

Recension

Gert J J Biesta & Denise Egéa-Kuehne, red (2001):
Derrida & Education. London: Routledge. 251 s.

Jacques Derrida och hans dekonstruktionsbegrepp är kanske mest bekant från litteraturteorin. I ***Derrida & Education***, som utkom 2001 inom Routledge utbildningsfilosofiska serie, är utgångspunkten istället Derrida och dekonstruktion i relation till utbildning. Det gemensamma fokus som förenar de texter som här samlats är deras intresse för möjligheten och nödvändigheten att med dekonstruktion visa på andra sätt att tänka om utbildning som etik, politik och ansvar. Boken är uppbyggd av elva kapitel. Nio av dessa utgörs av bidrag från olika utbildningsforskare och två är intervjuer med Derrida. Många av bidragen återkommer till en vanlig kritik mot dekonstruktionen, att den uppfattats som destruktiv, och författarna vill erbjuda en annan förståelse. Dessa olika rösters olika sätt att närma sig frågan bildar en splittrad och samtidigt mer samlad bild av vad dekonstruktion kan innebära, helt i enlighet med det bejakande av paradoxer som omger både Derridas egna texter och de läsningar som presenteras i denna antologi. Min recension tar utgångspunkt i dessa olika sätt att förstå dekonstruktion och går vidare genom att ta upp en av de stora traditioner som texterna ägnar intresse, nämligen metafysiken. Utbildningsfrågan hos Derrida är nära förknippad med frågan om rättvisa och det är därför jag låter avsnittet om rättvisa leda in i en avslutande del där utbildning är i centrum.

Dekonstruktion

Det förefaller lättast att definiera dekonstruktion negativt. Redan i förordet möter vi definitioner på vad dekonstruktion ***inte*** är. Den är inte en teknisk uppsättning av diskursiva procedurer, inte en ny hermeneutisk metod, inte förstörelse eller en intellektuell lek, inte nihilistisk relativism. Gert Biesta skriver att dekonstruktion inte ska förstås som en teori eller en filosofi vilken kan appliceras på utbildning. Den är ingen metod, ingen

position, ingen filosofi (s 34 ff). I en av de båda intervjuerna säger Derrida själv att han inte förstår dekonstruktion som upplösande eller förstörelse (s 178). Men texterna ger också många definitioner på vad det kan vara: Ett sätt att förbättra begrepp genom att analysera deras genealogiska historia (s 178). Dekonstruktion är affirmativt, bejakande (s 20). Det är en ny typ av ansvar via en viss förskjutning som visar sig närhelst det finns någonting snarare än ingenting (s 39). Att dekonstruera är att ta isär en konstruktion eller ett system för att förstå dess mekanism, dess grund och sedan rekonstruera det på en ny bas (s 13). Det är ett sätt att synliggöra det omöjliga i att artikulera centrum från vilket allting kan bemästras och kontrolleras (s 46 f). Att dekonstruera något är att tänka den strukturella genealogi som bär dess centrala begrepp och, från en viss position, bestämma vad denna historia kunnat utesluta och förbjuda (s 128). Detta är bara ett axplock av de definitioner som erbjuds och sammantaget fungerar de; dekonstruktion framstår som något man kan ta till sig och göra något med i stället för som ett bestämt kunskapsobjekt att begripa.

Som ett svar på frågan om dekonstruktionens relation till kritik svarar Derrida (s 68) att kritik, både i upplysningens, Kants och Marx mening och som värdering, förutsätter en bedömning eller ett val mellan två positioner. Kritik förutsätter därmed en viss negativitet. Att hävda att detta går att dekonstruera, säger han, är inte detsamma som att diskvalificera kritiken. Det innebär istället att utifrån en bedömandets genealogi formulera de binära strukturer den vilar på, för att se hur det kunnat vara annorlunda. Den förskjutning av kritikbegreppet som Derrida via dekonstruktionsbegreppet erbjuder framträder på flera ställen i boken som en utmaning av de sätt att förstå kritik som kommit att dominera, inte minst utbildning och vetenskap. Ett flertal traditioner och idéer möter denna dekonstruktionens bejakande kritik i dessa texter, men ett ofta återkommande tema är idén om det rena ursprunget. Om man, som jag, är van att tänka på den västerländska kulturen som skriftdominerad får man här anledning att *tänka igen*, vilket i sammanhanget bör förstås som gott.

Myten om det rena ursprunget – metafysiken dekonstruerad

Biesta beskriver metafysikens historia i den västerländska filosofin som ett ständigt försök "att fastställa en säker grund, ett fixerat permanent centrum, en arkimedisk punkt från vilket allting som där har sitt ursprung kan bemästras och kontrolleras" (s 38). Ända sedan Platon har detta ursprung förståtts som *närvaro*. På det viset har närvarons metafysik inneburit en

idé om varande som närvaro, ursprung som något rent, enkelt, normalt, och oförfalskat, något som är identiskt med sig självt. Först efter denna ursprunglighet kan avvikelse och missförstånd komma. I motsats till exempelvis Nietzsche, Freud och Heidegger, skriver Biesta, strävar Derrida inte efter att bryta, eller göra sig av med metafysiken. Han vill snarare skaka om den genom att visa hur den redan skakar, hur närvaro aldrig kan inträda utan att ta hjälp av det som inte är närvaro, av frånvaro (s 38 f). Ett av de sätt som närvarons metafysik träder fram är genom den västerländska filosofins syn på rösten som meningens sanna medium. Talet ses som symbol för den rena mentala erfarenheten och skriften, i sin tur, som en symbol för detta talade ord och därmed som distanserad. Derrida talar om detta som phonocentrism, att tillmäta den ursprungliga meningen till talet, *logos*, och logocentrism, att inte se filosofins egna textuella karaktär. I den phonocentriska ordningen är talet ett tecken för en ursprunglig närvaro, nämligen tanken, skrivandet i sin tur ett tecken för talet. I en mening vill Derrida vända på detta och hävda "ärkeskrivande" (arche-writing) som "före" i och med att det betecknade alltid redan är ett betecknande, saken själv ett tecken. På det sättet är språk "först" skrivande; det finns inga original till vilka våra ord kan referera. Detta slår då givetvis tillbaka även på detta konstaterande. Vill man förhålla sig kritisk kan man alltså inte bryta totalt med traditionen, då vore en kritik av metafysiken obegriplig och därmed omöjlig. Vi finns redan innanför den och måste kritisera traditionen med verktyg komma ur den. Den metafysiska traditionen själv har försökt undkomma detta problem genom att förstå sig själv som "icke-textuell" (s 42). Även Didier Caher beskriver den logocentriska strukturen, röstens privilegium och tillfogar själens dominans över kroppen som central i sammanhanget (s 18 f).

Paul Standish gör i sitt bidrag en parallell mellan debatten kring "open learning" och relationen mellan talet och skriften. Han syftar här på ett djupt rotat motstånd mot upplösandet av en direkt, levande och autentisk kontakt som klassrummet innebär och kopplar detta motstånd till två hierarkier. Den ena hierarkin är just "talets prioritet över skriften" (the priority of speech), den andra är antagandet om den "närvarande upplevelsens direkthet" (the immediacy of present experience) (s 81). Att tanken betraktas som mer ursprunglig än talet som i sin tur är mer ursprunglig än det skrivna ordet kopplar Standish tillbaka till Sokrates oro för skrivandet. Denna fara skrivs hos Platon fram i termer av att den som lär sig skriva litat på yttre påminnelser och blir glömsk. Den närvarande upplevelsens direkthet innebär också att det vi själva minns är mer ursprungligt än det vi påminns om av en annan talare, för att inte tala om det vi påminns av det skrivna ordet. På så vis är de båda hierarkierna sammankopplade och

såväl den andres röst som det skrivna tillmäts icke-tillförlitlighet. Det är spännande att fundera över hur idén om den närvarande upplevelsens direkthet är verksam exempelvis i empirismen och i den progressiva pedagogikens fokus på den egna erfarenheten. Standish konstaterar att hierarkierna utgår från dikotomin *innanför* (ren, obesmutsad, klarhet, tanke) och *utanför* (skiftande, icke tillförlitlig, språk, litteratur) och tar både Wittgenstein och Derrida till hjälp för att lösa upp dem.

Peter Trifonas gör en återläsning av Derridas Rousseau-läsning i *Of Grammatology* och utifrån denna skriver han om "tilläggets logik" (logic of the supplement) där skrivandet utgör ett kulturens våld på en naturens rena ursprunglighet. Han utläser en motsättning där naturen hos Rousseau blir både komplett och i avsaknad, i behov av tillägg och ställer frågan om hur en naturens svaghet är möjlig, hur barnet kan vara möjligt. Trifonas tar sig också an Levi-Strauss och etnologins historia i relation till etnocentrism och logocentrism. Hos Levi-Strauss framträder i denna läsning en marxistiskt färgad hypotes om skrivandet som ett redskap för den korrupperande makten, som förslavande.

Det kan vara viktigt att påminna sig om att Derrida inte säger att de olika traditioner och filosofier han analyserar saknar berättigande. Han vill bara påminna om den ständiga möjligheten till annanhet för att förhindra att en viss konstruerad struktur förstas som ursprunglig och given. Detta framhålls också vid flera tillfällen i texterna.

Rättvisa

Dekonstruktionen, skriver Biesta, har tagit en etisk vändning. Den innebär då en känsla för den andre, en öppenhet och ett bejakande av det som är totalt annat, oförutsebart utifrån "sam-hetens horisont" (s 33)¹. Caher beskriver detta som att det här inte längre ställs en fråga om vem jag eller den andre är, utan snarare vem som kommer när jag talar till henne/honom eller vart jag går när han/hon talar till mig (s 21). Derrida som rättvisetänkare innebär en utmaning som texterna tydligt skriver fram.

Derrida talar om denna etik som rättvisa; "dekonstruktion är rättvisa". Här lutar han sig mot Emmanuel Levinas, även om han också har invändningar mot honom. Västerländsk filosofi har, enligt Levinas, misslyckats med att vara rättvis mot den andre som vad han/hon är, nämligen fullständigt annan. Den har i sin epistemologiska strävan gjort den andre till ett kunskapsobjekt. Den andre blir då någon som kan konceptualiseras snarare än radikal annanhet och icke reducerbar singularitet. Levinas ser motståndet mot konceptualisering som den enda möjligheten att göra den andre

rättvisa men Derrida är tveksam till denna möjlighet: Hur kan vi inte tala? Vägen till den andre är omöjlig men det är just denna erfarenhet av det omöjliga som möjliggör den andres kommande genom att den andre aldrig är inom "sam-hetens ekonomi" (s 33)². Man kan då inte tala om rättvisa utan att samtidigt genast svika rättvisa, den är alltid riktad mot den andre och därför kan *jag* aldrig avgöra vad som är rättvist. I strävan efter rättvisa måste vi därmed alltid vara öppna för möjligheten till den andres "in-kommande". På det viset är rättvisa "erfarenheten av det omöjliga, det som aldrig kan förutses som en möjlighet" (s 48). Zelia Gregorion är även hon tydligt inriktad på frågan om hur vi kan vara rättvisa mot den andre. Hon undersöker hur annanhet som representationsproblem inramats i post-kolonialistisk diskurs och frågar efter möjligheten att genomtränga och förskjuta gränser.

Texterna förefaller eniga i uppfattningen att rättvisa inte kan vara ett kunskapsobjekt, en princip, ett regulativt ideal eller något att uppställa kriterier kring därför att den aldrig kan vara närvarande utan alltid är kommande. Detta är inte något helt nytt i sig och något sådant anspråk läser jag inte heller ut. Texterna lyckas bra med att hålla frågorna i rörelse och inte fastna i fällan att byta ut ett förgivettagande mot ett annat eller i en sandlådediskussion om vem som lyckats och vem som inte lyckats bryta med metafysiken eller epistemologin.

Derrida och undervisning

Denise Egéa-Kuehne skriver om hur Derrida och dekonstruktion som en bejakandets etik kan erbjuda ett paradigm för utbildningens dilemma att å ena sidan respektera singularitet och skillnad och, å den andra, sträva efter översättbarhet och universalitet. Hon talar, med Derrida, om detta dilemma som utbildningens dubbla plikt. Som lärare, skriver hon, är det lätt att överbetona det universella. Vår strävan efter att göra allt möjligt att förstå och tillgängligt för alla innebär att vi neutraliserar, tar bort den obestämbarhet som singulariteten kräver och detta blir i sig exkluderande. Gregorions pedagogiska fråga handlar om receptivitet och om vi som lärare lyssnar till och återberättar andras berättelser i klassrummet. Julian Edgoose, Michael Wimmer och Michael Peters är kanske de författare i samlingen som mest tydligt talar om (ut-)bildning. Edgooses bidrag handlar om vad ett rättvist klassrum och en "etisk utbildare" (ethical educator) blir om vi tänker med Derrida. Han återkopplar till Levinas och de etiska effekterna av att göra om medmänniskan till ett kunskapsobjekt och använder uppdelningen mellan det sagda (the said) och Sä-

gandet (the Saying) för att tydliggöra potentialen i den mänskliga interaktionens oförutsägbarhet. Det sagda är talandets innehållsdimension, det som eftersträvar universalitet och därmed fungerar stängande. Sägandet är snarare relationsdimensionen, det utmärks av singularitet men länkar oss till de andra med vilka vi interagerar och inför vilka vi därmed är ansvariga. I klassrummet aktualiserar elevernas oförutsägbarhet Sägandet bakom det sagda, det partikulära bakom det universella. Inga normer eller etiska regler kan ta ifrån läraren det etiska ansvar undervisningen därmed innebär, avslutar Edgoose. Wimmer tar sig an relationen mellan singularitet och rättvisa i bildningsbegreppet. Han använder Derrida och Jean-Luc Nancy för att diskutera bildning som gåva och vänder och vrider på det (jämför engelskans gift-gifted och svenskans gåva-begåvad). Här uppfattar jag det inte helt lätt att följa med, men eftersom boken tycks säga att förstå är att missförstå är att förstå, så gör det inte riktigt något. En av de saker Derrida eftersträvar är nämligen att erbjuda andra typer av kunskap eller icke-kunskap, mer frigörande därför att de är mindre formade av entydighetens språkbruk (s 13).

Peters beskriver Derridas nya humanism (new humanities) genom en gedigen genomgång av humanismens historia. I sju punkter ställer han upp den dekonstruktiva humanismens uppgifter. Caher presenterar istället sju budord. Dessa visar hur omöjligheten att undervisa gör undervisningen möjlig. Budorden tydliggör de paradoxer som undervisning presenterar för oss och det sjunde budordet presenteras som en syntes; lagen om den dubbla nödvändigheten. Enligt denna förutsätter undervisning närvaron av en mästare men samtidigt nödvändigheten av dennes utplanande. Ingen dialektik finns tillgänglig, skriver Caher, för praktiserandet av denna didaktik. Biestas bidrag visar hur Derrida inte vill ifrågasätta själva möjligheten till lärande som förståelse utan det sätt vi ställer upp relationen mellan att förstå, som innanför, som det normala, riktiga och lyckade, och missförstånd som utifrån, en avvikelse och förvrängning. Derrida betraktar missförstånd som lika mycket innanför som förståelse. Föreställningen om normal kommunikation som framgångsrik förståelse är då inte längre självklar utan utgör snarare en etisk och teleologisk bestämning. Renheten hos denna normala kommunikation kan bara upprätthållas genom att missförstånd utesluts via att formuleras som *det andra* i uppdelningen förstå/missförstå. Det är alltså bara möjligt att begripa förståelse via den strukturella möjligheten till missförstånd. Det är på det viset den uteslutna termen återkastar sitt eget uteslutande på tecknet. Detta är *différance*, funktionen och möjlighetsvillkoret för varje tecken, ett tyst (inga ord kan representera det) skillnadernas spel som aldrig kan synliggöras eftersom det inte finns någonstans att börja. Om dekonstruktion är svaret på ett tilltal så ligger detta nära vad vi i upplysnings-

traditionen menar med (ut-)bildning. Derrida ger inga svar på hur vi kan frigöra och Biesta avslutar sitt bidrag med att säga att rättvis utbildning, i den mån det finns något sådant (ett tillägg Derrida gärna gör till sina utsagor), ständigt måste "förbereda för det oförutsägbara" (s 51).

Standish gör sin koppling till utbildningsfrågan utifrån idén om "det perfekta", strävan efter ett rationellt och kontrollerat lärande som erbjuder maximal tillgänglighet och autenticitet. Han vill ifrågasätta dessa ideal och tar bland annat hjälp av Martha Nussbaum, som skrivit om hur strävan efter perfektionism förlamar (moralisk) utveckling genom att allt görs ofarligt. Derridas Platonläsning används också den för att frammana undervisning som något annat än planerande och kontroll och pedagogiken som något annat än "encyklopedisk kunskap om mänskligt beteende" (s 95).

Derrida & Education, det får vi veta redan i förordet, är ingen ersättning för att läsa originaltexter. Men genom de båda intervjutexterna, och det sätt som författarna ständigt kommunicerar (med) Derrida via ett flitigt citerande så är texterna inga distansierande sekundärtexter. Filosofiska frågor får här vara levande utan att någonsin bli triviala och även om det inte var någon lätt läsning så hade åtminstone jag aldrig någonsin tråkigt. Den som söker entydiga svar på hur den goda läraren ska vara, eller vad han/hon ska göra, enligt Derrida blir nog besviken, men vem skulle söka sådant i en sådan bok? I stället erbjuder texterna ett myller av förskjutningar och ifrågasättanden som ställer frågor på nya sätt och utmanar även vissa djupt förankrade förgivettaganden. Jag känner mig tilltalad. På det viset kanske texterna närmar sig vad Peters skriver:

Derrida suggests that "a change of style" is needed, one which will "speak several languages and produce several texts at once" (Peters, s 210 citerar Derrida 1982 *The Ends of Man*).

Matilda Wiklund

Noter

1. I texten lyder uttrycket "beyond the horizon of the same". Jag har haft problem med översättningen här men valt att översätta detta "the same" med det konstruerade begreppet "sam-heten" för att tydliggöra att det är något mer liknande än det vi känner igen som likhet, men att det inte heller, i min förståelse, går att översätta med "det identiska" utan handlar om "det samma" som en tänkt jämförelsepunkt utifrån vilken likhet och olikhet kan avgöras och bestämmas.
2. Uttrycket lyder "the economy of the same", se fotnot 1.

