

Pedagogik som sokratisk kvalitetssäkring

En undersökning bland Södertörns högskolas filosofilärare om synen på relationen mellan filosofi och pedagogik

Anders Bartonek och Carl Cederberg

A. Inledning

Föreliggande undersökning består av tre delar: en inledande del (A) där frågeställningen klargörs och utarbetas och undersökningens form åskådliggörs, en presentation av en enkät och dess svar (B) och en avslutande diskussion med utgångspunkt i undersökningen (C).

Avsikten är att ge en bild av de specifika problem och möjligheter som filosofi som pedagogisk verksamhet står inför, konkretiserad genom verksamheten på Södertörns högskola idag. Vad händer med den syn på pedagogik som kommer från filosofin själv i mötet med en samtid som präglas av kravet på resultatorienterad kunskapsförmedling?

Om filosofins förhållande till pedagogiken

Pedagogik är namnet på en självständig forskningsdisciplin men det är också ett viktigt filosofiskt begrepp. Det har alltid varit ett centralt filosofiskt problem att visa hur människan ska komma till de nödvändiga insikterna. Vilka insikter som betonas i olika skeden av filosofins historia och i olika filosofier har haft en intim relation till den syn på bildningsprocessen och lärandet som man har förespråkat. Filosofin har inte betraktat pedagogiken som ett instrument för att nå de filosofiska insikterna utan filosofi och pedagogik är olika aspekter av en rörelse mot insikt.

Filosofi betyder på grekiska strävan efter visdom och är från första början kopplad till pedagogik, konsten att leda till insikt. Sokrates, som menade att själen alltid står i en relation till de sanna idéerna, liknade exempelvis filosofen vid en barnmorska; filosofen skulle hjälpa den lärande att föda fram sina insikter (jfr *Teaitetos* 148e-151d). I Hegels *Andens fenomenologi* är kunskaps-teori och ontologi oupplösligt förbundna med en bildningsgång från den naiva sinnliga vissheten till det absoluta vetandet (Hegel 2008). Man skulle kunna hävda att i varje systematisk framställning av en filosofi ingår det pedagogiska som ett moment.

Filosofins relation till pedagogiken är alltså en grundläggande filosofisk fråga. Vi har i denna undersökning valt att spåra denna klassiska frågeställning i den miljö där vi själva är verksamma – filosofiämnet på Södertörns högskola. Konkretiseringen är nödvändig eftersom uppfattningarna om vad filosofi är går så vitt isär att det är av särskilt intresse att undersöka ett enskilt lärosäte. Södertörns högskola är viktig eftersom den är den huvudsakliga hemvisten för vad man i motsats mot den dominerande riktningen vid svenska universitet, analytisk (anglosaxisk) filosofi, brukar kalla ”kontinental” filosofi. Med detta begrepp brukar man beteckna de filosofier som i den tyska idealismens och Friedrich Nietzsches efterföljd filosoferar i större närhet till konsten och humanvetenskaperna. Den analytiska filosofin sätter traditionellt sett större tilltro till det strikt logiska resonemanget och utgår ofta från att en naturvetenskaplig världsbild är grundläggande även för filosofin.

Det bör tilläggas att denna distinktion är allt annat än entydig. Det finns stora skillnader bland de filosofer som man skulle räkna till den analytiska skolan, liksom det finns inom de som sorteras som kontinentala tänkare. Det finns också många, även bland våra tillfrågade, som tagit inflytande från båda håll. Det är till och med så, som en av våra tillfrågade skriver, ”att själva distinktionen på en saklig nivå är oklar, då dessa traditioner, och deras valör bestäms av i lika grad sociologiskt-historiskt-psykologiska faktorer som rent filosofiska”. Det är heller inte vår me-

ning att med denna undersökning naivt befästa denna skillnad, men det vore lika naivt att låtsas som att den inte fanns där. Filosofiämnet på Södertörns högskola är på många sätt en unik miljö, präglad av en viss tradition av filosofiskt forskande och lärande, och det är därför som vi finner det särskilt intressant att göra den till föremål för vår undersökning.

Metod: Om enkäten och frågorna

För att detta verkligen skulle bli en studie av Södertörns högskolas filosofiämne fann vi det nödvändigt att inte bara själva utveckla våra tankar om ämnet, utan att också utföra en empirisk studie. Att undersöka genom att gå och lyssna på våra kollegor och lärare såg vi inte som ett alternativ eftersom det skulle innebära att vi bedömde våra kollegor, med allt vad det skulle kunna medföra av jävighet och lojalitetskonflikter. För föreliggande undersökning stod valet därför som vi såg det mellan en skriftlig enkät och muntliga intervjuer. Vi valde enkäten, dels för att spara tid och dels för att vi ville att lärarna skulle få chansen att ge överlagda och avvägda svar. I ett av fallen bad den tillfrågade själv om att i stället få träffas och tala om frågorna, varför denne utfrågades muntligen.

Besvarandet av denna typ av frågor förutsätter ett mått av pragmatism. Även om vi har ansträngt oss att ge frågorna en viss vinkling och riktning som avgränsar och ingränsar svarsomöjligheterna är det för en filosofilärare svårt att ta sig an dessa frågor i så korta ordalag. En av dem som inledningsvis valde att inte svara på enkäten gav som skäl att det var omöjligt att svara på ett ansvarsfullt sätt utan att skriva väldigt långa svar. Detta får ses i ljuset av att filosofin står i ett så intimt och känsligt förhållande till pedagogiken. Samtidigt måste filosofi läras ut och kanske innebär detta redan från början att den måste förenklas för att kunna nå fram till den som inte är filosofiskt skolad. De tillfrågade ställs alltså på sätt och vis i en liknande roll som i undervisningssituationen.

Vi skickade ut enkäten till elva personer och fick efter två påminnelser svar från sju av dessa: ett av svaren var dock inte ett direkt svar på frågan utan en bifogad tidigare text om synen på sin lärande verksamhet, som vi av olika skäl inte kunde inarbeta i vår undersökning. I de fall vi har fått veta något är orsaken till de uteblivna svaren tidsbrist. Vi har alltså sex besvarade enkäter: de svarande benämns i det följande A, B, C, D, E och F.

B. Frågor och svar

I det följande redovisar vi den enkät som vi skickat ut och en bearbetning av svaren, sammanlänkade tematiskt.

Fråga 1. Filosofiska ideal för pedagogiken

Kan du ge något eller några exempel på viktiga insikter om vad pedagogik är eller bör vara i den filosofiska tradition som du undervisar om? Hur försöker du tillämpa dessa i den egna pedagogiken/didaktiken? Vad finns det för hinder (till exempel andra bildningsideal i samhället) för att dessa insikter ska kunna genomsyra undervisningen? Vilka möjliga strategier ser du för att ta sig an dessa hinder? Hänger detta samman med vad som omtalas på filosofiämnets hemsida som ett ”kritiskt prövande utanförskap”?

När vi formulerade denna fråga föreställde vi oss att den skulle väcka en diskussion om de specifika problem som filosofin idag står inför och på vilket sätt den tradition som lärarna undervisar utifrån kan bistå i denna situation. Två av svaren avviker på olika sätt från den förväntade banan. C säger sig inte se några samhällseliga hinder för att undervisa i enlighet med sin tradition, medan E ansluter sig till en tanke om en ”radikal pedagogik” som innebär en tanke om en emancipatorisk uppgörelse med den filosofiska traditionen. I stället för att se den filosofiska traditionen som ett sätt att bemöta hinder i samtiden, värderar E undervisningssituationen och pedagogiken utifrån dess möjlighet att kritisera den filosofiska traditionen.

B gör däremot en mycket utförlig och ambitiös redogörelse för den pedagogiska potentialen i den filosofiska traditionen, som sammanfattas i fyra historiska steg. Dessa är (1) det sokratiska frågandet som sätter sig som icke-vetande och ska väcka det filosofiska sökandet till liv, genom att irritera och störa det in-vanda tänkandet; (2) den skolastiska läs- och skrivkulturen med dess noggranna redogörelser för läror och polemik mellan dessa; i stället för, som man ofta gör, att avfärda denna tid som dogmatismens epok, visar B på hur identifikation med en filosofisk skola kunde innebära en vilja att verkligen försöka förstå och därmed också alltid utveckla de tankar som var väsentliga för denna skola; (3) den moderna kritiska vändningen där kritik innebär att man prövar förutsättningarna för en tanke i ett sökande efter en fördomsfri position; (4) det hermeneutiska snittet, som innebär att den lärande rör sig mot ”ett tänkande i termer av riktning snarare än i termer av ett innehåll”. Det handlar inte om steg som övervunnit varandra, för att göra de tidigare stegen obsoleta, utan om en levande och delvis heterogen tradition. Sammanfattningsvis är ”i allt detta syftet med filosofiundervisningen [...] att väcka det filosofiska pathos, att föda fram en förståelse för filosofin själv i alla regionala och specifika filosofiska frågeställningar snarare än att utveckla teorier inom avgränsade områden.”

A anknöt i sitt svar också till den filosofiska traditionen genom de egna termerna ”ljusets och dunklets pedagogik”, där den första innebär den strävan efter klarhet som exemplifieras av den brittiska empirismen och många analytiska filosofer, vilka eftersträvar att formulera tankar så enkelt som möjligt utan att förenkla dem. Ett problem med denna förmedlingsform kan vara att den kan bli lite tråkig och insikterna kan tyckas banala. Den lämnar heller inget osagt för den lärande att tänka vidare utifrån. Med dunklets pedagogik (som är bättre representerad av Ludwig Wittgenstein och den kontinentala skolan) menar A i stället förmågan att uttrycka sig så att frågorna återstår, luckor lämnas, och den lärande tvingas att delta i filosoferandet. Frågetecken

kvarstår, så att studenterna får uppleva frågans tryck och själva tvingas brottas med det dunkla och försöka frammana ljuset. Idealet är för A att i undervisningen göra den rätta avvägningen mellan dessa former, och på så sätt också vinna styrkorna ur båda traditioner.

Även D ser värden i båda traditionerna och vill ta det bästa ur båda världar. Men både A och D beskriver sin filosofiska undervisning som mer ledd av en viss yrkesskicklighet eller färdighet, än av vissa tillämpade filosofiska principer.

D förenar sig med B i ett framhållande av filosofins problem i en teknik- och ekonomistyrd värld, där resultat värderas högre än insikter och idéer. B talar här om en ”teknifiering av lärandeprocessen och av individens själ”. Både A och B framhåller också en samtida oförmåga att ta in filosofins specifika relation till vetandet. B säger att man i stället för det sokratiska ”jag vet att jag ingenting vet” hävdar ”jag vet att man vet”. A, som oftast undervisar utanför filosofiämnet, säger också att det kan vara svårt att övervinna ett visst förakt för filosofin hos studenterna, ”för där är ju allting subjektivt”, till skillnad från övriga ämnen där ”fakta” förmedlas. A menar dock att detta hinder inte är oöverkomligt. Man kan ”lura” studenterna att filosofera, och när man på detta sätt får igång själva aktiviteten märker de att det inte är en oseriös verksamhet. B talar om möjligheten att medvetandegöra dessa hinder i den filosofiska tematiken, att alltså i den filosofiska praktiken bemöta de hinder som möter filosofin genom att tala om dem som filosofiska problem.

Även om de tillfrågade skiljer sig åt något vad gäller skattningen av den filosofiska traditionen och dess inverkan på undervisningen, så är det uppenbart att alla reflekterar över sin undervisningspraktik i filosofiska termer, som präglas på olika sätt av deras filosofiska tillhörighet.

Fråga 2: Dina lärare

Har du präglats särskilt positivt av någon särskild lärare, lärotradition eller undervisningsmiljö? På vilket sätt skilde sig denne

lärare/denna tradition från andra? Vad finns det för hinder eller möjligheter för dig att verka i denna tradition?

Med denna fråga avser vi konkreta (personliga) miljöer inom vilka de tillfrågade ser att de själva har utvecklats vad gäller den pedagogiska praktiken. Det kan då både handla om enskilda lärare och lärosäten, men också deras koppling till och situering inom lite mer omfattande lärotraditioner.

Som en viktig pedagogisk "förebild" nämner A en lärare i Uppsala som var odisputerad men oerhört kunnig inom analytisk filosofi. Denna lärare var väldigt engagerad och kunde speciellt konsten att ställa frågor, men samtidigt också fånga upp "dåligt" ställda frågor. Läraren hade på ett bra sätt förmågan att utmejsla studenters oklart ställda frågor till väldigt relevanta filosofiska frågor, vilket hade en uppmuntrande effekt på studenternas försök att arbeta med sin förmåga till just det för filosofin så väsentliga "frågandet". B ser i mötet mellan tänkande personer en generell potential, alltså inte bara nödvändigtvis i relation till en lärare eller viss lärmiljö. Som filosof lär man, enligt B, alltid sig av *alla* som tänker, som låter sina liv bli till tänkande. Att lyssna på sina viktigaste lärare blev därför ett sätt att lära sig lyssna på sig själv. "Det jag fick lära mig är att gränsen inte är vad man kan utan allt en singularitet kan". Läromiljön inom vilken B fick sin filosofiska skolning var väldigt engagerande och stimulerande, men det rådde brist på resurser och böcker. Det man fick lära sig var att "synfilosofera", att tänka med alla de stora tänkarna i en följande rörelse och på så sätt se "hur de fundamentala tankestrukturerna hade fötts fram". Det handlar om att tänka med de stora filosofierna och levandegöra dem; det ska, så förstår vi B, inte bara handla om att tänka *om* filosofi, utan att *filosofera* i mötet med filosofin.

När det kommer till de egna filosofiska lärarna skriver även F att inte bara filosofer varit viktiga för framväxten av den egna filosofiska förmågan, men att det ändå är möjligt att peka på "inspirerande gymnasielärare", senare "handledare" samt nutida

kollegor. F nämner en kollega som ”inte bara har varit en kollega, utan också en lärare och inspiratör i min utveckling på senare år.” C framhåller filosofiämnet miljö här på Södertörn som avgörande för det fortsatta intresset för filosofi och de fortsatta studierna och forskarstudierna.

Utän Hans och den fenomenologiska traditionen hade jag aldrig hållit på med filosofi idag. Det var först när jag gick hans Heideggerkurs som jag förstod att det fanns filosofi som inte endast strukturerade upp och därmed banaliserade det jag redan visste utan som gjorde det möjligt att tänka något jag inte tänkt förut.

C ser inga hinder att verka inom denna tradition.

D utbildades vid Stockholms universitet inom teoretisk filosofi, en erfarenhet med både negativa och positiva inslag. Bra var exempelvis att det under den tiden rådde en viss pluralism och att man kunde följa seminarier med helt olika inriktningar. Särskilt två lärare gjorde där ett stort intryck på D: den ene ”introducerade mig i Kant och fenomenologi, och framför allt i noggrann läsning av originaltexter”, medan den andre ”visade hur man kan använda analytisk-filosofiska metoder i studier av vetenskaper som till exempel biologi, utan att det bara blir poänglöst och formalistiskt.” Den analytiska och den kontinentala skolan kan alltså enas – här i en och samma person – vilket visar att de inte helt är antitetiska i relation till varandra, som det ibland kan verka. Inte heller D kan dock se några större hinder att verka inom denna tradition. ”Det finns väl egentligen inga hinder mot att arbeta i dessa båda traditioner, mer än egna begränsningar, och möjligen det att andra kan finna det konstigt att man intresserar sig för båda sakerna.”

E ”är inspirerad av erfarenheter från USA där man tydligt kopplar traditionen till samtida problem”. Med detta syftar E på möjligheten att låta en samtidskritik och en kritik av den filosofiska kanon befrukta varandra. Det handlar här inte om att använda traditionen för att kritisera samtiden, utan snarare att man i en kritik av traditionen också finner vapen för att angripa sam-

tida problem: exempelvis en viss form av rationalism, könsstereotyp tänkande, etcetera.

Fråga 3: Seminarium

Seminariet kan ses som ett sätt att förvalta det öppna samtal som är väsentligt för filosofin. Det tycks dock finnas en spänning mellan den demokratiska dimensionen av seminarieformen å ena sidan, och å andra sidan behovet av att den mer erfarna läraren förmedlar ett visst teoretiskt innehåll, ett problem som vi själva har upplevt när vi har undervisat. Hur kan man förhålla sig konstruktivt till denna spänning?

Denna fråga innebär en djupdykning ner i en konkretare ”undervisningsmetod”, som samtidigt kanske inte bara vill vara en metod såsom skild från sitt ”undervisningsmaterial” – och då varken det teoretiska innehållet eller studenterna. Som forum för dialogen blir seminarieformen förkroppsligandet av en väsentlig dimension av filosofin: det önskvärt öppna och fria samtalet. Här bör man då ha Sokrates förlossningskonst som ett sorts ur-ideal i minnet: i dialogen föds insikterna. Samtidigt är de samtal som Sokrates förde ingalunda demokratiska, snarare leds de av ”experten” – eller: experten framsom inte är eller vill vara expert – Sokrates. Det problem som vi ser utspelas dock just inom ramen för dessa hörnstenar: i spänningen mellan det demokratiska samtalet där alla på lika villkor ska kunna delta och nödvändigheten av någon form av expertis. Det är alltså på intet sätt garanterat att seminariet lyckas, särskilt då det trots allt är svårt att komma ifrån att läraren *på samma gång* som han eller hon försöker framkalla och förvalta det fria samtalet *också* måste försäkra sig om att studenterna har, som det heter, ”tillgodogjort” sig litteraturen, det vill säga har förstått vissa huvudpöänger, som inte är öppna för godtycklig tolkning. Det är viktigt att studenterna åtminstone inte helt missförstår litteraturen och, om de skulle ha gjort det, att läraren då leder dem in på rätt spår. Detta

problem gäller åtminstone inom ramen för de grundläggande kursnivåerna.

A menar sig genom sin undervisningspraktik och erfarenhet ha utarbetat en viss yrkesskicklighet vad gäller det problem som vi frågar efter snarare än att genom en genomreflektad filosofisk tolkning av problemet ha kommit fram till ett sätt att agera. A har alltså genom att utveckla undervisningserfarenhet sökt och delvis funnit sätt att hantera denna fråga. Då vissa studenter är blyga, trots att de egentligen har mycket att bidra med och andra snackar hela tiden utan att kanske alltid säga något väsentligt, är det, enligt A, viktigt för studenterna att lära sig att våga ingripa i samtalet och det är lärarens uppgift att försöka framkalla det modet. A talar här om vikten av att läraren har en ”tillåtande utstrålning”, en attityd som A säger sig ha sett hos sin lärare i Uppsala.

B menar att det också är studenternas ansvar att vara väl förberedda till ett textseminarium, så att inte seminariet ska användas till den mest elementära introduktionen av ämnet. Diskussionerna som då infinner sig uppstår kring frågor och frågetecknen som utvecklats genom en noggrann läsning av materialet. En viktig uppgift för seminariet i Sverige kan enligt B vara att främja det offentliga samtalet, att i ett seminarium lära ut hur ett sådant kan äga rum. Det förutsätter att deltagarna kommer väl förberedda, i stället för att bara sitta och tycka. I så fall blir det oftast inget seminarium, utan bara en trevlig fika. I seminariets idé ingår enligt B inte bara yttrandefrihet utan även ”lyssnandefrihet”, vilket vi tolkar som att även de som ”bara” lyssnar deltar i seminariet. Man har rätt att bara lyssna; deltagandet ges därmed en nyansering. ”Det är inte alltid nödvändigt att alla talar. Om det som söks är en förståelse av en text spelar det inte så stor roll om alla pratar, om några pratar – viktigt är att allas frågor i deras filosofiskt tolkande sökande *kan* ställas.”

För andra seminarier däremot, till exempel om filosofi ska introduceras och dess aktualitet visas för gymnasiestudenter, så är det viktigt att försöka engagera alla i samtalet. Man kan här också tänka sig att detta gäller för A- och kanske B-kursen. Här är

det viktigt att alla kan känna att de har förmågan att delta. Detta stöder C som just menar: ”På A-nivå tror jag att man bara måste stå ut med en viss diskrepans, på högre nivåer blir problemet mindre.” Diskrepansen som är på tal här är den mellan teoretiskt innehåll – som enligt C ska förmedlas på föreläsningarna – och studenternas egna reflektioner – som hör hemma i seminariet. Problemet uppstår när avståndet blir för stort mellan teoretiskt innehåll och studenternas reflektioner. Reflektionerna måste, för att vara relevanta, vara nära knutna till de behandlande teorierna, de bör vara textnära.

E poängterar det demokratiska i seminarieformen och menar: ”Man får som student och lärare helt enkelt lära sig att seminarieformen är något som alla bör få bidra till – oerhört viktigt att man i filosofin inte lär sig att bara det ’smarta’ är värt att sägas.” D känner sig dock kluven över dessa två sidor av problemet, båda är viktiga. Det är betydelsefullt dels ”att nybörjare får yttra sig och känna att deras synpunkter tas på allvar av experter, dels att experterna förmedlar sitt kunnande.” Och kanske kan man lita på den osynliga handen? D skriver:

I lyckliga stunder reglerar sig detta av sig själv och man får ett givande seminarium. Men även om det inte alltid fungerar, så är det viktigt att man behåller seminarietraditionen eftersom det kan vara en viktig del i att få igång studenters egen kapacitet att tänka och att våga lita till sitt eget tänkande.

Vad som är viktigt att poängtera är att inte heller läraren vid något tillfälle kan slå sig till ro med sitt kunnande, utan att läraren också själv – även i mötet med studenter – varje gång på nytt hittar fram till det aktiva filosoferandet. Detta framhäver F:

En filosofisk undervisning som är sann mot sitt uppdrag kan [...] aldrig få luta sig tillbaka mot sin tradition och sitt kunnande som en färdig besittning som den kan förmedla, utan den undervisande måste inse att filosofin varje gång i viss mening börjar om i själva undervisningssituationen. Den undervisande

har ansvar inte bara för sin partikulära kunskap om det ena eller andra, utan för den filosofiska uppgiften, som ett sätt att ta sig an också det enskilda. Det är av särskild vikt att därför kunna agera i en seminarie- och diskussionsituation på ett sådant sätt att man lyssnar efter det osagda och siktar mot att låta det ta form. Det ska finnas en hängivenhet mot saken, som de inblandade tillsammans ska bli delaktiga i att frambringa. Däri ligger det svåraste men också mest angelägna i den filosofiska undervisningssituationen, att göra de deltagande hörande för det som kan komma till tals.

Detta tycks kunna betyda att filosofiläraren bara är pedagogisk när han eller hon själv utsätter sig för filosofins faror och möjligheter, när läraren inte bara är lärare, utan även för sin eget filosoferandes skull inträder i undervisningens situation. En lärare i filosofi behöver därmed riskera att bli överrumplad för att vara pedagogisk. Läraren måste själv delta i det aktiva filosoferandet för att kunna vara pedagogisk, även om lärarens erfarenhet ger denne möjligheten att leda in studenterna i det aktiva filosoferandet; att hjälpa dem till självhjälp.

C. Avslutande reflektioner

Det vore nog väl beställt, Agathon, om visheten vore av den beskaffenheten att den kunde strömma över från den av oss två, som hade överflöd på vishet, till den som hade ont om det, blott genom att vi tar på varandra, alldeles som vattnet rinner genom en ylletråd från ett fullt till ett tomt kärl. Ty om visheten är av det slaget, sätter jag stort pris på att få ligga här bredvid dig. Jag tror nämligen att du skulle fylla mig med mycken härlig visdom. Ty min egen är det dåligt bevänt med; den är lika tvivelaktigt som en dröm; din åter är lysande och ger de rikaste löften.
(Sokrates i Platons Gästabudet 175d-e)

Dialogen vill snarare forma än informera. (Goldschmidt 1947: 337f)

I detta avslutande avsnitt har vi avsikten att – utifrån våra frågor och de svar vi fick av de tillfrågade – föra en diskussion om de teman som togs upp, men också själva föra in vissa tankar som för oss blir aktuella inom ramen för dessa frågeställningar.

Artikeln tog delvis sitt ursprung i en delad ambivalens inför kravet på att vara ”pedagogisk”. Med detta uttryck åsyftar man ofta förmågan att göra en information tillgänglig i en form som är bekant och därför mottaglig för mottagaren. De pedagogiska krav som man som akademiskt verksam möter, och som till en början helt abstraherar från olika ämnesdiscipliner, kan framstå som statiska former vilka man helt enkelt måste acceptera och stöpa sitt material i, så att det kan förmedlas och tillgodogöras som kunskap. Vi tror samtidigt att denna skepsis mot en viss rådande pedagogisk praxis till stor del delas av samtliga tillfrågade, men att det pedagogiska momentet ändå – redan i och med dess intima relation och gemensamma ursprung med filosofin – ses som en avgörande uppgift för filosofin. Problemet idag är ofta att det innehåll som ska förmedlas – åtminstone vid tidpunkten för förmedlandet – anses i princip orubbligt. Filosofin vill i motsats till detta just framhäva det sårbara och fragila i de filosofiska ”svaren” och i själva den filosofiska aktiviteten. Filosoferandet är verkligen bara vid liv då det filosoferar – och för det är tillgänglighetskravet ett hot. En ”effektiv” kunskapsproduktion däremot måste till sitt väsen ignorera ”det” svaga och nästintill ohörbara som filosofin försöker lyssna till, ett något som inte blir hört i studentgenomströmningens frammarsch.

Så vari består då den pedagogiska uppgiften för filosofin? Den är inte bara ett arv som filosofin vill och/eller bör ta vara på; den är väsentlig dimension av filosofin själv, för utan det pedagogiska finns ingen filosofi. Ett nyckelord inom ramen för detta är bildning: ”Paideia”. Filosoferandets pedagogiska dimension är inte utlärandet av en färdig produkt, utan filosofins anspråk är att vara bildande, det vill säga fostrande, utvecklande: pedagogisk. I seminarierna försöker visserligen läraren hjälpa studenterna till aktivt eget tänkande, men läraren förblir (alltid) själv amatör

(utan att ignorera erfarenhetens fördel) när läraren vill lära ut filosofi. Det pedagogiska momentet innebär att man måste våga ta en ledarroll, men samtidigt måste det vara en auktoritet som ibland ska kunna sättas på spel.

En *filosofisk* pedagogik har alltså ingen autopilot. Håller filosofiläraren sin filosofiska ambition vid liv i undervisningssituation är mycket redan vunnet. En svår fråga blir då i vilken mån det är ”produktivt” för undervisningen att brister eller tvekan hos läraren framträder för studenterna. Att en kluvenhet och en maktlöshet inför de filosofiska frågorna är en dimension som en filosoferande aldrig kan göra sig av med är givet, men är det bättre – när nu läraren bör gå in i undervisningssituationen som filosoferande – att dölja dessa eller låta dem synas? Läraren bör – det anser vi – inte ge upp sin auktoritet inför studenterna, men ändå genom sitt sätt göra tydligt att de frågor som behandlas inte rätt och slätt kan upplösas. Denna balansgång är situationsbunden, till stor del därför pragmatisk, vilket dock inte innebär att man berövar de stora filosofiska frågorna deras tyngd. Att visa svaghet är – detta framstår som en sann klyscha – att vara stark.

Ett krav som ställs på utbildningen är att den ska kvalitetssäkras. Vad kvalitetssäkring innebär är inte en avgjord fråga. En filosof som strävar efter en pedagogisk medvetenhet kan sägas bedriva vad vi här kallar en ”sokratisk kvalitetssäkring”. Detta innebär att filosofiläraren kontinuerligt anstränger sig att vara medveten om att formen för kunskap ständigt är prekär. En sådan medvetenhet beledsagar en kritisk och självkritisk undervisning som varsamt hanterar de filosofiska frågeställningarna utan att fördenskull ge upp deras utmaning. En sokratisk lärare vet sin svaghet, vilket kan skapa styrka – för lärare och student.

Referenser

- Goldschmidt, Victor (1947), *Les Dialogues de Platon, structure et méthode dialectique*. Paris: P. U. F.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (2008), *Andens fenomenologi* (övers. Sven-Olov Wallenstein & Brian Delaney). Stockholm: Thales.
- Platon (2000), *Skrifter, Bok 1* (övers. Jan Stolpe). Stockholm: Atlantis.
- Platon (2006), *Skrifter, Bok 4* (övers. Jan Stolpe). Stockholm: Atlantis.