

# Dewey och den reflekterade erfarenheten

Anders Burman

**M**ed bara en liten överdrift har John Dewey tillsammans med Ludwig Wittgenstein och Martin Heidegger utnämnts till en av 1900-talets tre mest betydelsefulla filosofer.<sup>1</sup> Till skillnad från de båda andra måste han dessutom räknas som en av seklets allra mest inflytelserika pedagogiska tänkare. Även om hans omfattande författarskap inbegriper studier inom praktiskt taget samtliga filosofiska subdiscipliner – från logik, vetenskaps-teori, epistemologi, metafysik och religionsfilosofi till estetik, etik och politisk teori – så var det inom det pedagogiska fältet som han gjorde sina mest epokgörande insatser. I första hand uppfattade han också sig själv som en pedagogisk teoretiker och efterhand kom han fram till att filosofin som sådan bäst kan definieras som ”den allmänna teorin om utbildning”.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature* (Princeton: Princeton University Press, 1979), s. 5.

<sup>2</sup> John Dewey, *Demokrati och utbildning*, övers. Nils Sjödén (Göteborg: Daidalos, 1997), s. 382. Ofta är Deweys texter påfallande svåröversatta, bland annat för att många av de termer och begrepp han använder är utpräglat tvetydiga eller mångtydiga. Till exempel kan engelskans *education*, ett begrepp som förekommer frekvent i hans texter (och i titeln till den nyss citerade boken, *Democracy and Education*), översättas med både utbildning och uppfostran; engelskans *inquiry* översätts hos Dewey ofta bäst med undersökning men det är samtidigt reducerande; och när han använder ett uttryck som *social efficiency* är det inte alls självklart att tolka det som ”social kompetens”, men det finns inte heller några andra tillfredsställande översättningar. Inte desto mindre har vi i den här antologin valt att vid citat

I det här inledande bidraget ska några övergripande teman i Deweys tänkande behandlas. Det är i stort sett samma teman som återfinns i antologins undertitel: Dewey om demokrati, utbildning och tänkande. Efter en biografisk översikt och utläggning av tre av hans centrala intellektuella utgångspunkter – hegelianismen, darwinismen och pragmatismen – följer ett avsnitt vardera om hans politiska teorier och demokratiuppfattning, hans pedagogiska idéer och slutligen hans syn på tänkande och erfarenheter. Tanken är att allt detta ska ge en bred, orienterande grund till de följande bidragen vilka fördjupar sig i olika aspekter och sidor av Deweys verksamhet och tänkande.<sup>3</sup>

## Biografi och intellektuella utgångspunkter

Under Deweys levnad mellan 1859 och 1952 upplevde USA flera krig – däribland det amerikanska inbördeskriget, det spansk-amerikanska kriget och de båda världskrigen som snart följdes av det kalla kriget – och utvecklades från ett i stor utsträckning förmodernt agrarsamhälle med ett utbrett slaverisystem (i de södra delarna av landet) till ett modernt, demokratiskt industrisamhälle och en av världens helt dominerande supermakter vars inflytande över framför allt de västliga delarna av världen var massivt och ständigt tilltog. Under perioden ökade också landets befolkning påfallande snabbt, framför allt på grund av en massiv invandring från andra delar av världen. Att USA är ett sådant

---

översätta den deweyska prosan till svenska. När befintliga översättningar finns används de, annars är det respektive bidragsförfattare som själv står för översättningarna.

<sup>3</sup> Texten bygger till viss del på tre tidigare publicerade artiklar: Anders Burman, "Erfarenhet som uppfostran, konst som erfarenhet. Om John Deweys pedagogik och estetik", *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* nr 1 2007, s. 95-108; "Konsten att tänka kritiskt. John Deweys *How We Think*", *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, nr 1 2008, s. 125-138; och "Erfarenhet, reflexion, bildning. Utkast till ett pragmatistiskt bildningsbegrepp", i Jonna Bornemark & Fredrik Svenaeus (red.), *Vad är praktisk kunskap?* (Huddinge: Södertörns högskola, 2009), s. 108-128.

utpräglat invandringsland har för övrigt bidragit starkt till att dess skolväsende alltsedan 1800-talet betraktats som särskilt betydelsefullt. Det är i skolorna som invandrarnas barn ska amerikaniseras.<sup>4</sup>

Deweys långa liv och extremt omfattande produktion åter speglar i hög grad den här utvecklingen.<sup>5</sup> Han växte upp under tämligen enkla förhållanden i Burlington, Vermont, och fick sin grundläggande akademiska utbildning vid University of Vermont innan han fortsatte sina studier vid Johns Hopkins University, USA:s första moderna forskningsuniversitet efter tysk modell där professorerna förväntades bedriva egen forskning vid sidan av sin undervisning samtidigt som studenterna hade stor frihet att själva lägga upp sina studier. Det var där Dewey skrev sin doktorsavhandling om Immanuel Kants psykologi. Avhandlingen är numera förlorad, men dess ämne – den kritiske filosofens psykologiska tänkande – kan sägas ha varit typiskt för den unge Dewey. Under sin tidigaste akademiska karriär hade han nämligen framför allt två vetenskapliga intresseområden: dels psykologi i den tyska, experimentella traditionen med Wilhelm Wundt som det ledande namnet, dels filosofi med särskild inriktning mot den tyska idealismen från Kant till Georg Wilhelm Friedrich Hegel.

Om man ska urskilja några avgörande intellektuella utgångspunkter i Deweys tänkande kan just Hegel och hegelianismen lyftas fram som den första. När Dewey studerade vid det tyskrienterade Johns Hopkins University på 1880-talet var en ameri-

---

<sup>4</sup> Detta poängteras av Hannah Arendt i essän ”Kris i uppfostran”, i *Mellan det förflutna och framtiden. Åtta övningar i politiskt tänkande*, övers. Annika Ruth Persson (Göteborg: Daidalos, 2004), s. 189.

<sup>5</sup> Om Deweys biografi och hans tänkande i allmänhet, se t.ex. Richard J. Bernstein, *John Dewey* (New York: Washington Square Press, 1966); Thomas C. Dalton, *Becoming John Dewey: Dilemmas of a Philosopher and Naturalist* (Bloomington: Indiana University Press, 2002); Philip W. Jackson, *John Dewey and the Philosopher's Task* (New York: Teachers College Press, 2002) och Jay Martin, *The Education of John Dewey* (New York: Columbia University Press, 2002).

kansk variant av hegelianismen förhärskande där – liksom vid många andra amerikanska universitet. Det är därför inte förvånande att han tog starka intryck av Hegel och andra tyska idealister, både direkt genom läsning av deras texter och förmedlat genom senare anglosaxiska tänkare som Thomas Hill Green och George Sylvester Morris; den senare var en av Deweys lärare i filosofi. Det är en vanlig uppfattning att Dewey efterhand övergav idealismen till förmån för pragmatismen.<sup>6</sup> På ett plan förhåller det sig otvivelaktigt på det sättet: det är pragmatismen, inte idealismen, som utgör den filosofiska grunden i hans mogna tänkande. Likväl bär även hans senare tänkande tydliga spår av hans tidigare intresse för Hegel och den tyska idealismen.<sup>7</sup>

Hegelinflytandet märks inte primärt i begreppsanvändningen och terminologin. Den mogna Dewey håller sig i stort sett borta från metafysiska identiteter som det absoluta och anden (även om hans användande av begreppet intelligens ibland kan föra tankarna till Hegels *Geist*), och han tar bestämt avstånd från det idealistiska huvudantagandet att det ytterst skulle vara andliga eller ideella faktorer som är bestämmande här i världen. Där emot märks det hegeliska arvet i det sätt på vilket Dewey tänker och hur han förstår olika företeelser. Till exempel är hans texter ofta strukturerade i begreppspår som skolan och samhället, bar-

---

<sup>6</sup> Se t.ex. Sven-Eric Liedman, *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria* (Stockholm: Bonniers, 1997), s. 243; Douglas J. Simpson, *John Dewey* (New York: Peter Lang, 2006), s. 6.

<sup>7</sup> Se framför allt John R. Shook & James A. Good, *John Dewey's Philosophy of Spirit, with the 1897 Lecture on Hegel* (New York: Fordham University Press, 2010). Om förhållandet mellan Hegel och pragmatismen, se även Richard Bernstein, "Hegel and Pragmatism", i *The Pragmatic Turn* (Cambridge & Malden: Polity, 2010), s. 89-105, Robert Brandom, "Some Pragmatist Themes in Hegel's Idealism: Negotiations and Administration in Hegel's Account of the Structure and Content of Norms", *European Journal of Philosophy*, 7(2), 1999, s. 164-189, Terry Pinkard, "Was Pragmatism the Successor to Idealism?", i Cheryl Misak (red.), *New Pragmatists* (Oxford: Oxford University Press, 2009), s. 142-168 och Einar Sundsdal, *Naturalistisk humanisme. Bidrag til et pedagogisk standpunkt* (Oslo: Universitetet i Oslo, 2013).

net och läroplanen, demokrati och utbildning, men med poängen att det inte är fråga om varandra uteslutande begrepp. Tvärtom insisterar han på att de båda leden i varje begreppspar förutsätter varandra och att man inte behöver ta ställning för det ena mot det andra. Trots de ofta förekommande dikotomierna är Deweys tänkande med andra ord inte dualistiskt, utan snarare företräder han – precis som Hegel – ett utpräglat holistiskt både-och-tänkande.

Mot denna bakgrund kan också Deweys människosyn förstås. Som så många andra teoretiker som har fått sin grundläggande akademiska skolning i den tyska idealistiska traditionen kan han sägas företräda en organisk individualism.<sup>8</sup> Han hyllar uttryckligen Hegel för att ha insett svagheterna med en abstrakt individualistisk filosofi och menar i likhet med honom att individen och kollektivet inte bör ställas mot varandra.<sup>9</sup> Snarare är människan en social varelse som kontinuerligt utvecklas genom att interagera med sin omgivning och det är genom denna interaktionsprocess som hennes individualitet successivt växer fram. Som Dewey själv formulerar det: ”Individualiteten är i sig ursprungligen en potentialitet och realiserar enbart i interaktion med omgivande förhållanden”.<sup>10</sup> Och: ”Frihet eller individualitet är kort sagt

---

<sup>8</sup> Begreppet organisk individualism är lånat från Sven-Eric Liedman som använder det för att beskriva Carl Adolph Agardhs människosyn. Själva har jag tidigare använt det om Carl Jonas Love Almqvist och Ellen Key. Liedman, *Att förändra världen – men med måtta. Det svenska 1800-talet speglat i C A Agardhs och C J Boströms liv och verk* (Stockholm: Arbetarkultur, 1991), s. 75-91. Burman, *Politik i sak. C. J. L. Almqvists samhällstänkande 1839–1851* (Stockholm & Stehag: Symposion, 2005), s. 142; ”Den svenska radikalismens *enfant terrible*: Ellen Key”, i Anders Burman & Per Sundgren (red.), *Svenska bildningstraditioner* (Göteborg: Daidalos, 2012), s. 96-110.

<sup>9</sup> Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 98; se även Charles Taylor, *Hegel* (Cambridge: Cambridge University Press, 1975) och Daniel M. Savage, *John Dewey's Liberalism: Individual, Community, and Self-Development* (Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002), s. 80.

<sup>10</sup> Dewey, *Art as Experience* (New York: Perigee, 2005), s. 293.

inte något man har från början eller något man får. Det är något att förvärva, att utarbeta”.<sup>11</sup>

I enlighet med detta kan man konstatera att Dewey, trots att han i allt väsentligt var liberal, ställde sig avvisande till den klas-siska formen av liberalism med dess föreställning om frihet som ”en på förhand fastställd egenskap hos individen som manifesterar sig så fort yttre begränsningar avlägsnats”.<sup>12</sup> Precis som individualiteten är friheten i stället något som växer fram i en gemenskap tillsammans med andra. Det är någonting som successivt förverkligas, på såväl kollektiv som individuell nivå. Det hör till saken att Dewey på det stora hela föreställer sig att utvecklingen av individen och samhället sker på ett likartat sätt. Överhuvudtaget finns det i hans tänkande en stark kontinuitet och ett nära samband mellan de tre nivåerna individ, gemenskap (*community*) och samhälle (*society*). När individerna växer utvecklas också gemenskapen och samhället på ett positivt sätt. Det är så den demokratiska processen ständigt fortsätter, mot allt högre grad av individuell och kollektiv frihet.

På ett mer övergripande plan kan man hävda att Dewey genom hela sitt liv förblev trogen den naturalistiska omtolkning som han tidigt gjorde av Hegels idealism och historieuppfattning.<sup>13</sup> Begreppet ande, den centrala kategorin i det hegelska tankesystemet, är i grund och botten extremt idealistiskt, men samtidigt hävdar Hegel själv att anden inte är något mer än sina uttrycksformer såsom den manifesteras i till exempel politiska institutioner eller konst och kultur. Det var en tanke som Dewey gjorde till sin och utifrån vilken han ställde sig starkt kritisk till vad som kan kallas tvåvärldsteorier av olika slag, det vill säga teorier som utgår från att det finns en annan, högre och mer

---

<sup>11</sup> Dewey, ”Individuality and Experience”, i *On Education: Selected Writings*, red. Reginald D. Archambault (Chicago & London: University of Chicago Press, 1974), s. 156.

<sup>12</sup> Dewey, ”Liberalismens framtid”, övers. Ive Brissman, *Fronesis* nr 22-23, 2006, s. 243.

<sup>13</sup> Jfr Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature*, s. 5.

sann verklighet vid sidan av den som vi lever i här och nu.<sup>14</sup> Det kan också uttryckas som att Dewey i sitt tänkande enbart intresserar sig för den här verkligheten. När han till exempel talar om religion (framför allt i den sena boken *A Common Faith* från 1934) så fokuserar han i allt väsentligt på religiösa upplevelser, inte på Gud eller det gudomliga i sig självt.

En annan viktig utgångspunkt för Dewey – jämte hegelianismen – som han också tog till sig under sin studietid, var 1800-talets naturvetenskap, i synnerhet Charles Darwin och darwinismen.<sup>15</sup> Darwins *Om arternas uppkomst* hade publicerats 1859 och omedelbart väckt en enorm uppmärksamhet. Samtidigt låg evolutionsidéerna i tiden och när hela tillvaron kan sägas ha biologiserats under den senare delen av seklet gjordes detta av systembyggande tänkare som de båda engelsmännen Herbert Spencer och Thomas Henry Huxley snarare än av Darwin själv.<sup>16</sup> Men det intressanta i det här sammanhanget är att även Dewey till fullo tog till sig evolutionsteorin och att den utgör den direkta bakgrunden till hans naturalistiska synsätt enligt vilket alla övernaturliga förklaringsförsök av utvecklingen är onödiga. I visst avseende kan man säga att evolutionsläran och hegelianismen fogas samman i den för hela hans tänkande konstitutiva föreställningen att mänskliga samhällen närmast per automatik tenderar att bli mer och mer frihetliga och demokratiska. Den övertygelsen utgör själva grundstommen i vad som skulle kunna kallas Deweys stora berättelse: ett optimistiskt narrativ över mänsklighetens historia mot vars bakgrund han förstår händelser och skeenden såväl i det förgångna som i samtiden och som ger en stabil grund för hans optimism och starka framtidstro.

---

<sup>14</sup> Detta resonemang är inspirerat av Arendts kritiska uppgörelse med tvåvärldsteorier i *The Life of the Mind, 1: Thinking* (San Diego, New York & London: Harcourt, 1981), s. 22.

<sup>15</sup> Jerome A. Popp, *Evolution's First Philosopher: John Dewey and the Continuity of Nature* (New York: State University of New York Press, 2008).

<sup>16</sup> Se Sven-Eric Liedman, *Motsatsernas spel. Friedrich Engels' filosofi och 1800-talets vetenskaper*, 2 vol. (Lund: Cavefors, 1977).

Till skillnad från många andra sådana stora berättelser är Deweys alltså en helt och hållet inomvärldslig berättelse.

Evolutionsteorin får hos Dewey också direkta pedagogiska konsekvenser. Att hans syn på uppfostran är intimt förbunden med hans dynamiska uppfattning av naturen blir tydligt redan av hans användande av begreppet växande, *growth*, som är ett nyckelord i hans tänkande. Ja, uppfostran och utbildning handlar egentligen inte om något annat än växande. Han uppfattar växandet som en organisms naturliga utveckling i samklang med sin omgivning. Allt levande – det vill säga även människor – söker helt naturligt ett tillstånd av jämvikt och inre harmoni. Därmed blir balans och kontinuitet centrala kategorier i pedagogiken, och uppfostran och undervisning förstås följaktligen som en process syftande till jämvikt i en bestämd situation genom barnets interaktion såväl med den omgivande fysiska miljön som med andra människor. Kort sagt strävar barnet – liksom den vuxne – naturligt efter att utvecklas och förverkliga sina inre kapaciteter. Detta sker hela tiden i en kontinuerlig process och utgör själva essensen i växandet enligt Dewey: ”Växande är inte något som fullbordas i ett enstaka ögonblick utan det är en ständigt pågående process som leder in i framtiden.”<sup>17</sup> Vi växer så att säga aldrig helt och hållet upp utan behåller alltid en förmåga att fortsätta att växa. Vi lär så länge vi lever, som det brukar heta, ja, vi lär av själva livet. ”Lusten att lära av livet självt och att göra livsvillkoren sådana att alla lär av livsprocessen är utbildningens främsta resultat.”<sup>18</sup> Detta ideal om det livslånga lärandet präglade i högsta grad Deweys eget liv.

Efter avklarade studier blev Dewey lärare först vid University of Michigan, Ann Arbor innan han 1894 fick en professur i filosofi vid universitetet i Chicago. Han skrev nu en stor mängd artiklar och böcker inom flertalet av filosofins delområden, men efterhand med ett allt tydligare fokus på det pedagogiska ämnesfältet. Det är värt att notera att pedagogik fortfarande allmänt

---

<sup>17</sup> Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 95.

<sup>18</sup> Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 89.



betraktades som en filosofisk subdisciplin, precis som det hade varit för till exempel Kant hundra år tidigare. Fram till sekelskiftet 1900 var det i själva verket filosofer som oftast skrev de teoretiskt sett mest intressanta texterna om uppfostran och utbildning. Dewey var en av de sista stora representanterna för denna filosofiskt förankrade pedagogik på samma gång som han var en av de första att betrakta pedagogiken som ett eget autonomt fält, ja, efterhand kom han fram till att det är det viktigaste akademiska fältet överhuvudtaget.

I direkt anslutning till universitet i Chicago grundade han 1896 tillsammans med sin maka Alice Chipman-Dewey (som han hade gift sig med tio år tidigare) en experimentskola, University Elementary School, även kallad Laboratory School.<sup>19</sup> Han gjorde det bland annat för att få tillfälle att på nära håll studera barn och testa nya pedagogiska metoder och tekniker. I laboratorieskolan kompletterades den teoretiska undervisningen med en mer praktiskt orienterad undervisning. På schemat fanns – förutom teoretiska ämnen – såväl träslöjd och sömnad som matlagning och allt detta skulle både pojkar och flickor ägna sig åt. En bakomliggande tanke var att barnen successivt skulle skolas in i den miljö som skolan utgör med en så tydlig kontinuitet som möjligt från deras hemmiljö. Det var på det sättet som Dewey var med att utforma den så kallade progressiva pedagogiken – med dess ideal om en antiauktoritär uppfostran och betoning av barnens fria växt, egen aktivitet och införande av vardagslivet i skolan, allt i enlighet med det bevingade mottot *learning by doing* (låt vara att han själv bara undantagsvis använde det uttrycket) – som snart kom att bli en del av en hel rörelse i framför allt USA men också på andra håll i världen under första hälften av 1900-talet. Denna progressiva rörelse, i vilken Dewey alltså var en portalfigur, kom han dock själv delvis att ta avstånd från senare.

Under sin tid i Chicago blev Dewey nära vän med författaren, filantropen och feministen Jane Addams och under hennes infly-

---

<sup>19</sup> Om skolan, se t.ex. Laurel N. Tanner, *Dewey's Laboratory School: Lessons for Today* (New York: Teachers' Colleges Press, 1997).

tande blev han mer politisk och började engagera sig i den så kallade settlementrörelsen.<sup>20</sup> Det var också nu han började fördjupa sig i pragmatismen, den tredje av hans mest betydelsefulla intellektuella utgångspunkter. Pragmatismen kan i allmänhet betraktas som en filosofisk strömning som betonar praktikens och handlingens betydelse, men den har också en mer specifik innebörd som en teori om kunskap och mening. Pragmatismen har fått sitt namn från det grekiska ordet *pragma* som betyder handling, gärning, verksamhet, och det är just de enskilda individernas handlingar och dessa handlingars följder som här står i fokus. Pragmatismen utvecklades under senare hälften av 1800-talet av först och främst de båda amerikanska tänkarna Charles Peirces och William James. Dewey hade i själva verket kommit i kontakt med pragmatismen redan under sin studietid eftersom Peirce då var en av lärarna i filosofi vid Johns Hopkins University. Även om den unge Dewey knappast förstod att uppskatta den excentriske filosofen blev han efterhand mer och mer intresserad av pragmatismen i framför allt James tappning. Medan Peirce huvudsakligen var upptagen av semantiska och inomfilosofiska problem populariserade James pragmatismen och applicerade den på andra fält som psykologi, religion och etik; hans entusiastiska *Föredrag för lärare* vittnar om att han också hade pedagogiska intressen.<sup>21</sup> Medan Peirce var den typiske vetenskapliga specialisten framstår James mycket mer som en filosofisk systembyggare med anspråk på att kunna förklara hur hela universum fungerar.<sup>22</sup> Som James förstod pragmatismen var den först och främst en metod för att lösa metafysiska frågor, med poäng-

---

<sup>20</sup> Se vidare David Östlunds bidrag i föreliggande antologi, "Dewey, settlementrörelsen och den reella demokratin".

<sup>21</sup> William James, "Föredrag för lärare", övers. Ingmar Johansson, i Tomas Kroksmark (red.), *Den tidlösa pedagogiken*, 2 uppl. (Lund: Studentlitteratur, 2012), s. 336-351.

<sup>22</sup> Se William James, *Ett pluralistiskt universum. Hibbert-föreläsningar vid Manchester-college om filosofins nuvarande läge*, övers. August Carr (Stockholm: Björck & Börjesson, 1924).

en att de praktiska följderna skulle fungera som det avgörande kriteriet.<sup>23</sup>

Till skillnad från Dewey var James och Peirce inte särskilt influerade av Hegel och den tyska idealismen. James utgick snarare från en radikal tolkning av den brittiska empirismen och utilitarismen, under det att Peirce i första hand utgick från Kants kritiska filosofi när han utarbetade sin version av pragmatismen som ett alternativ till cartesianismens dualism, rationalism och sökande efter en fast, axiomatisk utgångspunkt.<sup>24</sup> Gemensam för alla tre – Peirce, James och Dewey – var att de avvisade föreställningen om en evig sanning och ersatte den med en betoning av teoriernas praktiska nytta och fruktbara konsekvenser. Även om Dewey för egen del efterhand kom att föredra begreppet instrumentalism framför pragmatism brukar han med goda skäl räknas som den ledande pragmatiska pedagogen.

Som professor i Chicago närmade sig Dewey pragmatismen, men det var framför allt under sin tid vid Columbia University i New York som han verkligen kom att liera sig med denna filosofiska strömning. Det var 1904 som han blev erbjuden och tackade ja till en professur i filosofi vid det prestigefyllda lärosätet och han blev sedan kvar där till sin pensionering 1930. Under sina år vid Columbia skrev han flera av sina huvudverk, först och främst *Demokrati och utbildning* som blivit hans allra mest inflytelserika bok. Där pläderar han för att skolan har en avgörande roll att fylla i varje demokratiskt samhälle (ett synsätt som blev av stor betydelse i Sverige efter andra världskriget, inte minst i samband med utvecklandet av den gemensamma grundskolan som inrättades 1962). Det var också nu han etablerade sig som en av de tongivande amerikanska intellektuella överhuvudtaget. Han intog ledande positioner i flera betydande akademiska organisationer, däribland American Philosophical Association, American

---

<sup>23</sup> William James, *Pragmatism*, övers. Joachim Retzlaff (Göteborg: Daidalos, 2003), s. 42.

<sup>24</sup> Se Richard Bernstein, ”Charles S. Peirce’s Critique of Cartesianism”, i *The Pragmatic Turn*, s. 32-52.

Association of University Professors och American Civil Liberties Union. Också hans internationella anseende ökade avsevärt. Till exempel bjöds han in för att föreläsa i Kina, Sovjetunionen, Turkiet, Mexiko och en lång rad andra länder.

Även efter sin pensionering fortsatte Dewey att vara i högsta grad aktiv och produktiv. Under trettio-talet tillkom flera av hans huvudverk, däribland det estetiska arbetet *Art as Experience* (1934) och *Experience and Education* (1938); i den senare sammanfattar han i ovanligt tillgänglig form sina teorier om utbildning och den roll som erfarenheterna har att spela i den. Sammanlagt skrev han ett fyrtiotal böcker och drygt 700 artiklar, vilka sedan några decennier tillbaka finns samlade i hans *Collected Works* i 38 välmatade volymer.<sup>25</sup>

## Demokrati, liberalism, kommunikation

När man mer systematiskt börjar studera Deweys texter slås man snabbt av att han redan tidigt kom fram till vissa grundidéer som han i stort sett förblev trogen under hela sitt liv samtidigt som han förmådde anpassa dem till det samtida samhällets behov och möjligheter. När det omgivande samhället förändrades fick även hans idéer en delvis annorlunda laddning. Det var till exempel betydligt mer radikalt att vara demokrat på 1880-talet än några decennier senare. I en tidig text som ”The Ethics of Democracy” från 1888 – som utnämns till hans demokratiska manifest – hyllar Dewey den demokrati som vid den tiden höll på att växa fram i USA.<sup>26</sup> Han ansluter sig till en definition av demokrati som ”en form av samhälle i vilket varje människa har en möjlighet och vet om att hon har det”, med det egna tillägget: ”en möj-

<sup>25</sup> Deweys *Collected Works* gavs ut av Southern Illinois University Press mellan 1969 och 1990 i tre serier – *Early, Middle, Late Works* – med Jo Ann Boydston som huvudredaktör.

<sup>26</sup> Lee Benson, Ira Harkavy & John Puckett, *Dewey's Dream: Universities and Democracies in an Age of Education Reform: Civil Society, Public Schools, and Democratic Citizenship* (Philadelphia: Temple University Press, 2007), s. 6.

lighet som inte låter sig begränsas, en möjlighet som i sanning är oändlig, möjligheten att bli en person.”<sup>27</sup> Här kommer en sorts bildningsindividualistisk demokratiuppfattning till uttryck som skulle kunna beskrivas som en tysk bildningsversion av den amerikanska drömmen upphöjd till ett politiskt system. Utifrån sin stora berättelse var Dewey övertygad om att samhället successivt skulle bli mer och mer demokratiskt och att alltfler människor skulle få möjlighet att utvecklas till unika personligheter.

Några decennier senare, i *Demokrati och utbildning* från 1916, pläderar Dewey däremot för att skolan och pedagogiken måste anpassas till det demokratiska samhälle som då enligt hans uppfattning faktiskt hade utvecklats. I bokens förord säger han sig ha för avsikt att ”framställa de idéer som förkroppsligas i det demokratiska samhället och att tillämpa dem på utbildningens uppgifter och problem”.<sup>28</sup> Huvudtanken är med andra ord att samhället i stort har blivit demokratiskt, men att skolan ännu inte blivit det i lika hög grad och att den senare därför på ett genomgripande sätt behöver demokratiseras. Dewey återkom dock snart till tanken att inte heller den samhällseliga demokratin ännu till fullo har realiserats. I till exempel den sena uppsatsen ”Democracy Is Radical” slår han helt enkelt fast att demokratin aldrig har och kanske aldrig heller kan förverkligas helt:

Demokratins mål är ett radikalt mål. För det är ett mål som aldrig i något land eller i någon tid har realiserats på ett korrekt sätt. Det är radikalt eftersom det kräver stora förändringar i existerande sociala institutioner, ekonomiska, juridiska och kulturella.<sup>29</sup>

Till de nämnda texterna kan man slutligen lägga uppsatsen ”Creative Democracy – The Task Before Us”. I uppsatsen som skrevs samma år som andra världskriget bröt ut märks en oro

---

<sup>27</sup> Dewey, ”The Ethics of Democracy”, *The Political Writings*, s. 63.

<sup>28</sup> Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 33.

<sup>29</sup> Dewey, ”Democracy Is Radical”, i *The Later Works*, vol. 11: 1935–1937 (Carbondale, IL.: Southern Illinois University Press, 1987), s. 298f.

över vart demokratin egentligen är på väg. Samtidigt är det typiskt för Dewey att han även i denna mörka tid – trots allt – vågade tro på en fortsatt utveckling av demokratin, mot vad han här kallar en kreativ demokrati.<sup>30</sup>

Ytterligare något decennium senare, under åren närmast efter andra världskriget, fick demokratin närmast karaktär av en sorts överideologi i väst. När Dewey dog 1952 tycktes vissa av hans idéer vara helt i fas med tiden. Det gäller i och för sig långt ifrån alla hans föreställningar och teorier. Man kan inte komma ifrån att de strömningar och vetenskapsideal som då var förhärskande inom både filosofin och pedagogiken vid de ledande amerikanska lärosätena var honom rätt främmande. Inom filosofin hade den analytiska traditionen blivit helt dominerande och inom pedagogiken var det den så kallade behaviorismen som gällde, med företrädare som Edward Thorndike och B. F. Skinner. Inte heller den amerikanska statsvetenskapen var vid den här tiden särskilt influerad av Dewey. Däremot tycktes hans breda demokratiuppfattning och positiva, optimistiska grundsyn passa väl samman med en allmän amerikansk självbild.

Som detta visar var och förblev Dewey en övertygad demokratianhängare. Under såväl 1880-talet som i slutet av hans liv stod demokrati för honom inte i första hand för ett specifikt styrelseskick, utan snarare är det fråga om – med en formulering i *Demokrati och utbildning* – en form av liv i förening med andra.<sup>31</sup> Eller som han, på ett delvis annorlunda sätt, uttrycker det i *The Public and Its Problem* från 1927:

Uppfattad som en idé utgör demokrati inte ett alternativ till andra principer av associerat liv. Det är idén om det samhällsliga livet i sig. Det är idealet i den enda begripliga mening av ordet ideal, nämligen tendensen och rörelsen av något som exi-

---

<sup>30</sup> Dewey, "Creative Democracy – The Task Before Us", i *The Later Works*, vol. 11, s. 258-260.

<sup>31</sup> Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 127.

stensen utför till dess slutliga gräns, betraktad som komplett, perfekt.<sup>32</sup>

Demokrati handlar med andra ord om ett samhälleligt *etos* och ett sätt att leva tillsammans med andra människor, och det är något som måste genomsyra samhället. Det avgörande är det sätt på vilket individerna och samhället är organiskt sammanlänkande och uppfylla av en gemensam demokratisk anda.

Av den anledningen är kommunikationen och interaktionen mellan människor av största vikt. Genom kommunikation sprids kunskaper och erfarenheter till andra och förvandlas i bästa fall till gemensam egendom. Det är på så sätt både människor och samhällen utvecklas; ju mer och ju intensivare kommunikation desto bättre. I *Demokrati och utbildning* skriver Dewey: ”Det är inte bara så att socialt liv är detsamma som kommunikation, utan all kommunikation (och därmed allt verkligt socialt liv) är bildande.”<sup>33</sup> Hans starka poängterande av kommunikationens betydelse för inte bara lärandet utan också demokratin har bidragit till att han inte sällan har framställts som en föregångare till den så kallade deliberativa demokratiteorin som utvecklats under de senaste decennierna av bland andra Jürgen Habermas.<sup>34</sup>

<sup>32</sup> Dewey, *The Public and Its Problem*, i *The Later Works*, vol. 2: 1925–1927 (Carbondale, IL.: Southern Illinois University Press, 1984), s. 328.

<sup>33</sup> Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 39. Om den kommunikativa tolkningen av Dewey, se vidare Tomas Englund bidrag i denna volym, ”Att växa genom att kontinuerligt rekonstruera sina erfarenheter. Om deliberation, agonism och kosmopolitism”.

<sup>34</sup> Om Dewey och kommunitarismen, se t.ex. Alfonso Damico, *Individual and Community: The Social and Political Thought of John Dewey* (Gainesville: University of Florida Press, 1978). Rörande den deliberativa demokratiteorin, se Jürgen Habermas, *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992), James Bohman & William Rehg (red.), *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics* (Cambridge, MA.: MIT Press, 1997) och Rune Premfors & Klas Roth (red.), *Deliberativ demokrati* (Lund: Studentlitteratur, 2004); se även Burman, *Politik i sak*, s. 73-77 liksom det av Tomas Englund redigerade temablocket ”Jürgen Habermas and Education: Four Essays” i *Journal of Curriculum Studies* 38(5), 2006, med bidrag av

Men det finns också andra tolkningar av Deweys politiska tänkande.<sup>35</sup> Många läser honom som en utpräglad radikal politisk teoretiker,<sup>36</sup> medan andra föredrar att tolka honom som en tidig kommunitarist eller som en typisk företrädare för den sociala ingenjörskonst som genom bland andra Alva och Gunnar Myrdal blev så viktig i efterkrigstidens Sverige.<sup>37</sup> Att Dewey låter sig förstås på så många olika och delvis motstridiga sätt beror inte minst på att han i sitt politiska tänkande var notoriskt otydlig. Men i grund och botten framstår han ändå som en utpräglad socialliberal tänkare som tenderade att förstå politiken i moraliska termer och alltid var angelägen om att understryka vikten av en demokratisk samhällsanda och den avgörande roll som skolsystemet och utbildningen har att spela för utvecklingen av en sådan anda. Politiskt och pedagogiskt var han en reformator, inte någon revolutionär.

## Pedagogiska idéer

Enligt Dewey är det av största vikt att skolan som helhet präglas av en demokratisk anda. Han var en tidig förespråkare för sådant

---

Englund, Ylva Boman, Mikael Carleheden och Klas Roth, samt Englund, "Educational Implications of the Idea of Deliberative Democracy", i Mark Murphy & Ted Fleming (red.), *Habermas, Critical Theory and Education* (New York: Routledge, 2010).

<sup>35</sup> Om Deweys politiska tänkande finns flera studier, däribland James Kloppenberg, *Uncertain Victory: Social Democracy and Progressivism in European and American Thought 1870–1920* (New York: Oxford University Press, 1986), Alan Ryan, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism* (New York: Norton & Company, 1995) och Robert Westbrook, *John Dewey and American Democracy* (Ithaca: Cornell University Press, 1991).

<sup>36</sup> För en sådan tolkning, se t.ex. Westbrook, *John Dewey and American Democracy*.

<sup>37</sup> Se t.ex. Karlsson, *Det intelligenta samhället*. En som redan i samtiden var inne på en sådan tolkning av Dewey var Hannah Arendt. Se hennes recension av Deweys *Problem of Men*: "The Ivory Tower of Common Sense", *The Nation*, 163, 19/10 1946, omtryckt i Arendt, *Essays in Understanding 1930–1954: Formation, Exile, and Totalitarianism*, red. Jerome Kohn (New York: Schocken Books, 2005), s. 194–196.



som elevråd och elevdemokrati och betonade även på andra sätt att skolan och den pedagogik som används där måste vara anpassade till det framväxande industrisamhället och hela den moderna, föränderliga världen. Huvudtanken är att skolan ska fungera som en miniatyrmodell av samhället i stort. Samhällslivet ska förenklas på ett sätt som gör det möjligt för eleverna att förstå det, men i skolan ska också sådant som kan ha en skadlig inverkan på deras växande elimineras. Idag kan man till exempel tänka på olika kommersiella intressen. Den typen av negativ inverkan ska i möjligaste mån hållas borta från skolmiljön för att barnen och ungdomarna ska erbjudas så goda förutsättningar som möjligt för ett naturligt växande.<sup>38</sup>

I allt väsentligt finns Deweys pedagogiska grundtankar formulerade redan i "Mitt pedagogiska credo". Denna trosbekännelse från 1897, året efter grundandet av Laboratory School, består av fem artiklar med rubrikerna "Vad utbildning är", "Vad skolan är", "Undervisningens innehåll", "Metodikens natur" och "Skolan och den sociala utvecklingen". Som så ofta börjar Dewey i det stora för att sedan snäva in perspektivet. Han uppfattar således utbildning eller snarare uppfostran som en socialiseringsprocess där barnet blir delaktig i "mänsklighetens sociala medvetenhet" och "arvtagare till civilisationens sparade kapital".<sup>39</sup> Denna process är till en början omedveten men blir successivt mer och mer medveten för att sedan formaliseras i olika utbildningsinstitutioner. Samtidigt som barnet på detta sätt socialiseras in i och anpassas till den gemensamma kulturen är det av största vikt att hon får utveckla sina individuella anlag. I enlighet med sitt allmänna både-och-tänkande betonar Dewey att den sociala och den psykologiska, individuella sidan av uppfostran och utbildning förutsätter och kompletterar varandra.

Vidare slår han fast "att verklig utbildning endast kan uppnås genom att barnets begåvning stimuleras av de krav som ställs i

<sup>38</sup> Se t.ex. Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 55.

<sup>39</sup> Dewey, "Mitt pedagogiska credo", övers. Ros Mari Hartman & Sven G. Hartman, i *Individ, skola och samhälle*, s. 38.

den sociala situation där det befinner sig”.<sup>40</sup> Därmed vänder han sig mot all slags pedagogik som grundas på en syn på elever som passiva mottagare som lärare försöker påtvinga kunskaper. Utgångspunkten måste vara att barn av naturen är aktiva och skapande. Som lärare gäller det att ge barnen styrning, att guida och vägleda dem, men i stället för att pådyvlas utifrån ska denna styrning utgå från barnens egna impulser. För läraren gäller det att skapa sammanhang och motivera eleverna, bland annat genom att utgå från vad Dewey kallar anknytningspunkter som sammanbinder skolämnen med det omkringliggande samhället. Kort sagt får läraren här närmast rollen av en katalytisk agent som stimulerar och eventuellt påskyndar eller styr barnens naturliga händelseförlopp och lärprocesser.

Dewey vidareutvecklade sina tankar om uppfostran och utbildning i en lång rad studier, men tydligare än någon annanstans kommer hans pedagogiska program till uttryck i *Demokrati och utbildning*.<sup>41</sup> I denna omfattande studie tar han ett synnerligen brett grepp på frågan om skolans roll i ett demokratiskt samhälle liksom på själva utbildningsprocessen vars huvudsyften här än en gång sägs vara att dels få barn och ungdomar att växa och dels göra dem kapabla att leva i det moderna demokratiska samhället. Samtidigt som uppfostran och undervisning först och främst innebär växande, vilket i något avseende framstår som ett självändamål, står det klart att skolan också måste sträva efter att låta eleverna i så hög grad som möjligt utveckla sina inre potentialer på ett sådant sätt att det praktiska och det teoretiska balanseras, vilket i bästa fall gör dem till reflekterande, fria, välfungerande medborgare. På så vis har skolan till uppgift att förbereda barnen och ungdomarna för deras politiska medborgarskap. Ja, själva huvudsyftet med all uppfostran och utbildning – åtmin-

---

<sup>40</sup> Dewey, ”Mitt pedagogiska credo”, s. 39.

<sup>41</sup> Dewey, *Demokrati och utbildning*; se även Patrick M. Jenlink (red.), *Dewey's Democracy and Education Revisited: Contemporary Discourses for Democratic Education and Leadership* (Lanham: Rowman & Littlefield Education, 2009).

stone i demokratiska samhällen – är just att göra barnen och ungdomarna kapabla att aktivt delta i det gemensamma samhällslivet. Men för att kunna det krävs det enligt Dewey att de får växa och utvecklas under dynamiska och relativt fria förhållanden.

## Tänkande och erfarenhet

Med sin pragmatism och praxisorienterade pedagogik har Dewey ibland beskyllts för att ha berett vägen för det ifrågasättande av auktoriteter och den kris för både disciplin och bildning som många under efterkrigstiden tyckt sig finna i det amerikanska utbildningsväsendet.<sup>42</sup> Det ligger säkert något i det, men vad gäller just disciplinen kan man faktiskt hävda att han tvärtom resonerar på ett både säreget och fruktbart sätt. För Dewey är disciplin ett positivt och konstruktivt begrepp, men det ska då inte i första hand förstås som ett medel i undervisningen, utan snarare utgör disciplinen dess syfte och mål.<sup>43</sup> Han skriver:

En person, som har övats i att tänka genom sina handlingar och agera överlagt, är disciplinerad. Lägg dessutom till förmågan att hålla fast vid en förnuftigt utvald kurs trots oreda, förvirring och svårigheter, så har vi disciplinens alla väsentliga moment. Disciplin betyder behärskad kraft, dvs att ha kontroll över de resurser som finns till hans för att genomföra det man åtagit sig.<sup>44</sup>

Poängen är att disciplin och frihet inte utesluter varandra som många tycks tänka idag; tvärtom understödjer och förutsätter de varandra. Detsamma gäller för tänkandet. Ett verkligt fritt tänkande grundar sig med nödvändighet på tankedisciplin.

Dewey understryker betydelsen av goda tankevanor och återkommer ofta till hur tankeprocessen bör förstås och hur den

---

<sup>42</sup> Se t.ex. Arendt, "Kris i uppfostran", Christopher Lasch, *The New Radicalism in America 1889–1963: The Intellectual as a Social Type* (New York: Vintage Books, 1965) liksom Östlunds bidrag nedan, "Dewey, settlementrörelsen och den reella demokratin".

<sup>43</sup> Se Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 167–181.

<sup>44</sup> Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 172.

närmare bestämt ser ut. I boken *How We Think* från 1910 presenterar han en sorts grundmodell för tänkandet i tre steg: observation – reflektion – observation. Den kompletta tankeprocessen både börjar och slutar med konkreta observationer med ett reflektionsmoment emellan. För att tankeprocessen ska sättas igång krävs något tvetydigt, oväntat, något som stör, en företeelse eller ett fenomen som på ett eller annat vis förundrar eller förbryllar oss. Det gäller då att först identifiera, klargöra och medvetet formulera problemet. Sedan – i nästa tankesteg – lägger man fram en tentativ lösning som skulle kunna förklara eller lösa problemet; Dewey själv använder i detta sammanhang termen hypotes. I tankekedjans nästa steg granskar man hypotesen och försöker intellektuellt lista ut vilka konsekvenser den leder till. Detta för slutligen över till det sista steget, vad Dewey kallar en experimentell bekräftelse då man i praktiken testat hypotesen och undersöker om den fungerar i praktiken. Med sin pragmatiska grundsyn menar Dewey att det sistnämnda är den avgörande punkten, det vill säga att den lösning man kommit fram till verkligen fungerar och att de praktiska konsekvenserna visar sig vara användbara och fruktbara.<sup>45</sup>

Det här resonemanget kan tolkas i ljuset av en av de mest uppmärksammade vetenskapsteoretiska diskussionerna decennierna kring sekelskiftet 1900, nämligen den som kretsade kring frågan om hur humanvetenskapen skulle förhålla sig till naturvetenskaperna.<sup>46</sup> Mot bakgrund av naturvetenskapernas utomordentliga framgångar under senare delen av 1800-talet blev frågan om humanvetenskapernas relation till naturvetenskaperna akut. Skulle man inom humanvetenskaperna eftersträva samma kvantifierbarhet, lagbundenhet och förutsägbarhet som präglar naturvetenskaperna? Nej, svarade bland andra den tyske filosofen

---

<sup>45</sup> Se Dewey, *How We Think*, i *The Middle Works of John Dewey*, vol. 6: 1910–1911 (Carbondale, IL.: Southern Illinois University Press, 1978).

<sup>46</sup> En översikt av den vetenskapsteoretiska diskussionen ges i Sven-Eric Liedman, *Mellan det triviala och det ousägliga. Blad ur humanioras och samhällsvetenskapernas historia* (Göteborg: Daidalos, 1998).

Wilhelm Dilthey, och det beror på att man inom humanvetenskaperna – eller *Geisteswissenschaften* som det heter på tyska – försöker förstå människan i stället för att förklara naturen och när man gör det är det partikulära och unika det väsentliga, vilket kräver ett tolkande, hermeneutiskt arbetssätt.<sup>47</sup> På det stora hela valde Dewey däremot det andra, naturvetenskapligt orienterade alternativet. Uttryckligen slog han fast att man inom humanvetenskaperna ska applicera en naturvetenskaplig metod. Ju mer naturvetenskaplig humanvetenskapen blir desto mer vetenskaplig och framgångsrik blir den. ”Både logiskt och pedagogiskt är naturvetenskapen kunskapens fulländning, dess sista stadium.”<sup>48</sup>

I början av 1900-talet var pläderandet för ett naturvetenskapligt influerat arbetssätt inom humaniora inte särskilt originellt. Tvärtom kan det sägas ha varit normaluppfattningen i den amerikanska akademiska miljö i vilken Dewey var verksam. Det som gör Deweys position intressant är paradoxalt nog att han inte var helt konsekvent på den här punkten. Han var aldrig någon positivist, varken i August Comtes eller i modern mening, och som redan konstaterats stod han överhuvudtaget främmande för den analytiska tradition som har dominerat den anglosaxiska filosofin under det senaste seklet. I själva verket återfinns hos Dewey, liksom hos vissa andra pragmatiker,<sup>49</sup> inslag av det som vi vanligtvis förknippar med den hermeneutiska tradition som Dilthey tillhörde och som senare under 1900-talet fick sin främste förespråkare i Hans-Georg Gadamer. Till dessa överensstämmelser och likheter hör det idealistiska arvet, betoningen av förståelsen, intresset för det partikulära och det unika men också för helheten liksom – inte minst – det frekventa användandet av begreppet erfarenhet.

---

<sup>47</sup> Wilhelm Dilthey, *Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte, i Gesammelte Schriften*, vol. I (Göttingen-Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht, 1914).

<sup>48</sup> Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 267.

<sup>49</sup> Se t.ex. Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature* och Bernstein, *Bortom objektivism och relativism. Vetenskap, hermeneutik och praxis*, övers. Gunnar Sandin (Göteborg: Röda bokförlaget, 1987).

Deweys tänkande i allmänhet och hans pedagogik i synnerhet kretsar i högsta grad kring begreppet erfarenhet, *experience*. Det är också i termer av erfarenhet som han gör sin formella definition av utbildning när han i *Demokrati och utbildning* skriver att utbildning ”är den rekonstruktion eller reorganisation av erfarenheten som fördjupar erfarenhetens mening och förstärker förmågan att styra senare erfarenheters riktning.”<sup>50</sup> 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. Som Dewey själv uttrycker det: ”Erfarenheter uppstår kontinuerligt, eftersom interaktionen mellan levande varelser och omgivande förhållanden är involverad i varje livsprocess”.<sup>51</sup>

En av de viktigaste källorna till Deweys syn på erfarenhet är anmärkningsvärt nog hans centrala estetiska verk, *Art as Experience*.<sup>52</sup> Där pläderar han för en ny förståelse av konsten där denna inte, i motsats till hur det förhåller sig i den samtida museikulturen, lyfts upp på piedestal frigjord från det omkringliggande samhället. I stället gäller det att återupprätta sambandet mellan konsten och den omgivande miljön liksom mellan de estetiska erfarenheterna och andra slags erfarenheter. Enligt Dewey är det inte i första hand de konstnärliga objekten – som en tavla, ett

---

<sup>50</sup> Dewey, *Demokrati och utbildning*, s. 117.

<sup>51</sup> Dewey, *Art as Experience* (New York: Perigee, 2005), s. 36.

<sup>52</sup> Om Deweys estetik, se t.ex. Philip M. Zeltner, *John Dewey's Aesthetic Philosophy* (Amsterdam: B.R. Grüner B.V., 1975), Richard Shusterman, *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art* (Oxford: Blackwell, 1992), Thomas M. Alexander, *John Dewey's Theory of Art, Experience, and Nature: The Horizons of Feeling* (New York: State University of New York Press, 1987), Eva Hultin, ”Den estetiska erfarenheten som erfarenhetsfulländning – en kritisk läsning av John Deweys estetiska erfarenhetsbegrepp i *Art as Experience*”, *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* nr 14, 2005, och Jonna Hjertröm Lappalainen, ”Innan erfarenheten. Estetiska lärprocesser i ljuset av John Deweys estetik”, i Anders Burman (red.), *Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser* (Huddinge: Södertörns högskola, 2014).

tempel eller en roman – utan erfarenheterna vilka objekten ger upphov till som förtjänar att kallas estetiska. Ett konstverk kan i någon mening sägas uppstå först i mötet med en människa som upplever objektet, och vissa upplevelser och erfarenheter förtjänar att kallas estetiska, andra inte. För Dewey tycks den estetiska erfarenheten ibland ha något religiöst över sig, men oftast är den mer vardaglig och fungerar då snarast som en ”klargörande och intensifierade utveckling av drag som hör till varje normal komplett erfarenhet”.<sup>53</sup> Den goda konsten tydliggör erfarenheters allmänna karaktär och deras betydelse.

Det är med andra ord tydligt att Dewey först och främst tilldelar konsten ett instrumentellt värde. Konsten gör samhället behagligare att leva i och kan fungera som ett redskap för att göra oss till lyckligare och bättre människor. Konsten koncentrerar och vidgar våra erfarenheter och skapar samtidigt nya erfarenheter. Därigenom bidrar konsten till att kasta nytt ljus över saker och ting runt omkring oss. Deweys estetik utmärks knappast av några sofistikerade analyser av specifika konstverk, och även om det möjligen vore orättvist att göra gällande att han (snarare än Kant eller Hegel som Theodor W. Adorno hävdade) var den siste som kunde skriva stor estetik utan att förstå sig på konst, kan man konstatera att han primärt inte är intresserad av konsten i sig, utan att det viktiga för honom just är konstens starka koppling till erfarenheterna.<sup>54</sup> På samma sätt som Kant i *Kritik av omdömeskraften* använde konsten för att komma åt och analysera omdömeskraften, är konsten för Dewey sekundär i förhållande till erfarenhetskategorin.<sup>55</sup> *Art as Experience* skulle i själva verket kunna beskrivas som en kritik av erfarenheten om man med kritik menar samma sak som Kant: en undersökning av en företeelses möjligheter, förutsättningar och gränser.

<sup>53</sup> Dewey, *Art as Experience*, s. 48.

<sup>54</sup> Theodor W. Adorno, *Ästhetische Theorie*, i *Gesammelte Schriften*, vol. 7, red. Gretel Adorno & Rolf Tiedemann (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970), s. 495.

<sup>55</sup> Immanuel Kant, *Kritik av omdömeskraften*, övers. Sven-Olov Wallenstein (Stockholm: Thales, 2003).

I ovanligt hög grad betonar Dewey vikten av att reflektera över det man själv gör och över vad som sker eller snarare det som har skett – kort sagt över sina erfarenheter. I detta sammanhang skulle man kunna hävda att han använder begreppet erfarenhet i två huvudsakliga betydelser som överensstämmer med de båda sätt som ordet *experience* kan översättas till på svenska, som antingen upplevelse eller erfarenhet (jämför tyskans *Erlebnis* respektive *Erfahrung*). Även om Dewey bara använder en och samma term kan man hävda att han i praktiken gör en sådan åtskillnad. Som en parallell till den distinktion som ibland görs mellan information och kunskap (för att information ska bli kunskap krävs det att någon gör den till sin; vi lever definitivt i ett informationssamhälle men därmed inte sagt att det nödvändigtvis är ett kunskapssamhälle) kan man poängtera att det först är när man har reflekterat över sådant som man varit med om som de ostrukturerade upplevelserna kan förädlas till en erfarenhet som man sedan bär med sig i det fortsatta livet. Med Dewey egna ord: ”Saker erfars [eller upplevs], men inte på ett sådant sätt att de sätts samman till *en* erfarenhet”.<sup>56</sup> Det är närmare bestämt reflektionsprocessen som öppnar upp för erfarenheter och i förlängningen till fördjupad kunskap och bildning. Snarare än upplevelsen i sig själv är det kort sagt reflektionen över upplevelser som är det avgörande momentet.

Det övergripande mottot för Deweys tänkande borde därför inte vara *learning by doing* utan *learning by reflective experience*. Det är ett motto som fortfarande är högst aktuellt. Vi lär oss genom upplevelser och egen aktivitet i kombination med reflektion: den reflekterade erfarenheten.

---

<sup>56</sup> Dewey, *Art as Experience*, s. 36.