det andra. Varför vore en asymmetri nödvändig i detta avseende om man tar de övriga perspektiven på subjektivitet och intersubjektivitet som anförts i beaktande?

Den intersubjektivitet som härigenom uppstår kan också kallas en pre-reflektiv intersubjektivitet, men den är samtidigt något mera än den kroppsliga intersubjektiviteten. Den kanske också kunde mera vardagligt kallas den första kontakten efter födelsen. Sålunda uppkommen föregås denna intersubjektivitet av både en pre-reflektiv spontanitet och en kroppslig intersubjektivitet.

Likaledes kan man säga att föräldrarnas sätt att förhålla sig till den nyfödda i sin tur också är en uppfordran. Genom denna uppfordran erbjuds bar-

net, innan ett självmedvetande uppstått, en möjlighet att vara i förhållande till. Förälderns kulturella förhållning innebär ofta att barnet ses *som om* detta var kapabelt att respondera i enlighet med uppfordran trots att föräldern vet att så inte är fallet. Genom detta öppnas för barnet en möjlighet att fråga efter det själv som föräldern tycks utgå ifrån att finns. Exempelvis förutsätter tilltalet "Du" existensen av ett jag som inte finns men som kan bli till. I sin kommunikation med barnet anpassar sig föräldern till barnet genom att imitera en röst lik barnets (form), medan tilltalets innebörd utmanar barnet till självreflektion (innehåll). På så sätt är jagmedvetandes uppkomst ett resultat av fostrande verksamhet. Barnet är således i "händerna" på kulturens sätt att erbjuda strukturer för självkonstruktion och för sin fysiska överlevnad. Samtidigt är denna kulturella intersubjektiva sfär som konstrueras genom uppfordran ingen avbild av något tidigare eftersom barnets spontanitet är en lika grundläggande förutsättning för denna sfärs uppkomst.

Det ovan beskrivna resonemanget bär delvis prägel av en pendling mellan ett filosofiskt och ett empiriskt sätt att argumentera. Den grundläggande utgångspunkten är dock en filosofisk sådan som utgår från att en renodlad transcendental subjektfilosofi och en renodlat intersubjektivistisk position är besvärliga ur ett pedagogiskt perspektiv. Den filosofiska ståndpunkt vars fördelar här betonas är en tankestruktur som emanerar ur Fichtes och Hegels positioner. Enligt denna erkänns subjektet som fritt men att denna frihet kan realiseras som kulturellt produktiv frihet genom uppfordran till självverksamhet. Således är Fichtes Anerkennungsbegrepp ett filosofiskt begrepp som antas som en utgångspunkt vid förklarandet av den subjektets kulturella autonomi. Aufforderungsbegreppet kan åter tolkas så att det skapar ett frirum för det subjekt vars principiella frihet erkänts. Därmed kan uppfordran ses som fostrarens självbegränsning: att erkänna den andras frihet är att inskränka på den egna friheten. Genom uppfordran når alltså barnet en medierad, självmedveten frihet som denne inte annars skulle ha nått. Uppfordransbegreppet innebär, enligt min läsning av Fichte, att "den andre" föregår självmedvetandets födelse med motiveringen att subjektet blir ett objekt för sin egen reflektion först genom "den andre". Som ett svar på rubrikens fråga kan vi således säga att människan blir människa bland människor genom pedagogisk verksamhet så som denna verksamhet konturer antytts i denna artikel.

Avslutning

I artikeln har jag försökt påvisa att de klassiska pedagogiska begreppen "uppfordran till självverksamhet" och *Bildsamkeit*, så som de införts av Fichte och Herbart, fortfarande är av högsta relevans då vi försöker förklara indivi-

duation (personalisation) och socialisation. Den debatt som av pedagoger och andra idag förs om subjektets död och återfödelse i filosofisk mening kunde fördjupas genom ett närmare studium av Fichtes begrepp *Anerkennung* och ”uppfordran”, som vidareförts av, bland andra, Hegel och Herbart.

Det i historisk mening betydande är att övergången från ett cartesianskt-kantianskt transcendentalt subjektbegrepp (med en betoning av epistemologin) till ett på ömsesidighet grundat frihets- och individualitetsbegrepp (med en betoning på det politiska/etiska), introduceras av de filosofer som följer på Kant och som huvudsakligen förklarar subjektivitetens konstitution som ett resultat av pedagogisk, mundan verksamhet. Med andra ord, pedagogiskt orienterade tänkare som Fichte, Hegel och Herbart är filosofer som avvecklar den ensidiga subjektfilosofin och utvecklar relationen subjektivitet-inter-subjektivitet. Egentligen transformerar de den subjektfilosofiska frågan till ett intersubjektivitetsproblem. I denna filosofi blir individuella friheten, autonomin, inte något transcendentalt absolut, utan är intersubjektivt medierat. Den epistemologiska frågan, eller subjekt-objekt relationen med betoning på subjektets konstitutiva roll för objektet, baserad på ett själv som autonomt konstituerande sig, ersätts här av den etisk-politiska frågan baserad på en subjekt-subjekt relation där autonomin och medvetenhet om frihet är beroende av den andras bekräftelse och uppfordran. Frihetsmedvetenhet betraktas som ett resultat av pedagogisk verksamhet.

Jag har inte velat idealisera den fichteanska positionen, även om den starkt har lyfts fram i denna artikel, eftersom den innehåller oklarheter för mig som också hanterats i artikeln: det ter sig som om Fichte genom både *Anerkennung* och *Aufforderung* trots allt antar en subjektfilosofisk position genom att den andres ”alteritet” till syvende och sist skänks av jaget. För att försvara Fichte här är det svårt att återöppna hans rättsförhållande eftersom det ändå är jaget som ”erkänner” ”det fria väsendet utanför mig”. Frågan är om Fichte saknar begrepp för den andras annorlundahet i radikal mening? Det är detta jag reagerat på genom tankarna kring att det nyfödda barnets existens utmanar till ett ställningstagande. Men också en sådan position kan klandras för en kantring mot jaget: det är ett kulturellt jag som gör denna erfarenhet, det är inom en given livsvärld och kulturkrets som den nyföddas existens ses som en etisk fordran på föräldern. Ytterligare: det intersubjektiva ges såtillvida prioritet i den fichteanska positionen att individualiteten konstitueras enbart genom den andra vilket innebär att friheten blir en medierad sådan. Däremot kan man säga att en filosofi som betonar den andres annorlundahet och som dessutom överordnar denna annorlundahet till något onåbart representerar en asymmetri som är problematisk ur ett relationellt perspektiv.

För det andra tycks det som om de flesta filosofer, inkluderande intersubjektivt orienterade sådana, utgår i sin problematisering från förhållandet, ömsesidigheten, mellan två "enkulturerade" subjekt. Därmed lyckas man hantera enbart en del av den pedagogiska frågeställningen: skolläraren möter ju talande, gående, räknande och skrattande barn. Men hur kom detta talande till? Hur föddes självmedvetenheten? Av denna anledning har jag försökt identifiera olika typer av subjekt och intersubjektivitetsbegrepp, och förklara förhållandet mellan dessa med just begreppen erkännande (*Anerkennung*), uppfordran (*Aufforderung*) och *Bildsamkeit*.

Noter

1. Frågeställningen fick sin startpunkt för mig i två studier, dels i fenomenologi, dels i inlärningsteori (Uljens 1992, 1994). I dessa arbeten var jag orienterad mot förhållandet mellan epistemologi och inlärningsteori ur ett medvetandefilosofiskt perspektiv. I det skedet analyserade jag ändå inte objektet i subjekt-objektrelationen i termer av ett annat subjekt. Jag närmade mig subjekt-subjekt relationen i form av ett teoriutkast kring lärarens pedagogiska handlande och bildningsprocessen i boken *School Didactics and Learning* där jag argumenterade för T-S-L processen (dvs enheten mellan teaching-studying-learning, se Uljens 1997). Men först under mitt år hos Dietrich Benner vid Humboldtuniversitetet i Berlin insåg jag att det jag avsett med T-S-L begreppet redan av Fichte och Herbart i slutet av 1700-talet och i början av 1800-talet diskuterats genom begreppen *Bildsamkeit* och *Aufforderung zur Selbsttätigkeit* (se Uljens 1998, s 143f). Och att detta tänkande inte alls behöver ses som ett uttryck för en idealistisk teori om subjektivitet, d v s en föreställning om det tänkande och självmedvetna jaget som filosofins grundläggande utgångspunkt. I samma bok relaterade jag dessa pedagogikens centralbegrepp till intersubjektivitetsfrågan en första gång (se även Uljens 1998b). Något mera precist försökte jag nyligen formulera mig i frågan på en konferens i Köpenhamn i maj 2000 kallad *The Concept of Bildung in a Postmodern Society*.
2. Likväl är det svårt att se begreppet "myndighet" som ett rent pedagogiskt begrepp eftersom det inte förklarar det pedagogiska handlandets karaktär, utan enbart dess syfte. Här skall jag emellertid inte behandla frågan om huruvida det är eller inte är möjligt att härleda det pedagogiska handlandets karaktär från dess syfte (jfr Herbart).
3. *Bildsamkeit* är svåröversättbart med någon svensk term eftersom begreppet t ex inte betyder bildbarhet (formbarhet) eller inlärningsförmåga. Därför används *Bildsamkeit* i artikeln oöversatt.
4. Se närmare Uljens 1998, s 90ff. Det kan noteras att tolkningarna av vad Herbart avser med begreppet *Bildsamkeit* varierat.
5. "Das endliche Vernunftwesen kann eine freie Wirksamkeit in der Sinnenwelt sich selbst nicht zuschreiben, ohne sie auch anderen zuzuschreiben, mithin auch andere Vernunftwesen ausser sich anzunehmen" (Fichte 1971, s 30, §3).
6. "Die Erkenntnis des einen Individuums vom anderen ist bedingt dadurch, dass das andere es als ein freies behandle. ... Diese Weise der Behandlung aber ist bedingt durch die Handlungsweise des Ersten gegen das Andere; diese durch die Handlungsweise und durch die Erkenntnis des Anderen, und so ins Unendliche fort. Das Verhältnis freier Wesen zu einander ist daher das Verhältnis einer Wechselwirkung durch Intelligenz und Freiheit.

- Keines kann das Andere anerkennen, wenn nicht beide sich gegenseitig anerkennen: und keines kann das Andere behandeln als einer freien Wesen, wenn nicht beide sich gegenseitig so behandeln" (Fichte 1971, s 44).
7. "Ich muss das Freie Wesen ausser mir in allen Fällen anerkennen als ein solches, d.h. meine Freiheit durch den Begriff der Möglichkeit seiner Freiheit beschränken" (Fichte 1971, s 52).
 8. "Zu einer Handlung, die die Freiheit und Persönlichkeit eines Anderen unmöglich macht, hat keiner das Recht" (Fichte 1971, s 93–94).
 9. Vid skrivandet av denna artikel har jag blivit varse om att Emmanuel Levinas (Levinas 1992) i sin filosofiska etik ger uttryck för en motsvarande tankegång som ovan. Den andres anlete (ansikte) tycks enligt Levinas utmana jaget och tillskriva jaget ett ansvar innan något reflekterat val om detta förhållande har fattats varmed den grundläggande subjekt-subjektrelation är etisk till sin natur. Dock ter sig Levinas (omvända) asymmetri som en ny ensidighet i jämförelse med den tradition han kritiserar.

Referenser

- Arendt, Hannah (1998): *Människans villkor. Vita Activa*. Göteborg: Daidalos.
- Baumanns, Peter. (1972): *Fichtes ursprüngliches System. Sein Standort zwischen Kant und Hegel*. Stuttgart-Bad Cannstatt: Friedrich Fromman Verlag Günter Holzboog.
- Benner, Dietrich (1987/1991): *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim und München: Juventa.
- Buber, Martin (1923/1994): *Jag och Du*. Ludvika: Dualis.
- Crossley, Nick (1996): *Intersubjectivity. The Fabric of Social Becoming*. London: Sage.
- Fichte, Johann Gottlieb (1796/1971): Grundlage des Naturrechts nach Prinzipien der Wissenschaftslehre. I Immanuel Hermann Fichte, red: *Fichtes Werke, Bd. III*. Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Frank, Manfred (1991): *Selbstbewusstsein und Selbsterkenntnis*. Stuttgart: Reclam.
- Habermas, Jürgen (1987): *The Philosophical Discourse of Modernity*. Cambridge: Blackwell.
- Herbart, Johann Friedrich (1841/1914): Umriss pädagogischer Vorlesungen. I Otto Willman & T Fristch, red: *Johann Friedrich Herbarts pädagogische Schriften. Bd 2*. Oesterwieck & Leipzig: Verlag von U W Zickfeldt.
- Husserl, Edmund (1992): Konstitution der Intersubjektivität. I Edmund Husserl, *Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte II*. Utg. av K Held, s 166–219. Stuttgart: Reclam. [Utdrag ur: Cartesianische Meditationen, Husserliana Bd. I, s 121–163, 174–177, utg av Strasser. Den Haag: M Nijhoff, 1950.]

- Kivelä, Ari (1998): Gibt es noch eine Theorie pädagogischen Handelns. *Zeitschrift für Pädagogik* 44(4), s 603-615.
- Levinas, Emmanuel (1992). *Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht*. München: Verlag Karl Alber.
- Masschelein, Jan (1996): Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. I Käte Meyer-Drawe, H Peukert & Jörg Ruhloff, red: *Pädagogik und Ethik*, s 81–103. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Mead, George Herbert (1934/1967): *Mind Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Edited and with an introduction by Charles W Morris. Chicago: The University of Chicago Press.
- Merleau-Ponty, Maurice (1962): *The Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Mollenhauer, Klaus (1994): *Vergessene Zusammenhänge: Über Kultur und Erziehung* Weinheim & München: Juventa.
- Siep, Ludwig (1978): *Anerkennung als Prinzip der Praktische Philosophie: Untersuchungen zu Hegels Jenaer Philosophie des Geistes*. Freiburg: Alber Verlag.
- Siljander, Pauli (2000): Kasvatus, sivistys ja sivistyksellisyys J F Herbartin kasvatusteoriassa. I Pauli Siljander, red: *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Uljens, Michael (1992): *Phenomenological Features of Phenomenography*. Report no 1992:03. Department of Education and Educational Research, University of Göteborg.
- Uljens, Michael (1994): *On the Philosophical Foundations of Cognitivism*. Vasa: Via Mathesis.
- Uljens, Michael (1997): *School Didactics and Learning*. Hove: Psychology Press.
- Uljens, Michael (1998): *Allmän pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, Michael (1998b): Undervisning och intersubjektivitet. *Nordisk Pedagogik* 18(3), s 154-162.
- Uljens, Michael (kommande): *General Theory of Pedagogics – an Impossible but Necessary Project?* Lecture held at the symposium "The Concept of Bildung in a Postmodern Society", 2000-05-04 - 06. Royal Danish School of Education, Copenhagen.
- Williams, Richard (1997): *Hegel's Ethics of Recognition*. Berkeley, CA: University of California Press.