

Aristoteles, Edith Stein och den estetiska framställningens roll i lärandet

Astrid Grelz och Jonna Bornemark

Den estetiska erfarenheten har i sin mest allmänna form en naturlig särställning inom epistemologin. Utan sinnlighet och varseblivning hade det kort sagt inte varit möjligt att vinna någon kunskap om världen vi är en del av. Ändå präglas filosofihistorien av ständiga omförhandlingar av relationen mellan sinnlighet och lärande. Sedan estetiken infördes som ett eget ämne vid europeiska universitet under mitten av 1700-talet har man diskuterat huruvida den konkreta estetiska framställningen bör betraktas som instrumentell eller autonom i förhållande till lärandet. Det vill säga, om konsten har vissa inneboende egenskaper som gör att den med fördel kan användas i särskilda, ofta uppbyggliga syften, eller om den ska betraktas som fristående från omgivande sfärer, lyder under andra moraliska lagar och regler och följaktligen förlorar något av sin inneboende essens om den brukas som ett medel i jakten på externa mål.

Med åren har denna grundmurade filosofiska konflikt kommit att klyva den estetiskt orienterade filosofin i två skilda och till synes oförsonliga läger vars utdragna skyttegravskrig har fått tydliga samhällliga efterverkningar inte bara på kulturens område, utan också på politikens. Å ena sidan används konsten som ett instrument för samhällsutveckling, för att öka valdeltagandet i utsatta regioner eller gentrifiera bostadsområden i syfte att höja bostadspriserna. Å andra sidan betraktas konsten ofta som i

grunden syfteslös. Av en bredare allmänhet ses konsten gärna som tillvarons ”guldkant”: som ren och skär underhållning eller ett exklusivt medel för självförverkligande i en tillvaro annars präglad av mätbarhet och effektivitet. I mer exklusiva kretsar argumenterar man enligt parollen *l'art pour l'art* för konstens absoluta autonomi och icke-instrumentella relation till lärandet. På svenska kultursidor står skribenterna i kö för att i sann modernistisk anda få förkasta den övriga kritikerkårens dragning till biografiska analyser och moraliserande uttalanden kring fiktiva skapelser. Konsten, menar man, är sitt eget syfte och mål, och dess upphovsmän bör inte ställas till svars för fiktionens eventuella verklighetsförankring, oavsett dess grund i eller potentiella inflytande över mänskliga beteenden. Genom att avskärma konsten från livets alla områden placerar man den i ett samhälleligt vakuum där den förvisso står fri från instrumentalisering men också fråntas alla former av etiskt ansvar. Tvingade att välja förefaller vi plötsligt begränsade till två alternativ: Kan konsten underordnas externa mål eller måste den till varje pris få stå fri ”för sig”?

Genom att följa en filosofisk linje som löper från Aristoteles och framåt, i modern tid exemplifierad av den tyska fenomenologen Edith Stein, vill vi i den här artikeln lyfta fram ett antal begrepp och tankefigurer som erbjuder möjliga alternativ till denna dikotomi, samt diskutera och nyansera samtidens tudelade syn på den estetiska framställningens roll i lärandeprocessen.

Aristoteles och konstens filosofiska karaktär

Aristoteles ägnar sig vid flera skilda tillfällen åt sambandet mellan estetiska yttringar och lärande. I *Politiken* lyfter han fram den musikaliska njutningen som ett verktyg som kan lära ungdomar dygd och moral.¹ I *Retoriken* skriver han om metaforens kog-

¹ Både när det kommer till att lyssna på musik och att själv framträda. Lyssnandet ger dock upphov till en mer naturlig och universell njutning än framträdandet, som skänker moralisk njutning. Aristoteles, *Politiken*, övers. Karin Blomqvist (Partille: Åström, 1993), s. 8. För vidare läsning, se Elizabeth

nitiva pedagogiska funktion.² Allra främst sätter han dock diktkonsten, mer specifikt tragedin, vilken både tillskrivs en kathartisk funktion och en efterbildande dimension som får oss att vilja ta reda på vad saker och ting föreställer.³ Eftersom man under antiken inte hade för vana att, som vi gör idag, inordna diverse kreativa uttryck under konstens paraplybegrepp, går det inte att säga att Aristoteles tillskrev konsten som sådan en unik epistemologisk funktion. Att han ger just musiken, retoriken och diktkonsten inflytande över lärandet kan förklaras på två sätt.

Till att börja med hör de till en vidare kategori av mänskligt skapade verk som enligt Aristoteles möjliggörs av en speciell typ av kunskap: *techne* (τέχνη). På svenska kan *techne* översättas med både ”kunnighet” och ”konst”, och dess betydelse kan sägas ligga någonstans där emellan.⁴ Vad som skiljer *techne* från andra aristoteliska kunskapsformer i *Den nikomachiska etiken* (till exempel den vetenskapliga kunskapen, *episteme*, och *fronesis*, klokheten), är först och främst dess praktiska och målinriktade orientering. *Techne* omfattar allt från konsten att bygga ett hus och skriva poesi till att övertyga en publik – förehavanden som alla rymmer ett produktivt element. Men trots sin etymologiska koppling till begreppet teknik är *techne* ingen uteslutande mekanisk kunskap. Man kan förvisso lära sig att bygga ett hus genom att läsa en ritning. I den meningen är *techne*-kunskapen operativ: den kan både dokumenteras och traderas. Men det finns också dimensioner av *techne* som inte kan formaliseras och appliceras efter

M. Jones, ”Allocating Musical Pleasure. Performance, Pleasure and Value in Aristotle’s Politics”, i Ineke Sluiter & Ralph M. Rosen (red.), *Aesthetic Value in Classical Antiquity* (Leiden: Koninklijke Brill NV, 2012), s. 159.

² Aristoteles, *Retoriken*, övers. Johanna Akujärvi (Ödåkra: Retorikförlaget, 2012), 1410b14f.

³ Aristoteles, *Om diktkonsten*, övers. Jan Stolpe (Anamma, Göteborg, 1994), s. 32, 28f.

⁴ Charlotta Weigelt översätter *techne* med konst i den senaste översättningen av kapitel 6 i Aristoteles *Den nikomachiska etiken*, publicerad i Jonna Hjertström Lappalainen (red.), *Klassiska texter om praktisk kunskap* (Huddinge: Södertörns högskola, 2015), medan Märten Ringbom tidigare översatt det med kunnighet; Aristoteles, *Den nikomachiska etiken* (Stockholm: Natur & Kultur, 1967).

behov – kunskap som sitter i kroppen lika mycket som i intellektet. Om detta vittnar hantverkarens likaväl som kockens och dirigentens verksamhet, ofta förfinad genom år av övning. *Techné* är inte bara praktikens form och regler utan också en ”formens praktik”: en dynamisk och erfarenhetsbaserad, kreativ aktivitet.

Likafullt är *techné* ingen praktisk kunskap i samma bemärkelse som den handlingsinriktade *fronesis*-kunskapen, eftersom framställningen (*poesis*) för konsten är viktigare än handlandet (*praxis*). Medan etik och politik i grunden kretsar kring handlande utmärks konsten av att den ”ställer fram” något som pekar utöver den själv. Det är inte skapandet som sådant, utan huset eller verket, som är *technes* mening och mål. Verksamheten är kort sagt underställd verket.

Vad som särskiljer musiken, retoriken och tragedin – men även till exempel skulpturen – från andra verk sprungna ur *techné*, och ger just dem en unik roll i Aristoteles epistemologi, är därutöver deras mimetiska karaktär. Alla syftar de på olika sätt till att efterbilda mänskliga känslor, handlingar, stämningar eller uttryck. Förmågan att härma beskrivs i *Om diktkonsten* som en naturlig och medfödd egenskap, särskilt förbehållen människan. Såväl under uppväxten som senare i livet, menar Aristoteles, spelar den mimetiska förmågan en avgörande roll i kunskapsinhämtningen – först för barnet, sedan för människor i allmänhet, men framför allt för filosofen.⁵ Barnets härmande beteende utvecklas nämligen efter hand till en mer sofistikerad förmåga att som filosofen eller konstnären avbilda och representera på ett abstrakt plan.

Det här ger de efterbildande konstformerna en mer universell karaktär än uteslutande teoretiska kunskapsformer. Historie-skrivningen (liksom många av de teoretiska vetenskaperna, skulle man idag kunna hävda utifrån samma resonemang) strävar efter att skildra det som har hänt – enskilda händelser i det förflutna – medan konsten bär med sig idén om hur något hade kunnat vara, vilket är och förblir allmängiltigt. Vad som faktiskt har hänt och hur det faktiskt ligger till är för den estetiska fram-

⁵ Aristoteles, *Om diktkonsten*, s. 29.

ställningen ointressant. Snarare än att sträva efter sanningen för sanningens skull, som när man utvinnet epistemisk kunskap, försöker man inom skulptur-, musik- och diktkonst fånga det på samma gång mest allmänna och partikulära: en kropp, en känsla eller ett uttryck som inte tillhör någon särskild men som hade kunnat tillhöra var och en. Därför, konstaterar Aristoteles, är dikten mer ”filosofisk” och ”seriös” än historien.⁶

Därmed sätter han sig också över den förmenta konflikten mellan instrumentaliserad och autonom konst. *Techne* är alltid sitt eget syfte och mål, men som kunskapsform står den aldrig fri ”för sig”; särskilt när den efterbildar mänskliga stämningar och uttryck har konsten med sina universella anspråk en särdeles god förmåga att smälta samman med andra kunskapsformer, vilket gör att den på gott och ont kan få såväl etiska och politiska som pedagogiska konsekvenser.

Konst och lärande idag

Aristoteles filosofi har gett näring åt stora delar av den västerländska estetiken och epistemologin. Ändå kan man se att något av hans tänkande idag har gått förlorat till förmån för en mer förenklad bild av den estetiska erfarenhetens roll i lärandet – inte minst i det svenska utbildningsväsendet.

I läroplanen för svensk grundskola står det att skolarbetet ska gynna ”intellektuella såväl som (...) praktiska, sinnliga och estetiska” aspekter.⁷ På en högre nivå är målsättningen att svenska gymnasieungdomar efter avslutad skolgång ”kan hämta stimulans ur kulturella upplevelser och utveckla känsla för estetiska värden”.⁸ Att man alls tar hänsyn till estetiska aspekter i svenska läroplaner är i grunden någonting positivt. Tittar man närmare på hur läromålen formuleras ser man dock att den estetiska erfarenheten, liksom den sinnliga och praktiska erfarenheten,

⁶ Aristoteles, *Om diktkonsten*, s. 37f, 1451a38–1451b10.

⁷ *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr11) (Stockholm: Skolverket, 2011), s. 4.

⁸ *Läroplan för gymnasieskolan* (Gy11) (Stockholm: Skolverket, 2011), s. 5.

ställs i motsats till den intellektuella, vilken värderas högre. Vidare beskrivs de estetiska värdena som något man har en "känsla för" snarare än förstår. Även om syftet med att inkludera estetiska aspekter i läroplanen är att uppvärdera den estetiska erfarenhetens roll i lärandet beskrivs de alltså som en motpart till, eller åtminstone något radikalt annat än, den intellektuella bildningen.

Ju äldre åldersgrupper en utbildning riktar sig till, desto mer frikopplade verkar också de estetiska erfarenheterna vara från andra typer av lärande. På förskolor och fritidshem är musik, färg och form ett stående inslag i nästan all pedagogisk verksamhet.⁹ Men redan i högstadie- och gymnasieålder börjar emellertid utbildningarna delas in i praktiska, estetiska och "vetenskapliga" linjer, vilket inte bara i strid med 1900-talets svenska folkbildningsideal ger ungdomarna radikalt olika förutsättningar för vidare studier och kommande yrkesliv, utan också fördjupar den kognitiva dissonansen mellan praktisk och teoretisk kunskap, kreativt och intellektuellt liv. Till och med i praktiskt orienterade ämnen som slöjd och idrott, där man kan förvänta sig att den sinnliga och kroppsliga kunskapen ska premieras, är betygskriterierna utformade efter teoretiska kunskapsideal. För att få högsta betyg i slöjd krävs det att en grundskoleelev "kan ge välutvecklade omdömen om arbetsprocessen" och föra "välutvecklade resonemang".¹⁰ Det är alltså en intellektuell analysförmåga som prioriteras även här.

Den här uppdelningen, som på många sätt motsäger Aristoteles idé om *techné*, har rötter som kan spåras till Descartes förnuftsbaseade kunskapsmodell. Till skillnad från Aristoteles menar Descartes att både skönheten och konsten är frånkopplade rationalitetens område och att de därför inte kan vara föremål för någon beständig filosofisk analys. Descartes räknar erfarenheten av det sköna till sinnlighetens och passionernas sfär, vilken är helt

⁹ Lgr11, se t.ex. s. 13, 16.

¹⁰ Lgr11, Kursplanen i slöjd, s. 6.

och hållet subjektiv och underställd omdömet.¹¹ Lika lite som fantasin kan sinnligheten göra objektiva anspråk eftersom den varken representerar eller imiterar världsliga objekt.

Det här betyder inte att omdömet är helt och hållet godtyckligt; också på den subjektiva erfarenhetens område finns det enligt Descartes en viss sorts kunskap att hämta, även om den inte kan kategoriseras i termer av ”rätt” och ”fel”.¹² Men i strid med *techne*-begreppet resulterar dock det här sättet att tänka i en syn på den estetiska erfarenheten i allmänhet och konsten i synnerhet som en subjektiv/emotionell/praktisk och inte objektiv/intellektuell/teoretisk angelägenhet – samtidigt som den paradoxalt nog bedöms efter ett system baserat på den senare sortens kunskap. Därmed tvingas den estetiska kunskapen in i ett dödläge där den för att berättiga sin existens antingen måste göra anspråk på att vara lika användbar och instrumentell som den vetenskapliga kunskapen eller helt avsäga sig sina kunskapsanspråk.

Aristoteles idé om att konsten i egenskap av förmedlare av universella värden om det rätta och sanna till och med kan lära oss att bli bättre, mer moraliska människor, kan förvisso med dagens ögon tyckas omodern. Idag präglas den konstnärliga diskussionen av ett utbrett motstånd mot den moraliserande konstsyn som på ett ideologiskt plan har kommit att förknippas med konservativa, för att inte säga fascistoida strömningar. Descartes dualism kan i detta läge tyckas erbjuda en enkel utväg. Genom att avskilja den konstnärliga erfarenheten från rationaliteten och objektiviteten är det lättare att argumentera för att konsten ska undantas från moraliska påbud. Samma sak gäller kraven på vetenskaplighet; så länge konsten bara betraktas som bildningens guldkant är det inte lika problematiskt att de este-

¹¹ Bara när sinnliga idéer undersöks från ett rationellt perspektiv menar Descartes att de blir representationer av verkligheten. René Descartes, *Betraktelser över den första filosofien*, övers. Konrad Marc-Wogau, i Descartes, *Valda skrifter* (Stockholm: Natur & Kultur, 1990), s. 81–145.

¹² För vidare läsning om omdömet, se Jonna Bornemark, *Horisonten finns alltid kvar. Om det bortglömda omdömet* (Stockholm: Volante, 2020).

tiska lärprocesserna är svåra att formalisera enligt samma evidensbaseringsystem som de naturvetenskapliga.

Det finns dock viktiga nyanser i Aristoteles syn på relationen mellan konsten och lärandet som det idag kan vara värt att påminna om. För det första visar han att de efterbildande konstarterna med sina universella sanningsanspråk befinner sig i gränslandet mellan det subjektiva och det objektiva, eftersom de berör var och en utan att beröra någon särskild. För det andra visar han att valet mellan att argumentera för konstens väsensmässiga lämplighet att användas i externa, ofta uppbyggliga syften och att hävda dess absoluta autonomi är en konstruktion. Implicit i hans begrepp om *mimesis* och *techne*, åtskilda likväl som när de överlappar i konsten, finns det något annat att hämta än uteslutande moralisk kunskap och kunskap som är ”sann för sanningens skull”. Genom diktkonsten lär vi oss, säger Aristoteles, hur det *hade kunnat* vara. Men därmed sagt står vi inte utlämnade åt en övertidslig, från sanningen fristående, upp-diktad version av verkligheten (som i Descartes tänkande, där det konstnärliga skapandet förläggs till den subjektiva fantasin). Till Aristoteles begrepp om den mimetiska framställningen hör det faktum att den lär oss hur det hade kunnat vara, på ett sannolikt eller trovärdigt sätt.¹³ En filosof som under 1930-talet plockar upp och i Aristoteles tradition utvecklar den här frågan är den tyska fenomenologen Edith Stein.

Edith Stein och den konstnärliga sanningen

Stein är ingen estetiskt orienterad filosof i egentlig mening. Efter att under 1910-talet ha gjort sig känd för sina undersökningar av empati och intersubjektivitet ägnar hon sig mot slutet av sin filosofiska bana åt ett metafysiskt idébygge där hon kombinerar Thomas av Aquinos bitvis aristoteliska teologi med Husserls fenomenologi. I verket *Endliches und ewiges Sein* från 1937 reflekterar hon dock i den korta men kärnfulla paragrafen ”Künst-

¹³ Aristoteles, *Om diktkonsten*, s. 38.

lerische Wahrheit” över vad hon kallar för konstnärlig sanning.¹⁴ Här lånar hon viktiga tankefigurer ur Aristoteles epistemologi och poetik men leder också analysen i en ny riktning. I resonemanget kan man urskilja två grundläggande argument som båda kan sägas bidra till att ytterligare dekonstruera dikotomin mellan den autonoma och den instrumentella konsten.

För det första menar Stein att det som möjliggör den konstnärliga sanningen är vad hon kallar konstnärens kreativa, andligt-intellektuella aktivitet (*geistig aktivität*).¹⁵ I motsats till hur vårt logiska kunnande är beroende av redan existerande objekt föregriper den sanningssökande konstnären med sin kreativa aktivitet den typ av objekt vi kallar verk. Konstnären har alltså en förkunskap om verket som föregår vad Stein med tydlig inspiration från Heidegger benämner som dess *Dasein* och som kortfattat avser dess befintlighet i världen.¹⁶

¹⁴ Edith Stein, *Endliches und ewiges Sein. Versuch eines Aufstiegs zum Sinn des Seins* (Freiburg: Herder, 2016), s. 199.

¹⁵ ”Att säga att verket ’skapades’ betyder att det har en orsak. Det har den kreativa aktivitetens verkliga skeende att tacka för sin existens, och denna aktivitet har sitt ursprung i konstnärens ande [*Geist*]”. Stein, *Endliches und ewiges Sein*, s. 199.

¹⁶ Stein, *Endliches und ewiges Sein*, s. 200. Steins relation till Heidegger är långt ifrån okomplicerad. Hon medger själv i inledningen till *Potenz und Akt* från 1931 att *Vara och tid* hade gjort starkt intryck på hennes tänkande, vilket tydligt avspeglar sig i hennes begreppsapparat. Vidare företar hon en kritisk diskussion av verket, i synnerhet frågan om tillvarons sociala karaktär, i ett appendix till *Endliches und ewiges Sein* från 1936. Huruvida Stein när hon skriver paragrafen om konstnärlig sanning också har läst och inspirerats av Heideggers *Konstverkets ursprung* från 1935, publicerad först 1950, är osannolikt, om än inte omöjligt eftersom hon kan ha fått tillgång till föreläsningsmanus från Heidegger själv. Inga dokument har dock påträffats som kan styrka en dylik korrespondens. (Klaus Neugebauer, ”Dasein und Ewiges sein. Wie Edith Stein Martin Heidegger liest”, i *Perspektiven der Philosophie. Neues Jahrbuch*, vol. 37, 2011, s. 209.) Även om man i Steins konstbegrepp kan hitta flera gemensamma beröringspunkter med Heideggers – inte minst beskriver de båda verket som den plats där sanningen tilldrar sig – kan man också utrona väsentliga skillnader dem emellan. Hos Heidegger är sanningen i verket alltid negativt betingad, ofta fränkopplad verkets upphovsman och ytterst orsakad av meningsförlust. Steins estetik är med sina religiösa undertoner mer affirmativ men också, kan man hävda, mer världstillvänd. Hon

I linje med sitt fenomenologiska arv är Stein förvisso noga med att förtydliga att teori och praktik, kreativitet och material samspelar i en komplex process – att idén om verket sällan är fastställd från början, utan växer fram under påverkan av och i samklang med materialet, externt pådriven av kroppen som medium. Vid ett tillfälle beskriver hon bokstavligen det konstnärliga arbetet som en fråga om ”praktisk kunskap”.¹⁷ Det finns dock gränser för materialets delaktighet i den konstnärliga processen. Materialet får aldrig bli överordnat och stå som huvudsaklig inspirationskälla till ett verk. Om en besynnerligt formad gren eller ett stenblock som liknar ett djur förmår en skulptör att skapa ett specifikt verk menar Stein att det är materialet och inte konstnären som gett upphov till såväl formen som verket, vilket gör det mindre sant. Impulsen att skapa kan inte vara slumpmässig och syftelös utan måste ta sin utgångspunkt i konstnärens meningsgivande intellektuella verksamhet för att sanna verk ska bli till.

Vill man förstå vad som gör Stein lyhörd inför materialets framträdande roll i den konstnärliga processen samtidigt som hon diskvalificerar den materialstyrda konsten saknas här en viktig pusselbit. Utöver den kreativa aktiviteten betraktar hon en speciell typ av kunskap som avgörande för den konstnärliga förmågan: förståelsen av ”meningsfulla former [*Sinngebilde*]” som utan att redan finnas konkretiserade i världen ”visar sig för intellektet och stimulerar dess aktivitet”.¹⁸ Denna grundläggande formförståelse, som Stein räknar till vad hon kallar vårt ”kreativa intellekt”, skänker åt resonemanget en ny dimension då den avser en mer abstrakt förmåga att på ett intellektuellt plan (som föregår den kreativa aktiviteten) vara mottaglig för formens menings-

fokuserar i större utsträckning på den konstnärliga kreativiteten och ger konstnären i egenskap av förmedlare av meningsfulla former en viktig funktion för den konstnärliga sanningens skeende. För Stein är det inte sanningen om varat som sådant som uppenbarar sig i sanna verk, utan den essentiella sanningen: sanning(ar) i skärningspunkten mellan det universella och partikulära.

¹⁷ Stein, *Endliches und ewiges Sein*, s. 202.

¹⁸ Stein, *Endliches und ewiges Sein*, s. 200.

fullhet. I fallet med grenen handlar det inte så mycket om att låta sig inspireras av dess yttre attribut som att kunna situera dess form i ett vidare meningssammanhang.

För det andra påpekar Stein att verk skapade av människor inte är substanser (*οὐσία*), varför deras essens måste förstås på ett annat sätt än de naturliga tingens essens.¹⁹ För att kunna benämna ett naturligt ting som sant krävs bara att det naturliga tingets existens överensstämmer med dess essens: att en faktisk sten korresponderar med idén om en sten. När det kommer till verket blir det hela mer komplext. En skulptur av ett träd är inte ett träd – den är en representation eller en bild av ett träd. Trädets mening är konceptuellt tillskriven verket. Av den orsaken är också det konstnärliga sanningsanspråket av ett visst slag. Vetenskapsmannen som syftar till att så sanningsenligt som möjligt beskriva världen är bunden till sakliga logiska beskrivningar och vetenskaplig terminologi. Prästen som predikar Guds ord förordar en sanning som befinner sig bortom den jordiska livsvärlden. Den konstnärliga sanningen kan dock avvika från verkligheten utan att därmed förlora sina inomvärldsliga sanningsanspråk. En byst av Napoleon behöver inte likna den verkliga Napoleon, skriver Stein: så länge den fångar hans sanna essens har konstnären lyckats med att skapa ett sant verk. Skulle skulptören dessutom lyckas med att visa hur Napoleon de facto såg ut, fortsätter hon, upplevs konstverket rentav som sannare än exempelvis historikerns alster eftersom det omfattar både den konstnärliga och den historiska sanningen.²⁰

Exemplet kan kännas igen från *Om diktkonsten*, men till skillnad från Aristoteles nöjer sig inte Stein med att konstatera att konsten är mer filosofisk än historien. Enligt henne har konsten en förmåga att lära oss inte bara hur det sannolikt hade kunnat vara, utan en viss sorts sanning om hur det hade kunnat vara: en sanning som bättre förmedlas i konsten än någon annan form av sanning kan avslöja tillvarons meningsfullhet.

¹⁹ För vidare läsning om substanser, se Stein, *Endliches und ewiges Sein*, s. 116.

²⁰ Stein, *Endliches und ewiges Sein*, s. 199.

Sammantaget redovisar Stein en nyanserad bild av konstens roll i lärandet. Genom att sätta ord på den intellektuella dimensionen av den konstnärliga erfarenheten frigör hon den från rationalismens uppdelning i praktisk och teoretisk kunskap, utan att därmed ge upp dess sanningsanspråk. Och just på grund av att hon beskriver konsten som sann och inte bara sannolik lyckas hon efter Descartes återupprätta den sinnliga kunskapen som den epistemiska kunskapens jämlike. Genom att återaktualisera Aristoteles idé om kunskapens plurala karaktär, och vidareutveckla hans idé om konstens förmåga att skildra universella erfarenheter befriar Stein konsten från det cartesianska dödläge där den antingen måste underställas externa mål eller helt och hållet avskärmas från kunskapsproduktionen.

Den konstnärliga sanningen i praktiken

Från dagens perspektiv kan man på flera punkter ifrågasätta Steins argument, kanske framför allt hennes inskränkning av kroppens funktion i det konstnärliga skapandet till ett ”externt pådrivande” medium, endast till för att fullgöra den kreativa aktiviteten, eller hennes skeptiska förhållningssätt till slumpen. Inom modern dans- och performancekonst arbetar man i första rummet med utgångspunkt i kroppen och utforskar relationen mellan rörelse och tanke, association och slump – en *techno*-verksamhet som i allra högsta grad innebär att vara öppen för ”formens meningsfullhet”.²¹

Rent praktiskt är den konstnärliga sanningen också både svåruppnåelig och skör. När ett genuint eller sant verk blir till, skriver Stein, får inget göras godtyckligt eller riktningslöst eftersom ”den formmässiga strukturens inre organiska lagar” inte får störas.²² Om ett verks konceptuella struktur inte överensstämmer med den meningsfulla formen, exempelvis på grund av missförstånd eller vanföreställningar, har konstnären likaledes miss-

²¹ Jämför till exempel Erin Manning, *Relationscapes. Movement, Art, Philosophy* (Cambridge, Mass.: MIT Press, 2009).

²² Stein, *Endliches und ewiges Sein*, s. 201.

lyckats. Det räcker inte med intentionen – att konstverket är vad konstnären vill att det ska vara. Ett sant verk tillkommer när den konstnärliga processen, hur den än må se ut, styrs av och lyckas med att visa fram meningsfulla former.

Därmed sagt kan Steins konstbegrepp knappast beskrivas som uppbyggligt, än mindre instrumentellt; det har ingen moralisk funktion och heller inget specifikt syfte. Till skillnad från andra tänkare i sin samtid verkar Stein vara helt ointresserad av den konstnärliga teknikens praktiska natur, likaså vad som utmärker bra och dålig konst. Om verket upplevs som sant, frågar hon sig i stället, vari består då denna sanning? Hennes konstbegrepp framstår därför på vissa sätt som traditionellt men också som tidlöst och öppet.

Ändå drar hon sig inte för att tillskriva konsten en tydlig funktion i förhållande till lärandet. Den intellektuella dimensionen av den kreativa kunskap som i vår samtid ofta i vaga termer benämns som ”formkänsla” uppvärderas i Steins tänkande till den grad att den förläggs till den mänskliga tillvarons själva kärna. Dessutom ger hennes resonemang konstverket, vars roll i en tid genomsyrad av kommersialisering och varufiering är kraftigt begränsad (och sällan förknippad med sanningen), en epistemologisk särställning vars giltighet är svår att värja sig mot för alla som har haft en ögonöppnande konstupplevelse. Utan att relativisera eller ifrågasätta sanningshalten i den positivistiskt utvunna logiska kunskapen sätter Stein ord på hur konsten kan ha en unik förmåga att öppna nya dörrar för vår förståelse av världen och oss själva.

Hur det skulle kunna vara

Trots att tidsspannet som skiljer Stein och Aristoteles åt kan tyckas oöverstigligt ligger deras resonemang ställvis mycket nära varandra. Båda förlägger konstnärens förmåga att fånga upp och förmedla essentiella sanningar till skärningspunkten mellan praktik och teori, kreativitet och intellekt. För att kunna framställa världen på ett trovärdigt sätt är Aristoteles *techne*-kunskap

minst lika viktig som Steins kreativa intellekt. Förenade i åsikten att konsten har en möjlighet att vara mer sann, eller åtminstone mer filosofisk än historien, argumenterar de också på varsitt håll för dess unika roll i lärandet.

För att ta ett konkret exempel som illustrerar det här sättet att tänka kan man vända sig till skönlitteraturen: en konstform som inom dagens utbildningsväsende faktiskt ges visst utrymme i undervisningen av teoretiska ämnen. Trots att den inte kan bidra med någon evidensbaserad form av kunskap är de flesta eniga om just denna konstforms pedagogiska fördelar. Även om det inte finns något enkelt orsakssamband mellan att läsa eller skriva skönlitteratur och hög etisk förmåga kan man genom de erfarenheter som gestaltas i skrivkonsten få nya perspektiv på de egna erfarenheterna. Dessutom har litteraturen en ämnesöverskridande funktion. Språkkurser där man i undervisningen använder sig av just skönlitteratur kan resultera i levande politiska och situerade historiekunskaper som annars skulle ha varit svåra att förmedla.²³

Det här är något svenska politiker mycket väl känner till. I efterdyningarna av den så kallade kanondebatten från 2006 – då Folkpartiet under valrörelsen föreslog att svenska skolan skulle införa en litterär kanon – var det inte verkens underhållande eller moraliskt uppbyggliga egenskaper som stod i centrum för det politiska samtalet, utan vem som skulle ha rätten att bestämma vilka gemensamma erfarenheter som ska ligga till grund för den svenska kulturhistorien och kulturella identiteten. Ändå tycks man inte ta samma hänsyn till andra konstformer. Det är svårt att föreställa sig en politiskt initierad musikalisk kanon, än mindre en konstnärlig. Det finns helt enkelt inte samma tilltro till musik- och bildkonstens förmåga att fånga upp och förmedla universella erfarenheter eftersom dessa typer av kunskaper är särskilt svåra att formalisera och mäta enligt den rådande förnuftsbaseade kunskapsmodellen.

²³ För en omfattande rapport på ämnet, se Mary Ingemansson, *Lärande genom skönlitteratur. Djupläsning, förståelse, kunskap* (Lund: Studentlitteratur, 2016).

För att komma till rätta med den tudelade konstsyn som tvingar in den estetiska kunskapen i ett instrumentaliserande nyttotänkande, alternativt en autonom sfär, måste det i grunden till politiska reformer. Med hjälp av tänkare som Aristoteles och Stein kan vi dock på ett filosofiskt plan hitta vägen ut ur denna konstruerade dikotomi. Ingen av dem reducerar konsten till ett verktyg för självförverkligande och samhällsutveckling, men ingen av dem friställer den heller från sin omgivning. I stället menar de att konsten har en epistemologisk funktion som i allt väsentligt består i just världstillvändhet. *Techne*-kunskapens syfte och mål är förvisso verket som sådant, men den mimetiska framställningen är, för att använda Aristoteles ord, inte sann för sanningens skull, och heller inte sann för sin egen skull; den förmedlar inte den övertidsliga, moraliska sanningen om hur det *ska* vara utan den i högsta grad situerade sanningen om hur det hade eller *skulle kunna* vara – en sanning som är universell och partikulär på samma gång. Och som sådan kan den med fördel användas som underlag i allehanda lärandeprocesser.