ISSN 1103-1115

Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi

Sociology of Education and Culture Research Reports

Läsestycken för samhällsvetare

i urval och översättning av Donald Broady
5 uppl., okt 1998

ILU, Uppsala universitet

ISSN 1103-1115

Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi

Sociology of Education and Culture Research Reports

Nr 6

Läsestycken för samhällsvetare

i urval och översättning av Donald Broady
5 uppl., okt 1998

SEC, ILU, Uppsala Universitet
5 uppl., oktober 1998

SEC, ILU, Uppsala University
Postal address Box 2136, SE-750 02 Uppsala, Sweden
Phone switchboard 018 4712500, int. +46 18 4712500
Fax 018 4712400, int. +46 18 4712400
URL http://www.skeptron.ilu.uu.se/broady/sec/

Läsestycken för samhällsvetare. Urval och översättning Donald Broady
Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, nr 6
SEC, ILU, Uppsala universitet
© för den svenska översättningen D. Broady 1994
ISSN 1103-1115

INNEHÅLL

Förord....5
1. Bachelard om 1800-talets naturvetenskap....9
2. Basil Bernsteins begrepp klassificering och inramning....10
3. Bourdieus begrepp habitus....12
4. Bourdieus karta över det sociala rummet och rummet av livsstilar....13
5. Comte om de tre stadiernas lag....15
6. Comtes *Cours de philosophie positive*, disposition....17
7. Dahrendorfs begrepp roll....19
8. Descartes' första metodregel....20
9. Durkheim om konst, praktisk teori och vetenskap....21
10. Durkheims metodiska programförklaring....23
11. Durkheim om sociala fakta....24
12. Durkheims metodregler....25
13. Durkheim om rationalism versus empirism....27
14. Elias' begrepp figuration....28
15. Engels om ekonomin som bestämmer i sista instans....29
16. Husserl om ego cogito....32
17. Kant om upplysning....34
18. Kant om aprioriska varseblivningsformer....35
19. Kants kategoritavla....37
20. Lundgrens begrepp ramfaktor....39
21. Marx om den historiska materialismen....41
22. Marx om den ekonomikritiska metoden....43
23. Parsons' begrepp roll....45
24. Peirce spelar ut skolastikerna mot cartesianerna....48
25. Peirces ursprungliga formulering av den pragmatiska maximen....49
26. Peirces abduktiva slutledning....50
27. Saussure om langue, parole och langage....51
28. Saussure om det språkliga tecknet....52
29. Weber om det legitima herraväldets tre typer....56
30. Wittgensteins begrepp språkspel....58
31. Appendix: Samhällsvetenskapens eviga frågor....63

FÖRORD

Några ord till deltagarna i våra kurser.

Att läsa är en konst. Att läsa kurslitteratur är måhända en särskilt svår konst. Det är någon annan som valt böckerna, ibland av outgrundliga skäl. Efter läsningen skall man ”examineras”, som vore man en planta att infogas i högskolans herbarium. I värsta fall blir kurspoängen enda behållningen av läsningen.

Så får det inte vara. Här några förslag till hur man kan handskas med kurslitteraturen i ett ämne som pedagogik. Jag tänker i första hand på de kurser som syftar till att ge kontakt med forskningstraditioner. (Förslagen är inte lika tillämpliga på pedagogikkurser av annat slag, t.ex. de som ger träning i det forskningstekniska hantverket eller de som ingår i lärarutbildningen.)

För det första: kurslitteraturen bör så långt som möjligt bestå av originallitteratur.

Alltför ofta har handböcker, sekundärlitteratur, introduktioner eller till och med debattböcker fått ersätta direktkontakten med forskningstraditionerna. Kanske är det till fördel för examinationsfrekvensen, men om avsikten är att göra livet lättare för studenterna är omtänksamheten missriktad. Ytlig introduktionslitteratur brukar vara lätt att läsa men svår att förstå. Varje enskild tentamen blir kanske smärtfriare men man skjuter problemen framför sig. Studenterna lämnas i sticket när de vill *använda* läsefrukterna för att botanisera på egen hand i litteraturen eller tänka själva. Många upptäcker onödigt sent att Durkheims eller Freuds eller Piagets egna texter ofta är begripligare och ibland roligare än introduktionerna.

Inte så att all sekundärlitteratur skulle vara värdelös. God sekundärlitteratur är i sig ett slags originallitteratur som försvarar sin plats på pensumlistorna. Det bekymmersamma är att introduktionslitteraturen på sina håll tagit över helt och hållet, och då är det fara värt att introduktionerna inte fungerar som introduktion till, utan i stället för Durkheim eller Piaget. Värst är förstås om litteraturen är av den sort som mest består av vandringslegender eftersom introduktörerna skriver av varandra.

I många av våra kurser har vi tillämpat principen (lånad från litteraturvetarna) att själva pensumlistan innehåller originallitteraturen. Vid sidan därav kan det finnas listor över handböcker och introduktioner vilka läses i mån av tid och behov men inte tillhör den egentliga kurslitteraturen och inte tenteras.

Låter det arrogant att begära att kurslistorna skall fyllas med originallitteratur? Glöm då inte att det finns redskap som underlättar läsningen: översiktsverk, kommentarer och bibliografier, översättningar och konkordanser, ordböcker och etymologisk litteratur, etc. En god utbildning bör ge träning i hur man hanterar sådana arbetsredskap. Här finns åtskilliga hinder att övervinna, bl.a. det slags skråtänkande som gör att intellektuella frestas att hemlighålla arbetsredskapen, yrkesknepen och annat som hör det intellektuella hantverket till — kanske för att befästa myten att intellektuell verksamhet förutsätter ett särskilt slags unik begåvning som man antingen äger, och då behövs ingen träning, eller också saknar, och då hjälper ingen träning.

För det andra: översättningar skall tas för vad de är, översättningar.

Det är inte alltid lämpligt eller möjligt att läsa på originalspråk. Ingen läsare behärskar

alla språk, och det finns litteratur som är lättast åtkomlig i översättning. Det stora bekymret är inte att kurslistor innehåller översättningar eller att somliga av dessa är bristfälliga. Problemet är att så många studenter behandlar översättningar som vore det fråga om texter på originalspråk. En god utbildning bör skärpa medvetenheten om vad en översättning är. Även den mest rigorösa översättning är alltid en tolkning. Var och en med en smula erfarenhet av översättningsarbete vet hur svårt det är att, som det heter, överföra en text från ett språk till ett annat. ”Överföra” är egentligen ett dåligt ord. Snarare åstadkommer översättaren en ny text som med hjälp av det ena språkets verkningsmedel återger så mycket som möjligt av vad texten på det andra språket vill ha sagt.

En smula tillspetsat: översättningar måste uppfattas som hjälpmedel, oundgängliga för läsare som inte behärskar språket, ibland nyttiga för läsare som kan läsa originalet men behöver hjälp med tolkningen eller som funderar över hur terminologin kan flyttas över till svenska — men ändå alltid hjälpmedel, i likhet med handböcker, introduktioner, kommentarer, ordböcker och annat man kan tänkas behöva för att närma sig en originaltext.

För det tredje: läs om möjligt på originalspråk.

En god utbildning bör uppmuntra de studenter som vill försöka läsa på originalspråk. Den som genomför en samhällsvetenskaplig akademisk grundutbildning måste under alla omständigheter ta sig genom åtminstone 20 000 sidor litteratur, en doktorand ytterligare nästan lika mycket. Detta är ett gyllene tillfälle att öppna porten till litteraturen inom ett eller ett par nya språkområden. Skaffa bra ordböcker, kanske en grammatik och en verblista och sätt i gång! Den första artikeln eller boken är svårgenomtränglig; ett bra knep är att läsa originalet parallellt med en översättning till ett för dig begripligt språk. Redan den andra skriften öppnar sig litet mer. En portion uthållighet är allt som behövs för att under loppet av ett par, tre år förvärva förmågan att läsa någorlunda obehindrat — vilket inte alls är särskilt svårt om man håller sig till vetenskaplig litteratur inom ett eller ett par avgränsade specialgebit. Att läsa romaner med behållning kräver ojämförligt mycket mer, och än svårare är att lära sig tala eller skriva ett främmande språk. Jag föreslår således inte i första hand tunga språkstudier, utan bara att du bekantar dig med litteratur på originalspråk i ämnen som intresserar dig. På så vis har många autodidakter — bokslukaren Artur Lundkvist var ett legendariskt svenskt exempel — efter hand tillägnat sig en hyfsad läsförståelse, och detta torde vara den enklaste vägen för den som inte har tid och råd med språkkurser och utlandsvistelser.

Vilket språk man vill satsa på är givetvis beroende av intresseområde. Den pedagog som tänker ägna sig åt pedagogisk psykologi eller datorstödd undervisning bör kunna engelska, den som önskar fördjupa sig i ämnesdidaktisk forskning har glädje av tyska och engelska, den som vill bekanta sig med semiotiken kanske dessutom behöver franska eller italienska, den som vill veta mer om fenomenologi eller artonhundratalets svenska pedagogikhistoria har anledning att läsa tyska, den som vill studera äldre svensk pedagogikhistoria klarar sig knappast utan latin.

Ett par språk har ju alla svenskar så att säga gratis. Det är inget annat än lättja att vägra läsa dansk och norsk litteratur (sammantaget är det bara några hundra glosor som kan vålla svårigheter och då finns ju dansk-svenska och norsk-svenska ordböcker). Den som läser svenska och tyska kan utan någon större arbetsinsats lära sig läsa holländska.

Inom somliga högskoleutbildningar har det under en period — nu kanske snart slut till följd av den europeiska integrationen — funnits en tendens att sätta likhetstecken mellan främmande språk och engelska. Man har talat om ”internationell” forskning och litteratur och avsett den nordamerikanska inflytandesfären. Detta är en

generationsfråga. De nu pensionsfärdiga akademiska lärarna minns tiden då till och med nybörjare kunde beordrades att läsa kurslitteratur på tyska, franska och engelska. Inom den nu medelålders generationen av lärare finns åtskilliga som aldrig någonsin hänvisat sina studenter till litteratur på andra språk än svenska och engelska. Bland de ambitiösaste yngre studenterna och lärarna är hållningen en helt annan, och situationen kan komma att ändras ganska snabbt; aktuell statistik visar att allt fler svenska gymnasielever väljer att läsa mer språk och fler språk.

Det har förstås under de senaste decennierna varit praktiskt för kursarrangörerna att veta att det existerar åtminstone ett främmande språk som samtliga högskolestudenter förväntas begripa, men ibland har den här ensidigheten inneburit översitteri. Jag tänker särskilt på studenter som läst fler språk i skolan eller invandrat från andra språkområden och som i den svenska högskolan serverats Piaget eller Habermas i engelsk översättning eller i amerikanska introduktörers versioner. Till det svenska utbildningsväsendets svårförlåtliga synder hör att studenternas språkkunskaper tillåtits att falla i träda.

Somliga institutioner har stretat emot. Ekonomhistorikerna vid Stockholms universitet rekommenderar i sitt forskarutbildningsprogram doktoranderna att försöka lära sig läsa engelska, tyska och franska. De mest långtgående kraven har jag stött på hos litteraturvetarna vid Uppsala universitet. Där är läsfärdighet i antingen franska eller tyska ett förkunskapskrav inför antagningen till forskarutbildningen. En sökande som inte kan visa papper på sin förmåga måste underkasta sig en regelrätt tentamen som innebär översättning och diskussion av en obekant text på tyska eller franska. (Enligt studieplanen för forskarutbildningen vid den litteraturvetenskapliga institutionen i Uppsala krävs ”god förmåga att tillägna sig litterär samt vetenskaplig text på engelska samt tyska, alternativt franska. Denna språkfärdighet skall endera vara dokumenterad med lägst vitsordet 4 i B-språk efter minst två årskurser på teoretisk gymnasielinje eller genom språkprov som anordnas genom institutionens försorg.”)

Nu vill jag inte förespråka lika stränga regler för antagningen till forskarutbildningen i ämnet pedagogik. Det finns anledning att ställa högre krav på läsförmågan hos dem som studerar litteraturvetenskap än hos dem som studerar pedagogik, och framför allt tror jag mer på frivillighetens väg än på formella förkunskapskrav. Forskarutbildningen är trots allt en utbildning. Det vore olyckligt att redan vid intagningen till forskarutbildningen avvisa dem som skulle kunna använda studieåren till att bl.a. lära sig läsa på främmande språk.

I vissa länder — USA och Frankrike hör dit, det kanske finns fler — är det till och med i mer anspråksfulla vetenskapliga sammanhang brukligt att använda översättningar till det egna språket. Där kan det i vissa kretsar gå för sig att skriva en vetenskaplig uppsats om Herbarts eller Maria Montessoris skrifter utan att hänvisa till eller ens läsa tyska eller italienska utgåvor. Inom ett litet språkområde som det svenska bör vi akta oss för att vara så självtillräckliga. Och den som i vårt land tar efter det amerikanska manéret och förlitar sig på engelskspråkiga utgåvor blundar för att amerikanarna trots allt använder översättningar till sitt eget modersmål. Problemen växer när svenskspråkiga läsare använder texter skrivna på ett annat språk och överförda till ett tredje, engelska.

Mina råd är således följande. Ägna mer tid åt originaltexter än åt handböcker och introduktioner (examinatorn brukar acceptera sådana förslag till ändringar i litteraturlistorna). Försök när du använder översättningar att skärpa blicken för vad det innebär att texten överförts från ett annat språk. Men läs om möjligt på originalspråk, eller konsultera åtminstone ibland texten på originalspråket samtidigt med att du läser översättningar.

Fördelen med handböcker och introduktioner är förstås att man snabbt skaffar sig något slags överblick över ett forskningsområde. Originallitteraturen tar längre tid. Här existerar en genväg: den traditionella undervisningsmetod som kallas explikation eller textutläggning. I stället för att i undervisningen behandla tjocka böcker kan man välja avsnitt, kanske mycket korta, som sorgfälligt expliceras (eg. vecklas ut), ibland ord för ord.

De läsestycken som samlats nedan, för enkelhets skull alfabetiskt ordnade efter författarnamn, är avsedda som underlag för sådana utläggningar i samband med kurserna i pedagogik med samhällsvetenskaplig inriktning vid Lärarhögskolan. Jag har valt textställen som trots det synnerligen begränsade omfånget är så innehållsrika att de tål att vecklas ut. Citaten kan förstås inte ersätta läsningen av de verk varur de hämtats, men jag hoppas att diskussionerna kring dem väcker lusten att läsa vidare. Dessutom vill jag gärna i miniformat demonstrera värdet av att lägga en text på originalspråk bredvid översättningen. Man behöver inte vara särskilt slängd i det främmande språket för att identifiera och begrunda nyckelbegrepp och nyckelformuleringar som döljer sig bakom den svenska översättningens språkdräkt.

I somliga fall finns redan utmärkta svenska översättningar av textställena. Att jag ändå föredragit att göra egna översättningar beror på att vi f.n. experimenterar med att överföra denna och några andra textsamlingar till digitala dokumentbaser för undervisningsbruk. Vi vill därför minska riskerna för upphovsrättsligt trassel — det saknas i dag fortfarande en fungerande lagstiftning och avtalspraxis för spridning av digital litteratur.

Januari 1994
Donald Broady

1. Bachelard om 1800-talets naturvetenskap

[…] la science du siècle dernier s'offrait comme une connaissance homogène, comme la science de notre propre monde, au contact de l'expérience quotidienne, organisée par une raison universelle et stable, avec la sanction finale de notre intérêt commun. La savant était, au sens de Conrad, « l'un d'entre nous ». Il vivait dans notre réalité, maniait nos objets, s'éduquait avec notre phénomène, trouvait l'évidence dans la clarté de nos intuitions. Il développait ses démonstrations en suivant notre géométrie et notre mécanique. Il ne discutait pas les principes de la mesure, il laissait le mathématicien au jeu des axiomes. Il comptait des choses séparées, il ne postulait pas des nombres qui ne sont plus tout à fait nos nombres. Du lui à nous, c'était naturellement la même arithmétique. La science et la philosophie parlaient le même langage.

Bachelard, Gaston: "Noumène et microphysique" [1932], *Études*. Paris: Vrin, 1970, p. 11f.

[…] förra seklets [natur]vetenskap utmålade sig som en homogen kunskap, som en vetenskap om vår egen värld, i kontakt med vardagserfarenheten, organiserad av ett universellt och stabilt förnuft, i sista hand sanktionerat av våra gemensamma intressen. Vetenskapsmannen var i Conrads mening 'en av oss'. Han levde i vår egen verklighet, hanterade våra objekt, lärde sig med hjälp av våra fenomen, fann sin övertygelse i klarheten hos våra omedelbara uppfattningar. Han utvecklade sina bevisföringar med ledning av vår geometri och vår mekanik. Han ifrågasatte inte mätandets principer utan överlät åt matematikern att leka med axeomen. Han räknade sakerna var för sig, och gjorde inga antaganden om tal vilka inte längre var helt och hållet våra tal. Det framstod som naturligt att aritmetiken var densamma för honom och för oss. Vetenskapen och filosofin talade samma språk.

Övers. D. Broady

2. Basil Bernsteins begrepp klassificering och inramning

I shall now introduce the concepts, classification and frame, which will be used to analyse the underlying structure of the three message systems, curriculum, pedagogy and evaluation, which are realizations of the educational knowledge code. The basic idea is embodied in the principle used to distinguish the two types of curricula: collection and integrated. Strong insulation between contents pointed to a collection type, whereas reduced insulation pointed to an integrated type. The principle here is the strength of the *boundary* between contents. This notion of boundary strength underlies the concepts of classification and frame.

Classification, here, does not refer to *what* is classified, but to the *relationships* between contents. Classification refers to the nature of the differentiation between contents. Where classification is strong, contents are well insulated from each other by strong boundaries. Where classification is weak, there is reduced insulation between contents, for the boundaries between contents are weak or blurred. *Classification thus refers to the degree of boundary maintenance between contents.* Classification focuses our attention upon boundary strength as the critical distinguishing feature of the division of labour of educational knowledge. It gives us, as I hope to show, the basic structure of the message system, curriculum.

The concept, frame, is used to determine the structure of the message system, pedagogy. Frame refers to the form of the *context* in which knowledge is transmitted and received. Frame refers to the specific pedagogical relationship of teacher and taught. In the same way as classification does not refer to contents, so frame does not refer to the contents of the pedagogy. Frame refers to the strength of the boundary between what may be transmitted and what may not be transmitted, in the pedagogical relationship. Where framing is strong, there is a sharp boundary, where framing is weak, a blurred boundary, between what may and may not be transmitted. Frame refers us to the range of options available to teacher and taught in the *control* of what is transmitted and received in the context of the pedagogical relationship. Strong framing entails reduced options; weak framing entails a range of options. *Thus frame refers to the degree of control teacher and pupil possess over the selection, organization, pacing and timing of the knowledge transmitted and received in the pedagogical relationship.*

> Basil Bernstein: *Class, Codes and Control. Volume 3. Towards a Theory of Educational Transmission*. London: Routledge & Kegan Paul, 2 uppl. 1975, pp. 88 f.

Jag skall nu införa begreppen klassificering och ram, som skall användas för att analysera den underliggande strukturen hos de tre meddelandesystemen, curriculum, pedagogik och utvärdering, vilka i sin tur är realiseringar av koden för utbildningskunskap. Den grundläggande idén är innesluten i den princip som använts för att särskilja de två slagen av curricula: samlingstypen och den integrerade typen. Att innehållsliga enheter är starkt åtskilda från varandra tyder på att vi har att göra med ett curriculum av samlingstyp, medan försvagad åtskillnad tyder på ett curriculum av integrerad typ. Resonemanget utgår från principen om styrkan hos *gränsen* mellan innehåll. Begreppen klassificering och ram vilar på denna uppfattning om gränsens styrka.

Klassificering avser här inte *vad* som klassificeras, utan hänför sig till *relationerna* mellan innehåll. Klassificering avser det som kännetecknar åtskillnaden mellan innehåll. I de fall då klassificeringen är stark, är innehållen genom starka gränser väl avgränsade från varandra. I de fall då klassificeringen är svag, minskar åtskillnaden mellan innehållen, ty gränserna mellan innehållen är försvagade eller oskarpa. *Klassificering avser sålunda i vilken grad gränsen mellan olika innehåll upprätthålles*. Begreppet klassificering riktar vår uppmärksamhet mot gränsens styrka som det avgörande särskiljande draget hos utbildningskunskapens arbetsdelning. Klassificeringen utgör, vilket jag hoppas kunna visa, den grundläggande strukturen hos meddelandesystemet curriculum.

Begreppet ram används för att bestämma strukturen hos meddelandesystemet pedagogik. Ram avser formen hos den *kontext* inom vilken kunskap överföres och emottages. Ram avser den specifika pedagogiska relationen mellan lärare och elev. På samma sätt som klassificeringen icke hänvisar till innehåll, hänvisar icke heller ram till pedagogikens innehåll. Ram avser styrkan hos gränsen mellan det som kan och det som inte kan överföras i den pedagogiska relationen. I de fall då inramningen är stark existerar en skarp gräns och i de fall då inramningen är svag en oskarp gräns mellan det som kan och det som inte kan överföras. Begreppet ram hänvisar oss till det spektrum av valmöjligheter som står läraren och eleven till buds i fråga om kontrollen över det som överföres och emottages inom den pedagogiska relationens kontext. Stark inramning medför minskade valmöjligheter; svag inramning medför vidgade valmöjligheter. *Ram avser sålunda lärarens och elevens grad av kontroll över urval, organisering, sekvensering och val av tidpunkt i fråga om den kunskap som överföres och tas emot i den pedagogiska relationen*.

Övers. D. Broady

3. Bourdieus begrepp habitus

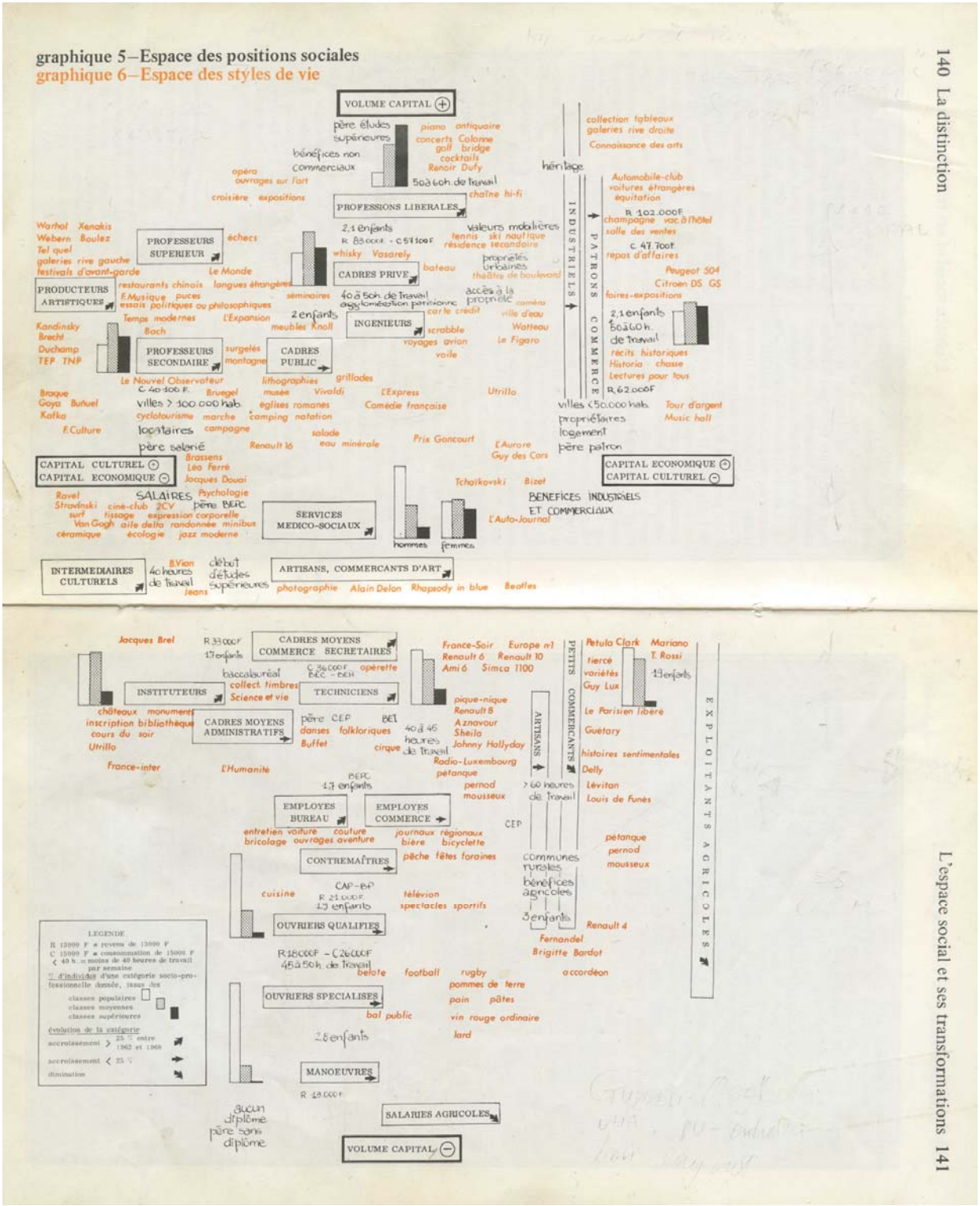
Les conditionnements associés à une classe particulière de conditions d'existence produisent des *habitus*, systèmes de *dispositions* durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrice expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement « regleées » et « régulières » sans être en rien le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre*.

> * Il faudrait pouvoir éviter complètement de parler des concepts pour eux-mêmes, et de s'exposer ainsi à être à la fois schématique et formel. Comme tous les concepts dispositionnels, le concept d'habitus, que l'ensemble de ses usages historique prédispose à désigner un système de dispositions acquises, permanentes et génératrices, vaut peut-être avant tout par les faux problèmes et les fausses solutions qu'il élimine, les questions qu'il permet de mieux poser ou de résoudre, les difficultés proprement scientifiques qu'il fait surgir.
>
> Pierre Bourdieu: *Le sens pratique*. Paris: Éd. de Minuit, 1980, p. 88 f.

De med en särskild klass av existensbetingelser förenade betingningarna producerar *habitus*, system av varaktiga och överförbara *dispositioner*, strukturerade strukturer som är ägnade att fungera som strukturerande strukturer, det vill säga som strukturer som genererar och organiserar praktiker och representationer, vilka kan vara objektivt anpassade till sina mål utan att förutsätta någon medveten målinriktning, och utan att förmågan att bemästra de operationer som krävs för att nå dessa mål behöver vara artikulerad. Dessa system av dispositioner är objektivt ”reglerade” och de är ”reguljära” utan att alls vara resultatet av att man åtlyder regler. Allt detta gör att de är kollektivt orkestrerade utan att vara produkten av en orkesterdirigents organiserande handlande**.

> ** För att inte riskera att bli på en och samma gång schematisk och formalistisk, måste man helt undvika att tala om begrepp i sig. Begreppet habitus, som tack vare hur det använts genom historien är ägnat att beteckna ett system av förvärvade, varaktiga och genererande dispositioner, äger kanske, i likhet med alla dispositionsbegrepp, sitt främsta värde däri, att det undanröjer falska problem och falska lösningar, att det tillåter att frågorna formuleras bättre eller besvaras, att det ger upphov till egentliga vetenskapliga svårigheter.
>
> Övers. D. Broady.

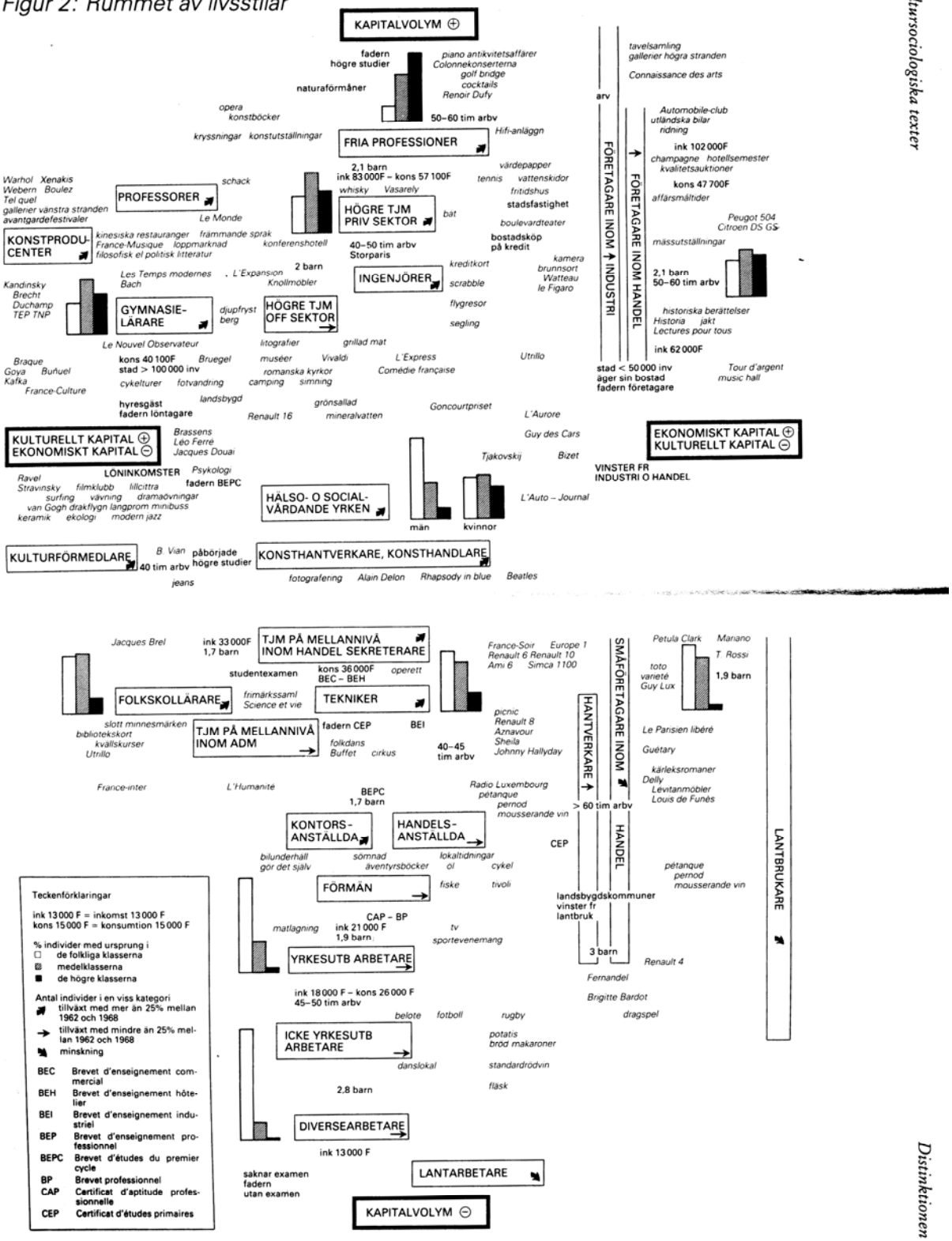
4. Bourdieus karta över det sociala rummet och rummet av livsstilar



Pierre Bourdieu: *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Éd. de Minuit, 1979, pp. 140 f.

Figur 1: Rummet av sociala positioner

Figur 2: Rummet av livsstilar



Övers. B. Berg, D. Broady och M. Palme (ur Pierre Bourdieu, *Kultursociologiska texter*. Stockholm: Salamander, 1986, pp. 282f, 3 uppl. Symposion 1991, pp. 290 f.)

5. Comte om de tre stadiernas lag

Pour expliquer convenablement la véritable nature et le caractère propre de la philosophie positive, il est indispensable de jeter d'abord un coup d'oeil général sur la marche progressive de l'esprit humain, envisagée dans son ensemble: car une conception quelconque ne peut être bien connue que par son histoire.

En étudiant ainsi le développement total de l'intelligence humaine dans ses diverses sphères d'activité, depuis son premier essor le plus simple jusqu'à nos jours, je crois avoir découvert une grande loi fondamentale, à laquelle il est assujetti par une nécessité invariable, et qui me semble pouvoir être solidement établie, soit sur les preuves rationnelles fournies par la connaissance de notre organisation, soit sur les vérifications historiques résultant d'un examen attentif du passé. Cette loi consiste en ce que chacune de nos conceptions principales, chaque branche de nos connaissances, passe successivement par trois états théoriques différents : l'état théologique, ou fictif; l'état métaphysique, ou abstrait; l'état scientifique, ou positif. En d'autres termes, l'esprit humain, par sa nature, emploie successivement dans chacune de ses recherches trois méthodes de philosopher, dont le caractère est essentiellement différent et même radicalement opposé : d'abord la méthode théologique, ensuite la méthode métaphysique et enfin la méthode positive. De là, trois sortes de philosophie, ou de systèmes généraux de conceptions sur l'ensemble des phénomènes, qui s'excluent mutuellement : la première est le point de départ nécessaire de l'intelligence humaine; la troisième, son état fixe et définitif; la seconde est uniquement destinée à servir de transition [...].

Dans l'état théologique, l'esprit humain, dirigeant essentiellement ses recherches vers la nature intime des êtres, les causes premières et finales de tous les effets qui le frappent, en un mot, vers les connaissances absolues, se représente les phénomènes comme produits par l'action directe et continue d'agents surnaturels plus ou moins nombreux, dont l'intervention arbitraire explique toutes les anomalies apparentes de l'univers.

Dans l'état métaphysique, qui n'est au fond qu'une simple modification générale du premier, les agents surnaturels sont remplacés par des forces abstraites, véritables entités (abstraction personnifiées) inhérentes aux divers êtres du monde, et conçues comme capables d'engendrer par elles-mêmes tous les phénomènes observés, dont l'explication consiste alors à assigner pour chacun l'entité correspondante.

Enfin, dans l'état positif, l'esprit humain, reconnaissant l'impossibilité d'obtenir des notions absolues, renonce à chercher l'origine et la destination de l'univers, et à connaître les causes [p. 22] intimes des phénomènes, pour s'attacher uniquement à découvrir, par l'usage bien combiné du raisonnement et de l'observation, leurs lois effectives, c'est-à-dire leurs relations invariables de succession et de similitude. L'explication des faits, réduite alors à ses termes réels, n'est plus désormais que la liaison établie entre les divers phénomènes particuliers et quelques faits généraux dont les progrès de la science tendent de plus en plus à diminuer le nombre.

Auguste Comte: *Philosophie première. Cours de philosophie positive, leçons 1 à 45* [1830 sqq.] (ed. Michel Serres, François Dagognet och Allal Sinaceur). Paris: Hermann, 1975, pp. 21 f.

För att på lämpligaste sätt utlägga den positiva filosofins sanna natur och egna karaktär, är det oundgängligt att först kasta en allmän blick på hur den mänskliga anden, betraktad i dess helhet, skridit framåt — ty ett begrepp, av vad slag det vara må, låter sig lära kännas väl blott genom sin historia.

När jag sålunda studerat den samlade utvecklingen hos den mänskliga tankeförmågan i dess skilda verksamhetssfärer, alltifrån det att den först prövade sina vingar fram till våra dagar, tror jag mig ha upptäckt en stor grundläggande lag, som tankeförmågan med oföränderlig nödvändighet är underkastad. Denna lag synes mig vara grundligt styrkt, genom såväl de rationella bevis som härrör från kunskapen om vår organisation som genom den historiska bekräftelse som vinnes genom en uppmärksam granskning av det förflutna. Den innebär att vart och ett av våra grundbegrepp, varje kunskapsgren, löper genom tre skilda och på varandra följande teoretiska stadier: det teologiska eller fiktiva stadiet, det metafysiska eller abstrakta stadiet, samt det vetenskapliga eller positiva stadiet. I allt sitt utforskande gör den mänskliga anden med andra ord på grund av sin natur bruk av tre successiva metoder för att filosofera, väsenskilda till sin karaktär och till och med radikalt motsatta: först den teologiska metoden, sedan den metafysiska metoden och slutligen den positiva metoden. Därav tre slags varandra ömsesidigt uteslutande filosofier, eller tre slags allmänna begreppssystem för alla fenomen: det första är den nödvändiga startpunkten för den mänskliga tankeförmågan, det tredje är dennas fasta och definitiva stadium, det andra är blott ägnat att tjäna som övergång [...].

I det teologiska stadiet inriktar den mänskliga anden sina efterforskningar väsentligen mot företeelsernas inre natur, mot de första och finala orsakerna till alla de effekter som anden uppmärksammar, med ett ord mot absolut kunskap. Den mänskliga anden föreställer sig att fenomenen skapas av mer eller mindre talrika övernaturliga agenter, genom dessas direkta och oavbrutna handlande, agenter vilkas godtyckliga ingripanden förklarar alla universums ögonskenliga anomalier.

I det metafysiska stadiet, som i grunden inte är annat än en enkel allmän modifiering av det första stadiet, ersättes de övernaturliga agenterna med abstrakta krafter, verkliga entiteter (personifierade abstraktioner) som är oskiljaktigt förenade med världens skilda företeelser. Man tillskriver dessa krafter förmågan att ur sig själva alstra alla observerade fenomen, vilka därmed låter sig förklaras genom att man för var och en hänvisar till en motsvarande entitet.

I det positiva stadiet, slutligen, då den mänskliga anden erkänner att det är omöjligt att nå fram till absoluta begrepp, ger den upp sökandet efter universums ursprung och bestämmelse, och försöken att lära känna fenomenens inre orsaker. I stället vinnlägger anden sig uteslutande om att, meddelst välavvägt bruk av förnuftsargument och observationer, upptäcka fenomenens verkningslagar, det vill säga de oföränderliga förhållanden enligt vilka fenomenen följer efter varandra eller liknar varandra. Att tolka fakta, i egentlig mening, innebär hädanefter intet annat än att etablera en förbindelse mellan å ena sidan olika enskilda fakta, å andra sidan vissa allmänna fakta som i och med vetenskapens framsteg tenderer att minska i antal.

Övers. D. Broady

6. Comtes *Cours de philosophie positive*, disposition

Introduction par MICHEL SERRES

1re LEÇON. Exposition du but de ce cours ou considérations générales sur la nature et la destination de la philosophie positive
2e LEÇON. Exposition du plan de ce cours ou considérations générales sur la hiérarchie fondamentale des sciences positives
3e LEÇON. Considérations philosophiques sur l'ensemble de la science mathématique
4e LEÇON. Vue générale de l'analyse mathématique
5e LEÇON. Considérations générales sur le calcul des fonctions directes
6e LEÇON. Exposition comparative des divers points de vue généraux sous lesquels on peut envisager le calcul des fonctions indirectes
7e LEÇON. Tableau général du calcul des fonctions indirectes
8e LEÇON. Considérations générales sur le calcul des variations
9e LEÇON. Considérations générales sur le calcul aux différences finies
10e LEÇON. Vue générale de la géométrie
11e LEÇON. Considérations générales sur la géométrie *spéciale* ou *préliminaire*
12e LEÇON. Conception fondamentale de la géométrie *générale* ou analytique
13e LEÇON. De la géométrie générale à deux dimensions
14e LEÇON. De la géométrie générale à trois dimensions
15e LEÇON. Considérations philosophiques sur les principes fondamentaux de la mécanique rationnelle
16e LEÇON. Vue générale de la statique
17e LEÇON. Vue générale de la dynamique
18e LEÇON. Considérations philosophiques sur les théorèmes généraux de la mécanique rationnelle
19e LEÇON. Considérations philosophiques sur l'ensemble de la science astronomique
20e LEÇON. Considérations générales sur les méthodes d'observation en astronomie
21e LEÇON. Considérations générales sur les phénomènes géométriques élémentaires des corps célestes
22e LEÇON. Considérations générales sur le mouvement de la terre
23e LEÇON. Considérations générales sur les lois de Képler, et sur leur application à l'étude géométrique des mouvements célestes
24e LEÇON. Considérations fondamentales sur la loi de la gravitation
25e LEÇON. Considérations générales sur la statique céleste
26e LEÇON. Considérations générales sur la dynamique céleste
27e LEÇON. Considérations générales sur l'astronomie sidérale et sur la cosmogonie positive
28e LEÇON. Considérations philosophiques sur l'ensemble de la physique
29e LEÇON. Considérations générales sur la barologie
30e LEÇON. Considérations générales sur la thermologie physique
31e LEÇON. Considérations générales sur la thermologie mathématique
32e LEÇON. Considérations générales sur l'acoustique
33e LEÇON. Considérations générales sur l'optique
34e LEÇON. Considérations générales sur l'électrologie

CHIMIE

Introduction aux leçons 35 à 39 par FRANÇOIS DAGOGNET

35e LEÇON. Considérations philosophiques sur l'ensemble de la chimie
36e LEÇON. Considérations générales sur la chimie proprement dite ou *inorganique*
37e LEÇON. Examen philosophique de la doctrine chimique des proportions définies
38e LEÇON. Examen philosophique de la théorie électro-chimique
39e LEÇON. Considérations générales sur la chimie dite *organique*

LES SCIENCES DE LA VIE

Introduction aux leçons 40 à par ALLAL SINACEUR

40e LEÇON. *Écrite du 1er au 30 Janvier 1836*. Considérations philosophiques sur l'ensemble de la science biologique
41e LEÇON. *Écrite du 1er au 6 août 1836*. Considérations générales sur la philosophie anatomique
42e LEÇON. *Écrite du 9 au 15 août 1836*. Considérations générales sur la philosophie biotaxique

43e LEÇON. *Écrite du 20 novembre au 15 décembre 1837*. Considérations philosophiques sur l'étude générale de la vie végétative ou *organique*
44e LEÇON. *Écrite du 17 au 22 décembre 1837*. Considérations philosophiques sur l'étude générale de la vie *animale* proprement dite
45e LEÇON. *Écrite du 24 au 31 décembre 1837*. Considérations générales sur l'étude positive des fonctions intellectuelles et morales, ou cérébrales

LA FIN DE L'UTOPIE

Introduction aux leçons 46 à 60 par JEAN-PAUL ENTHOVEN
Avertissement de l'auteur
Avis de l'éditeur

46e LEÇON. Considérations politiques préliminaires sur la nécessité et l'opportunité de la *physique sociale*, d'après l'analyse fondamentale de l'état politique actuel
47e LEÇON. Appréciation sommaire des principales tentatives philosophiques entreprises jusqu'ici pour constituer la science sociale
48e LEÇON. Caractères fondamentaux de la méthode positive dans l'étude rationnelle des phénomènes sociaux
49e LEÇON. Relations nécessaires de la physique sociale avec les autres branches de la philosophie positive
50e LEÇON. Considérations préliminaires sur la statique sociale, ou théorie générale de l'ordre spontané des sociétés humaines
51e LEÇON. Lois fondamentales de la dynamique sociale, ou théorie générale du progrès naturel de l'humanité
52e LEÇON. Ecrite du 21 avril au 2 mai 1840. Réduction préalable de l'ensemble de l'élaboration historique. Considérations générales sur le premier état théologique de l'humanité : âge du fétichisme. Ebauche spontanée dit régime théologique et militaire
53e LEÇON. *Ecrite du 7 mai au 30 mai 1840*. Appréciation générale du principal état théologique de l'humanité : âge du polythéisme. Développement graduel du régime théologique et militaire
54e LEÇON. *Ecrite du 15 juin au 2 juillet 1840*. Apprécation générale du dernier état théologique de l'humanité : âge du monothéisme. Modification radicale du régime théologique et militaire
55e LEÇON. *Ecrite du 10 janvier au 26 février 1841*. Appréciation générale de l'état métaphysique des sociétés modernes : époque critique, ou âge de transition révolutionnaire. Désorganisation croissante, d'abord spontanée et ensuite systématique, de l'ensemble du régime théologique et militaire
Préface personnelle *Ecrite du 17 au 19 juillet 1842*
56e LEÇON. *Ecrite du 20 mai au 17 juin 1841*. Appréciation générale du développement fondamental des divers éléments propres à l'état positif de l'humanité : âge de la spécialité, ou époque provisoire, caractérisée par l'universelle prépondérance de l'esprit de détail sur l'esprit d'ensemble. Convergence progressive des principales évolutions spontanées de la société moderne vers l'organisation finale d'un régime rationnel et pacifique
57e LEÇON. *La partie historique de cette leçon a été écrite du 25 juin au 14 juillet 1841 et la partie dogmatique du 23 décembre 1841 au 15 janvier 1842*. Appréciation générale de la portion déjà accomplie de la révolution française ou européenne. Détermination rationnelle de ta tendance finale des sociétés modernes, d'après l'ensemble du passé humain : état pleinement positif, ou âge de la généralité, caractérisé par une nouvelle prépondératice normale de l'esprit l'ensemble sur l'esprit de détail
58e LEÇON. *Ecrite du 17 mai au 16 juin 1842*. Appréciation finale de l'ensemble de la méthode positive
59e LEÇON. *Ecrite du 23 au 28 juin 1842*. Appréciation philosophique de l'ensemble des résultats propres à l'élaboration préliminaire de la doctrine positive
6oe et dernière LEÇON. *Ecrite du 9 juillet au 13 juillet 1842*. Appréciation générale de l'action finale propre à la philosophie positive.

Innehållsförteckningen i Auguste Comte: *Philosophie première. Cours de philosophie positive, leçons 1 à 45* [1830 sqq.] (ed. Michel Serres, François Dagognet och Allal Sinaceur). Paris: Hermann, 1975, samt Comte, Auguste *Physique sociale. Cours de philosophie positive, leçons 46 à 60* [1839 sqq.] (ed. Jean-Paul Enthoven). Paris: Hermann, 1975

7. Dahrendorfs begrepp roll

Zu jeder Stellung, die ein Mensch einnimmt, gehören gewisse Verhaltensweisen, die man von dem Träger dieser Position erwartet; zu allem, was er ist, gehören Dinge, die er tut und hat; zu jeder sozialen Position gehört eine *soziale Rolle*. Indem der Einzelne soziale Positionen einnimmt, wird er zu Person des Dramas, das die Gesellschaft, in der er lebt, geschrieben hat. Mit jeder Position gibt die Gesellschaft ihm eine Rolle in die Hand, die er zu spielen hat. Durch Positionen und Rollen werden die beiden Tatsachen des Einzelnen und der Gesellschaft vermittelt; diese Begriffspaar bezeichnet *homo sociologicus*, den Menschen der Soziologie, und es bildet daher das Element soziologischer Analyse.

Von den beiden Begriffen der Position und der Rolle ist der Rolle bei Weitem der wichtigere; die Unterscheidung beider ist dennoch nützlich. Während Positionen nur Orte in Bezeugsfeldern bezeichnen, gibt die Rolle uns die Art der Beziehungen zwischen den Trägern von Positionen und denen anderer Positionen desselben Feldes an. Soziale Rollen bezeichnen Ansprüche der Gesellschaft an die Trägern von Positionen, die von zweierlei Art sein können: einmal Ansprüche an das Verhalten der Träger von Positionen (Rollenverhalten), zum anderen Ansprüche an sein Aussehen und seinen ”Character” (Rollenattribute).Weil Herr Schmidt Studienrat ist, sind von ihm gewisse Attribute und ein gewisses Verhalten verlangt; das gleiche gilt für jede seiner 15 Positionen. Obwohl die soziale Rolle, die zu einer Position gehört, uns nicht verraten kann, wie ein Träger dieser Position sich tatsächlich verhält, wissen wir doch, wenn wir mit der Gesellschaft, die diese Rolle definiert, vertraut sind, was von ihrem Spieler erwartet wird. Soziale Rollen sind Bündel von Erwartungen, die sich in einer gegebenen Gesellschaft an das Verhalten der Träger von Positionen knüpfen.

Ralf Dahrendorf: *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle* [1958]. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1977, pp. 32 f.

Till varje ställning som en människa intager hör vissa förhållningssätt som man väntar sig av bäraren av denna position; till allt vad han är hör saker som han gör och har; till varje social position hör en *social roll*. Därigenom att den enskilde intager sociala positioner, blir han en person i det drama som skrivits av samhället där han lever. Tillsammans med varje position överräcker samhället en roll till honom som han måste spela. Genom positioner och roller sker förmedlingen mellan de två företeelserna individ och samhälle; detta begreppspar betecknar *homo sociologicus*, sociologins människa, och utgör därför den sociologiska analysens element.

Av de två begreppen position och roll är rollen vida viktigast, men det är ändå nyttigt att skilja dem åt. Medan positioner blott betecknar platser i fält av relationer, anger rollen arten av förbindelse mellan dem som bär vissa positioner och dem som bär andra positioner inom samma fält. Sociala roller betecknar samhällets krav på dem som bär positioner, krav som kan vara av två slag: för det första krav på beteendet (rollbeteende) och för det andra krav på hur han ser ut och hans ”karaktär” (rollattribut). Eftersom herr Schmidt är lektor begär man av honom vissa attribut och ett visst beteende; och detsamma gäller för alla hans femton övriga positioner. Även om den sociala roll som tillhör en position inte ger besked om hur en viss bärare av denna position faktiskt kommer att bete sig, vet vi ändå, om vi känner till det samhälle som definierar denna roll, vad som förväntas av den som spelar rollen. Sociala roller är knippen av förväntningar knutna till beteendet hos dem som i ett givet samhälle är bärare av positioner.

Övers. D. Broady

8. Descartes' första metodregel

Le premier était de ne recevoir jamais aucune chose pour vraie, que je ne la connusse évidemment être telle : c'est-à-dire, d'éviter soigneusement la précipitation et la prévention; et de ne comprendre rien de plus en mes jugements, que ce qui se présenterait si clairement et si distinctement à mon esprit, que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute.

René Descartes, *Discours de la méthode* [1637] (ed. Étienne Gilson). Paris: Vrin, 6 uppl. 1987, p. 18.

Den första [regeln] var att aldrig taga någonting för sant som jag inte med säkerhet visste var sant, det vill säga att sorgfälligt undvika förilningar och förutfattade meningar och att inte låta mina omdömen omfatta annat än det som visade sig så klart och distinkt för min ande, att jag inte hade någon anledning att sätta det i tvivel.

Övers. D. Broady

9. Durkheim om konst, praktisk teori och vetenskap

Parce que c'est en pédagogue que nous allons parler de l'éducation morale, il nous a paru nécessaire de bien déterminer ce qu'il fallait entendre par pédagogie. J'ai donc montré tout d'abord qu'elle n'était pas une science. Ce n'est pas qu'une science de l'éducation ne soit possible, mais la pédagogie n'est pas cette science. Cette distinction est nécessaire, afin que l'on ne juge pas des théories pédagogiques d'après les principes qui ne conviennent qu'aux recherches proprement scientifiques. La science est tenue de chercher avec le plus de prudence possible; elle n'est pas tenue d'aboutir dans un temps donné. La pédagogie n'a pas le droit d'être patiente au même degré; car elle répond à des nécessités vitales qui ne peuvent attendre. Quand un changement dans le milieu réclame de nous un acte approprié, l'acte ne peut être ajourné. Tout ce que peut et doit faire le pédagogue, c'est de réunir, le plus consciencieusement qu'il est possible, toutes les données que la science met à sa disposition, à chaque moment du temps, pour guider l'action; et on ne peut rien lui demander de plus.

Mais, si la pédagogie n'est pas une science, elle n'est pas non plus un art. L'art, en effet, est fait d'habitudes, de pratiques, d'habileté organisée. L'art de l'éducation, ce n'est pas la pédagogie, c'est le savoir-faire de l'éducateur, l'expérience pratique du maître.

Et il y a là deux choses si nettement différentes, qu'on peut être assez bon maître, tout en étant peu propre aux spéculations pédagogiques. Inversement, le pédagogue peut manquer de toute habileté pratique. Nous n'aurions volontiers confié une classe ni à Montaigne ni à Rousseau, et les échecs répétés de Pestalozzi prouvent qu'il ne possédait qu'incomplètement l'art de l'éducation. La pédagogie est donc quelque chose d'intermédiaire entre l'art et la science. Elle n'est pas l'art, car elle [p. 2] n'est pas un système de pratiques organisées, mais d'idées relatives à ces pratiques. Elle est un ensemble de théories. Par là, elle se rapproche de la science. Seulement, tandis que les théories scientifiques ont pour but unique d'exprimer le réel, les théories pédagogiques ont pour objet immédiat de guider la conduite. Si elles ne sont pas l'action elle-même, elles y préparent et en sont toutes proches. C'est dans l'action qu'est leur raison d'être. C'est cette nature mixte que j'essayais d'exprimer, en disant qu'elle est une théorie pratique. Par là se trouve déterminée la nature des services qu'on en peut attendre. Elle n'est pas la pratique, et, par conséquent, elle n'en peut dispenser. Mais elle peut l'éclairer. Elle est donc utile dans la mesure où la réflexion est utile à l'expérience professionnelle.

Si elle excède les limites de son domaine légitime, si elle entend se substituer à l'expérience, édicter des recettes toutes faites que le praticien n'aura qu'à appliquer mécaniquement, elle dégénère en constructions arbitraires. Mais, d'un autre côté, si l'expérience se passe de toute réflexion pédagogique, elle dégénère à son tour en routine aveugle, ou bien elle se met à la remorque d'une réflexion mal informée et sans méthode. Car la pédagogie, en définitive, n'est pas autre chose que la réflexion la plus méthodique et la mieux documentée possible, mise au service de la pratique de l'enseignement.

Émile Durkheim: *L'éducation morale* [1925]. Paris: P.U.F., 1974 , pp. 1 f.

Eftersom det är såsom pedagog jag kommer att tala om moralisk fostran, tycks det mig nödvändigt att noggrant visa vad man bör förstå med pedagogik. Tidigare har jag inledningsvis visat att pedagogiken inte är en vetenskap; inte så att en undervisningsvetenskap vore omöjlig, men pedagogiken är icke denna vetenskap. Distinktionen är nödvändig för att vi inte skall döma pedagogiska teorier enligt kriterier som enbart är tillämpliga på i egentlig mening vetenskaplig forskning. Inom vetenskapen gäller det att forska så besinningsfullt som möjligt. Man behöver inte vara färdig på given tid. Pedagogiken däremot kan inte kosta på sig att vara lika tålmodig. Den har att ge svar på vitala nödvändigheter som inte tål någon väntan. När en förändring i miljön kräver ett därtill avpassat handlande från vår sida, kan detta inte uppskjutas. Allt som pedagogen kan och bör göra, är att så medvetet som möjligt samla all den information som vetenskapen vid varje given tidpunkt ställer till hans förfogande för att vägleda handlandet. Mer än så kan inte begäras av honom.

Men om således pedagogiken inte är en vetenskap, så är den heller inte en konst. Konsten är en skapelse av vanor, praktiker, organiserade färdigheter. Konsten att fostra och undervisa är inte pedagogik, utan denna konst är fostrarens handlag, lärarens praktiska erfarenhet.

Det rör sig här om två ting, så klart åtskilda att man kan vara en tämligen god lärare och samtidigt föga lämpad för pedagogiska spekulationer. Omvänt kan pedagogen sakna varje praktisk duglighet. Vi skulle ogärna anförtrott en skolklass åt vare sig Montaigne eller Rousseau, och Pestalozzis upprepade fiaskon visar hur bristfälligt han behärskade konsten att fostra och undervisa. Pedagogiken är således någonting mitt emellan konst och vetenskap. Den är inte konst, ty den är inget system av organiserade praktiker, utan ett system av idéer som förhåller sig till dessa praktiker. Den är en uppsättning teorier. Därvidlag närmar den sig vetenskapen. Vetenskapliga teorier har dock som enda mål att uttrycka det reella, medan pedagogiska teorier har det omedelbara syftet att vägleda beteendet. Även om pedagogiken inte skall förväxlas med själva handlandet, står den ändå handlandet nära därigenom att den utgör en förberedelse för detsamma. Pedagogikens existensberättigande står att finna i handlandet. Det är denna sammansatta natur jag försökt uttrycka genom att tala om pedagogiken som en praktisk teori. Det är denna natur som avgör vilka slags tjänster vi kan vänta oss av pedagogiken. Pedagogiken är inte praktik och kan följaktligen inte undvara praktiken. Däremot kan den upplysa praktiken. Den är således nyttig i den grad som den yrkesmässiga erfarenheten har nytta av reflexion.

Om pedagogiken överskrider gränserna för sin legitima domän, om den gör anspråk på att träda i erfarenhetens ställe, att utfärda färdiga recept som praktikern blott behöver tillämpa mekaniskt, urartar den till godtyckliga konstruktioner. Om å andra sidan erfarenheten avstår från varje pedagogisk reflexion, så urartar denna erfarenhet i sin tur till blind rutin eller faller offer för okunnig reflektion utan metod. Ty pedagogiken är ytterst inget annat än den reflexion som är så metodisk och underbyggd som möjligt och som ställes i undervisningspraktikens tjänst.

Övers. D. Broady

10. Durkheims metodiska programförklaring

On est si peu habitué à traiter les faits sociaux scientifiquement que certaines des propositions contenues dans cet ouvrage risquent de surprendre le lecteur. Cependant, s'il existe une science des sociétés, il faut bien s'attendre à ce qu'elle ne consiste pas dans une simple paraphrase des préjugés traditionnels, mais nous fasse voir les choses autrement qu'elles n'apparaissent au vulgaire ; car l'objet de toute science est de faire des découvertes et toute découverte déconcerte plus ou moins les opinions reçues. A moins donc qu'on ne prête au sens commun, en sociologie, une autorité qu'il n'a plus depuis longtemps dans les autres sciences — et on ne voit pas d'où elle pourrait lui venir — il faut que le savant prenne résolument son parti de ne pas se laisser intimider par les résultats auxquels aboutissent ses recherches, si elles ont été méthodiquement conduites.

Émile Durkheim: *Les règles de la méthode sociologique* [1895]. Paris: P.U.F., 20 uppl. 1981, p. vii. (Inledningsorden till förordet till första bokutgåvan, 1895)

Man är så ovan att behandla sociala fakta vetenskapligt att det finns risk för att vissa av förslagen i detta arbete kommer att överraska läsaren. Men om det existerar en vetenskap om samhällen, så måste man noga uppmärksamma att denna vetenskap inte består i en enkel parafras av traditionella fördomar, utan får oss att betrakta ting på annat sätt än så som de uppträder i vardagslag; ty målet för varje vetenskap är att göra upptäckter och varje upptäckt rubbar mer eller mindre vedertagna uppfattningar. Åtminstone om man inte inom sociologin tillskriver vardagstänkandet en auktoritet som det sedan länge förlorat inom andra vetenskaper — och jag ser inte varför sociologin skulle återge vardagstänkandet denna auktoritet — måste vetenskapsmannen vara fast besluten att, så länge hans forskning genomförs metodiskt, inte låta sig skrämmas av de resultat till vilka den leder fram.

Övers. D. Broady

11. Durkheim om sociala fakta

[Les faits sociaux] consistent en des manières d'agir, de penser et de sentir, extérieures à l'individu, et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'imposent à lui.

> Émile Durkheim: *Les règles de la méthode sociologique* [1895]. Paris: P.U.F., 20 uppl. 1981, p. 5

[Sociala fakta] består av sätt att handla, tänka och känna som är utvärtes i förhållande till invididen och som med tvångsmakt tvingar sig på på individen

> Övers. D. Broady

12. Durkheims metodregler

La première règle et la plus fondamentale est de *considérer les faits sociaux comme des choses*. [p. 15]

[...] *il faut écarter systématiquement toutes les prénotions*. [p. 31]

Ne jamais prendre pour objet de recherches qu'un groupe de phénomènes préalablement définis par certains caractères extérieurs qui leur sont communs et comprendre dans la même recherche tous ceux qui répondent à cette définition. [p. 35]

Quand, donc, le sociologue entreprend d'explorer un ordre quelconque de faits sociaux, il doit s'efforcer de les considérer par un côté où ils se présentent isolés de leurs manifestations individuelles. [p. 45]

Quand donc on entreprend d'expliquer un phénomène social, il faut rechercher séparément la cause efficiente qui le produit et la fonction qu'il remplit. [p. 95]

La cause déterminante d'un fait social doit être cherchée parmi les faits sociaux antécédents, et non parmi les états de la conscience individuelle. [p. 109]

La fonction d'un fait social doit toujours être recherchée dans le rapport qu'il soutient avec quelque fin sociale. [p. 109]

L'origine première de tout processus social de quelque importance doit être recherchée dans la constitution du milieu social interne. [p. 111]

A un même effet correspond toujours une même cause. [p. 127]

[...] *on ne peut expliquer un fait social de quelque complexité qu'à condition d'en suivre le développement intégral à travers toutes les espèces sociales*. [p. 137]

Émile Durkheim: *Les règles de la méthode sociologique* [1895]. Paris: P.U.F., 20 uppl. 1981.

Första regeln:
Den första regeln, och den mest grundläggande, är *att behandla sociala fakta som ting*. [p. 15]

Första följdsatsen:
[...] *man måste systematiskt avlägsna alla förutfattade föreställningar*. [p. 31]

Andra följdsatsen:
Välj aldrig som forskningsobjekt annat än en grupp av fenomen vilka preliminärt definierats med hjälp av vissa yttre egenskaper som de har gemensamt, och ägna en och samma undersökning åt alla de fenomen som svarar mot denna definition. [p. 35]

Tredje följdsatsen:
När sociologen sålunda tar itu med att utforska en ordning, vilken som helst, av sociala fakta, bör han bemöda sig om att betrakta dessa fakta ur en synvinkel där de framträder oberoende av sina individuella framträdelseformer. [p. 45]

Regler för förklaring av sociala fakta:
När man sålunda tar itu med att förklara ett socialt fenomen, måste man hålla isär undersökningar av å ena sidan den verkande orsak som producerar detta sociala faktum och å andra sidan den funktion som det fyller. [p. 95]

Den determinerande orsaken till ett socialt faktum bör sökas bland de föregående sociala fakta, och icke hos det individuella medvetandets tillstånd. [p. 109]

Ett socialt faktums funktion bör alltid sökas i detta faktums relation till något socialt mål. [p. 109]

Det första ursprunget för varje social process av någon betydelse bör sökas i den interna sociala miljöns konstitution. [p. 111]

Regler för prövning:
Mot en och samma effekt svarar alltid en och samma orsak. [p. 127]

[..] *man kan förklara ett socialt faktum av viss komplexitet enbart under förutsättningen att man följer dess samlade utveckling genom alla sociala arter*. [p. 137]

Övers. D. Broady

13. Durkheim om rationalism versus empirism

Jusqu'à présent, deux doctrines seulement étaient en présence. Pour les uns, les catégories ne peuvent être dérivées de l'expérience : elles lui sont logiquement antérieures et la conditionnent. On se les représente comme autant de données simples, irréductibles, immanentes à l'esprit humain en vertu de sa constitution native. C'est pourquoi on dit d'elles qu'elles sont *a priori*. Pour les autres, au contraire, elles seraient construites, faites de pièces et de morceaux, et c'est l'individu qui serait l'ouvrier de cette construction.
[- - -]
Les aprioristes, malgré le sens ordinairement attaché aux étiquettes, sont plus respectueux des faits. Parce qu'ils n'admettent pas comme une vérité d'évidence que les catégories sont faites des mêmes éléments que nos représentations sensibles, ils ne sont pas obligés de les appauvrir systématiquement, de les vider de tout contenu réel, de les réduire à n'être que des artifices verbaux. Ils leur laissent, au contraire, tous leurs caractères spécifiques. Les aprioristes sont des rationalistes; ils croient que le monde a un aspect logique que la raison exprime éminemment. Mais pour cela, il leur faut attribuer à l'esprit un certain pouvoir de dépasser l'expérience, d'ajouter à ce qui lui est immédiatement donné [...].

Émile Durkheim: *Les formes élémentaires de la vie religieuse* [1912]. Paris: P.U.F., 1979, pp. 18 och 20.

Fram till i dag har blott två doktriner gjort sig gällande. Enligt den ena kan kategorierna icke härledas ur erfarenheten. Kategorierna föregår logiskt sett erfarenheten och utgör dess förutsättning. Man föreställer sig kategorierna som ett antal enkla och oreducerbara givna enheter, som är inneboende i den mänskliga anden på grund av dennas ursprungliga konstitution. Det är därför man säger att kategorierna är *a priori*. Enligt den andra doktrinen är kategorierna däremot sammanfogade av småbitar, och det är individen som står för detta bygge.
[- - -]
Trots den betydelse som vanligen förknippas med etiketten apriorister är dessa mer respektfulla inför fakta. De godtager inte som någon självklar sanning att kategorierna är fabricerade av samma element som våra sinnliga åskådningar, och därför är de inte förpliktade att systematiskt utarma kategorierna, att tömma dem på deras reella innehåll, att reducera dem till blotta verbala artefakter. Tvärtom, aprioristerna låter kategorierna behålla alla sina specifika karaktäristika. Aprioristerna är rationalister; de tror att det hos världen finns en logisk aspekt som bäst uttrycks av förnuftet. Därför tillskriver de anden en viss förmåga att överskrida erfarenheten, att komplettera det som är omedelbart givet för anden.

Övers. D. Broady.

14. Elias' begrepp figuration

In der herkömmlichen Debatte über die Rolle der Einzelmenschen in der Geschichte geht man zuweilen von der Annahme aus, daß der Gegensatz zwischen denen, die bei der Untersuchung geschichtlicher Zusammenhänge die Aufmerksamkeit auf »individuelle Erscheinungen«, und denen, die sie auf »gesellschaftliche Erscheinungen« konzentrieren, unversöhnlich und unvermeidlich sei. Aber es handelt sich hier um eine recht unreale Antinomie. Si läßt sich nur im Zusammenhang mit zwei politisch-philosophischen Traditionen erklären, von denen die eine die »Gesellschaft« als etwas Außerindividuelles, die andere das »Individuum« als etwas Außergesellschaftliches hinstellt. Beide Vorstellungen sind fiktiv. Man sieht es hier. Die höfische Gesellschaft ist nicht ein Phänomen, das außerhalb der Individuen, die sie bilden, existiert; die Individuen, die sie bilden, ob König oder Kammerdiener, existieren nicht außererhalb der Gesellschaft, die sie miteinander bilden. Der Begriff der »Figuration« dient dazu, diesen Sachverhalt zum Ausdruck zu bringen. Der herkömmliche Sprachgebrauch erschwert es, von Individuen zu sprechen, die Gesellschaft miteinander bilden, oder von Gesellschaften zu sprechen, die aus Einzelmenschen bestehen, obgleich es eben das ist, was man tatsächlich beobachten kann. Wenn man etwas weniger belastete Worte gebraucht, ist es eher möglich, das, was man tatsächlich beobachten kann, klar und deutlich auszusprechen. Eben das ist der Fall, wenn man davon spricht, daß einzelne Menschen Figurationen verschiedener Art miteinander bilden oder daß Gesellschaften nichts anderes sind als Figurationen interdependenter Menschen. Man gebraucht heute oft in diesem Zusammenhang den Begriff des »Systems«. Aber solange man sich soziale Systeme nicht ebenfalls als Systeme von Menschen denkt, schwebt man beim Gebrauch dieses Begriffs im luftleeren Raum.

Norbert Elias: *Die höfische Gesellschaft. Untersuchungen zur Soziologie des Königtums und der höfischen Aristokratie* [1969]. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983, pp. 34f.

I den traditionella debatten om de enskilda människornas roll i historien utgår man emellanåt från antagandet, att det råder en oförsonlig och ofrånkomlig motsättning mellan dem som vid undersökningar av historiska sammanhang riktar uppmärksamheten mot ”individuella fenomen” och dem som riktar uppmärksamheten mot ”samhälleliga fenomen”. Men detta är en tämligen overklig antinomi. Den låter sig förklaras blott med hänvisning till två politisk-filosofiska traditioner, av vilka den ena framställer ”samhället” som något utanför individerna, den andra ”individen” som något utanför samhället. Båda föreställningarna är fiktiva, vilket man kan se här. Hovsamhället är icke ett fenomen som existerar utanför de individer som bildar detta samhälle; och de individer, det må vara konungen eller kammartjänaren, som bildar hovsamhället, existerar inte utanför det samhälle som de bildar med varandra. Begreppet ”figuration” tjänar till att uttrycka detta sakförhållande. Det traditionella språkbruket gör det svårt att tala om individer som tillsammans bildar ett samhälle, eller om samhällen som består av enskilda människor — trots att man faktiskt kan observera just detta. Använder man i stället ord som är något mindre belastade, blir det mer möjligt att klart och tydligt utsäga det man faktiskt kan observera. Just så är fallet när man säger att enskilda människor tillsammans bildar olika slag av figurationer, eller att samhällen inte är annat än figurationer av människor som är beroende av varandra. I dag använder man i detta sammanhang ofta begreppet ”system”, men så länge man inte tänker sig att sociala system också är system av människor, så dväljs man i ett lufttomt rum när man använder detta begrepp.

Övers. D. Broady

15. Engels om ekonomin som bestämmer i sista instans

Nach materialistischer Geschichtsauffassung ist das *in letzter Instanz* bestimmende Moment in der Geschichte die Produktion und Reproduktion des wirklichen Lebens.Mehr hat weder Marx noch ich je behauptet. Wenn nun jemand das dahin verdreht, das ökonomische Moment sei das *einzig* bestimmende, so verwandelt er jenen Satz in eine nichtssagende, abstrakte, absurde Phrase. Die ökonomische Lage ist die Basis, aber die verschiedenen Momente des Überbaus politische Formen des Klassenkampfs und seine Resultate — Verfassungen, nach gewonnener Schlacht durch die siegende Klasse festgestellt usw. — Rechtsformen, und nun gar die Reflexe aller dieser wirklichen Kämpfe im Gehirn der Beteiligten, politische, juristische, philosophische Theorien, religiöse Anschauungen und deren Weiterentwicklung zu Dogmensystemen, üben auch ihre Einwirkung auf den Verlauf der geschichtlichen Kämpfe aus und bestimmen in vielen Fällen vorwiegend deren *Form.* Es ist eine Wechselwirkung aller dieser Momente, worin schließlich durch alle die unendliche Menge von Zufälligkeiten (d. h. von Dingen und Ereignissen, deren innerer Zusammenhang untereinander so entfernt oder so unnachweisbar ist, daß wir ihn als nicht vorhanden betrachten, vemachlässigen können) als Notwendiges die ökonomische Bewegung sich durchsetzt. Sonst wäre die Anwendung der Theorie auf eine beliebige Geschichtsperiode ja leichter als die Lösung einer einfachen Gleichung ersten Grades.

Wir machen unsere Geschichte selbst, aber erstens unter sehr bestimmten Voraussetzungen und Bedingungen. Darunter sind die ökonomischen die schließlich entscheidenden. Aber auch die politischen usw., ja selbst die in den Köpfen der Menschen spukende Tradition, spielen eine Rolle, wenn auch nicht die entscheidende. Der preußische Staat ist auch durch historische, in letzter Instanz ökonomische Ursachen entstanden und fortentwikkelt. Es wird sich aber kaum ohne Pedanterie behaupten lassen, daß unter den vielen Kleinstaaten Norddeutschlands gerade Brandenburg durch [p. 464] ökonomische Notwendigkeit und nicht auch durch andere Momente (vor allen seine Verwickelung, durch den Besitz von Preußen, mit Polen und dadurch mit internationalen politischen Verhältnissen — die ja auch bei der Bildung der österreichischen Hausmacht entscheidend sind) dazu bestimmt war, die Großmacht zu werden, in der sich der ökonomische, sprachliche und seit der Reformation auch religiöse Unterschied des Nordens vom Süden verkörperte. Es wird schwerlich gelingen, die Existenz jedes deutschen Kleinstaates der Vergangenheit und Gegenwart oder den Ursprung der hochdeutschen Lautverschiebung, die die geographische, durch die Gebirge von den Sudeten bis zum Taunus gebildete Scheidewand zu einem förmlichen Riß durch Deutschland erweiterte, ökonomisch zu erklären, ohne sich lächerlich zu machen.

Zweitens aber macht sich die Geschichte so, daß das Endresultat stets aus den Konflikten vieler Einzelwillen hervorgeht, wovon jeder wieder durch eine Menge besonderer Lebensbedingungen zu dem gemacht wird, was er ist; es sind also unzählige einander durchkreuzende Kräfte, eine unendliche Gruppe von Kräfteparallelogrammen, daraus eine Resultante — das geschichtliche Ergebnis — hervorgeht, die selbst wieder als das Produkt einer als Ganzes, *bewußtlos* und willenlos wirkenden Macht angesehen werden kann. Denn was jeder einzelne will, wird von jedem andern verhindert, und was herauskommt, ist etwas, das keiner gewollt hat. So verläuft die bisherige Geschichte nach Art eines Naturprozesses und ist auch wesentlich denselben Bewegungsgesetzen unterworfen. Aber daraus, daß die einzelnen Willen — von denen jeder das will, wozu ihn Körperkonstitution und äußere, in letzter Instanz ökonomische Umstände (entweder seine eignen persönlichen oder allgemein-gesellschaftliche) treiben — nicht das erreichen, was sie wollen, sondern zu einem Gesamtdurchschnitt, einer gemeinsamen Resultante verschmelzen, daraus darf doch nicht geschlossen werden, daß sie = 0 zu setzen sind. Im Gegenteil, jeder trägt zur Resultante bei und ist insofern in ihr einbegriffen.

Des weiteren möchte ich Sie bitten, diese Theorie in den Originalquellen und nicht aus zweiter Hand zu studieren, es ist wirklich viel leichter. Marx hat kaum etwas geschrieben, wo sie nicht eine Rolle spielt, besonders aber ist *”Der 18. Brumaire des L. Bonaparte”* ein ganz ausgezeichnetes Beispiel ihrer Anwendung. Ebenso sind im *”Kapital”* viele Hinweise. Dann darf ich Sie auch wohl verweisen auf meine Schriften: ”Herrn E. Dühring’s Umwälzung der Wissenschaft” und ”L. Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie”, wo ich die ausführlichste Darlegung des historischen Materialismus gegeben habe, die meines Wissens existiert.

[p. 465] Daß von den Jüngeren zuweilen mehr Gewicht auf die ökonomische Seite gelegt wird, als ihr zukommt, haben Marx und ich teilweise selbst verschulden müssen. Wir hatten, den Gegnern gegenüber, das von diesen geleugnete Hauptprinzip zu betonen, und da war nicht immer Zeit, Ort und Gelegenheit, die übrigen an der Wechselwirkung beteiligten Momente zu ihrem Recht kommen zu lassen. Aber sowie es zur Darstellung eines historischen Abschnitts, also zur praktischen Anwendung kam, änderte sich die Sache, und da war kein Irrtum möglich. Es ist aber leider nur zu häufig, daß man glaubt, eine neue Theorie vollkommen verstanden zu haben und ohne weiteres handhaben zu können, sobald man die Hauptsätze sich angeeignet hat, und das auch nicht immer richtig. Und diesen Vorwurf kann ich manchem der neueren ”Marxisten” nicht ersparen, und es ist da dann auch wunderbares Zeug geleistet worden.

Marx/Engels, *Werke*, Band 37. Berlin: Dietz Verlag, 1967, pp. 463-465. (Engels brev till Joseph Bloch, 21 sept 1890.)

Enligt materialistisk historieuppfattning utgörs historiens *i sista insats* bestämmande moment av produktionen och reproduktionen av det verkliga livet. Mer än så har varken Marx eller jag någonsin antagit. Om någon nu förvränger detta till att det ekonomiska momentet skulle var det *enda* bestämmande, så förvandlar han denna utsaga till en intetsägande, abstrakt, absurd fras. Den ekonomiska situationen är basen, men överbyggnadens skilda moment — klasskampens politiska former och resultaten, dvs. författningar som efter det att slaget är vunnet fastställes av den segrande klassen osv., rättsformer, och till och med återspeglingen av alla dessa verkliga strider i deltagarnas hjärnor, politiska, juridiska, filosofiska teorier, religiösa åskådningar och dessas vidareutveckling till dogmsystem — även allt detta inverkar på de historiska stridernas förlopp och bestämmer i många fall till övervägande del deras *form*. Det är fråga om en växelverkan mellan alla dessa moment, och ytterst är det den ekonomiska rörelsen som med nödvändighet slår igenom, via alla otaliga tillfälligheter (dvs. via alla de ting och händelser vilkas ömsesidiga samband är så avlägsna eller så omöjliga att påvisa att vi betraktar dem som icke-existerande, som något vi kan bortse från). Annars vore det lättare att tillämpa teorin på vilken som helst historisk period än att lösa en enkel förstagradsekvation.

Vi gör själva vår historia, men, för det första, under mycket bestämda förutsättningar och betingelser. Bland dessa är de ekonomiska ytterst de avgörande. Men även de politiska osv., ja till och med den tradition som spökar i människors huvuden, spelar en roll, om än inte den avgörande. Även den preussiska staten har uppstått och vidareutvecklats ur historiska, i sista instans ekonomiska orsaker. Man kan dock knappast utan att vara pedantisk antaga, att det uteslutande varit [p. 464] den ekonomiska nödvändigheteten, och inte därjämte andra moment (framförallt att Brandenburg genom besittningen av Preussen hamnade i förvecklingar med Polen och därmed blandades in i internationella politiska förhållanden — vilket ju också blev avgörande för skapandet av det Österrikiska väldet), som bestämde att Brandenburg blev en stormakt, i vilken den ekonomiska, språkliga och sedan reformationen även religiösa åtskillnaden

mellan norr och söder förkroppsligades. Det vore svårt att utan att göra sig löjlig ge en ekonomisk förklaring till varenda tysk småstats existens i det förflutna och i dag, eller till uppkomsten av den högtyska ljudskridningen, som till en formlig klyfta tvärs genom Tyskland vidgade den geografiska skiljevägg som bildas av bergskedjorna från Sudet till Taunus.

För det andra skapas historien därigenom att slutresultatet alltid springer fram ur konflikter mellan många enskilda viljor, av vilka var och en i sin tur blir till vad den är genom en mängd särskilda livsbetingelser; det finns således otaliga varandra genomkorsande krafter, en oändlig grupp av kraftparallellogrammer, varur det uppstår en resultant — den historiska händelsen — som åter i sin tur kan betraktas som produkten av en verkande makt, tagen som helhet *i avsaknad av medvetande* och vilja. Ty det som någon individ önskar förhindras av alla andra, och vad som härur framgår är något som ingen önskat. Så förlöper den hittillsvarande historien likt en naturprocess och väsentligen underkastad samma rörelselagar. Men att de enskilda viljorna — de viljor som gör att envar vill det som han drivs till av sin kroppskonstitution och av de yttre, i sista instans ekonomiska omständigheterna (antingen hans egna personliga omständigheter eller de allmänna samhälleliga) — inte uppnår vad de önskar, utan smälter samman till ett genomsnitt, till en gemensam resultant, får inte tagas till intäkt för slutsatsen, att denna resultant skall sättas lika med noll. Tvärtom, envar bidrager till resultanten och inbegripes i motsvarande utsträckning i denna.

Vidare skulle jag vilja be Er, att studera denna teori i originalkällorna och inte i andra hand. Det är verkligen mycket lättare. Marx skrev knappast någonting där den inte spelade en roll. I synnerhet är ”Louis Bonapartes artonde Brumaire” [”Der achtzente Brumaire des Louis Bonaparte”, 1852] ett utmärkt exempel på dess tillämpning. Likaså finns många häntydningar i *Kapitalet*. Sedan får jag väl även hänvisa Er till mina skrifter: *Herr Eugen Dührings omvälvning av vetenskapen* [Herrn Eugen Dührings Umwälzung des Wissenschaftes, ofta kallad ”Anti-Dühring”, 1878] och *Ludwig Feuerbach och slutet på den klassiska tyska filosofin* [*Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie*, 1886], där jag givit den så vitt jag vet utförligaste utläggning av den historiska materialismen som existerar.

[p. 465] Att yngre människor emellanåt lagt mer vikt vid den ekonomiska sidan än vad som tillkommer den, är delvis Marx’ och min egen skuld. Gentemot motståndarna var vi tvungna att betona denna av dem förnekade huvudprincip, och det gavs då inte alltid tid, utrymme och tillfälle att låta de övriga moment som ingår i växelverkan komma till sin rätt. Men i den mån det gällde att framställa ett historiskt skede, det vill säga om den praktiska tillämpningen, ändrade sig saken, och då gavs ingen möjlighet till missförstånd. Dock är det tyvärr blott alltför vanligt att man tror sig om att fullständigt ha förstått och utan vidare kunna hantera en ny teori så snart man — och inte alltid ens på rätt sätt — tillägnat sig huvudsatserna. Och från denna förebråelse kan jag inte fritaga många bland de nyare ”marxisterna”, ty där har man presterat det mest förunderliga strunt.

Övers. D. Broady

16. Husserl om ego cogito

§8. Das „ego cogito" als transzendentale Subjektivität.

Hier machen wir nun, Descartes folgend, die große Umwendung, die, in rechter Weise vollzogen, zur transzendentalen Subjektivität führt: die Wendung zum *ego cogito* als dem apodiktisch gewissen und letzten Urteilsboden auf den jede radikale Philosophie zu begründen ist.

Überlegen wir. Als radikal meditierende Philosophen haben wir weder jetzt eine für uns geltende Wissenschaft, noch eine für uns seiende Welt. Statt schlechthin seiend, das ist uns in natürlicher Weise im Seinsglauben der Erfahrung geltend, ist sie uns nur ein bloßer Seinsanspruch. Das betrifft auch die innerweltliche Existenz aller anderen Ich, so daß wir rechtmäßig eigentlich nicht mehr im kommunikativen Plural sprechen dürfen. Die anderen Menschen und die Tiere sind für mich ja nur Erfahrungsgegebenheiten vermöge der sinnlichen Erfahrung ihrer körperlichen Leiber, deren Gültigkeit, als mit in Frage stehend, ich mich nicht bedienen darf. Mit den Anderen verliere ich natürlich auch die ganzen Gebilde der Sozialität und der Kultur. Kurzum, nicht nur die körperliche Natur, sondern die ganze konkrete Lebensumwelt ist nunmehr für mich statt seiend nur Seinsphänomen.

Husserl, Cartesianische Meditationen. Eine Einleitung in die Phänomenologie. *Husserliana*, Band I [1950], Martinus Nijhoff, Haag, 2 uppl. 1963, pp. 58 f.

8. L’ « ego cogito » comme subjectivité transcendentale.

Faisons ici, sur les traces de Descartes, le grand retour sur soi-même qui, correctement accompli, mène à la subjectivité transcendentale : le retour à *l’ego cogito*, domaine ultime et apodictiquement certain sur lequel doit être fondée toute philosophie radicale.

Réfléchissons. En philosophes qui méditent de façon radicale, nous ne possédons à présent ni une science valable ni un monde existant. Au lieu d’exister simplement, c’est-à-dire de se présenter à nous tout simplement dans la croyance existentielle (naturellement valable) de l’expérience, ce monde n’est pour nous qu’un simple phénomène élevant une prétention d’existence (*Seinsanspruch*). Ceci concerne aussi l’existence de tous les autres « moi », dans la mesure où ils font partie du monde environnant, si bien que nous n’avons plus le droit, au fond, de parler au pluriel. Les autres hommes et les animaux ne sont pour moi des données d’expérience qu’en vertu de l’expérience sensible que j’ai de leurs corps; or, je ne puis me servir de l’autorité de celle-ci, puisque sa valeur est mise en question. Avec les autres « moi » disparaissent naturellement toutes les formes sociales et culturelles. Bref, non seulement la nature corporelle, mais l’ensemble du monde concret qui m’environne n’est plus pour moi, désormais, un monde existant, mais seulement « phénomène d’existence » (*Seinsphänomen*).

Husserl, *Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*. Vrin, Paris 1931, p. 16. Övers. Gabrielle Peiffer och Emmanuel Levinas.

§ 8. ”Ego cogito” som transcendental subjektivitet

Här skall vi följa Descartes och genomföra den stora omvändning som om den fullföljes på riktigt vis leder till den transcendentala subjektiviteten: vändningen till *ego cogito* som den apodiktiskt vissa och yttersta grunden för omdöme, den grund på vilken varje radikal filosofi måste vila.

Låt oss betänka detta. Vi förfogar som radikalt mediterande filosofer varken över en vetenskap som är giltig för oss eller över en värld som är till för oss. Det är inte så att världen rätt och slätt finns till, den är med andra ord inte på något naturligt sätt giltig för oss, den är inte given i den erfarenhetsgrundade tron på varat; för oss är världen i stället enbart ett anspråk på vara. Detsamma gäller existensen av alla andra jag i världen, varför vi strängt taget inte längre har lov att tala i kommunikativt plural. De andra människorna och djuren har jag ju tillgång till blott i erfarenheten, blott i kraft av min sinnliga erfarenhet av deras kroppsliga liv, ett liv vars giltighet jag ifrågasätter och inte kan förlita mig på. Samtidigt som jag förlorar de andra går jag självfallet miste om alla gemenskapens och kulturens skapelser. Kort sagt är för mig hädanefter inte bara den kroppsliga naturen utan därtill livets hela konkreta omvärld något som inte längre är till, något som blott är ett varafenomen.

Övers. från tyskan D. Broady

17. Kant om upplysning

Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. *Unmündigkeit* ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. *Selbstverschuldet* ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung.

Kant: *Werkausgabe*, Band XI. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2 uppl. 1978, p 53. (Början av uppsatsen ”Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?”, urspr. publ. i *Berliner Monatsschrift*, December 1784.)

Upplysning är människans utträde ur sin självförvållade omyndighet. *Omyndighet* är oförmågan att använda sig av sitt förstånd utan någon annans ledning. *Självförvållad* är denna omyndighet eftersom dess orsak inte är oförstånd utan bristande beslutsamhet och mod att bruka sitt förstånd utan ledning av någon annan. Sapere aude! [Våga vara vis!] Ha mod att använda ditt *eget* förstånd! är således upplysningens valspråk.

Övers. D. Broady (hämtad ur ”Om bildning och konsten att ärva”, *Kritisk utbildningstidskrift*, VIII, nr 35-36, 1984, pp. 4-15).

18. Kant om aprioriska varseblivningsformer

Was sind nun Raum und Zeit? Sind es wirkliche Wesen? Sind es zwar nur Bestimmungen, oder auch Verhältnisse der Dinge, aber doch solche, welche ihnen auch an sich zukommen würden, wenn sie auch nicht angeschaut würden, oder sind sie solche, dir nur an der Form der Anschauung allein haften, und mithin an der subjektiven Beschaffenheit unseres Gemüts, ohne welche disese Prädikate gar keinem Dinge beigelegt werden können? [- - -]

1) Der Raum ist kein empirischer Begriff, der von äußeren Erfahrungen abgezogen worden. Denn damit gewisse Empfindungen auf etwas außer mich bezogen werden (d.i. auf etwas in einem anderen Ort des Raumes, als darinnen ich mich befinde), imgleichen damit ich sie als außer und neben einander, mithin nicht bloß verschieden, sondern als in verschiedenen Orten vorstellen könne, dazu muß dir Vorstellung des Raumes nicht aus den Verhältnissen der äußern Erscheinung durch Erfahrung erborgt sein, sondern diese äußere Erfahrung ist selbst nur durch gedachte Vorstellung allererst möglich.

2) Der Raum ist eine notwendige Vorstellung, a priori, die allen äußeren Anschauungen zum Grunde liegt. Man kann sich niemals eine Vorstellung davon machen, daß kein Raum sei, ob man sich gleich ganz wohl denken kann, daß keine Gegenstände darin eingetroffen werden. Er wird also als die Bedingung der Möglichkeit der Erscheinungen, und nicht als eine von ihnen abhängende Bestimmung angesehen, und ist eine Vorstellung a priori, die notwendiger Weise äußeren Erscheinungen zum Grunde liegt.

[- - -]

Die Ziet ist 1) kein empirischer Begriff, der irgend von einer Erfahrung abgezogen worden. Denn das Zugleichsein oder Aufeinanderfolgen würde selbst nicht in die Wahrnehmung kommen, wenn die Vorstellung der Zeit nicht a priori zum Grunde läge. Nur unter deren Voraussetzung kann man sich vorstellen: daß einiges zu einer und derselbe Ziet (zugleich) oder in verschiedenen Zieten (nach einander) sei.

2) Die Zeit ist eine notwendige Vorstellung, die allen Anschauungen zum Grunde liegt. Man kann in Anschauung der Erscheinungen überhaupt die Zeit selbsten nicht aufheben, ob man zwar ganz wohl die Erscheinungen aus der Zeit wegnehmen kann. Die Zeit ist also a priori gegeben. In ihr allein ist alle Wirklichkeit der Erscheinungen möglich. Diese können ingesamt wegfallen, aber sie selbst (als die allgemeine Bedingung ihrer Möglichkeit) kann nicht aufgehoben werden.

Kant: *Werkausgabe*, Band III, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1968, pp. 71 f, 78 (Kritik der reinen Vernunft).

Vad är nu rum och tid? Är de verkliga väsen? Är de blott bestämningar eller förhållanden hos tingen, ehuru sådana bestämningar och förhållanden som skulle tillkomma tingen i sig även om dessa inte åskådades, eller är de bestämningar och förhållanden som blott är knutna till åskådningens form och därmed blott till vår sinnesförfattnings subjektiva beskaffenhet, utan vilken dessa predikat inte skulle kunna förlänas något som helst ting? [- - -]

1) Rummet är inget empiriskt begrepp, som skulle kunna dragas fram ur yttre erfarenhet. Ty om vissa förnimmelser skall kunna förbindas med något utanför mig själv (dvs. med något på en annan plats i rummet än den där jag befinner mig), och om jag tillika skall kunna förställa mig dessa förnimmelser utanför och bredvid varandra — således inte blott som åtskilda utan även som belägna på olika platser —, i så fall krävs därtill att en grundläggande föreställning om rummet redan föreligger. Följaktligen kan föreställningen om rummet icke vara hämtad genom erfarenhet av de yttre framträdelsernas förhållanden, utan det är till att börja med föreställningen som gör själva denna yttre erfarenhet möjlig.

2) Rummet är en nödvändig föreställning a priori, som ligger till grund för alla yttre framträdelser. Man kan aldrig föreställa sig att rummet inte funnes, även om man mycket väl kan tänka sig att inga föremål skulle påträffas i detta rum. Rummet betraktas således som betingelsen för att framträdelser är möjliga, och icke som en bestämning som är beroende av dessa framträdelser. Rummet är en apriorisk föreställning som med nödvändighet ligger till grund för yttre framträdelser.

[- - -]

Tiden är 1) inget empiriskt begrepp, som alls skulle kunna dragas fram ur en erfarenhet. Ty om icke föreställningen om tiden redan a priori låge till grund härför, skulle icke själva samtidigheten eller successionen uppträda i varseblivningen. Endast under förutsättning att det finns en apriorisk föreställning om tiden kan man föreställa sig att något skulle inträffa vid samma tid (samtidighet) eller vid skilda tidpunkter (efter vartannat).

2) Tiden är en nödvändig föreställning, som ligger till grund för alla åskådningar. Vid betraktandet av framträdelserna kan man över huvud taget inte upphäva själva tiden, även om man mycket väl kan lösgöra framträdelserna från tiden. Tiden är således given a priori. Det är endast i tiden som framträdelsernas hela verklighet är möjlig. Samtliga framträdelser skulle kunna falla bort, men tiden själv (som den allmänna betingelse som möjliggör framträdelserna) låter sig icke upphävas.

Övers. D. Broady

19. Kants kategoritavla

1.

Der Quantität

Einheit
Vielheit
Allheit

2.

Der Qualität

Realität
Negation
Limitation

3.

Der Relation

der Inhärenz und Subsistenz
(substantia et accidens)
der Kausalität und Dependenz
(Ursache und Wirkung)
der Gemeinschaft
(Wechselwirkung zwischen dem Handelnden und Leidenden)

4.

Der Modalität

Möglichkeit — Unmöglichkeit
Dasein — Nichtsein
Notwendigkeit — Zufälligkeit

Kant: *Werkausgabe*, Band III, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1968, pp. 118 f (Kritik der reinen Vernunft).

1.

Kvantiteten

Enhet
Mångfald
Allhet

2.

Kvaliteten

Realitet
Negation
Begränsning

3.

Relationen

Inherens och subsistens
(substans och accidens)
Kausalitet och beroende
(orsak och verkan)
Gemenskap
(växelverkan mellan handlingens subjekt och objekt)

4.

Modaliteten

Möjlighet— omöjlighet
Tillvaro — icke-tillvaro
Nödvändighet — tillfällighet

övers. D. Broady

20. Lundgrens begrepp ramfaktor

We shall here the whole time study the frame factors from the teachers' point of view. From this aspect the curriculum will be included as a frame factor. It is of course a moot point, whether the goals and content of the teaching should be seen as frame factors. But if we define frame factors as factors which limit the variation of the teaching process, the curriculum will, from the teachers' point of view, function as a frame factor. In relation to our general and specific models, we have to distinguish between curriculum frames and organizational frames.

We shall use three types of frame factors in our specific model, and it builds on the assumption that the teaching is traditional classroom instruction. By traditional classroom instruction we mean "front of the class teaching", where the teacher verbally or with the aid of various simple teaching aids and materials teaches the whole class at the same time.

The first factor is the objectives of the teaching. This factor is a variable in so far as it can vary in exactitude. We see a possibility of variation from generally expressed to clearly stated goals of behavior. We shall concentrate on the specific objectives for the subject. The second factor is the sequence of content units, within which the various educational goals can be reached. Even this factor may vary from clearly stated sequences to one carried out according to the teacher's wishes. The third factor is the groups into which the pupils fall with regard to the time needed by different pupils to master the units. We may speak of these three factors as variables, firstly when we set them against external criteria, and secondly when considering them in relation to the internal criteria the teacher has and his way of experiencing these factors. We see the total time in three ways. Firstly, it may be sufficient to satisfy the relations between the frame factors. Secondly, it may be longer than what is needed in order to reach the intended outcomes. Thirdly, it may be insufficient to satisfy these three types of frame factors. In that event, the teacher must make various decisions. Since the total time cannot be prolonged, the teacher must place a priority on certain goals or pupils or both.

These decisions are dependent on the curriculum and the organizational measures (ability grouping and size of class etc.) and on the teachers' perception of them, as well as on his conception of his duty as a teacher toward the classes he is teaching.

The steering group, as defined in earlier studies, arises when the total time is insufficient to satisfy the three factors. In this way, the steering group becomes the functional expression for the interrelations between these three factors within the time frame, and will in its turn play a role in determining the forming on the teaching process.

Ulf P. Lundgren: *Frame Factors and the Teaching Process. A Contribution to curriculum theory and theory on teaching*. (Diss.) Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1972, p. 42.

Vi skall här hela tiden undersöka ramfaktorerna från lärarens synvinkel. Från denna aspekt kommer läroplanen att ingå som en ramfaktor. Det är givetvis diskutabelt huruvida undervisningens mål och innehåll skall betraktas som ramfaktorer. Men om vi definierar ramfaktorer som faktorer vilka begränsar variationer hos undervisningsprocessen, kommer läroplanen ur lärarens synvinkel att fungera som en ramfaktor. I samband med våra allmänna och specifika modeller måste vi skilja mellan läroplansramar och organisatoriska ramar.

Vi skall använda tre typer av ramfaktorer i vår specifika modell, som bygger på antagandet att undervisningen är traditionell klassrumsundervisning. Med traditionell klassrumsundervisning avser vi ”frontalundervisning”, där läraren muntligen och med hjälp av olika enkla undervisningshjälpmedel och material undervisar hela klassen samtidigt.

Den första faktorn är undervisningen mål. Denna faktor är en variabel så till vida att dess exakthet kan variera. Vi kan iaktta variationsmöjligheter som sträcker sig från allmänt formulerade till klart uppställda mål för beteendet. Vi skall inrikta oss på de specifika målen för skolämnet. Den andra faktorn är den sekvens av innehållsenheter inom vilken de skilda undervisningsmålen kan uppnås. Också denna faktor kan variera, från klart uppställda sekvenser till sekvenser som genomföres i enlighet med lärarens önskemål. Den tredje faktorn är de grupper som eleverna kommer att tillhöra med avseende på den tid olika elever behöver för att bemästra enheterna. Vi kan tala om dessa tre faktorer som variabler, dels när vi ställer dem mot yttre kriterier, dels när vi betraktar dem i förhållande till de inre kriterier som läraren omfattar och i förhållande till hans erfarenhet av dessa faktorer. Den samlade tiden kan betraktas på tre sätt. För det första kan tiden vara tillräcklig för att tillfredsställa förhållandet mellan ramfaktorerna. För det andra kan den vara längre än vad som erfordras för att man skall uppnå de avsedda resultaten. För det tredje kan den vara otillräcklig för att tillfredsställa dessa tre typer av ramfaktorer. I det sistnämnda fallet måste läraren träffa vissa beslut. Eftersom den samlade tiden inte kan utökas måste läraren prioritera vissa mål, eller vissa elever, eller båda delarna.

Dessa beslut är beroende av läroplanen och organisatoriska åtgärder (nivågruppering och klasstorlek etc.) och lärarens uppfattning därom, liksom av hans föreställning om sina skyldigheter som lärare inför den klass han undervisar.

Styrgruppen, så som den definierats i tidigare studier, uppstår när den samlade tiden inte förslår för att tillfredsställa de tre faktorerna. På så sätt blir styrgruppen ett funktionellt uttryck för de inbördes relationerna mellan tre faktorer inom tidsramen, och styrgruppen kommer i sin tur att spela en roll för att bestämma utformningen av undervisningsprocessen.

Övers. D. Broady

21. Marx om den historiska materialismen

Das allgemeine Resultat, das sich mir ergab, und einmal gewonnen, meinen Studien zum Leitfaden diente, kann kurz so formulirt werden: In der gesellschaftlichen Produktion ihres Lebens gehen die Menschen bestimmte, nothwendige, von ihrem Willen unabhängige Verhältnisse ein, Produktionsverhältnisse, die einer bestimmten Entwicklungsstufe ihrer materiellen produktivkräfte entsprechen. Die Gesammtheit dieser Produktionsverhältnisse bildet dir ökonomische Struktur der Gesellschaft, die reale Basis, worauf sich ein juristischer und politischer Ueberbau erhebt, und welcher bestimmte gesellschaftliche Bewußtseinsformen entsprechen. Die Produktionsweise des materiellen Lebens bedingt den socialen, politischen und geistigen Lebensproceß überhaupt. Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt. Auf einer gewissen Stufe ihrer Entwicklung gerathen die materiellen Produktivkräfte der Gesellschaft in Widerspruch mit den vorhandenen Produktionsverhältnissen, oder was nur ein juristischer Ausdruck dafür ist, mit den Eigenthumsverhältnissen, innerhalb deren sie sich bisher bewegt hatten. Aus Entwicklungsformen der Produktivkräfte schlagen diese Verhältnisse in Fesseln derselben um. Es tritt dann eine Epoche socialer Revolution ein. Mit der Veränderung der ökonomischen Grundlage wälzt sich der ganze ungeheure Ueberbau langsam oder rascher um. In der Betrachtung solcher Umvälzungen muß man stets unterschieden zwichen der materiellen naturwissenschaftlich treu zu konstatirenden Umvälzung in den ökonomischen Produktionsbedingungen und den juristischen, politischen, religiösen, künstlerischen oder philosophischen, kurz ideologischen Formen, worin sich die Menschen dieses Konflikts bewußt werden und ihn ausfechten. So wenig man das, was ein Individuum ist, nach dem beurtheilt, was es sich selbst dünkt, eben so wenig kann man eine solche Umvälzungsepoche aus ihrem Bewußtsein beurtheilen, sondern muß vielmehr dies Bewußtsein aus den Widersprüchen des materiellen Lebens, aus dem vorhandenen Konflikt zwischen gesellschaftlichen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen erklären. Eine Gesellschaftsformation geht nie unter, bevor alle Produktivkräfte entwickelt sind, für die sie weit genug ist und neue höhere Produktionsverhältnisse treten nie an die Stelle, bevor die materiellen Existenzbedingungen derselben im Schooß der alten Gesellschaft selbst ausgebrütet worden sind. Daher stellt sich die Menschheit immer nur Aufgaben, die sie lösen kann, denn genauer betrachtet wird sich stets finden, daß die Aufgabe selbst nur entspringt, wo die materiellen Bedingungen ihrer Lösung schon vorhanden oder wenigstens in Proceß ihres Werdens begriffen sind. In großen Umrissen können asiatische, antike, feudale und modern bürgerliche Produktionsweisen als progressive Epochen der ökonomischen Gesellschaftsformation bezeichnet werden. Die bürgerlichen Produktionsverhältnisse sind die letzte antagonistische Form des gesellschaftlichen Produktionsprocesses, antagonistisch nicht im Sinn von individuellem Antagonismus, sondern eines aus den gesellschaftlichen Lebensbedingungen der Individuen hervorwachsenden Antagonismus, aber die im Schooß der bürgerlichen Gesellschaft sich entwickelnden Produktivkräfte schaffen zugleich die materiellen Bedingungen zur Lösung dieses Antagonismus. Mit dieser Gesellschaftsformation schließt daher die Vorgeschichte der menschlichen Gesellschaft ab.

MEGA, Band II:2. Berlin: Dietz Verlag, 1980, pp. 100 f. (Zur Kritik der politischen Ökonomie, Erstes Heft, Vorwort)

Det allmänna resultat till vilket jag kom och som, när det väl uppnåtts, tjänade som ledtråd för mina studier, kan kort formuleras så här: I sitt livs samhälleliga produktion ingår människorna i bestämda, nödvändiga, av deras vilja oberoende förhållanden, produktionsförhållanden, vilka motsvarar en bestämd utvecklingrad hos deras materiella produktivkrafter. Summan av dessa produktionsförhållanden bildar samhällets ekonomiska struktur, den reella bas på vilken en juridisk och politisk överbyggnad reser sig som svarar mot bestämda samhälleliga medvetandeformer. Det materiella livets produktionssätt är betingelsen för hela den sociala, politiska och andliga livsprocessen. Det är inte människornas medvetande som bestämmer deras vara, utan omvänt deras samhälleliga vara som bestämmer deras medvetande. På ett visst stadium av sin utveckling råkar samhällets materiella produktivkrafter i motsättning till de rådande produktionsförhållandena, eller, vilket blott är ett juridiskt uttryck härför, med de egendomsförhållanden inom vilka produktivkrafterna dittills rört sig. Efter att ha varit produktivkrafternas utvecklingsformer omvandlas produktionsförhållandena till fjättrar för produktivkrafterna. Då inträder en epok av social revolution. Med förändringen av den ekonomiska grundvalen sker en mer eller mindre snabb omvälvning av hela den väldiga överbyggnaden. Vi betraktandet av sådana omvälvningar måste man alltid skilja den materiella omvälvningen i de ekonomiska produktionsbetingelserna — en omvävning som kan konstateras med naturvetenskaplig exakthet — och de juridiska, politiska, religiösa, konstnärliga eller filosofiska, kort sagt ideologiska former vari människor blir medvetna om och utkämpar denna konflikt. Lika litet som man bedömer en individ efter vad han tänker om sig själv, lika litet kan man bedöma en sådan omvälvningsepok efter dess medvetande. Snarare måste man förklara detta medvetande ur det materiella livets motsättningar, ur den aktuella konflikten mellan samhälleliga produktivkrafter och produktionsförhållanden. En samhällsformation går inte under förrän alla produktivkrafter som den kan inrymma har utvecklats, och nya högre produktionsförhållanden inträder aldrig förrän de materiella existensbetingelserna själva kläckts fram i det gamla samhällets sköte. Därför förelägger sig mänskligheten alltid enbart uppgifter som den kan lösa, ty vid närmare påseende finner man alltid att uppgiften själv uppstår först där de materiella betingelserna för dess lösande redan är för handen eller åtminstone i färd med att bli till. I grova drag kan asiatiska, antika, feodala och modernt borgerliga produktionssätt betecknas som progressiva epoker hos den ekonomiska samhällsformationen. De borgerliga produktionsförhållandena är den samhälleliga produktionsprocessens sista antagonistiska form — antagonistisk inte i betydelsen individuell antagonism, utan en antagonism som växer fram ur individernas livsbetingelser —, men samtidigt skapar produktivkrafterna som utvecklas i det borgerliga samhällets sköte de materiella betingelserna för upplösandet av denna antagonism. Med denna samhällsformation avslutas därför det mänskliga samhällets förhistoria.

Övers. D. Broady

22. Marx om den ekonomikritiska metoden

Die Methode der politischen Ökonomie

Wenn wir ein gegebnes Land politisch-ökonomisch betrachten, so beginnen wir mit seiner Bevölkerung, ihrer Verteilung in Klassen, Stadt, Land, See, den verschiednen Produktionszweigen, Aus- und Einfuhr, jährlicher Produktion und Konsumtion, Warenpreisen etc.

Es scheint das Richtige zu sein mit dem Realen und Konkreten, der wirklichen Voraussetzung zu beginnen, also z. B. in der Ökonomie mit der Bevölkerung, die die Grundlage und das Subjekt des ganzen gesellschaftlichen Produktionsakts ist. Indes zeigt sich dies bei näherer Betrachtung [als] falsch. Die Bevölkerung ist eine Abstraktion, wenn ich z. B. die Klassen, aus denen sie besteht, weglasse. Diese Klassen sind wieder ein leeres Wort, wenn ich die Elemente nicht kenne, auf denen sie beruhn. Z. B. Lohnarbeit, Kapital etc. Diese unterstellen Austausch, Teilung der Arbeit, Preise etc. Kapital z. B. ohne Lohnarbeit ist nichts, ohne Wert, Geld, Preis etc. Finge ich also mit der Bevölkerung an, so wäre das eine chaotische Vorstellung des Ganzen und durch nähere Bestimmung würde ich analytisch immer mehr auf einfachere Begriffe kommen; von dem vorgestellten Konkreten auf immer dünnere Abstrakta, bis ich bei den einfachsten Bestimmungen angelangt wäre. Von da wäre nun die Reise wieder rückwärts anzutreten, bis ich endlich wieder bei der Bevölkerung anlangte, diesmal aber nicht als bei einer chaotischen Vorstellung eines Ganzen, sondern als einer reichen Totalität von vielen Bestimmungen und Beziehungen. Der erste Weg ist der, den die Ökonomie in ihrer Entstehung geschichtlich genommen hat. Die Ökonomen des 17. Jahrhunderts z. B. fangen immer mit dem lebendigen Ganzen, der Bevölkerung, der Nation, Staat, mehren Staaten etc. an; sie enden aber immer damit, daß sie durch Analyse einige bestimmende abstrakte, allgemeine Beziehungen, wie Teilung der Arbeit, Geld, Wert etc. herausfinden. Sobald diese einzelnen Momente mehr oder weniger fixiert und abstrahiert waren, begannen die ökonomischen Systeme, die von dem Einfachen, wie Arbeit, Teilung der Arbeit, Bedürfnis, Tauschwert aufstiegen bis zum Staat, Austausch der Nationen, und Weltmarkt. Das letztre ist offenbar die wissenschaftlich richtige Methode. Das Konkrete ist konkret, weil es die Zusammenfassung vieler Bestimmungen ist, also Einheit des Mannigfaltigen. Im Denken erscheint es daher als Prozeß der Zusammenfassung, als Resultat, nicht als Ausgangspunkt, obgleich es der wirkliche Ausgangspunkt und daher auch der Ausgangspunkt der Anschauung und Vorstellung ist. Im ersten Weg wurde die volle Vorstellung zu abstrakter Bestimmung verflüchtigt; im zweiten führen die abstrakten Bestimmungen zur Reproduktion des Konkreten im Weg des Denkens. Hegel geriet daher auf die Illusion das reale als Resutat des sich in sich zusammenfassenden, in sich vertiefenden, und aus sich selbst sich bewegenden denkens zu fassen, während dir Methode vom Abstrakten zum Konkreten aufzustiegen, nur die Art für das denken ist, sich das Konkrete anzueignen, es als ein geistig Konkretes zu reproduzieren. Keineswegs aber der Entstehungsprozeß des Konkreten selbst.

Karl Marx: *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie* [1939-1941]. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsantalt, u.å., pp. 22 f.

Den politiska ekonomins metod

Då vi betraktar ett givet land politiskt-ekonomiskt, börjar vi med dess befolkning och dennas fördelning i klasser, med stad, landsbygd, hav och sjö, de skilda produktionsgrenarna, export och import, årlig produktion och konsumtion, varupriser etc.

Det synes vara det riktiga att börja med det reella och konkreta, med den verkliga förutsättningen, att således t.ex. inom ekonomin börja med befolkningen, som är grundvalen och subjektet för hela den samhälleliga produktionsakten. Likväl visar sig detta vid närmare påseende falskt. Befolkningen är en abstraktion om jag bortser från t.ex. de klasser den består av. I sin tur är dessa klasser ett tomt ord om jag inte känner till de element av vilka de beror, t.ex. lönearbete, kapital etc., som förutsätter utbyte, arbetsdelning, priser etc. Kapital är t.ex. ingenting utan lönarbete, utan värde, pengar, pris etc. Om jag alltså skulle börja med befolkningen, vore det en kaotisk föreställning om helheten, och jag skulle via noggrannare bestämningar analytiskt alltmer närma mig enklare begrepp, från det föreställda konkreta till det allt tunnare abstrakta, tills jag skulle anlända till de enklaste bestämningarna. Därifrån skulle återresan anträdas, tills jag slutligen åter skulle anlända till befolkningen, ehuru denna gång inte till befolkningen som en kaotisk föreställning om en helhet, utan som en rik totalitet med många bestämningar och relationer. Den första vägen är den som ekonomin under sin framväxt historiskt sett har tagit. T.ex. 1600-talets ekonomer började alltid med den levande helheten, med befolkningen, nationen, staten, flera stater etc.; men de slutade alltid med att analysvägen finna fram till några bestämmande, abstrakta, allmänna relationer, såsom arbetsdelning, pengar, värde etc. Så snart dessa enskilda moment var mer eller mindre fastlagda och abstraherade, vidtog de ekonomiska systemen, som från det enkla, såsom arbete, arbetsdelning, behov, bytesvärde, genomförde en uppstigning fram till stat, utbyte mellan nationer, och världsmarknad. Det senare är uppenbarligen den vetenskapligt riktiga metoden. Det konkreta är konkret emedan det är sammanfattningen av många bestämningar, alltså en enhet av det mångfaldiga. I tänkandet framträder det konkreta därmed som sammanfattningsprocess, som resultat, icke som utgångspunkt, trots att det är den verkliga utgångspunkten och därför också utgångspunkten för åskådningen och föreställningen. Längs den första vägen förflyktigas den fulla föreställningen till abstrakt bestämning; längs den andra leder de abstrakta bestämningarna till att det konkreta reproduceras på tänkandets väg. Hegel råkade därför ut för en illusion när han uppfattade det reella som resultatet av det tänkande som sammanfattar sig i sig självt, som fördjupar sig i sig självt, som sätter sig självt i rörelse — när i själva verket metoden att stiga från det abstrakta till det konkreta blott är tänkandets sätt att tillägna sig det konkreta, att reproducera det som ett andligt konkret. Denna metod är ingalunda uppkomstprocessen för det konkreta självt.

Övers. D. Broady

23. Parsons' begrepp roll

A value pattern [...] is always institutionalized in an *inter*action context. Therefore there is always a double aspect of the expectation system which is integrated in relation to it. On the one hand there are the expectations which concern and in part set standards for the behavior of the actor, ego, who is taken as the point of reference; these are his 'role-expectations.' On the other hand, from his point of view there is a set of expectations relative to the contingently probable *re*actions of others (alters) — these will be called 'sanctions,' which in turn may be subdivided into positive and negative according to whether they are felt by ego to be gratification-promoting or depriving. The relation between role-expectations and sanctions then is clearly reciprocal. What are sanctions to ego are role-expectations to alter and vice versa.

A role then is a sector of the total orientation system of an individual actor which is organized about expectations in relation to a particular interaction context, that is integrated with a particular set of value-standards which govern interaction with one or more alters in the appropriate complementary roles. These alters need not to be a defined group of individuals, but can involve any alter if and when he comes into a particular complementary interaction relationship with ego which involves a reciprocity of expectations with reference to common standards of value-orientation.

Talcott Parsons: *The Social System* [1951]. New York; London: The Free Press/Macmillan, 1964, pp. 38 f.

First, from the functional point of view the school class can be treated as an agency of socialization. That is to say, it is an agency through which individual personalities are trained to be motivationally and technically adequate to the performance of adult roles. It is not the sole such agency; the family, informal 'peer groups,' churches, and sundry voluntary organizations all play a part, as does actual on-the-job training. But, in the period extending from entry into first grade until entry into the labor force or marriage, the school class may be regarded as the focal socializing agency.

The socialization function may be summed up as the development in individuals of the commitments and capacities which are essential prerequisites of their future role-performance. Commitments may be broken down in turn into two components: commitment to the implementation of the broad *values* of society, and commitment to the performance of a specific type of role within the *structure* of society. [- - -] Capacities can also be broken down into two components, the first being competence or the skill to perform the tasks involved in the individual's roles, and the second being 'role-responsibility' or the capacity to live up to other people's expectations of the interpersonal behavior appropriate to these roles.

[- - -]

[...] the socialization function of the school class assumes a particular significance. The socialization functions of the family by this time are relatively residual, though their importance should not be underestimated. But the school remains adult-controlled and, moreover, induces basically the same kind of identification as was induced by the family in the child's pre-oedipal stage. This is to say that the learning of achievement-motivation is, psychologically speaking, a process of identification with the teacher, of doing well in school in order to please the teacher (often backed by the parents) in the same sense in which a pre-oedipal child learns new skills in order to please his mother.

In this connection I maintain that what is internalized through the process of identification is a reciprocal pattern of role-relationships. Unless there is a drastic failure of internalization altogether, not just one, but both sides of the interaction will be internalized. There will, however, be an emphasis on one or the other, so that some children will more nearly identify with the socializing agent, and others will more nearly identify with the opposite role.

Talcott Parsons: ”The School Class as a Social System: Some of its functions in American society”, *Harvard Ed. Rev*., Vol. XXIX, No. 4, 1959, pp. 297-318. Här citerad efter T. Parsons: *Social Structure and Personality*. London: The Free Press/Macmillan, 1964, p. 130, 140 f.

Ett värdemönster [...] är alltid institutionaliserat i en kontext av *inter*-aktion. Därför finns det alltid två sidor av det i samband med värdemönstret integrerade förväntningssystemet. Å ena sidan finns förväntningar som berör och delvis bestämmer standarder för beteendet hos den aktör (ego) som väljs som referenspunkt; dessa är aktörens ”rollförväntningar”. Å andra sidan finns ur aktörens synvinkel en uppsättning förväntningar som förhåller sig till de systematiskt sannolika reaktionerna hos andra (alteri). Dessa förväntningar skall vi kalla ”sanktioner”, vilka i sin tur kan indelas i positiva och negativa allt eftersom egot uppfattar dem som belönande eller berövande. Förhållandet mellan rollförväntningar och sanktioner är uppenbarligen ömsesidigt. Det som för egot är sanktioner är rollförväntningar för alter, och vice versa.

En roll är sålunda en sektor av en individuell aktörs totala orienteringssystem, en sektor som organiseras kring förväntningar med hänsyn till en särskild interaktionskontext. Denna interaktionskontext är integrerad med en uppsättning värde-standarder vilka styr interaktionen med en eller flera alteri som uppträder i tillämpliga komplementerande roller. Dessa alteri behöver inte vara en definierad grupp av individer, utan kan innefatta vilken som helst alter om och när denne träder i en särskild komplementerande interaktionsrelation till ego, en relation som innebär ömsesidighet i fråga om förväntningar som avser gemensamma standarder för värdeorientering.

För det första: Ur funktionell synvinkel kan skolklassen behandlas som en socialisationsagent, dvs en agent genom vilken individer i fråga om motivation och tekniker anpassas till utförandet av vuxenroller. [- - -]

Socialisationsfunktionen kan sammanfattas som den utveckling som äger rum i individen av det engagemang och de förmågor som är väsentliga förutsättningar för individernas framtida rollutövning. Engagemanget kan indelas i två komponenter: anslutning till förverkligandet av samhällets allmänna värden samt anslutning till utförandet av en specifik typ av roll inom samhällets struktur. [- - -] Även förmågor kan indelas i två komponenter, dels kompetens eller färdighet i att utföra de uppgifter som har med den individuella rollen att göra, dels ”roll-ansvarighet”, dvs förmåga att leva upp till andra människors förväntningar på ett till dessa roller anpassat mellanmänskligt beteende.

[- - -]

[...] skolklassens socialisationsfunktion har en särskild betydelse. Vid denna tid återstår inte mycket av familjens socialisationsfunktioner även om dessas betydelse inte skall underskattas. Skolan är dock fortfarande vuxenkontrollerad och dessutom inpräglar den i grunden samma slag av identifikation som familjen gjorde under barnets pre-oidipala stadium. Det innebär att inlärningen av prestationsmotivation psykologiskt sett är en process av identifikation med läraren, av att göra väl ifrån sig i skolan för att behaga läraren (som ofta har stöd från

föräldrarna), i samma mening som ett pre-oidipalt barn lär sig nya färdigheter för att behaga sin mor.

I detta sammanhang vill jag vidhålla, att det som internaliseras genom identifikationsprocessen är ett ömsesidigt mönster av roll-relationer. Om inte internaliseringen fullständigt misslyckas, kommer inte bara den ena utan båda sidor [såväl identifikation som avståndstagande] av interaktionen att internaliseras. Dock kommer tyngdpunkten att läggas på den ena eller andra sidan, så att vissa barn kommer att identifiera sig mer med identifikationsagenten [läraren, skolklassen] och andra mer med den motsatta rollen [här främst kamratgruppen].

Övers. D. Broady

24. Peirce spelar ut skolastikerna mot cartesianerna

Descartes is the father of modern philosophy, and the spirit of Cartesianism—that which principally distinguishes it from the scholasticism which it displaced—may be compendiously stated as follows:

1. It teaches that philosophy must begin with universal doubt; whereas scholasticism had never questioned fundamentals.

2. It teaches that the ultimate test of certainty is to be found in the individual consciousness; whereas scholasticism had rested on the testimony of sages and of the Catholic Church.

3. The multiform argumentation of the middle ages is replaced by a single thread of inference depending often upon inconspicuous premises.

4. Scholasticism had its mysteries of faith, but undertook to explain all created things. But there are many facts which Cartesianism not only does not explain, but renders absolutely inexplicable, unless to say that ‘God makes them so’ is to be regarded as an explanation.

In some, or all of these respects, most modern philosophers have been, in effect, Cartesians. Now without wishing to return to scholasticism, it seems to me that modern science and modern logic require us to stand upon a very different platform from this.

C. S. Peirce: *Writings of Charles S. Peirce. A Chronological Edition. Volume 2, 1867—1871*. Bloomington: Indiana University Press, 2 rev. tryckn. 1990, pp. 211 f. (”Some Consequences of Four Incapacities”, *Journal of Speculative Philosophy*, 1868)

Descartes är den moderna filosofins fader, och cartesianismens anda —som i grunden skiljer den från den skolastik den ersatte — kan i korthet formuleras som följer:

1. Den lär att filosofin måste börja med universellt tvivel; medan skolastiken aldrig ifrågasatte grundvalarna.

2. Den lär att det yttersta beviset för visshet skall sökas i det individuella medvetandet, medan skolastiken litade till de vises och katolska kyrkans vittnesbörd.

3. Medeltidens mångfald av argumentationsformer ersättes med en enda slutledningskedja som ofta vilar på dolda premisser.

4. Trots att skolastiken hade sina trosmysterier, tog den sig ändå an uppgiften att förklara alla skapade ting. Däremot finns det många sakförhållanden, som cartesianismen inte bara lämnar oförklarade utan till och med gör fullständigt oförklarliga — om man inte anser att det är en förklaring att säga ”Gud gör dem sådana”.

I själva verket har de flesta moderna filosofer varit cartesianer i några, eller alla, av dessa avseenden. Utan avsikt att återvända till skolastiken menar jag ändå att den moderna vetenskapen och den moderna logiken kräver att vi finner en helt annan grund än cartesianismen.

Övers. D.Broady

25. Peirces ursprungliga formulering av den pragmatiska maximen

It appears, then, that the rule for attaining the third grade of clearness of apprehension is as follows: Consider what effects, which might conceivably have practical bearings, we conceive the object of our conception to have. Then, our conception of these effects is the whole of our conception of the object.

C. S. Peirce: *Writings of Charles S. Peirce. A Chronological Edition*, Vol. 3, 1986, p. 266. (”How to Make our Ideas Clear”, 1878)

Det tycks således, som om regeln för att uppnå den tredje graden av klarhet i förståelsen är den följande: Överväg vilka effekter av tänkbar praktisk betydelse vi kan föreställa oss att objektet som vi uppfattar har. Då utgör vår uppfattning om dessa effekter hela vår uppfattning om objektet.

Övers. D. Broady

26. Peirces abduktiva slutledning

The surprising fact, C, is observed;
But if A were true, C would be a matter of course,
Hence there is reason to suspect that A is True

C. S. Peirce: *Collected Papers,* 5.189. (Föreläsningen ”Pragmatism and abduction”, 1903)

Ett förvånande faktum C observeras.
Men om A vore sant skulle C vara en självklarhet.
Följaktligen finns det skäl att misstänka att A är sant.

Övers. D. Broady

27. Saussure om langue, parole och langage

[...] nous avons d'abord distingué, au sein du phénomène total que représente le *langage*, deux facteurs : la *langue* et la *parole*. La langue est pour nous le langage moins la parole. Elle est l'ensemble des habitudes linguistiques qui permettent à un sujet de comprendre et de se faire comprendre.

Ferdinand de Saussure: *Cours de linguistique générale* [1915]. Édition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris: Payot, 1972, p. 112.

[...] först och främst har jag inom språkbruket <le language> som helhet särskiljt två faktorer: språksystemet <la langue> och talakten <la parole>. Med språksystemet menar jag språkbruket minus talakterna. Språksystemet är summan av de språkliga vanor som gör det möjligt för en människa att förstå och att göra sig förstådd.

Övers. D. Broady

28. Saussure om det språkliga tecknet

Pour certaines personnes la langue, ramenée à son principe essentiel, est une nomenclature, c'est-à-dire une liste de termes correspondant à autant de choses. Par example :

Cette conception est critiquable à bien des égards. Elle suppose des idées toutes faites préexistant aux mots [...] ; elle ne nous dit pas si le nom est de nature vocale ou psychique, car *arbor* peut être considéré sous l'un ou l'autre aspect ; enfin elle laisse supposer que le lien qui unit un nom à une chose est une opération toute simple, ce qui est bien loin d'être vrai. Cependant cette vue simpliste peut nous rapprocher de la vérité, en nous montrant que l'unité linguistique est une chose double, faite du rapprochement de deux termes. [- - -]

: ARBOR

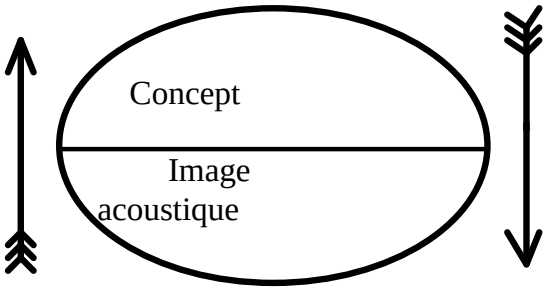
: EQUOS

etc etc.

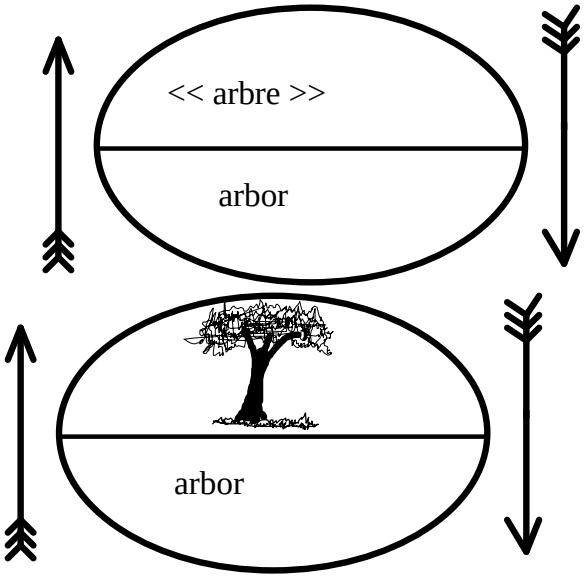
Le signe linguistique unit non une chose et un nom, mais un concept et une image acoustique. Cette dernière n'est pas le son matériel, chose purement physique, mais l'empreinte psychique de ce son, la représentation que nous en donne le témoignage de nos sens [...]

[- - -]

Le signe linguistique est donc une entité psychique à deux faces, qui peut être représentée par la figure :



Ces deux éléments sont intimement unis et s'appellent l'un l'autre. Que nous cherchions le sens du mot latin *arbor* ou le mot par lequel le latin désigne le concept « arbre », il est clair que seuls les rapprochements consacrés par la langue nous apparaissent conformes à la réalité, et nous écartons n'importe quel autre qu'on porrait imaginer.



Cette définition pose une importante question de terminologie. Nous appelons *signe* la combinasion du concept et de l'image acoustique : mais dans l'usage courant ce terme désigne généralement l'image acoustique seule, par exemple un mot (*arbor*, etc.). On oublie que si *arbor* est appelé signe, ce n'est qu'en tant qu'il porte le concept « arbre », de telle sort que l'idée de la partie sensorielle implique celle du total.

L'ambiguïté disparaîtrait si l'on désignait les trois notions ici en présence par des noms qui s'appellent les uns les autres tout en s'opposant. Nous proposons de conserver le mot *signe* pour désigner le total, et de remplacer *concept* et *image acoustique* respectivement par *signifié* et *signifiant* ; ces derniers termes ont l'avantage de marquer l'opposition qui les sépare soit entre eux, soit du total dont ils font partie. Quant à *signe*, si nous nous en contentons, c'est que nous ne savons par quoi le remplacer, la langue usuelle n'en suggerant aucun autre.

[- - -]

Le lien unissant le signifiant au signifié est arbitraire, ou encore, puisque nous entendons par signe le total résultant de l'association d'un signifiant à un signifié, nous pouvons dire plus simplement : *le signe linguistique est arbitraire*.

[- - -]

Le mot *arbitraire* appelle [...] une remarque. Il ne doit pas donner l'idée que le signifiant dépend du libre choix du sujet parlant (on verra plus bas qu'il n'est pas au pouvoir de l'individu de rien changer à un signe une fois établi dans un groupe linguistique) ; nous voulons dire qu'il est *immotivé*, c'est-à-dire arbitraire par rapport au signifié, avec lequel il n'a aucune attache naturelle dans la réalité.

Ferdinand de Saussure: *Cours de linguistique générale* [1915]. Édition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris: Payot, 1972, pp. 97-99. [Fotnoterna utlämnade. Figurerna är av tekniska skäl nyritade och ej reproducerade från originalet.]

Somliga människor uppfattar språket väsentligen som en nomenklatur, dvs. som en ordlista där orden motsvarar lika många saker. Till exempel:

: ARBOR

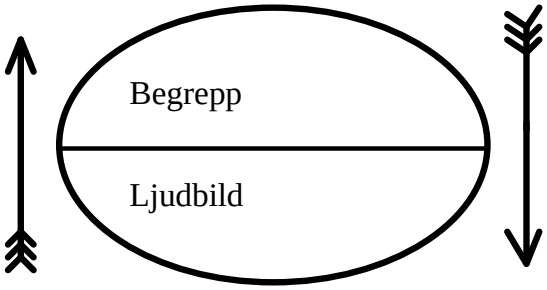
: EQUOS

etc. etc.

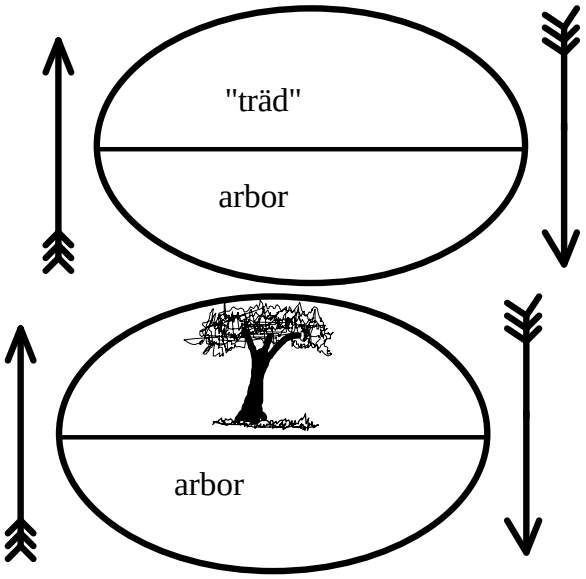
Denna uppfattning kan kritiseras i många avseenden. Den förutsätter fixa och färdiga idéer som existerar innan det finns ord för dem [...]. Den ger inte besked om huruvida benämningen är knuten till talet eller om den är av psykisk natur, ty *arbor* kan betraktas ur både den ena och de andra synvinkeln. Slutligen bygger föreställningen på antagandet att förbindelsen mellan en benämning och en sak är en alltigenom enkel operation, vilket är långtifrån sant. Dock kan denna förenklade uppfattning leda oss närmare sanningen genom att få oss att inse att den språkliga enheten är tudelad, tillkommen genom att två termer föres samman. [- - -]

Det är inte en sak och en benämning, utan det är ett begrepp och en ljudbild som förenas av det språkliga tecknet. Ljudbilden är inte det rent fysikaliska ljudet, utan det psykologiska avtrycket av detta ljud, dvs. den föreställning om ljudet som våra sinnens vittnesbörd skänker oss. [- - -]

Det språkliga tecknet är således en psykisk enhet med två ansikten som kan åskådliggöras med följande figur:



Dessa två element är intimt förenade och de hänvisar till varandra. När vi söker innebörden hos det latinska ordet *arbor* eller när vi söker det ord varmed latinet anger begreppet ”träd”, är det uppenbart att endast av språket auktoriserade sammankopplingar tycks oss förenliga med verkligheten, och att vi bortser från vilken som helst annan sammankoppling som man skulle kunna hitta på.



Denna definition reser en viktig terminologisk fråga. Vad jag kallar *tecken* är kombinationen av begrepp och ljudbild, medan ordet tecken vanligen används för att utpeka enbart ljudbilden,

till exempel ett ord, såsom *arbor*. Man glömmer att när ljudbilden *arbor* kallas tecken, så är det enbart för att denna ljudbild bär med sig begreppet ”träd”. På så vis är idén om helheten en förutsättning för idén om den sensoriska delen av helheten.

Tvetydigheten skulle försvinna om man försåge de här aktuella tre företeelserna med benämningar som både hänvisar till och står i motsättning till varandra. Jag föreslår att vi behåller ordet *tecken* <signe> för helheten, och att vi ersätter orden *begrepp* och *ljudbild* med *betecknat* <signifié> respektive *betecknande* <signifiant>. De två sistnämnda orden har fördelen att de signalerar att de befinner sig i opposition såväl till varandra som till den helhet vari de ingår som delar, medan skälet till att jag nöjer mig med ordet *tecken* är att jag inte vet vad det skulle ersättas med, vardagsspråket har inget annat att erbjuda.

[- - -]

Förbindelsen mellan det betecknande och det betecknade är godtycklig <arbitraire>. Eftersom vi med tecken menar den helhet som uppstår ur föreningen av ett betecknande och ett betecknat, kan vi säga det ännu enklare: *det språkliga tecknet är godtyckligt*.

[- - -]

[...] ordet *godtycklig* kräver en kommentar. Ordet får inte ge upphov till uppfattningen att det betecknande skulle bero av talarens fria val (nedan framgår att det inte står i individens makt att på minsta sätt förändra ett tecken när detta väl etablerats inom en språkgrupp). Vad jag vill säga är, att man inte kan finna några *motiv* till att det betecknande är sådant som det är; det betecknande är godtyckligt i förhållande till det betecknade och saknar naturlig knytning därtill.

Övers. D. Broady.

29. Weber om det legitima herraväldets tre typer

Herrschaft, d. h. die Chance, Gehorsam für einen bestimmten Befehl zu finden, kann auf verschiedenen Motiven der Fügsamkeit beruhen: Sie kann rein durch Interessenlage, also durch zweckrationale Erwägungen von Vorteilen und Nachteilen seitens des Gehorchenden, bedingt sein. Oder andererseits durch bloße »Sitte«, die dumpfe Gewöhnung an das eingelebte Handeln; oder sie kann rein affektuell, durch *bloße* persönliche Neigung des Beherrschten, begründet sein. Eine Herrschaft, welche *nur* auf solchen Grundlagen ruhte, wäre aber relativ labil. Bei Herrschenden und Beherschten pflegt vielmehr die Herrschaft durch *Rechtsgründe*, Gründe ihrer »Legitimität«, innerlich gestützt zu werden, und die Erschütterung dieses Legitimitätsglaubens pflegt weitgehende Folgen zu haben.

An »Legitimitätsgründen« der Herrschaft gibt es, in ganz reiner Form, nur drei, von denen — im reinen Typus — jeder mit einer grundverschiedenen soziologischen Struktur des Verwaltungsstabs und der Verwaltungsmittel verknüpft ist.

I. *Legale Herrschaft* kraft Satzung. Reinster Typus ist die bürokratische Herrschaft. Grundvorstellung ist: daß durch formal korrekt gewillkürte Satzung beliebiges Recht geschaffen und (bestehendes beliebig) abgeändert werden könne. Der Herrschaftsverband ist entweder gewählt oder bestellt, er selbst und alle seine Teile sind Betriebe. Ein heteronomer und heterokephaler (Teil-)Betrieb soll Behörde heißen. Der Verwaltungsstab besteht [p. 476] aus vom Herrn ernannten *Beamten*, die Gehorchenden sind Verbands-*Mitglieder* (»Bürger«, »Genossen«).

Gehorcht wird nicht der Person, kraft deren Eigenrecht, sondern der gesatzten *Regel*, die dafür maßgebend ist, wem und inwieweit ihr zu gehorchen ist. Auch der Befehlende selbst gehorcht, indem er einen Befehl erläßt, einer Regel: dem »Gesetz« oder »Reglement«, einer *formal* abstrakten Norm. »[- - -]

Die Bürokratie ist der technisch reinste Typus der legalen Herrschaft. Aber keine Herrschaft ist *nur* bürokratisch, d. h. nur durch kontraktlich engagierte und ernannte Beamte geführt. Das ist gar nicht möglich. Die höchsten Spitzen der politischen Verbände sind entweder »Monarchen« (erbcharismatische Herrscher, s.u.) oder vom Volke gewählte »Präsidenten« (also plebiszitär-charismatische Herren, s.u.) oder von einer parlamentarischen Körperschaft gewählt [- - -]

II. *Traditionelle Herrschaft*, kraft Glaubens an die Heiligkeit der von jeher vorhandenen Ordnungen und Herrengewalten. Reinster Typus ist die patriarchalische Herrschaft. Der Herrschaftsverband ist Vergemeinschaftung, der Typus des Befehlendender »Herr«, der Verwaltungsstab »Diener«, die Gehorchenden sind »Untertanen«. Gehorcht wird der Person kraft ihrer durch Herkommen geheiligten Eigenwürde: aus Pietät.»[- - -]

III. *Charismatische Herrschaft*, kraft affektueller Hingabe an die Person des Herrn und ihre Gnadengaben (Charisma), insbesondere: magische Fähigkeiten, Offenbarungen oder Heldentum, Macht des Geistes und der Rede. Das ewige Neue, Außerwerktägliche, Niedagewesene und die emotionale Hingenommenheit dadurch sind hier Quellen persönlicher Hingebung. Reinste Typen sind die Herrschaft des Propheten, des Kriegshelden, des großen Demagogen. Der Herrschaftsverband ist die [p. 482] Vergemeinschaftung in der Gemeinde oder Gefolgschaft. Der Typus des Befehlenden ist der *Führer*. Der Typus des Gehorchenden ist der »*Jünger*«. Ganz ausschließlich dem Führer rein persönlich um seiner persönlichen, unwerktäglichen Qualitäten willen wird gehorcht, nicht wegen gesatzter Stellung oder traditionaler Würde.

Max Weber: ”Die drei reinen Typen der legitimen Herrschaft”, *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* [1922] (Hrsg. Johannes Winckelmann). Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), 5 uppl. 1982. Citaten från pp. 475 f, 477, 478, 481 f.

Herravälde, dvs chansen för att en bestämd befallning åtlydes, kan bero på att man har skilda motiv för att foga sig. Herraväldet kan betingas av rena intresseförhållanden, således av att den som åtlyder företar målrationella överväganden om fördelar och nackdelar därmed. Å andra sidan kan herraväldet grundas i rent ”skick och bruk”, den slöa vanan vid det hemtama, eller i en *blott* personlig böjelse hos den som behärskas. Dock skulle ett herravälde som *enbart* vilade på en sådan grundval vara relativt labilt. Snarare brukar herraväldet, både hos den som härskar och den behärskade, vara invärtes underbyggt av *rättsgrunder*, grunder för dess ”legitimitet”, och när denna legitimitetstro skakas brukar det få vittgående följder.

I helt ren form existerar blott tre ”legitimitetsgrunder” för herravälde, av vilka — som rena typer — vara och en är knuten till helt skilda sociologiska strukturer hos förvaltningsstaben och förvaltningsredskapen.

I. *Legalt herravälde*, som fungerar i kraft av förordningar. Den renaste typen är det *byråkratiska herraväldet*. Den grundläggande föreställningen är att vilken som helst rätt kan skapas eller avskaffas genom en formellt korrekt och fritt vald förordning. Hela den kår av människor som utövar herraväldet, liksom de skilda antingen valda eller utnämnda delarna av denna kår, ingår i en *verksamhet*. En heteronom och heterokofal del av denna verksamhet bör kallas en *myndighet*. Förvaltningsstaben består av härskaren utnämnda *ämbetsmän*, de som åtlyder är kårens *medlemmar* (medborgare, partikamrater).

Det är icke personen själv som åtlydes i kraft av sina egna rättigheter. I stället är det den stadgade *regeln* som åtlydes, och därmed är det regeln som avgör vem som skall åtlydas och i vilken utsträckning så skall ske. Även den som befaller åtlyder en regel när han utfärdar en befallning: han åtlyder ”lagen” eller ”reglementet”, en *formell* abstrakt norm. [- - -]

Under det ”legala” herraväldets typ faller givetvis inte blott statens och kommunens moderna struktur, utan även herraväldesförhållandena i det privata kapitalistiska företaget eller i vilken som helst målinriktad sammanslutning eller förening som förfogar över en tillräckligt stor hierarkiskt indelad förvaltningsstab. De moderna politiska sammanslutningarna utgör blott de mest utpräglade representanterna för denna typ. [- - -]

Byråkratin är den tekniskt sett renaste typen av legalt herravälde. Men inget herravälde är *enbart* byråkratiskt, dvs genomfört av uteslutande kontraktsanställda och utnämnda ämbetsmän. Toppfigurerna inom de politiska sammanslutningarna är antingen ”monarker” (karismatiska härskare genom arv, se nedan) eller av folket valda ”presidenter” (dvs plebiscitärt-karismatiska härskare, se nedan) eller valda av ett parlamentariskt organ [- - -]

II. *Traditionellt herravälde*, som fungerar i kraft av tron på att de sedan gammalt existerande ordningarna och härskarmakterna är heliga. Den renaste typen är det patriarkala herraväldet. Det traditionella herraväldets sammanslutning är en gemenskap, ”härskaren” är typen för den som befaller, förvaltningsstaben är ”tjänare” och de som åtlyder är ”undersåtar”. Man lyder en person i kraft av dennes nedärvda helgade egenvärde, av vördnad. [- - -]

III. *Karismatiskt herravälde*, som fungerar i kraft av en känslomässig hängivenhet till härskarens person och de nådegåvor (karisma) som är knutna till denna person, i synnerhet magiska förmågor, uppenbarelser eller hjältedåd, andens och språkets makt. Källorna till denna personliga hängivenhet är det evigt nya, det extraordinära, det aldrig förut skådade, samt den känslomässiga hänförelse som detta väcker. Den renaste typen är profetens, krigshjältens och den store demagogens herravälde. Herraväldets sammanslutning är församlingens eller lärjungeskarans gemenskap. Typen för den som befaller är *ledaren*. Typen för den som åtlyder är ”*lärjungen*”. Man lyder uteslutande ledaren som person, tack vare dennes personliga, extraordinära egenskaper, icke på grund av hans lagstadgade ställning eller på grund av traditionella värden.

Övers. D. Broady.

30. Wittgensteins begrepp språkspel

1. *Augustinus*, in den Confessiones I/8: cum ipsi (majores homines) appellabant rem aliquam, et cum secundum eam vocem corpus ad aliquid movebant, videbam, et tenebam hoc ab eis vocari rem illam, quod sonabant, cum eam vellent ostendere. Hoc autem eos velle ex motu corporis aperiebatur: tamquam verbis naturalibus omnium gentium, quae fiunt vultu et nutu oculorum, ceterorumque membrorum actu, et sonitu vocis indicante affectionem animi in petendis, habendis, rejiciendis, fugiendisve rebus. Ita verba in variis sententiis locis suis posita, et crebro audita, quarum rerum signa essent, paulatim colligebam, measque jam voluntates, edomito in eis signis ore, per haec enuntiabam.[1]

In diesen Worten erhalten wir, so scheint es mir, ein bestimmtes Bild von dem Wesen der menschlichen Sprache. Nämlich dieses: Die Wörter der Sprache benennen Gegenstände—Sätze sind Verbindungen von solchen Benennungen.——In diesem Bild von der Sprache finden wir die Wurzeln der Idee: Jedes Wort hat eine Bedeutung. Diese Bedeutung ist dem Wort zugeordnet. Sie ist der Gegenstand, für welchen das Wort steht.

Von einem Unterschied der Wortarten spricht Augustinus nicht. Wer das Lernen der Sprache so beschreibt, denkt, so möchte ich glauben, zunächst an Hauptwörter, wie “Tisch”, “Stuhl”, “Brot”, und die Namen von Personen, erst in zweiter Linie an die Namen gewisser Tätigkeiten und Eigenschaften, und an die übrigen Wortarten als etwas, was sich finden wird.

Denke nun an diese Verwendung der Sprache: Ich schicke jemand einkaufen. Ich gebe ihm einen Zettel, auf diesem stehen die Zeichen: “fünf rote Äpfel”. Er trägt den Zettel zum Kaufmann; der öffnet die [p. 3] Lade, auf welcher das Zeichen “Äpfel” steht; dann sucht er in einer Tabelle das Wort “rot” auf und findet ihm gegenüber ein Farbmuster; nun sagt er die Reihe der Grundzahlwörter—ich nehme an, er weiß sie auswendig—bis zum Worte “fünf” und bei jedem Zahlwort nimmt er einen Apfel aus der Lade, der die Farbe des Musters hat.——So, und ähnlich, operiert man mit Worten.—— “Wie weiß er aber, wo und wie er das Wort ‘rot’ nachschlagen soll und was er mit dem Wort ‘fünf’ anzufangen hat?”——Nun, ich nehme an, er *handelt*, wie ich es beschrieben habe. Die Erklärungen haben irgendwo ein Ende.—Was ist aber die Bedeutung des Wortes “fünf”?—Von einer solchen war hier garnicht die Rede; nur davon, wie das Wort “fünf” gebraucht wird.

2. Jener philosophische Begriff der Bedeutung ist in einer primitiven Vorstellung von der Art und Weise, wie die Sprache funktioniert, zu Hause. Man kann aber auch sagen, es sei die Vorstellung einer primitiveren Sprache als der unsern.

Denken wir uns eine Sprache, für die die Beschreibung, wie Augustinus sie gegeben hat, stimmt: Die Sprache soll der Verständigung eines Bauenden A mit einem Gehilfen B dienen. A führt einen Bau auf aus Bausteinen; es sind Würfel, Säulen, Platten und Balken vorhanden. B hat ihm die Bausteine zuzureichen, und zwar nach der Reihe, wie A sie braucht. Zu dem Zweck bedienen sie sich einer Sprache, bestehend aus den Wörtern: “Würfel”, “Säule”, “Platte”,

[1] Nannten die Erwachsenen irgend einen Gegenstand und wandten sie sich dabei ihm zu, so nahm ich das wahr und ich begriff, daß der Gegenstand durch die Laute, die sie aussprachen, bezeichnet wurde, da sie auf *ihn* hinweisen wollten. Dies aber entnahm ich aus ihren Gebärden, der natürlichen Sprache aller Völker, der Sprache, die durch Mienen- und Augenspiel, durch die Bewegungen der Glieder und den Klang der Stimme die Empfindungen der Seele anzeigt, wenn diese irgend etwas begehrt, oder festhält, oder zurückweist, oder flieht. So lernte ich nach und nach verstehen, welche Dinge die Wörter bezeichneten, die ich wieder und wieder, an ihren bestimmten Stellen in verschiedenen Sätzen, aussprechen hörte. Und ich brachte, als nun mein Mund sich an diese Zeichen gewöhnt hatte, durch sie meine Wünsche zum Ausdruck.

“Balken”. A ruft sie aus;—B bringt den Stein, den er gelernt hat, auf diesen Ruf zu bringen.—— Fasse dies als vollständige primitive Sprache auf.

3. Augustinus beschreibt, könnten wir sagen, ein System der Verständigung; nur ist nicht alles, was wir Sprache nennen, dieses System. Und das muß man in so manchen Fällen sagen, wo sich die Frage erhebt: “Ist diese Darstellung brauchbar, oder unbrauchbar?” Die Antwort ist dann: “Ja, brauchbar; aber nur für dieses eng umschriebene Gebiet, nicht für das Ganze, das du darzustellen vorgabst.”

Es ist, als erklärte jemand: “Spielen besteht darin, daß man Dinge, gewissen Regeln gemäß, auf einer Fläche verschiebt ...”—und wir ihm antworten: Du scheinst an die Brettspiele zu denken; aber das sind nicht alle Spiele. Du kannst deine Erklärung richtigstellen, indem du sie ausdrücklich auf diese Spiele einschränkst.

4. Denk dir eine Schrift, in welcher Buchstaben zur Bezeichnung von Lauten benützt würden, aber auch zur Bezeichnung der Betonung und als Interpunktionszeichen. (Eine Schrift kann man auffassen als eine Sprache zur Beschreibung von Lautbildern.) Denk dir nun, daß Einer jene Schrift so verstünde, als entspräche einfach jedem [p. 4] Buchstaben ein Laut und als hätten die Buchstaben nicht auch ganz andere Funktionen. So einer, zu einfachen, Auffassung der Schrift gleicht Augustinus’ Auffassung der Sprache.

5. Wenn man das Beispiel im §1 betrachtet, so ahnt man vielleicht, inwiefern der allgemeine Begriff der Bedeutung der Worte das Funktionieren der Sprache mit einem Dunst umgibt, der das klare Sehen unmöglich macht.—Es zerstreut den Nebel, wenn wir die Erscheinungen der Sprache an primitiven Arten ihrer Verwendung studieren, in denen man den Zweck und das Funktionieren der Wörter klar übersehen kann.

Solche primitiven Formen der Sprache verwendet das Kind, wenn es sprechen lernt. Das Lehren der Sprache ist hier kein Erklären, sondern ein Abrichten.

6. Wir könnten uns vorstellen, daß die Sprache im §2 die *ganze* Sprache des A und B ist; ja, die ganze Sprache eines Volksstamms. Die Kinder werden dazu erzogen, *diese* Tätigkeiten zu verrichten, *diese* Wörter dabei zu gebrauchen, und *so* auf die Worte des Anderen zu reagieren.

Ein wichtiger Teil der Abrichtung wird darin bestehen, daß der Lehrende auf die Gegenstände weist, die Aufmerksamkeit des Kindes auf sie lenkt, und dabei ein Wort ausspricht; z.B. das Wort “Platte” beim Vorzeigen dieser Form. (Dies will ich nicht “hinweisende Erklärung”, oder “Definition”, nennen, weil ja das Kind noch nicht nach der Benennung *fragen* kann. Ich will es “hinweisendes Lehren der Wörter” nennen.——Ich sage, es wird einen wichtigen Teil der Abrichtung bilden, weil es bei Menschen so der Fall ist; nicht, weil es sich nicht anders vorstellen ließe.) Dieses hinweisende Lehren der Wörter, kann man sagen, schlägt eine assoziative Verbindung zwischen dem Wort und dem Ding: Aber was heißt das? Nun, es kann Verschiedenes heißen; aber man denkt wohl zunächst daran, daß dem Kind das Bild des Dings vor die Seele tritt, wenn es das Wort hört. Aber wenn das nun geschieht,—ist das der Zweck des Worts ?—Ja, es *kann* der Zweck sein.—Ich kann mir eine solche Verwendung von Wörtern (Lautreihen) denken. (Das Aussprechen eines Wortes ist gleichsam ein Anschlagen einer Taste auf dem Vorstellungsklavier.) Aber in der Sprache im §2 ist es *nicht* der Zweck der Wörter, Vorstellungen zu erwecken. (Es kann freilich auch gefunden werden, daß dies dem eigentlichen Zweck förderlich ist.)

Wenn aber das das hinweisende Lehren bewirkt,—soll ich sagen, es bewirkt das Verstehen des Worts? Versteht nicht der den Ruf “Platte!”, der so und so nach ihm handelt?—Aber dies half wohl das hinweisende Lehren herbeiführen; aber doch nur zusammen mit einem bestimmten

[p. 5] Unterricht. Mit einem anderen Unterricht hätte dasselbe hinweisende Lehren dieser Wörter ein ganz anderes Verständnis bewirkt.

"Indem ich die Stange mit dem Hebel verbinde, setze ich die Bremse instand."—Ja, gegeben den ganzen übrigen Mechanismus. Nur mit diesem ist er der Bremshebel; und losgelöst von seiner Unterstützung ist er nicht einmal Hebel, sondern kann alles Mögliche sein, oder nichts.

7. In der Praxis des Gebrauchs der Sprache (2) ruft der eine Teil die Worter, der andere handelt nach ihnen; im Unterricht der Sprache aber wird sich *dieser* Vorgang finden: Der Lernende *benennt* die Gegenstände. D.h. er spricht das Wort, wenn der Lehrer auf den Stein zeigt.—Ja, es wird sich hier die noch einfachere Übung finden: der Schüler spricht die Worte nach, die der Lehrer ihm vorsagt——beides sprachähnliche Vorgänge.

Wir können uns auch denken, daß der ganze Vorgang des Gebrauchs der Worte in (2) eines jener Spiele ist, mittels welcher Kinder ihre Muttersprache erlernen. Ich will diese Spiele "*Sprachspiele"* nennen, und von einer primitiven Sprache manchmal als einem Sprachspiel reden.

Und man könnte die Vorgänge des Benennens der Steine und des Nachsprechens des vorgesagten Wortes auch Sprachspiele nennen. Denke an manchen Gebrauch, der von Worten in Reigenspielen gemacht wird.

Ich werde auch das Ganze: der Sprache und der Tätigkeiten, mit denen sie verwoben ist, das "Sprachspiel" nennen.

Ludwig Wittgenstein: *Philosophische Untersuchungen/Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell, 1953, pp. 2-5.

1. *Augustinus*, i Bekännelserna I.8: ”När de [vuxna] nämnde något vid namn fäste jag det då i mitt minne, och när de efter ett ord pekade på något såg jag det, och mindes att de benämnde detta föremål med det ljud de lät höra när de ville visa det. Att det var det de ville var uppenbart genom deras åtbörder, det språk som är medfött hos alla folk; miner, ögonkast, handrörelser och tonfall visar deras sinnesstämning när de åstundar, äger, avvisar eller undviker något. På detta sätt slöt jag mig efter hand till betydelsen av ord som jag ofta hörde återkomma på bestämda ställen i olika sammanhang. Med dem uttryckte jag nu mina önskningar, när jag väl vant min tunga vid dessa tecken.”

Det tycks mig att vi med dessa ord erhåller en bestämd bild av det mänskliga språkets väsen, nämligen denna: språkets ord benämner föremål, och satser är förbindelser av sådana benämningar. I denna bild av språket finner vi rötterna till idén, att varje ord har en betydelse. Denna betydelse är tillordnad ordet. Betydelsen är det föremål som ordet står för.

Augustinus talar inte om någon skillnad mellan olika slags ord. Den som på så sätt beskriver hur man lär sig språk, tänker, ville jag tro, först och främst på substantiv, såsom ”bord”, ”stol”, ”bröd”, samt på personnamn, och först i andra hand på namnen för vissa verksamheter och egenskaper, och tänker på de övriga slagen av ord som något som det får bli någon annan råd med.

Tänk nu på den här användningen av språket: Jag skickar någon till affären. Jag ger honom en lapp, och på den står tecknen ”fem röda äpplen”. Han tar med sig lappen till handelsmannen; denne öppnar lådan på vilken tecknet ”äpplen” står; därpå letar han i en tabell upp ordet ”röd” och finner mittemot detta ett färgmönster; nu uttalar han serien av grundtalsord — jag antar att han kan dem utantill — fram till ordet ”fem” och tar vid varje talord ur lådan ett äpple med samma färg som mönstret. — Så, och på liknande sätt, opererar man med ord. ”Men hur vet han

var och hur han skall slå upp ordet ’röd’ och vad han skall ta sig till med ordet ’fem’ ”? — Jo, jag antar att han *handlar* så som jag beskrivit det. Förklaringarna måste ha ett slut någonstans. — Men vilken betydelse har ordet ”fem”? — Om en sådan var det här alls inte tal; blott om hur ordet ”fem” används.

2. Detta filosofiska begrepp om betydelse hör hemma inom en primitiv föreställning om hur språket fungerar. Man kan emellertid också säga, att detta vore en föreställning om ett språk som är primitivare än vårt.

Låt oss tänka oss ett språk för vilket Augustinus’ beskrivning stämmer: Språket skall tjäna till att A, som uppför en byggnad, skall kunna meddela sig med en hantlangare B. A bygger med sten, och till hands finns kuber, pelare, plattor och balkar. B skall räcka över stenarna till honom, i rätt ordning allt eftersom A behöver dem. För det syftet använder de sig av ett språk som består av orden ”kub”, ”pelare”, ”platta”, ”balk”. A ropar orden, och B hämtar den sten han lärt sig att hämta när han hör detta rop. Uppfatta detta som ett som alltigenom primitivt språk.

3. Vi skulle kunna säga att Augustinus beskriver ett system för meddelanden; det är bara det att allt som vi kallar språk inte är detsamma som ett sådant system. Det är så man ofta tvingas säga när frågan ”Är denna framställning användbar eller oanvändbar?” inställer sig. Svaret är då: ”Ja, den är användbar, men blott för detta snävt begränsade område och inte för allt det du gjorde anspråk på att framställa.”

Det är som om någon skulle ge förklaringen: ”Att spela består i att man enligt vissa regler flyttar ting på en yta...”, och vi svarar honom: Du förefaller tänka på brädspel; men det är inte alla spel. Du kan korrigera din förklaring genom att uttryckligen begränsa den till sådana spel.

4. Tänk dig en skrift där bokstäverna används för att beteckna ljud, men även för att beteckna betoning och som tecken för interpunktion. (En skrift kan man uppfatta som ett språk för beskrivning av ljudbilder.) Tänk dig nu, att någon förstode denna skrift så, att varje bokstav helt enkelt skulle motsvara ett ord, och som hade bokstäverna icke därutöver helt andra funktioner. En sådan alltför förenklad uppfattning om skriften liknar Augustinus’ uppfattning om språket.

5. När man betraktar exemplet i §1, anar man kanske i vilken utsträckning det allmänna begreppet om ordens betydelse sveper in språkets sätt att fungera i en dimma som gör det omöjligt att se klart. Dimman skingras om vi studerar språket sådant det framträder i primitiva slag av användningar, där man klart kan överblicka ordens ändamål och och funktionssätt.

Sådana primitiva former av språk använder barnet när det lär sig tala. Här sker språkinlärningen inte genom att man förklarar utan genom övning.

6. Vi skulle kunna föreställa oss, att språket i §2 vore A’s och B’s *hela* språk, ja hela språket för en folkstam. Barnen skulle uppfostras till att utföra *dessa* verksamheter, att därvid använda *dessa* ord, och att reagera *på så sätt* på andras ord.

En viktig del av träningen skulle bestå i att den som undervisar pekar på föremålen, vänder barnets uppmärksamhet mot dem, och därvid uttalar ett ord; t.ex. ordet ”platta” i samband med att denna form förevisas. (Detta vill jag inte kalla ”utpekande förklaring”, eller ”definition”, ty barnet kan ännu inte *fråga* efter benämningen. Jag vill kalla det ett ”utpekande utlärande av ord”. Att jag säger att detta är en viktig del av träningen beror på att så är fallet beträffande människorna; det beror inte på att man inte skulle kunna föreställa sig att det vore annorlunda.) Man kan säga, att detta utpekande utlärande av ord skapar en associativ förbindelse mellan ordet och tinget. Men vad innebär det? Det kan innebära litet av varje, men man tänker väl närmast på att bilden av tinget uppträder för barnets själ när det hör ordet. Men när nu det inträffar, är det detta som är ordets ändamål? Ja, det *kan* vara ändamålet. Jag kan tänka mig en sådan

användning av ord (räckor av ljud). (Att uttala ett ord liknar att slå an en tangent på föreställningspianot.) Men i språket i §2 är det *inte* ordens ändamål att väcka föreställningar (låt vara att man förvisso kan finna att detta främjar det egentliga ändamålet).

Men om detta att orden väcker föreställningar inverkar på det utpekande utlärandet, bör jag då säga att det också är orsaken till att ordet blir förstått? Är det inte så att den som förstår utropet ”platta!” är den som i enlighet detta utrop handlar på det ena eller andra sättet? Det utpekande utlärandet bidrager visserligen härtill, men blott tillsammans med en bestämd undervisning. Med en annan undervisning hade samma utpekande utlärande av dessa ord frambringat en helt annan förståelse.

”När jag sätter pinnen mot hävarmen, slår jag på bromsen.” Ja, förutsatt att hela den övriga mekanismen finns där. Blott tillsammans med denna är hävarmen en bromsarm; och om man tar bort den från dess stöd är den inte ens en hävarm, utan kan vara allt möjligt, eller inget alls.

7. I utövandet av språket (2) ropar den ena parten ut orden och den andra parten handlar i enlighet med dem, men när man undervisar i språket uppträder *det här* förloppet: Den som lär sig *benämner* föremålen, vilket innebär att han uttalar ordet när läraren pekar på stenen. Ja, här uppträder även den än enklare övningen, att eleven upprepar de ord som läraren först yttrat till honom. I båda fallen är det fråga om språkliknande förlopp.

Vi kan också tänka oss, att hela det förlopp där orden används i (2) är en av de lekar varmed barn lär sitt modersmål. Dessa lekar skall jag kalla ”*språkspel*”, och jag skall ofta kalla primitiva språk språkspel.

Språkspel skulle man även kunna kalla förloppen där stenar benämnes och där man upprepar ord som sagts före. Tänk på hur man många gånger använder ord i danslekar.

”Språkspel” kommer jag också att kalla det hela: både språket och de verksamheter med vilka det är sammanflätat.

Översättningen av det inledande citatet ur Augustinus’ Confessiones, första boken, är av Bengt Ellenberger (Augustinus, *Bekännelser*. Skellefteå: Artos Bokförlag, 1990, p. 45). Återstoden översatt av D. Broady.

31. Appendix: Samhällsvetenskapens eviga frågor.

För att rita upp sin egen karta över forskningstraditioner och författarskap kan det vara till hjälp att fundera över hur olika forskare förhållit sig till samhällsvetenskapens eviga frågor, såsom:

- praktisk kunskap vs teoretisk
- kritik vs normativ förståelse, nutidsperspektiv vs dåtidsperspektiv
- förhållandet mellan individ och samhälle
- metodologisk individualism kontra metoder som tar fasta på ”det kollektiva medvetandet”
- förklaringar som hänvisar till människors intentioner kontra andra typer av förklaringar (funktionsförklaringar, historiska förklaringar, hänvisningar till samhälleliga strukturer)
- olika sätt att studera sociala grupper (samhällsklasser och klassfraktioner, statusgrupper, professioner, grupper i byråkratier, smågrupper)
- vad håller ihop ett samhälle?
- evolutionstankens ställning i samhällsvetenskapen
- förhållandet mellan å ena sidan materiella förhållanden och människors levnadsvillkor, å andra sidan kulturen, medvetandeformerna, ”överbyggnaden”
- storskaliga studier av sociala system kontra småskaliga etnografiska eller mikrosociologiska studier
- kunskapsteoretisk rationalism kontra empirism
- det normativas och värdenas ställning i samhällsvetenskapen (skall vetenskapen förklara eller förbättra världen? hur bör forskaren hantera sina egna värderingar?)
- förhållandet mellan vetenskaplig kunskap och annan kunskap
- verifiering och falsifiering av vetenskapliga resultat
- samhällsvetenskapens differentia specifika (samt samhällsvetenskapens relation till naturvetenskaperna och matematiken, till psykologin, till filosofin, till politiken, till vardagskunskapen)

Skeptronhäften
(Skeptron Occasional Papers)
ISSN 0284-0731

1. Anna Lena Lindberg,*"Men Gud förbarme sig, hvilket Publikum!" Om konstpedagogikens rötter i Sverige*, 1987
2. Francine Muel-Dreyfus, *Folkskollärare och socialarbetare. Metodologiska kommentarer till den historiska sociologin*, 1987
3. Theresa Martinet, *En provensalsk bondkvinna och hennes män. Ett exempel på småborgerlig ackumulation*, 1987
4. Anna-Maja Johannesson, *Lärarnas villkor i de första decenniernas folkskola (1850—1880)*, 1989
5. Ronny Ambjörnsson, *The Honest and Diligent Worker*, 1991
6. Collège de France, *Förslag till framtidens utbildning*, 1992
7. *Ulf P. Lundgrens skrifter 1966—1991. En bibliografi*, utg. D.Broady & Boel Englund, 1992
8. Eva Trotzig,*"qvinnan bär hemmets trefnad på spetsen af sin synål." Kvinnlig skolslöjd i Stockholms folkskolor decennierna runt 1900*, 1992
9. Gisèle Sapiro, *Collective biographies and the theory of "literary field"*, 1996
10. Monique Pinçon-Charlot/Michel Pinçon, *Considérations sur l'enquête sociologique dans les beaux quartiers*, 1996
11. Andersson, Barbro/Englund, Boel/Heyman, Ingrid/Peterson, Bo/Peurell, Erik, *Recherches sur les champs de production culturel. Travaux récent ou en cours*, 1996
12. Jesper Svenbro, *Vägra läsa, vägra skriva. Attityder till det skrivna ordet i antikens Grekland*, 1997
13. Ann-Catherine Wagner, *Les stratégies transnationales en France*, 1997
14. Sandro Campana Wadman, *Det biologiska och det sociala. Marc Augé om sjukdom och andra olyckor*, 1997
15. Donald Broady, *Kapitalbegreppet som utbildningssociologiskt verktyg*, 1998

Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi
(Sociology of Education and Culture Research Reports)
ISSN 1103-1115

1. Donald Broady & Mikael Palme, *Högskolan som fält och studenternas livsbanor*, 1992
2. Mikael Palme, *En "trygg" uppväxtmiljö*, 1992
3. Stig Elofsson, *Vad blev barnen? Rekryteringsstudier*, 1992
4. Annika Ullman, *De plåtslagarna! De plåtslagarna!*, 1992
5. Annika Ullman, *Humaniora som personlighetsfördjupning?*, 1992
6. Donald Broady, *Läsestycken för samhällsvetare*, 1994
7. Boel Englund, *Språk, argumentation och vetenskaplig verksamhet*, 1994
8. Kerstin Skog Östlin, *Fädernas kyrka i Sveriges television*, 1994
9. Mikael Palme, *Valet till gymnasiet*, 1994
10. Mikael Palme, *Gymnasieskolans sociala struktur i Stockholmsregionen före 1991 års skolreform*, 1994
11. Mikael Börjesson, *Det naturliga valet. En studie i studenters utbildningsval och livsstilar*, 1996
12. Richard Palmer, *Socio-Economic Spaces of Transnationally Connected Business Professionals*, 1996
13. Ingrid Heyman,"*...det är utbildningen som gjort att vi kommit någonstans". Studier av tre elitgymnasier med internationalisering på programmet*, 1997
14. Elisabeth Hultqvist *"Jag tycker det är för slappt". Om pedagogiken på det individuella programmet*, 1998
15. Mikael Börjesson, *Kampen om det "internationella". En kartläggning av transnationella strategier vid högskolor och universitet i Stockholm*, 1998
16. Mikael Palme, *The Meaning of School. Repetition and Drop Out in the Mozambican Primary School*, 1998.
17. Mikael Palme, *Final Report and Recommendations from the Evaluation of Teaching Materials for Lower Primary Education in Mozambique. I. General Issues*, 1998
18. Kenneth Hyltenstam & Christopher Stroud, *Final Report and Recommendations from the Evaluation of Teaching Materials for Lower Primary Education in Mozambique. II. Language Issues*, 1998
19. Wiggo Kilborn, *Final Report and Recommendations from the Evaluation of Teaching Materials for Lower Primary Education in Mozambique. III. Mathematics*, 1998
20. Ulla Alfredsson & Calisto Linha, *Where God lives. Introduction to a Study of the Independent Protestant Churches in the Maputo Area*, 1998
21. Kenneth Hyltenstam & Christopher Stroud, *Proposals for Revised Language Curricula for Mozambican Primary Schools. A Discussion Document*, 1998

Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi
(Sociology of Education and Culture)

Prof. D. Broady

Postal address	ILU, Uppsala universitet Box 2136, SE-750 02 Uppsala, Sweden
Phone switchboard	018 4712500, int. +46 18 4712500
Fax	018 4712400, int. +46 18 4712400
URL	http://www.skeptron.ilu.uu.se/broady/sec/

Publications	Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi (Sociology of Education and Culture Research Reports), ISSN 1103-1115
	Skeptronhäften (Skeptron Occasional Papers), ISSN 0284-0731
Distribution	ILU, Uppsala universitet, Box 2136, SE-750 02 Uppsala, Sweden Phone 018 4712401, fax 018 4712400, e-mail Dep.Teach@ilu.uu.se

Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi
(Sociology of Education and Culture)

Prof. D. Broady

Postal address	ILU, Uppsala universitet Box 2136, SE-750 02 Uppsala, Sweden
Phone switchboard	018 4712500, int. +46 18 4712500
Fax	018 4712400, int. +46 18 4712400
URL	http://www.skeptron.ilu.uu.se/broady/sec/

Publications	Rapporter från Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi (Sociology of Education and Culture Research Reports), ISSN 1103-1115
	Skeptronhäften (Skeptron Occasional Papers), ISSN 0284-0731
Distribution	ILU, Uppsala universitet, Box 2136, SE-750 02 Uppsala, Sweden Phone 018 4712401, fax 018 4712400, e-mail Dep.Teach@ilu.uu.se