

# Erfarenhet, reflexion, bildning

Utkast till ett pragmatistiskt bildningsbegrepp

ANDERS BURMAN

I Tyskland utkom det för några år sedan en på många sätt imponerande bok, *Bildung: Alles, was man wissen muß*. På knappt 700 sidor berättar författaren, Dietrich Schwanitz, medryckande om västerlandets konst, litteratur, musik, filosofi och historia, allt som han menar att varje bildad människa måste veta, och som om inte det vore nog innehåller boken också ett avsnitt om sådant som man helst inte bör ha några kunskaper om, däribland de samtida europiska kungahusen och vissa teveunderhållningsprogram. Sådana triviala saker står den bildade över konstaterar professor Schwanitz förnöjt.<sup>1</sup>

Hur underhållande och informativ Schwanitz tegelstenslunta än är kan man dock fråga sig om detta har särskilt mycket med bildning att göra. Kan bildning verkligen reduceras till en sådan kanon över västerlandets kulturhistoria? Och är bildning med nödvändighet sammankopplad med det slags elitism och von oben-attityd som kommer till uttryck hos Schwanitz? Hur man svarar på frågor som dessa

beror på hur man själv ser på det lika mångtydiga som svårhanterliga begreppet bildning. Frågan som allting faller tillbaka på är följaktligen hur bildningen som sådan förstås.

I detta kapitel skall några anteckningar och reflexioner göras kring bildningsbegreppet. Första delen handlar om dess relation till begreppen information och kunskap. Därefter, i del två, tas tre tongivande bildningstraditioner upp: den klassiska, den hermeneutiska och *liberal education*. Mest utrymme ägnas åt den sistnämnda traditionen eftersom den är av störst relevans i avseende på det alternativa sätt att se på bildning som sedan skisseras i textens tredje, avslutande del. Detta alternativa bildningsbegrepp är utformat med inspiration från pragmatismen, det vill säga den filosofiska och pedagogiska tradition som utvecklades i USA under senare delen av 1800-talet och som förknippas med namn som William James, John Dewey och Richard Rorty. Vad som kommer att presenteras kan litet anspråksfullt sägas vara ett utkast till ett pragmatistiskt bildningsbegrepp som kan vara användbart vid dagens högskolor i allmänhet och professionsutbildningar i synnerhet. Samtidigt måste det strykas under att det är fråga om just ett utkast, en skiss till en förståelse av bildning som vore väl värd en betydligt mer omfattande undersökning.<sup>2</sup>

#### INFORMATION, KUNSKAP OCH BILDNING

Till att börja med kan man slå fast att bildning inte är det samma som kunskap, som i sin tur är något annat än information. Under de senaste decennierna har information etablerats som ett nyckelbegrepp i analyserna av vår tids samhälle som ofta också beskrivs som just ett informations-

samhälle. Men ett sådant samhälle är inte nödvändigtvis ett kunskapssamhälle, lika litet som kunskap är detsamma som information. Inte minst genom Internet har vi idag tillgång till oändliga mängder information, men för att det skall vara fråga om kunskap måste informationen bearbetas av ett aktivt subjekt och integreras med tidigare förvärvade kunskaper, färdigheter och förmågor; det är först då man kan tala om kunskap.

Det är tydligt att kunskaper kan vara av många olika slag. För att inse detta räcker det att tänka på så olika företeelser som att kunna spela gitarr, att tillaga en perfekt lammgryta, att behärska ett främmande språk, att veta att två plus två är fyra, att av färgen på en persons ögonvitor kunna avgöra om hon eller han är sjuk, att kunna redogöra för Einsteins allmänna relativitetsteori eller att känna till den schweiziska arkitektduon Herzog och de Meuron. Det finns med andra ord en mängd olika kunskapsformer vilka emellertid inte alls har samma status. Snarare har det alltid varit så att vissa kunskaper och kunskapsformer ansetts vara mer värdefulla än andra. Och tveklöst finns det en institution som har spelat och alltjämt spelar en helt avgörande roll i den ständigt pågående urvals- och värderingsprocessen, nämligen universiteten, som genom hela sin långa historia tenderat att prioritera ett vetenskapligt, teoretiskt vetande. Som Michel Foucault uttrycker det:

Universitet har först en urvalsfunktion; inte så mycket vad gäller människor (men det är heller inte så viktigt) som vad gäller vetanden. Denna urvalsfunktion utövas av universitetet genom ett slags både faktiskt och prin-

cipiellt monopol, som gör att ett vetande som inte fötts eller formats inom det institutionella fältets yta – vars gränser är relativt flytande, men i stort sett utgörs av universitetet och de officiella forskningsinstitutionerna – det vill säga ett vetande i sitt vilda tillstånd – ett sådant vetande blir automatiskt, om inte helt och hållet exkluderat så åtminstone diskvalificerat a priori.<sup>5</sup>

Traditionen att prioritera det teoretiska vetandet och den vetenskapliga kunskapen framför andra kunskapsformer var emellertid inget som uppkom i och med universitetens framväxt under medeltiden, utan den kan föras tillbaka till den grekiska antiken och i synnerhet Platon. Utifrån sin idélära, det vill säga teorin att det förutom den sinnliga världen i vilken vi lever också finns en perfekt och oföränderlig idévärld som utgör den sanna verkligheten och som innehåller idéer eller former för alla positivt existerande begrepp, varelser och artefakter (det godas idé, människans idé, stolens idé), gjorde Platon en uppdelning mellan två former av kunskap. Å ena sidan finns den sanna kunskap som han kallar *episteme* och som endast kan nås genom tänkande och kontemplation över de eviga formerna. Å andra sidan står det som han benämner *doxa*, det vill säga människors långt ifrån alltid välgrundade uppfattningar, trosföreställningar och sinnesintryck. Men Platon särskiljer också *episteme* från *techne*, som vi känner igen i vårt ord teknik men som dessutom betyder konst och hantverksfärdigheter, varför det kan sägas vara en sorts praktisk kunskap eller kunnighet. Åtskillnaden mellan *episteme* och *techne* och uppvärderingen av det förra på det senares bekostnad har präglat hela den

västerländska idéhistorien och är fortfarande i högsta grad levande, inte bara inom universitetsvärlden utan det är också den som ligger till grund för exempelvis den sedvanliga högre uppskattningen av arkitektens teoretiska kunskaper i jämförelse med den många gånger mer praktiska kunskap som hantverkaren har.

Inte desto mindre problematiserades denna värderande uppdelning redan under antiken, mest pregnant av Aristoteles som inte alls var lika dualistisk och kategoriskt avvisande som Platon. Om Platon ställde upp två alternativ gentemot varandra för att sedan liksom till samtalspartnern eller läsaren säga: vad väljer du, det ena (sanningen, *episteme*, det kontemplativa livet, filosofi) eller det andra (osanningen, *doxa*, det aktiva, politiska livet, retorik, kokkonst eller någon annan lägre sysselsättning), så hade Aristoteles en mycket större förståelse och acceptans för olika levnads sätt och verksamheter utifrån sin övertygelse att människor är bra på olika saker och att de också har olika mål här i livet. Men det mest intressanta i det här sammanhanget är att han samtidigt, som Christian Nilsson visar i sitt bidrag i denna antologi, gör en indelning mellan flera olika former av kunskaper. Vid sidan av *episteme*, förstått som det slags vetande som alltid är sant och därigenom utgör ett bevismässigt tillstånd, och *techne* eller praktisk kunnighet lägger han till begreppet *fronesis*, som brukar översättas med praktisk klokhet.<sup>4</sup> Aristoteles skriver inte särskilt mycket om *fronesis*, men det hindrar inte att begreppet blivit ett centralt inslag i senare tiders diskussioner om bildning. *Fronesis* markerar förmågan att applicera teoretiska kunskaper i en bestämd situation, och Aristoteles betonar att det sär-

skilt har att göra med det goda livet, men numera används begreppet ofta allmänt som förmågan att fatta välgrundade moraliska beslut. Att kunna göra detta i en konkret situation förutsätter att man har varit med om liknande saker tidigare. Vad som krävs för *fronesis* är helt enkelt erfarenhet.

Aristoteles tredelning kan jämföras med den definition av kunskap som görs i den svenska läroplanen från 1994. Där urskiljs fyra huvudsakliga kunskapsformer: fakta, förståelse, färdigheter och förtrogenhet, »de fyra f:en».<sup>5</sup> Som Tomas Kroksmark har påpekat är Sverige – i kraft av denna läroplan – sannolikt det enda land i världen som har riksdagsbeslut på vad kunskap är.<sup>6</sup> I samband med diskussioner om bildning framstår emellertid Aristoteles indelning som betydligt mer dynamisk och fruktbar. Det är i sig anmärkningsvärt att det knappast går att komma förbi den praktiska klokhets – *fronesis* – som Aristoteles teoretiserade över för mer än 2300 år sedan när man idag försöker utforma ett bildningsbegrepp för det tjugoförsta århundradet.

Med Sven-Eric Liedman kan man framhålla att själva ryggraden i bildningsbegreppet utgörs av föreställningen att människan genom vissa slags kunskaper i grunden kan förändras och utvecklas.<sup>7</sup> Men bara för att man har mycket kunskaper och en lång utbildning behöver man inte vara bildad. Bildningen kommer så att säga inte med automatik med kunskapen utan det är fråga om något mer än bara faktakunskap. Även om man kanske inte vill gå lika långt som Ellen Key och hävda att bildning är »icke blott kunskap om fakta, utan enligt en ypperlig paradox: 'det, som är kvar, sedan vi glömt allt, hvad vi lärt',<sup>8</sup> har hon onekligen rätt i att det har att göra med överblick, helhetssyn och samman-

hang, med förmågan att se hur saker och ting hänger ihop, och en sådan överblick och förmåga kan man mycket väl ha även om man inte läst Marcel Prousts *På spaning efter den tid som flytt* eller glömt att Karl XII dog 1718 och att Mongoliets huvudstad heter Ulaanbaatar.

Bildning handlar till stor del om hur man uppfattar sig själv, sina medmänniskor och den värld i vilken man lever, men den har också en sida som vetter åt reflexionen över den egna kunskapen och hur man lär sig. I bildningen ingår med andra ord ett metaperspektiv på själva kunskaps- och bildningsprocessen. Sammantaget innebär det – som Bernt Gustavsson poängterar – att bildning har att göra med »vårt förhållande till kunskap, hur vi ska tolka och förstå den värld vi lever i och hur vi på bästa sätt kan förändra den».<sup>9</sup> Allt detta förutsätter inte bara att man gjort kunskapen till sin utan också att den blivit en integrerad del av personligheten.

Bildning har varit ett centralt begrepp i pedagogiska och utbildningspolitiska diskussioner under de senaste två seklerna, i vart fall i länder som Tyskland och Sverige. Anmärkningsvärt nog finns det i engelskan och franskan däremot inget motsvarande ord för *Bildung*, utan den term som man där vanligtvis använder i sådana här sammanhang – *education (éducation)* – betyder snarare utbildning men också uppfostran. Men bildning skiljer sig från utbildning genom att inte primärt vara nyttoorienterad, yrkesförberedande och inriktad på formell kompetens, och från uppfostran bland annat genom att kräva egen aktivitet; man kan uppfostra – men aldrig bilda – andra. Bildning måste komma inifrån och är en ständigt pågående läroprocess

## TRE BILDNINGSTRADITIONER

Det moderna bildningsbegreppet uppstod i Tyskland under senare delen av 1700-talet och kan sägas ha institutionaliserats i det år 1809–10 inrättade Berlinuniversitetet, som var det första moderna, forskningsinriktade och kunskapsproducerande universitetet där professorerna inte bara var ålagda att undervisa (och därmed reproducera den förefintliga kunskapen) utan också skulle bedriva egen forskning. Detta krav utgjorde en del av den så kallade *Lehr- und Lernfreiheit*, som kan utläsas som lärarens rätt att i anslutning till sin egen forskning undervisa om vad han vill respektive studentens frihet att följa de kurser och gå på de föreläsningar som han själv önskar (universitetet var fortfarande en angelägenhet enbart för män). Den enskilde studenten eller forskaren stod i centrum och bildning tänktes handla om hur man genom studier – företrädesvis i humanistiska ämnen som klassiska språk, filosofi, litteratur och historia – utvecklar sin egen personlighet och blir en unik individ, eller som det numera heter: förverkligar sig själv. Den främste teoretikern bakom detta bildningsprogram var språkvetaren och ämbetsmannen Wilhelm von Humboldt och därför brukar den klassiska bildningstraditionen kallas den humboldtska. Efter en stor universitetsreform vid mitten av 1800-talet blev denna bildningstradition också tongivande inom det svenska universitetsväsendet, och så fortsatte det att vara fram till åtminstone andra världskriget. Sedan hamnade bildningsfrågorna på undantag i Sverige – liksom på många andra håll – innan de åter under nittioalet fördes upp på den offentliga utbildningsdebattens dagordning, bland annat genom utredningen »Skola för bildning» 1992.



Ett bildningsbegrepp som är nära besläktat med det humboldtska, och som precis som det är förankrat i den estetiska nyklassicismen och den pedagogiska nyhumanismen vilka båda blickade tillbaka mot och hämtade inspiration från det antika Grekland, men som ändå brukar särskiljas från detta, är det hermeneutiska bildningsideal som utformades av G. W. F. Hegel och sedan vidareutvecklades av Hans-Georg Gadamer. I *Wahrheit und Methode* (1960), Gadamers *magnum opus* och den moderna hermeneutikens grundtext, talas det om bildning som en höjning till det allmänna och den beskrivs som en pendelrörelse mellan det kända och det okända, mellan det egna och det främmande. Bildningen uppfattas här som en resa där man ger sig ut i det okända för att senare återvända till hemmet, rikare på erfarenheter. I bästa fall har man då också gjort det främmande till eget och utvecklat sinnet för det allmänna.<sup>10</sup> Denna hermeneutiska rörelse är också typisk för den klassiska bildningsromanen, som Johann Wolfgang von Goethes *Wilhelm Meisters läroår*, liksom för Hegels *Andens fenomenologi* där det är anden som gör den dialektiska, äventyrliga bildningsresan genom historien med målet att bli självmedveten och försonad med sig själv. I Sverige har det hermeneutiska bildningsbegreppet särskilt lyfts fram av Bernt Gustavsson och på senare tid också av de båda Södertörnfilosoferna Marcia Sá Cavalcante Schuback och Hans Ruin.<sup>11</sup>

Ett annat sätt att se på bildning finns i den anglosaxiska *liberal education*-traditionen. Det är dock inte självklart att tolka denna tradition i termer av bildning, i enlighet med vad som framhölls ovan om att det i engelskan inte finns

primärt är inriktad på så kallade liberal arts college-utbildningar som endast omfattar en begränsad tid – ofta tre eller fyra år – mellan ungdom och vuxenliv, varigenom den inte har samma koppling till idén om det livslånga lärandet som det humboldtska och det hermeneutiska bildningsbegreppet.<sup>12</sup> Det hindrar inte att det även här finns en implicit föreställning om såväl det goda lärandet som det goda livet, och precis som de båda andra bildningsbegreppen utformades *liberal education* i stor utsträckning med det grekiska *paideia*-idealet som förebild. *Paideia*, det antika uppfostringsidealet, gick i korthet ut på att människans intellektuella, konstnärliga och fysiska anlag i möjligaste mån skall utvecklas i enlighet med den harmoniska och lagbundna skönhet som utmärker den större ordning, kosmos, som hon är en naturlig del av. Denna i grunden humanistiska uppfattning går igen i *liberal education*.

I själva verket har även uttrycket *liberal education* en antik bakgrund, då det är besläktat med *artes liberales*, de fria konsterna, som ursprungligen förstods som konster värdiga de fria männen men som alltifrån medeltiden – då de sju fria konsterna systematiserades i två huvudkategorier, dels *quadrivium*: aritmetik, geometri, astronomi och musik, dels *trivium*: grammatik, retorik och dialektik – snarare utlöstes som frigörande konster, det vill säga att de ger kunskaper som befriar människan från okunskapens bojar. Kunskapen tänktes här – liksom senare inom *liberal education* – ha en frigörande, emancipatorisk potential.

*Liberal education* kan enklast beskrivas som en bred humanistisk och delvis också samhällsvetenskaplig bildning, i vissa fall kompletterad med naturvetenskapliga perspektiv,

som syftar till att studenten skall erhålla en solid kunskapsbas för att bli förmögen att orientera sig i livet men också för att kunna bli en bättre läkare, advokat, lärare, forskare eller vad han eller hon senare väljer att utbilda sig till. Detta bygger på att åren vid ett liberal arts college kompletteras med en mer professionsinriktad utbildning, vilket i regel också är fallet.

I den äldre utformningen av *liberal education* betonades det att denna allmänna och fria grundutbildning skulle vara utformad i enlighet med traditionella engelska värderingar. Detta visar på den uppfostrande aspekt som i denna tradition lyfts fram i mycket högre grad än i de båda andra utbildningstraditionerna. Lika mycket som kunskapsinhämtning är det fråga om fostran och karaktärsdaning. Redan John Locke, den engelske 1600-talsfilosofen, framhöll detta i sin skrift om uppfostran: »Reading, and writing, and learning, I allow to be necessary, but yet not the chief business.»<sup>15</sup> Kort sagt föreställde man sig att den fria utbildningen skulle leda till att man blev en kultiverad och världsvan gentleman.

Under de senaste decennierna har den traditionella uppfattningen av *liberal education* utmanats från en mängd håll av författare och debattörer som vill hålla fast vid idealen men samtidigt på ett eller annat sätt omformulera dem så att de bättre överensstämmer med det mångkulturella och ständigt föränderliga samhälle i vilket vi idag lever. Till denna grupp av författare hör Martha Nussbaum, vars *Cultivating Humanity* blivit en av de senaste årtiondenas mest omdiskuterade böcker rörande den högre utbildningen.<sup>14</sup>

För Nussbaum handlar *liberal education* om en kultivering av hela människan, och det är särskilt tre förmågor som

hon lyfter fram. För det första förmågan att kritiskt granska sig själv och sina traditioner, »the examined life» i sokratisk anda. För det andra förmågan att betrakta sig som en världsmedborgare och ha en kosmopolitisk kringssyn, att se sitt eget liv i ett större sammanhang. Slutligen, för det tredje, gäller det att kunna sätta sig in i andra människors situationer och levnadsvillkor. Som ett medel i uppövan- det av dessa tre förmågor kan studier av andra kulturer fungera, men också konst och litteratur som befrämjar det Nussbaum kallar *the narrative imagination*. Med sina klassicistiska utgångspunkter – underrubriken till hennes bok är talande nog *A Classical Defense of Reform in Liberal Education* – knyter Nussbaum knappast alls an till Dewey och den amerikanska pragmatismen, men hade hon gjort det hade hon kanske uttryckt det som att litteratur och konst kan fungera som en genväg till och vara en outtömlig källa för erfarenheter. Genom att läsa romaner kan man ta del av andra människors reflekterade erfarenheter.

Trots alla olikheter mellan amerikanska liberal arts colleges och det svenska högskoleväsendet – av vilka den tydligaste är de förras betydligt mer exkluderande karaktär (inte för intet kostar det hundratusentals kronor att läsa vid ett välrenommerat college) – låter sig Nussbaums version av *liberal education* delvis översättas till svenska akademiska förhållanden. Högskolan på Gotland försöker etablera sig som ett småskaligt lärosäte med *liberal education* som grund, och Nussbaums idéer påminner också om den medborgerliga bildning som utgör ett av Södertörns högskolas tre profilområden – vid sidan av mångvetenskap och mångkulturalitet.<sup>15</sup>

Värt att notera är också att lärarutbildningarna vid Södertörns högskola enligt utbildningsplanerna – men ännu knappast i praktiken – skall vara särskilt inriktade inte bara mot interkulturalitet utan också mot »fri bildning», vilket även det kan tolkas mot bakgrund av Nussbaums idéer.<sup>16</sup> Bland högskolans lärarutbildare finns det knappast någon konsensus om hur den fria bildningen skall förstås, men man skulle mycket väl kunna hävda att dess övergripande mål bör bestå i att öva upp de förmågor som Nussbaum urskiljer, samtidigt som dessa då i möjligaste mån översätts till lärarutbildningen med interkulturell profil. Den första punkten kommer i sådana fall att fokusera på studentens uppfattning av sig själv som människa i allmänhet och blivande lärare i synnerhet, vilket är ett skäl till varför hon eller han under sin utbildningstid ständigt bör ges tillfälle att reflektera över sin egen syn på pedagogik, lärande, kunskap och bildning. Nussbaums andra förmåga kan översättas till studentens syn på sig själv som samhällsvarelse och medborgare, varvid man kan knyta an till den allmänna medborgerligbildningsprofilen vid högskolan. Om den första förmågan handlar om individens pedagogiska självuppfattning och den andra utgår från ett övergripande samhälleligt och demokratiskt perspektiv, så är den tredje förmågan mer moralfilosofiskt inriktad på andra människor, det vill säga studentens studiekamrater och hans eller hennes blivande elever och kolleger, men också medmänniskor generellt – problematiken rörande den andre.

För att dessa tre förmågor skall kunna övas upp krävs det att studenterna under utbildningen ges möjlighet till en  
120 kontinuerlig reflexion, vilket med fördel låter sig göras med

hjälp av romaner, filmer, bildkonst och andra konstnärliga uttryck som befrämjar den narrativa fantasin. Tolkat på detta vis är jag övertygad om att den fria bildningen skulle kunna bli ett genuint bildande och samtidigt i högsta grad relevant inslag i lärarutbildningen. Och detta gäller inte bara för Södertörns högskola, utan det borde vara lika aktuellt för landets samtliga lärarutbildningar liksom för utbildningar av många andra yrkesgrupper. Här finns det en möjlighet att komplettera och fördjupa en professionsinriktad utbildning med ett horisontvidgande, brett humanistiskt perspektiv.

#### ETT PRAGMATISTISKT BILDNINGSBEGREPP

Även om jag i grunden är positivt inställd till stora delar av inte bara Nussbaums variant av *liberal education* utan också till såväl det humboldtska som det hermeneutiska bildningsbegreppet skall jag i det följande skissera ett delvis annorlunda sätt att se på bildning, som jag tror kan visa sig vara fruktbart i avseende på dagens svenska högskola. Men det är en viktig poäng att detta pragmatistiska bildningsideal inkorporerar valda perspektiv och erfarenheter från de andra bildningstraditionerna. Exempelvis skulle ovanstående resonemang om den fria bildningsprofilen inom lärarutbildningen lika gärna kunna föras utifrån ett pragmatistiskt perspektiv. I själva verket kan denna skiss till ett alternativt bildningsbegrepp förstås som ett försök att med hjälp av den filosofiska och pedagogiska pragmatismen hålla fast vid värdefulla inslag i tidigare bildningstänkande men samtidigt – i linje med Nussbaums ambitioner – anpassa detta till vår tids förutsättningar, behov och möjligheter.<sup>17</sup>

Den tänkare som ett pragmatistiskt bildningsbegrepp 121

framför allt har att utgå från är amerikanen John Dewey, som levde mellan 1859 och 1952. Han är inte bara ett av de allra viktigaste namnen i den moderna pedagogikhistorien och som sådan nära förknippad med den reformpedagogiska progressivistiska utbildningsfilosofin, utan han gjorde också betydande insatser inom en rad andra områden från logik, moralfilosofi och kunskapsteori till psykologi och politisk teori. Eftersom han själv som engelskspråkig inte talade om *Bildung* i ordets mer kvalificerade betydelse finns det hos honom inte något artikulert bildningsideal, i synnerhet inte då han inte heller skrev särskilt mycket om universitetsstudenters och vuxna människors lärande, men inte desto mindre kan man utifrån hans texter extrapolera ett pragmatistiskt bildningsbegrepp.

I grund och botten är pragmatismen en teori om mening och sanning. Den övergripande poängen är att det avgörande kriteriet för idéer, teorier och hypoteser är deras praktiska konsekvenser och grad av användbarhet och tillämpbarhet. Om en teori fungerar på ett fruktbart sätt spelar det mindre roll om den är sann i någon snävare teoretisk mening. Dewey formulerar denna huvudtanke inom pragmatismen på följande vis:

The value of any fact or theory as bearing on human activity is, in the long run, determined by practical application – that is, by using it for accomplishing some definite purpose. If it works well – if it removes friction, frees activity, economizes effort, makes for richer results – it is valuable as contributing to a perfect adjustment of means to end. If it makes no such contribution

it is practically useless, no matter what claims may be theoretically urged in its behalf.<sup>18</sup>

Andra centrala inslag i pragmatismen utgörs av en empiristisk, ickedualistisk grundsyn, en betoning av det processuella och ett avståndstagande från tanken att det skulle gå att göra någon enkel distinktion mellan fakta och värderingar. Samtliga dessa föreställningar och idéer finns inte bara hos Dewey utan också hos andra pragmatister från Charles Sanders Peirce och William James till Richard Rorty och Richard Bernstein. Vad Dewey gjorde mer konsekvent och med större framgång än någon annan var att applicera idéerna på det pedagogiska och utbildningspolitiska fältet.

Precis som i de bildningskonceptioner som tidigare diskuterats – den humboldtska, den hermeneutiska och *liberal education* – återkommer här nyckelord som personlig utveckling, balans, harmoni och nyfikenhet liksom betoningen av överblick, helhetssyn och förmågan att se sig själv i ett större sammanhang. Däremot återfinns man inte hos Dewey de i de andra traditionerna närmast obligatoriska idealiserande referenserna till antiken, och den eurocentrism som ofta vidhåftar bildningsdiskussioner har man med ett pragmatistiskt perspektiv goda möjligheter att kunna undvika. Ett sådant bildningsbegrepp bryter också med den klassicistiskt färgade universalism som Nussbaum faller tillbaka på liksom med den fokusering på den enskilda individen som utmärker den humboldtska modellen. För Dewey är det en självklarhet att lärandet är en social angelägenhet och att människan först och främst är en social varelse. Det sociala och det individuella står inte i någon



motsatsställning utan förutsätter tvärtom varandra: »Society is a society of individuals and the individual is always a social individual.»<sup>19</sup>

I motsats till flertalet andra klassiska bildningstänkare har Dewey en uttalad ambition att utforma en genuint demokratisk pedagogik, varvid han förstår demokrati som något mer än bara en styrelseform. Snarare är det fråga om »en form av liv i förening med andra, av gemensam, delad erfarenhet».<sup>20</sup> Även skolan, som enligt Dewey bör fungera som en miniatyrmodell av det omkringliggande samhället, utgör i bästa fall en sådan demokratisk livsform. I enlighet med detta kan man insistera på vikten av att skapa en god, demokratisk lärandemiljö liksom att utbildningen ytterst bör syfta till att frambringa aktiva samhällsmedborgare.

I radikaliserad form återkommer här tanken på en medborgerlig bildning, som i denna pragmatistiska version syftar till att utveckla sådana teoretiska och praktiska – i synnerhet kommunikativa – färdigheter som underlättar och befrämjar ett aktivt politiskt deltagande.<sup>21</sup> Men den medborgerliga bildningen handlar enligt detta synsätt också mer specifikt om att öva upp förmågan att på allvar tänka politiskt, det vill säga att tolka den på många sätt djupt orättvisa och ojämlika värld i vilken vi lever utifrån ett maktkritiskt, politiskt perspektiv. Därmed kan skolan – inklusive högskolan – också komma att inta en nyckelroll i det kontinuerliga arbetet med att förändra samhället i en mer demokratisk och jämlik riktning. Med Deweys egna ord: »Jag tror att det är en uppgift för var och en, som är intresserad av utbildning, att framhärda i att skolan är samhällets främsta och mest effektiva instrument för sociala framsteg och reformer.»<sup>22</sup>

Som framgår av detta är det pragmatistiska bildningsbegreppet utpräglat ickeelitistiskt, långt från den bildningsaristokratiska upphöjdhet som är så vanlig i sådana här sammanhang. Men den kanske mest betydande skillnaden mellan ett pragmatistiskt bildningsbegrepp och den klassiska och den hermeneutiska bildningstraditionen, och delvis också *liberal education*, är att man här lyfter fram det praktiska som lika viktigt som det teoretiska. Det gäller att komma över den förmenta klyftan mellan kunskap och handlande, mellan teori och praxis: båda sidorna behövs, det är inte fråga om något antingen eller. I linje med detta finns här en större öppenhet såväl för andra kunskapsformer som för ickehumanistiska ämnesområden som naturvetenskap, ekonomi och teknik.

En sådan öppenhet framstår idag som högst angelägen och har också utifrån delvis andra utgångspunkter efterlysts av Sven-Eric Liedman. I sin stora bok om kunskap, *Ett oändligt äventyr*, ställer han upp fyra villkor för en återaktualisering av bildningsbegreppet. Det första utgörs av just en utvidgning av bildningsbegreppet och ett ifrågasättande av motsättningen mellan teoretisk och praktisk kunskap, då all kunskap i grunden kan sägas vara praktisk. Det andra villkoret är att uppfatta bildning som ett livsprojekt som sträcker sig bortom den tidsbegränsade utbildningen. För det tredje framhåller Liedman vikten av den enskildes frihet att själv söka kunskaper och hitta sina egna kunskapsvägar. Slutligen måste man enligt Liedman inse att bildningens väg är såväl enskild som social och kollektiv.<sup>25</sup> Det behöver knappast påpekas att samtliga dessa villkor uppfylls av det pragmatistiska bildningsbegrepp som här är aktuellt.

Det som står i centrum för detta bildningsbegrepp är närmare bestämt det praktiska förnuftet. Det avgörande är, som den danske Deweyforskaren Svend Brinkmann framhåller, »en bestemt kultivering af den praktiske fornuft; dvs. en formgivning af vores evne til praktisk fornuftig handlen under kontingente omstændigheder».<sup>24</sup> Att förstå bildning som en kultivering av det praktiska förnuftet innebär att man särskilt intresserar sig för tänkandets och handlandets relation till det sociala och det politiska. Därmed riktas fokus också mot det partikulära och det kontingenta, det enskilda som skulle kunna vara på något annat sätt än vad det är, det vill säga det tillfälliga och föränderliga som hör politiken till men som alltid nedvärderats i den platonskt färgade vetenskapstradition som dominerat den västerländska idéhistorien. I det avseendet hör det pragmatistiska bildningsbegreppet och det praktiska förnuftet samman med *doxa* snarare än med *episteme*.<sup>25</sup>

Även om Dewey vid olika tillfällen framhåller att målet med utbildning inte är något annat än växande, *growth*,<sup>26</sup> är det tydligt att han också lägger stor vikt vid det praktiska förnuftet och uppodlandet av det goda omdömet. Utifrån ett pragmatistiskt bildningsperspektiv ter sig ett sådant omdöme betydligt viktigare än faktakunskaper. Det goda omdömet kommer till användning i det praktiska agerandet som när man ställs inför nya situationer eller bedömer rimligheten i olika handlingsalternativ. Mot denna bakgrund kan man säga att det pragmatistiska bildningsbegreppet inkorporerar den centrala insikten i det aristoteliska begreppet *fronesis*: att klokt, förnuftigt handlande i en bestämd social situation förutsätter ett gott omdöme som övats upp

genom erfarenhet. Man lär sig av erfarenheter brukar det sägas, och det gäller i högsta grad också för det praktiska förnuftet. Det är ett förnuft som endast kan utvecklas genom handlande, reflektion och erfarenhet.

Trots att Dewey själv inte var särskilt förtjust i uttrycket *learning by doing* lär han för alltid vara förknippad med det. Men för att bli meningsfullt måste görandet gå hand i hand med eller följas upp av någon form av tänkande eller reflektion. Eftersom det är detta snarare än görandet i sig självt som utgör den springande punkten vore *learning by reflective doing* en mer träffande formel.<sup>27</sup> Som ännu mer rättvisande för Deweys del framstår emellertid uttrycket *learning by experience*. I ovanligt stor utsträckning kretsar nämligen hans tänkande kring frågan om erfarenhet och upplevelse (båda dessa betydelser ryms inom engelskans *experience*). Erfarenheter har enligt Dewey att göra med människans levande och lärande vilket alltid sker i interaktion med omgivningen. Det innebär att källan till all kunskap är erfarenhet i meningen en organisms oupphörliga interagerande med sin omgivande miljö. På så sätt skapar vi hela tiden erfarenheter utifrån sådant som vi är med om och upplever. Vi kan få erfarenheter på en mängd olika sätt, till exempel genom resor och samtal med andra människor men också genom att se på filmer, läsa romaner eller ta del av andra slags estetiska uttrycksformer; Dewey hävdar att det som konsten först och främst skapar just är nya erfarenheter.<sup>28</sup>

Till detta måste också betydelsen av att reflektera över upplevelserna framhållas. Som en parallell till den inledande diskussionen om relationen mellan begreppen information och kunskap kan man poängtera att det är först när man

reflekterat över sådant som man har varit med om som det kan bli kunskap, eller med andra ord att det först är då som de ostrukturerade upplevelserna kan förädlas till en erfarenhet som man sedan bär med sig i det fortsatta livet. Med Deweys egen formulering: »Things are experienced but not in such a way that they are composed into *an* experience.»<sup>29</sup> Det är således reflektionsprocessen som öppnar upp för erfarenhet, kunskap och bildning. Snarare än upplevelsen i sig själv är det den reflekterande erfarenheten som utgör det avgörande momentet i det pragmatistiska bildningsbegreppet. Dess motto skulle kunna vara *learning by reflective experience*.

På annat håll har jag argumenterat för att Deweys konception av det kritiska tänkandet, som han med ett naturvetenskapligt, problemlösningsorienterat arbetssätt som modell utvecklar i boken *How We Think*, framstår som alldeles för snävt.<sup>50</sup> Det bildningsbegrepp som i föreliggande artikel skisserats utifrån hans texter och som kopplats samman med det reflektiva tänkandet (som då förstås som ett vidare begrepp än kritiskt tänkande) och det praktiska förnuftet har däremot en av sina förtjänster i att vara brett och inkluderande. Endast genom att vara det, och därmed bryta med den exkluderande snävhet och elitism som varit ett stående inslag i alltför många bildningsdiskussioner från Humboldt till Schwanitz, kan bildning säkra och kanske rent av stärka sin ställning som ett omistligt begrepp i dagens pedagogiska och utbildningspolitiska diskussioner.