

Bo Dahlin

Bildning till verklighet och icke-representationell kunskap: implikationer för pedagogiken?

Abstract

This paper explores the educational significance of the critique of representationalism. As it includes the notion of non-representational knowledge, Rudolf Steiner's epistemology is introduced and further linked to elements in Bergson and Deleuze. Humboldt's idea of Menschenbildung as the central function of knowledge is brought in, since both Humboldt and Steiner emphasise knowledge as mediating the interplay between self and world, producing a deeper sense of reality. Such an education must respect the living nature of genuine concepts as well as the aesthetic aspects of learning. After a note on the educational abuse of language in discursive closures, some traits of Steiner's practical pedagogy are presented as possible practical implications.

Nyckelord

representationalism, verklighet, bildning, estetiskt lärande, levande begrepp

Uden for tema

Inledning

Denna artikel undersöker den pedagogiska betydelsen av den post-positivistiska och -strukturalistiska kritiken av kunskap som representation av verkligheten. Rortys *Philosophy and the mirror of nature* är ett välkänt exempel på denna "postmoderna" kritik av kunskap som representation.¹ Tre viktiga teman figurerar i denna kritik: 1) att verkligheten inte är "given"; 2) att det kunskapande subjektet inte passivt återspeglar verkligheten; och 3) att korrespondensteorin om sanning därför inte är adekvat. Ett övergripande tema är avståndstagandet från objektivism och möjligheten av en absolut, universellt giltig ontologi.

Denna filosofiska kritik har influerat pedagogisk filosofi och teori. Så noterar t ex Osberg & Biesta att konstruktivistiska, pragmatistiska, post-strukturalistiska och så kallade emergens-epistemologier (de senare härledda ur komplexitetsteori) alla har bidragit till idén om kunskap som varken en representation av något som i sig är mer verkligt, eller som något

1 Richard Rorty. *Philosophy and the Mirror of Nature* (Oxford: Blackwell, 1979).

*Bo Dahlin, e-post: bo.dahlin@kau.se; bo@rshoyskolen.no
Karlstads universitet, Sverige & Rudolf Steinerhøyskolen, Norge*

Studier i Pædagogisk Filosofi | www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf | ISSN nr. 22449140

Årgang 1 | Nr. 1 | 2012 | side 55-71

som kan förflyttas från en plats till en annan.² Kunskap är snarare något som växer fram (*emerge*) ur vårt deltagande i världen och dess sociala verksamheter. Å andra sidan är kunskap också det som möjliggör detta deltagande, vilket kommer att vara ett grundläggande tema för denna artikel och ett av skälen till att den handlar om "bildning till verklighet". Kunskap, vare sig den är representationell eller inte, anses vanligen vara något som hjälper oss att förstå verkligheten, samtidigt som verklighet – i våra "postmoderna" tider – är ett omstritt och tvetydigt begrepp.³ Om kunskap växer fram genom deltagande i verksamheter/händelser, så gör verkligheten det också – och vilken verklighet som växer fram kan inte förutses i förväg. Lärare måste därför vara öppna för en pluralistisk ontologi och för perspektivet att verkligheten i grunden inte består av "givna fakta".

I det följande kommer jag först att introducera Rudolf Steiners epistemologi såsom omfattande synen på kunskap som icke-representationell samt länka detta till element i Bergsons och Deleuzes filosofi. Därefter presenterar jag Humboldts idé om människobildning (*Menschenbildung*), eller kultivering av det mänskliga, som en central funktion av kunskap (och pedagogik eller utbildning). Både Steiner och Humboldt betonar, fast på olika sätt, kunskapens roll som förmedlare av samspelet mellan självet och världen och att den därigenom skapar en djupare verklighetsupplevelse. Detta leder mig till Robert Spaemanns idé att all utbildnings yttersta mål är "verklighet", det vill säga, att hjälpa oss tillfredställa vår djupaste längtan efter sanning, godhet och skönhet. En sådan utbildning/pedagogik måste gå fram sakta och försiktigt, med respekt för de estetiska, receptiva och "lidande" aspekterna av lärande, vilka värtaligt beskrivits av Horst Rumpf. Avsnitt om de estetiska och poetiska aspekterna av lärande följer efter avsnittet om Rumpf. En kort reflektion över det pedagogiska missbruket av språk i så kallade diskursiva stängningar, i vilka alla möjliga störande och motsägelsefulla erfarenheter tystas ned, föregår den avslutande delen, i vilken några drag i Steiners praktiska pedagogik presenteras som möjliga "praktiska konsekvenser" av dessa resonemang.

Som synes vilar artikeln på många olika tänkare och teoretiska källor, vilka vanligen inte behandlas tillsammans. Jag är väl medveten om att de är mycket knapphändigt presenterade och att det finns mer eller mindre skarpa motsättningar mellan en del av dem, om deras tänkande betraktas i sin helhet. En fullständig redogörelse för dessa frågor menar jag dock hör hemma i ett rent filosofiskt arbete och skulle kräva betydligt mer utrymme än en artikel. Jag tillåter mig här istället att tänka mer "inspirativt" på basis av de möjliga, åtminstone partiella överlappningar som kan anas mellan dessa disparata källor.

2 Deborah Osberg och Gert Biesta, "The Emergent Curriculum: Navigating a Complex Course between Unguided Learning and Planned Enculturation," *Journal of Curriculum Studies* 40 (2008): 313.

3 Walter T. Anderson, *Reality Isn't What It Used to Be: Theatrical Politics, Ready-to-Wear Religion, Global Myths, Primitive Chic and Other Wonders of the Postmodern World* (San Francisco, Calif.: Harper San Francisco, 1992), passim.

Rudolf Steiners icke-representationella epistemologi

Idén om att kunskap inte är en representation av verkligheten är naturligtvis inte helt ny. Rudolf Steiner (1861-1925), grundaren till den så kallade Waldorf- eller Steinerpedagogiken, var i sin kunskapsfilosofi en föregångare till kritiken av positivistiska föreställningar om kunskap i det att han starkt motsatte sig synen på kunskap som en slags återspeglning eller reproduktion av verkligheten.⁴ I förordet till sin doktorsavhandling skriver Steiner:

Kunskapens uppgift är inte: att reproducera något som redan finns i en annan form, utan: att skapa ett helt nytt område som endast tillsammans med den värld som är given för sinna resulterar i den fulla verkligheten.⁵

Detta kan tolkas som att erfarenheten av verklighet uppstår ur sammanflödet av kunskap och sinneserfarenhet. Fenomenologiskt sett är kunskap en verklighetskonstituerande faktor eller kraft.⁶ Steiner noterar också att hans synsätt har en föregångare hos Hegel, som menade att begreppet verklighet är en förening av begreppen väsen och framträdelseform.⁷

Steiner ser dock flera nivåer eller typer av kunskap och förnekar inte att vi faktiskt har mentala representationer (*Vorstellungen*) av världen, vilka vi också anser vara kunskap. De tre grundläggande nivåerna av kunskap är enligt Steiner följande:

1. perceptuell kunskap: när jag t ex ser en stol och vet att det är en stol;
2. föreställningskunskap eller representationell kunskap: när jag t ex vet att Sveriges huvudstad heter Stockholm och var den ligger på kartan, utan att själv ha varit där;
3. begreppskunskap: när jag t ex förstår det geometriska begreppet triangel.⁸

Det är egentligen den tredje nivån av kunskap som Steiner talar om när han säger att kunskapens uppgift är att skapa en ny domän. Steiner hävdar vidare att det finns ytterligare nivåer av kunskap bortom de grundläggande tre och kallar de tre påföljande nivåerna för imagination, inspiration och intuition.⁹ Dessa former av kunskap eller vetande utspelar sig

4 Nietzsche är ett annat exempel och Steiner instämde i många av Nietzsches tankegångar; se Rudolf Steiner, *Friedrich Nietzsche: Fighter for Freedom* (Blauvelt, NY: Garber Communications Inc, 1985). De flesta kommentarer till Steiners filosofi utvecklar hans relation till Goethes vetenskapliga skrifter men utelämnar Nietzsche. Jag tror att en närmare studie av Steiners relation till Nietzsche också skulle visa på hans affinitet med vissa aspekter av post-strukturalistisk filosofi; jämför Andrew Welburn, *Rudolf Steiner's Philosophy and the Crisis of Contemporary Thought* (Edinburgh: Floris Books, 2004), 37ff.

5 "Die Aufgabe der Erkenntnis ist nicht: etwas schon anderwärts Vorhandenes in begrifflicher Form zu wiederholen, sondern die: ein ganz neues Gebiet zu schaffen, das mit der sinnenfällig gegebenen Welt zusammen erst die volle Wirklichkeit ergibt." Rudolf Steiner, *Wahrheit und Wissenschaft. Vorspiel einer «Philosophie der Freiheit»* (Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1980), 11.

6 Det är inte möjligt att gå djupare in i Steiners verklighetsbegrepp här; för en utförlig utläggning, se Michael Muschalle, "Zum Wirklichkeitsbegriff Rudolf Steiners," *Studien zur Anthroposophie*, 2001-2005. Tillgänglig 2011-08-24: <http://www.studienzuranthroposophie.de>.

7 Rudolf Steiner, *Die Beantwortung von Welt- und Lebensfragen durch Anthroposophie* (Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1986), 252.

8 Rudolf Steiner, *Die Stufen der Höheren Erkenntnis* (Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1993), 16ff.

9 Steiner, *Stufen der Höheren Erkenntnis*, 16.

vanligen omedvetet (över-medvetet snarare än undermedvetet) men kan bli medvetna genom ett särskilt inre arbete med andliga övningar.¹⁰

Relevansen av Steiners tänkande för dagens epistemologi visar sig på olika ställen, inte bara i hans böcker utan också i de många transkriptionerna av föreläsningar i antroposofi. Så beskriver t ex Steiner begreppskunskapen som å ena sidan konstruerad "i anden", det vill säga genom andlig aktivitet (*im Geiste innerlich konstruiert*); å andra sidan liknar han den vid skuggbilden av en hand på väggen.¹¹ Detta är inte helt olikt det som idag kallas konstruktivism, enligt vilken våra mentala representationer (skuggbilderna på väggen) konstrueras i en inre subjektiv process; så kallad mellan-öronen-konstruktivism.¹² (Men det finns bland konstruktivister naturligtvis flera olika sätt att se på den mänskliga andens verklighet.)

Det finns också vissa paralleller mellan Steiner och Bergson, vars filosofi nyligen har blivit föremål för förnyat intresse.¹³ Steiner själv såg Bergsons filosofi som ett uttryck för de djupaste insikter som är möjliga inom det vanliga medvetandets referensramar, det vill säga, utan att man har utvecklat de högre former av kunskap som nämndes ovan.¹⁴ Enligt Bergson har vårt vanliga medvetande blivit koloniserat av vad han kallar "förrumsligad tid" (*spatialized time*); en representationell typ av vetande som inte kan greppa eller förstå det levande flöde som verkligheten egentligen är.¹⁵ Verkligheten i sig själv är kontinuerlig rörelse/blivande men vårt vanliga, representationella tänkande kan inte greppa denna eftersom det förvandlar tiden till rum och gör den sekventiell. Likt bildramarna som projiceras på en filmduk ger det ett intryck av rörelse, men detta intryck är illusoriskt. Endast intuitionen eller det intuitiva tänkandet kan greppa verkligheten som rörelse/blivande och tiden som vad Bergson kallar *durée*, vilket på svenska har fått den poetiska översättningen "nuflödet".¹⁶ Detta är likt rörelsen hos själva filmprojektorn, som är verklig. Vår ingrodda vana att förvandla tiden till rum gör att vi lever i virtuella bilder och representationer av världen, vilket för Bergson är en sekundär verklighet, tillräcklig för våra pragmatiska syften i vardagslivet. Men det är inte den yttersta verkligheten eller sanningen. Även vetenskapen befattar sig endast med denna sekundära verklighet, eftersom praktiska intressen snarare än sökandet

10 Rudolf Steiner, *Wie Erlangt Man Erkenntnisse der Höheren Welten?* (Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1992). Om detta låter konstigt eller akademiskt oacceptabelt, läs Lovat, Terry, och Inna Semetsky, "Practical Mysticism and Deleuze's Ontology of Virtuality" *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy* 5 (2009), som handlar om hur Deleuzes ontologi om det virtuella kan länkas till en mystik praktik för förhöjningen/intensifieringen av perceptuella förmågor.

11 Steiner, *Die Beantwortung*, 252.

12 Anna Sfard, "On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One." *Educational Researcher* 27 (1998): 12.

13 John Mullarkey, red., *The New Bergson* (Manchester & New York: Manchester University Press, 1999).

14 Rudolf Steiner, *Drei Schritte der Anthroposophie: Philosophie, Kosmologie, Religion* (Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1999), 35.

15 Paul Douglass, "Bergson and Cinema: Friends or Foes?" i *The New Bergson*, red. John Mullarkey. (Manchester & New York: Manchester University Press, 1999), 210 och passim.

16 Henri Bergson, *Intuition och Intelligens. Inledning till Metafysiken* (Stockholm: Wahlström & Widstrand, 1928), passim.

efter den yttersta verkligheten är det som driver forskningen (jämför Habermas' syn på naturvetenskapens kunskapsintresse som kontroll av naturen).¹⁷

En skillnad mellan Bergson och Steiner är att Bergson inte är lika explicit och klar vad gäller distinktionen mellan begreppslig och representationell kunskap. I sin metafysik säger Bergson att han vill utveckla en annan typ av begrepp än de vi använder i vardagen; han söker efter "flexibla, mobila, nästan flytande representationer"¹⁸ – således är dessa begrepp, även om de är flytande, fortfarande representationer. För Steiner däremot är representationer aldrig rena begrepp; de är vad han kallar "individualiserade" begrepp. I en mental representation förenar sig begreppet med subjektets erfarenhet, det liksom "inkarnerar" i ett individuellt medvetande, medan begreppet självt är en dynamisk verklighet bortom individen, liknande vad medeltida skolastiker kallade *universalia ante rem*.¹⁹ I vissa avseenden är Steiners epistemologi en nutida transformation av denna skolastiska metafysik. I mina ögon exemplifierar Gilles Deleuzes filosofiska tänkande en annan, delvis likartad transformation. Deleuze behandlar uttryckligen metafysiska frågor och även om han mestadels förstås som ontologisk materialist finns det en potential för andlighet i hans tänkande.²⁰ I Deleuziska termer kan ett begrepp beskrivas som en transcendental, virtuell mångfald-i-enhet som kontinuerligt genererar aktualiseringar eller exemplar av sig själv – det vill säga, begrepp är levande krafter skapade på intuitionens existensnivå.²¹ Bergson tog sitt metafysiska begrepp *durée* som en sådan virtuell mångfald; "en singular reservoar av potentiella tider".²²

Den rent språkliga eller verbala definitionen av ett begrepp är således inte detsamma som begreppet självt utan en hänvisning, som pekar mot dess virtuella kraft. Det vill säga, orden i definitionen reproducerar inte begreppet självt utan fungerar som en uppsättning vägvisare som indikerar den tankerörelse, som möjliggör produktionen av en oändlig variation av exemplifieringar. Begreppet är alltså en mångfald-i-enhet och den tankerörelse som producerar det är en del av det "livets hummande"²³ som Bergson säger pågår under ytan av vårt förnumsligade tidsmedvetande. Om det finns en bildning till verklighet så måste den alltså ur en Bergsonska synvinkel leda oss bortanför förnumsligad tid/representationell kunskap till intuitioner av detta djupare blivande/nufflöde – till de levande begreppens domäner.

17 Jürgen Habermas, *Erkenntnis und Interesse* (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1968).

18 "...flexible, mobile, almost fluid representations", citerad i John Mullarkey, "La Philosophie Nouvelle, or Change in Philosophy," i *The New Bergson*, red. John Mullarkey. (Manchester & New York: Manchester University Press, 1999), 15, fotnot 40.

19 Rudolf Steiner, *Philosophie und Anthroposophie 1904-1923* (Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1984), 90f.

20 Mary Bryden, red., *Deleuze and Religion* (London och New York: Routledge, 2001); Lovat och Semetsky, "Practical Mysticism...".

21 Gilles Deleuze, *Expressionism in Philosophy: Spinoza* (New York: Zone Books, 1990), 158.

22 "...a singular reservoir of potential times." Timothy S. Murphy, "Beneath Relativity: Bergson and Bohm on Absolute Time," i *The New Bergson*, red. John Mullarkey. (Manchester & New York: Manchester University Press, 1999), 77.

23 "humming of life", citerad i Douglass, "Bergson and Cinema," 227.

Humboldt's idé om *Bildung*

Steiners syn på verkligheten som sammanflödet av sinnevärldens erfarenhet och begreppslig kunskap kan fruktbart relateras till Humboldts idé om (värdefull och meningsfull) kunskap som den som förmedlar självet med världen. I sin teori om bildning säger Humboldt:

Det är själva vår existens' yttersta uppgift att i vår person uppnå så mycket substans som möjligt för begreppet mänsklighet, både under vår livstid och bortom den, genom de spår som våra livsverksamheter lämnar efter oss. Detta kan endast fullbordas genom att självet och världen länkas samman för att uppnå det mest generella, mest livfulla och mest obehindrade samspel. Detta är den enda måttstock med vilken varje gren av mänsklig kunskap kan bedömas.²⁴

Humboldt är angelägen om att den kunskap vi förvärvar inte blir ett dött mentalt bagage som vi bär omkring i våra huvuden, utan att den bidrar till vårt självförverkligande som mänskliga varelser. Hans angelägenhet är *Menschenbildung*, det vill säga kultiveringen av mänsklighet eller människoblivandet. Kunskap bidrar till denna process om den ökar det animerade samspelet mellan självet och världen, med andra ord, om den ökar våra möjligheter att vara deltagare i världens olika verksamheter. Kunskap växer alltså inte bara fram ur sådant deltagande, den är själv ett villkor för att deltagandet ska vara möjligt.

Genom att lägga Humboldt till Steiner, genom att så att säga "läsa ihop dem", ser vi hur kunskapen och världen av sinneserfarenhet flyter samman för att konstituera verklighet, men i denna konstitutionsprocess är självet också aktivt involverat och transformeras i sin essentiella mänsklighet. Humboldt gick (så vitt jag vet) inte djupare in i begreppet värld; han tog det kanske som en synonym till verklighet. Men vi behöver skilja mellan de två termerna, "värld" är inte detsamma som "verklighet". I ett fenomenologiskt perspektiv – och Steiners epistemologi är en slags fenomenologi²⁵ – är världen given (i relativ mening), nämligen som livsvärlden. Verkligheten däremot är som vi har sett aldrig given utan konstitueras i sammanflödet av kunskap och (sinnes)erfarenhet.

Världen är det som blir synligt i sinnesperceptionen. Sålunda är livsvärlden för Merleau-Ponty i första hand den *perceptuella* livsvärlden.²⁶ Det mer eller mindre obehindrade samspelet mellan självet och världen betingas sedan av karaktären av våra kunskaper. När självet erfar ett harmoniskt sammanflöde av sina kunskaper med den värld som framträder för sinnena, då erfar det verklighet och sig självt som levande i verklighet och sanning. Men när karaktären hos våra kunskaper förhindrar detta samspel blir självet alienerat eftersom det inte kan känna sig som en del av världen och delta i dess aktiviteter eller verksamheter.

Världen är i första hand given i sinneserfarenheten, i det som de antika grekerna kallade *aisthesis*. Denna erfarenhet är levd i den meningen att den inte "fryses" till föreställningar, det vill säga till relativt stabila representationer av erfarenhet. På *aisthesis* nivå är självet ore-

24 Wilhelm von Humboldt, "Theory of Bildung," i *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*, red. Ian Westbury et al. (Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2000), 58-59 (kursiverat här).

25 Welburn, *Rudolf Steiner's Philosophy*, 57ff.

26 Maurice Merleau-Ponty, *The Phenomenology of Perception* (London: Routledge, 1992), passim.

flekterat engagerat i världen. Ger inte det oss en vink om att den kunskap vi låter våra studenter ta del av i skolan måste vara av "estetisk" karaktär?

Sålunda har vi sett att för Steiner måste kunskapen samspela med sinneserfarenheten för att konstituera verkighet. För Humboldt måste kunskapen bidra till att försätta självet i samspel med världen, ju mer obehindrat desto bättre. Tillsammans indikerar dessa båda perspektiv att genuin kunskap – och därför genuint lärande – är sådant att det skapar mening i eller av all erfarenhet (gör den verklig) och tillåter självet och världen att samspela. Utbildning som resulterar i sådan kunskap är bildning till verklighet.

Ovanstående resonemang är huvudsakligen epistemologiska. En viktig aspekt av dagens post-strukturalistiska filosofi är emellertid att epistemologiska och ontologiska frågor inte frikopplas från etik och moral. I nästa avsnitt behandlas en tysk filosof, Robert Spaemann, som bidrar med den etiska aspekten av bildning till verklighet.

Spaemann och fostran för verkligheten

Spaemann höll en gång ett föredrag som senare publicerades under titeln "Fostran för verkligheten" (*Erziehung zur Wirklichkeit*).²⁷ Det är den titeln som föranlett mig att reflektera över bildning till verklighet, vilket jag menar är en mer adekvat formulering, eftersom "för verkligheten" har en dragning åt synen på verkligheten som given, som något som (ut)bildningen måste anpassa sig till i rent instrumentell mening.

Enligt Spaemann har fostran (*Erziehung*) dock egentligen inte något mål. Undervisning har mål, men inte fostran, eftersom fostran och bildning²⁸ är en del av livet, och livet har inget annat mål än att levas. Vi lär oss livet igenom men det vi lär är en sekundär konsekvens av att vi lever. Det paradigmatiske exemplet på lärande/fostran är för Spaemann hur vi som barn lär oss vårt modersmål. Det kan naturligtvis förekomma mer eller mindre frekventa tillfällen då föräldrar eller andra vuxna explicit undervisar barn om ord och grammatik, men det är ändå undantag. Det talade språket förvärvas generellt sett som en sidoeffekt, under det att barnet helt enkelt deltar i livet i och utanför familjen. Detta är ett bra exempel på hur kunskap växer fram ur deltagande, men – som jag ovan påpekade – när vi en gång lärt oss att tala ökar också våra möjligheter till fortsatt deltagande.

Icke desto mindre – och något motsägelsefullt – föreslår Spaemann att det finns ett generellt mål för fostran/lärande, nämligen det han kallar fostran för verkligheten. Världen är faktiskt inte verklig för alla människor, hävdar Spaemann. Subjektiva åsikter, intressen, gillanden och ogillanden förvränger vår förståelse av verkligheten.

Att hävda att det faktiskt finns, eller kan finnas, en icke-förvrängd objektiv uppfattning av verkligheten är väl närmast en skandal i dagens konstruktivistiska och post-strukturalistiska intellektuella klimat. Hur kan en sådan ståndpunkt rättfärdigas när vi vet att antalet

27 Robert Spaemann, "Erziehung zur Wirklichkeit," *Scheidewege* 17 (1987/88): 136-46.

28 Det är svårt att översätta tyskans *Erziehung*: fostran är för snävt medan bildning är för stort; kanske "fostran och lärande" är bästa alternativet i detta sammanhang.

verklighetsuppfattningar är legio och att det i princip är omöjligt att avgöra vilken uppfattning som är sann? Men vad om vi helt enkelt erkänner att verklighetens natur är sådan att vi kan ha olika uppfattningar av den och att dessa uppfattningar likväl kan vara epistemologiskt rationella och ontologiskt objektiva inom sina egna referensramar?²⁹

För Spaemann är uppgiften att fostra för verkligheten inte en vetenskaplig utan en i första hand social och moralisk angelägenhet. Den har att göra med kärlek. Barn behöver först av allt bli älskade för att bli verkliga för sig själva. Det är den grund på vilken de lär sig att älska andra. Så vitt jag förstår Spaemann menar han att bara genom kärlek blir den Andre verklig för mig. En fostran för verkligheten måste därför också vara en fostran till kärlek. Är inte kärlek en av de mest intensiva formerna av deltagande i världen? Kärlek gör mig verklig. När jag är verklig är andra verkliga och världen är verklig. När världen är verklig konfronteras vi både med dess skönhet och med dess fador. Sådana konfrontationer inspirerar ofta till moraliska ideal och önskan att göra gott. Men för att våra handlingar ska vara fruktbara behöver vi kunskap och förståelse, till och med visdom. Så vi blir motiverade att lära oss mer om världen och om oss själva.

En sådan syn på lärande/bildning/fostran må anses "realistisk", inte minst i dagens neoliberala utbildningsklimat. Som Spaemann påpekar så uppfattas "verklighet" i vår kultur oftast på ett Freudianskt sätt. Verklighet för Freud är det som frustrerar våra drömmar och begär. Barn måste därför lära sig att den verkliga världen säkerligen kommer att frustrera deras innersta drömmar, och skolan är en bra plats att lära sig det. Den så kallade verklighetsprincipen måste ersätta den barnsliga lustprincipen. Men för Spaemann är verkligheten inte det som frustrerar våra önskningar, tvärtom: verklighet är det som uppfyller våra djupaste mänskliga/andliga önskningar och behov, för den ger oss sanning, skönhet och godhet.

Detta må låta idealistiskt men å andra sidan kan man knappast förneka att genuin mening och livstillfredsställelse i längden inte står att finna "utanför verkligheten", i en förståelse av världen som baserar sig på illusioner och missuppfattningar. I denna generella mening måste (ut)bildning vara till verklighet; det måste vara en del av dess yttersta och övergripande syftemål. Att verklighet numera är ett omstritt begrepp reducerar inte den plikt som den äldre generationen har gentemot den yngre i detta avseende, men gör det till en större moralisk utmaning än någonsin tidigare. Verkligheten är inte längre ett neutralt faktum utan en djupt moralisk fråga.³⁰ Efter denna betraktelse av de etiska aspekterna av bildning till verklighet övergår jag till att se närmare på de sinnliga eller estetiska aspekterna.

29 Detta är naturligtvis bara en antydning om den riktning i vilken jag tror att ett svar är möjligt; frågan är för komplex för att behandlas vidare här. Den av Roy Bhaskar nyligen utvecklade filosofin om "meta-verklighet" (meta-Reality), som omfattar både epistemologisk relativism och ontologisk objektivism, tycks mig dock erbjuda en lovande utväg; se Michalinos Zembylas, "Science Education as Emancipatory: The Case of Roy Bhaskar's Philosophy of Meta-Reality," *Educational Philosophy and Theory* 38 (2006): 665-76.

30 Karen Barad, *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning* (Durham & London: Duke University Press, 2007), 353ff.

Verkligt lärande är ”slow learning”: Horst Rumpf

Horst Rumpf har under flera decennier argumenterat för ett sätt att närma sig frågor om pedagogik och utbildning, i vilket erfarenheter av osäkerhet, förundran och mysterium är väsentliga element i lärprocessen.³¹ Hans uppfattning av utbildning omfattar att lära sig förnimma alla de tvetydigheter, tvivel, ”brytningar” och ”störningar” vilka t ex ett litterärt arbete eller ett naturfenomen kan erbjuda. Sådana störningar är nödvändiga för en personlig tillägnelse av kunskap, menar Rumpf. Vi måste därför acceptera allt det som saktar ner lärandeprocessen men som också gör förståelsen rikare och mer komplex. I lärarutbildningen lär sig emellertid framtida lärare ofta att se bort ifrån just sådana ”störande” upplevelser, sannolikt för att de motsäger illusionen av att veta eller förstå något. Detta är olyckligt eftersom sådana erfarenheter skapar fruktbara möjligheter till att kunna förbinda sig med sina framtida elevers upplevelser – och, kan vi tillägga, för dessa elever att skapa förbindelser med världen. Rumpf hävdar att en lärarutbildning som enbart grundar sig på systematiska studier av vetenskapliga discipliner utelämnar alla frågor om hur denna kunskap har uppstått, och därmed också de frågor, det tvivel och den förundran som ackompanjerat den skapande process i vilken kunskapen tagit form. Men det är just med sådana frågor, tvivel och oklarheter som den framtida läraren måste känna sig hemma, därför att det är hennes/hans uppgift att kultivera känsligheten för dessa aspekter av världen hos lekmän, nybörjare och barn.³²

Rumpf skiljer mellan två lärandebegrepp som han helt enkelt betecknar *Lernen 1* och *Lernen 2*.³³ Det första är den numera allmänt etablerade föreställningen att lärande handlar om att greppa och behärska ett objekt eller en aspekt av världen; eller att förvärva en förmåga att utföra något till egen eller andras tillfredsställelse. *Lernen 2* är ett mer receptivt lärandemodus som inte avser att greppa eller behärska något ”användbart” – faktiskt avser det ingenting alls utom att gå igenom eller ”genomlida” en erfarenhet som tillåts att utveckla sig i enlighet med sina egna möjligheter. I jämförelse med *Lernen 1* kan detta lärande framstå som passivt, men att tillåta erfarenheten är egentligen också en sorts aktiv handling. Det är intressant att engelskans *suffer* inte bara betyder ”att känna smärta” utan också just ”att tillåta”. Vad är det som tillåts i denna typ av lärande? Det är känslor av förvåning och tvivel, känslor av ogenomtränglighet och icke-vetande eller ovetande – inte olikt den förvirring som Sokrates tyckte om att skapa hos Atens medborgare. Det är också att tillåta sig dväljas i sinnesupplevelser, med en önskan om att ”låta världen komma nära, liksom släppa in den under huden”.³⁴ Detta pekar återigen på relevansen av estetiska erfarenheter för det obehindrade samspelet mellan självet och världen, som är så väsentligt för Humboldts bildningsidé. Estetiska erfarenheter, liksom erfarenheter av det heliga, hör till *Lernen 2* i det att båda har kraften att underminera våra habituella tids- och rumsramar.

31 Horst Rumpf, *Belebungsversuche: Ausgrabungen Gegen Die Verödung Der Lernkultur* (Weinheim: Juventa, 1987); Horst Rumpf, *Was Hätte Einstein Gedacht, Wenn Er Nicht Geige Gespielt Hätte? Gegen die Verkürzungen des Etablierten Lernbegriffs* (Weinheim & München: Juventa Verlag, 2010), passim.

32 Jämför Rumpf, *Belebungsversuche*, 36.

33 Rumpf, *Was Hätte Einstein Gedacht*, 9ff.

34 Rumpf, *Was Hätte Einstein Gedacht*, 11.

Allt detta betyder inte att *Lernen 1* inte är nödvändigt eller användbart, det är bara menat som en kritik av reduktionen av allt lärande till denna speciella form. Kritiken är särskilt viktig eftersom dagens rop efter "bättre" och "mer effektiva" undervisnings- och lärandemetoder tenderar att helt negligera *Lernen 2*, eftersom denna form av lärande fokuserar mer på innehållet än på formen. Mer exakt har det att göra med att berika de inre spänningarna i det ämne som undervisas.³⁵ Pedagogiska forskare är oftast inte intresserade av denna möjlighet utan fokuserar istället de yttre formerna för undervisning och lärande. Post-strukturalistiska influenser på läroplansteori och ämnesdidaktik har emellertid pekat i samma riktning.³⁶ Fenomenologin är en annan filosofisk rörelse som tar fram dessa ofta negligerade aspekter av lärande. Som Rumpf påpekar (med referens till Meyer-Drawe) har fenomenologiska perspektiv på lärande det gemensamt att de fokuserar på "produktiva störningar" och "förseningar" i lärandet därför att de uppmärksammar aspekter av lärandets innehåll som man ofta bortser ifrån eller går alltför fort förbi.³⁷

"Under fernissan av vårt invanda seende sover tingen" – detta citat som Rumpf hämtar från Gernot Böhme pekar i samma riktning som Bergsons distinktion mellan representationell kunskap och intuition. Vårt invanda seende av tingen är egentligen ett icke-seende då det baserar sig mer på mentala representationer än på faktiskt seende/perception. I faktisk perception verkar den direkta intuitionen – men undermedvetet, därför sover tingen runt omkring oss. Kanske uppfann Husserl fenomenologin för att försöka väcka oss från denna sömn.³⁸

I *Lernen 1*, med dess fokus på att gripa och behärska ting, finns väldigt lite utrymme för känslor av förundran, för vad Rumpf (inspirerad av Adorno) kallar *Staunkraft*, som betyder ungefär "kraften eller förmågan att bli förundrad/förvånad". I förundran och förvåning är man överväldigad av komplexiteten hos något, eller helt enkelt av dess blotta existens. Man inser att man inte kan greppa eller behärska saken; att ens representationella kunskap inte gör den rättvisa. På något sätt lär vi oss att undvika denna förödmjukelse av våra kognitiva förmågor; vi lär oss bortse ifrån hur vår faktiska upplevelse av tingen flödar över gränserna för våra representationer. Detta är vad Adorno kallar reifierat medvetande eller "medvetande utan rysningar".³⁹ Reifiering är oförmågan att bli berörd, affekterad; det är "rädslan att bli exponerad för den andre".⁴⁰ För Adorno är det konstens uppgift att återskapa denna förmåga. Foster menar att det "kräver en ansträngande praktik av arbete på sig själv, en

35 Jämför Rumpf, *Was Hätte Einstein Gedacht*, 14.

36 Tex John Weaver, Peter Appelbaum, och Maria Morris, red., *(Post) Modern Science (Education)* (New York: Peter Lang, 2000).

37 Jämför Bo Dahlin, Edvin Östergaard, och Aksel Hugo, "An Argument for Reversing the Bases of Science Education – a Phenomenological Alternative to Cognitionism," *NorDiNa* 5, (2009): 185-99.

38 Colin Wilson, "Phenomenology as a Mystical Discipline," *Philosophy Now* (2006, July/August): 16-19

39 Roger Foster, "Discussion – an Adornian Theory of Recognition? A Critical Response to Axel Honneth's Reification: A New Look at an Old Idea," *International Journal of Philosophical Studies* 19 (2011): 264.

40 "...the fear to be exposed to the other." Foster, "Discussion," 264.

som börjar försvaga bundenheten vid reifierade tanke- och handlingsformer”.⁴¹ Men denna praktik kanske inte behövde vara så ansträngande om *Lernen 2* var mera vanligt förekommande i våra olika former av utbildning.

Det Rumpf kallar *Lernen 2* är inte helt olikt det som Semetsky refererar till som ”att lära sig av en *singulär* erfarenhet, som inte är representativ utan affektiv, som skapar en chock för tanken och producerar blivande som en form av intuition”.⁴² Denna ”chock för tanken” är också ett slags ”lidande”; det innebär att tillåta något att vara eller hända, att tillåta en händelse att utvecklas utan att pådyvla den min egen vilja, men som icke desto mindre engagerar min vilja i intuition, reflektion och blivande – det vill säga, i lärande. Kultivering av estetiska erfarenheter är en viktig aspekt av denna sorts lärande men sorgligt bortglömd i dagens ”resultatbaserade” (*outcome based*) kurs- och läroplaner, vilka tenderar att öka ”undervisning för prov” (*teaching for the test*) och *Lernen 1*. Som Rooth-Bernstein påpekar angående undervisning i naturkunskapsämnen erbjuds studenterna sällan ”någon som helst föreställning om den estetiska dimensionen eller mångfalden av imaginativa möjligheter i vetenskaperna, och därför, oavsett hur tekniskt skickliga, kan de aldrig verkligen förstå dem eller uppskatta dem”⁴³ – vilket nog var sant även före dagens neoliberal utbildningspolicy.

Estetiskt lärande i naturkunskapsämnena

Rittersbacher & Buck diskuterar estetikens roll i undervisning och lärande om naturvetenskap.⁴⁴ I likhet med Rumpf pekar de på förvåning och förundran som begynnelsen till all äkta förståelse. Förvåning leder till frågor och frågor leder till insikter och förståelse. Förståelse involverar emellertid också estetik i dubbel bemärkelse:

- 1) som *aisthesis*, det vill säga som perception av världen genom sinnen;
- 2) som *konstnärligt uttryck*, det vill säga som arbete med olika konstformer för att uttrycka sitt lärande och sin kunskap.

Estetiken grundades på 1700-talet av den tyske filosofen Alexander Baumgarten som en filosofisk disciplin som undersöker ”hur vi vet/känner saker genom sinnen”.⁴⁵ Dess fokus på

41 “...requires an arduous practice of working upon the self, one that begins to weaken the attachment to reified forms of thought and action.” Foster, “Discussion,” 264. Steiners andliga övningar har till stor del samma syfte.

42 “...learning from a *singular* experience, which is not representative but affective, that brings forth a shock to thought and produces becoming as a form of intuition.” Inna Semetsky, “Deleuze as a Philosopher of Education: Affective Knowledge/Effective Learning” *The European Legacy* 14, (2009): 450.

43 “...any notion whatever of the aesthetic dimension or multiplicity of imaginative possibilities of the sciences, and therefore, no matter how technically adept, can never truly understand or appreciate them.” Robert Rooth-Bernstein, “The Sciences and Arts Share a Common Creative Aesthetic,” i *The Elusive Synthesis: Aesthetics and Science*, red. Alfred I. Tauber. (Norwell, MA: Kluwer, 1997), 63-64. Se även Mark Girod, “A Conceptual Overview of the Role of Beauty and Aesthetics in Science and Science Education,” *Studies in Science Education* 43, (2007): 38-61.

44 Rittersbacher, Christine, och Peter Buck. ”Kunst als Instrument der Erkenntnis im Multifokalen Unterricht,” i *Horizonte. Internationale Kunstpädagogik*, red. Carl-Peter Buschk Hle et al. (Oberhausen: Athena Verlag, 2009).

45 “...how we know things through the senses.” Steven Crowell, “Phenomenology and Aesthetics; or Why Art Matters,” i *Art and Phenomenology*, red. Joseph D Parry. (London & New York: Routledge, 2011), 31.

konst och skönhet är en senare utveckling; för Baumgarten var det ett sekundärt intresse baserat på hans definition av skönhet som "sinnlig fullkomlighet".⁴⁶ Därför måste vi se den grundläggande innebörden av estetik som omfattande sinnlig kunskap och sinneserfarenhet i allmänhet, inte bara kunskap och erfarenhet av konst. Det är också viktigt att se båda formerna av estetik ovan som kreativa, inte bara det konstnärliga uttrycket. Av fenomenologin kan vi lära oss, särskilt av Merleau-Ponty, att perceptionen är en kreativ akt, särskilt om vi lär oss uppmärksamma de inneboende kvaliteterna i de olika sinnesmodaliteter som interagerar i all perception.⁴⁷ Enligt Merleau-Ponty är all perception i grunden synestetisk. Som Rittersbacher och Buck påpekar, med referens till Merleau-Ponty, kan dessa ofta undertryckta eller förmedvetna aspekter av perceptionen återupptäckas i språket; det är som om vårt språk vid tingens rötter åter möter "ett levande tal som har skapat dem".⁴⁸ De former vi ser i tingen är som frusna rörelser och rörelser är som gester, det vill säga som ett icke-verbalt språk som bär eller antyder mening. Ordens språkljud imiterar dessa gester.⁴⁹

Den första estetiska aspekten av förståelse betonar intrycket; det är som en inandning. Den andra aspekten, uttrycket, är som att andas ut och här spelar språket/orden in. Förståelsen är således beroende av både av förmågan att "andas in", att uppmärksamt ta emot vad sinnena erbjuder, och att "andas ut", att använda språket och andra medel för att uttrycka intrycken. (Språket kan naturligtvis också självt göras till föremål för sådan uppmärksam perception.) Vad som först var "på utsidan" blir därigenom en del av mig. Genom att arbeta expressivt med konstformer kan eleverna forma, smälta och återforma sina uppfattningar och komma till en egen förståelse av tingen. Deras estetiska uttryck blir temporärt stabila representationer av verkligheten, primärt i sinnen och affekternas domäner (i den meningen att detta är vad som skapar det första intrycket hos åskådaren) – men också i begreppens eftersom begrepp alltid är länkade till perceptioner och affekter.⁵⁰ Deleuze & Guattari beskriver ett begrepp som "ett paradexempel på ett tillstånd med anlag för kaos; det refererar tillbaka till ett kaos som gjorts konsistent, blivit Tanke, mentalt kaosmos".⁵¹ Vad Deleuze & Guattari säger om filosofi, att den behöver en konstant konfrontation med kaos för att vara ett skapande av nya begrepp, är i viss utsträckning också relevant för Rumpfs *Lernen 2*. Eftersom förståelse i grunden är en skapande akt som ofta involverar upprepade konfrontationer med förvirringens och icke-förståelsens kaos, är all förståelse temporär och underkastad förändring. Den estetiska erfarenhetens potential är att förskjuta vår invanda identifikation

46 "sensible perfection," Crowell, "Phenomenology and Aesthetics," 31.

47 Maurice Merleau-Ponty, *The Visible and the Invisible* (Evanston: Northwestern UP, 1968), passim.

48 "...a living talk that has created them". Rittersbacher och Buck, "Kunst als Instrument der Erkenntnis," 91.

49 För en levande beskrivning av sådana fenomen, se David Abram, *The Spell of the Sensuous. Perception and Language in a More-Than-Human World* (New York: Vintage Books, 1997), 82ff.

50 Gilles Deleuze och Felix Guattari, *What Is Philosophy?* (London & New York: Columbia University Press, 1994), 163ff.

51 "...a chaotic state par excellence; it refers back to a chaos rendered consistent, become Thought, mental chaosmos". Deleuze och Guattari, *What Is Philosophy?*, 208.

med filmduken (representationell kunskap) och göra oss medvetna om projektorn: den förmedvetna intuitionen av verkligheten eller den "interna successionen utan exterioritet".⁵²

Genom att arbeta estetiskt bringas den kunskap som eleverna är på väg att förvärva i interaktion med känsla och sinneserfarenhet; således samspelar kunskap och värld på ett mer obehindrat och levande sätt. Särskilt i naturkunskapsundervisningen är det annars risk att kunskapen förblir abstrakt och "död", eftersom vetenskapliga begrepp ofta refererar till osynliga entiteter, saker som enbart tänks men aldrig erfars i omedelbar sinnesperception. Det är bara för dem som arbetar i laboratorierna som dessa abstrakta ting får en viss perceptuell kvalitet, det vill säga för dem samspelar kunskapen med världen. Så vad kan konsten bidra med? Liksom kunskap anses den moderna "abstrakta" konsten också vara icke-representationell; den avbildar ingenting eller handlar inte om något. Den berömde målaren Paul Klee sa att konsten "reproducerar inte det synliga; snarare gör den synligt".⁵³ Den moderna konsten uttrycker något, en figur eller en gest, som tillsammans med andra livserfarenheter kan ge upphov till en djupare verklighetsupplevelse. Konsten (ut)bildar ögat och är därför, som Heidegger hävdar, världsavslöjande (*world-disclosing*).⁵⁴ Vetenskaplig kunskap fungerar på liknande sätt. Men för dem som inte är "initierade" i dessa respektive praktiker kan både modern konst och vetenskap förlora möjligheterna att interagera med "publikens" erfarenheter av livet eller världen. Det är en utmaning för skola och utbildning att öppna upp dessa världar för dagens unga människor.

Det poetiska språket och förståelsehorisonten

Språket är ett medel både för uttryck och för intryck. Den konstform som hör samman med språk är naturligtvis poesin. Heidegger behandlade utförligt språkets poetiska dimensioner, särskilt i sin senare filosofi. Abbott identifierar tre olika sätt att förstå språk i Heideggers tänkande:

- språket som betecknande eller benämning (språket som representationellt)
- språket som världsavslöjande (språket som icke-representationellt)
- språket som poetiskt (och icke-representationellt).⁵⁵

Det tycks finnas en viss korrespondens mellan dessa sätt att förstå språk och olika kunskapsformer. Sålunda motsvarar språket som benämning den representationella synen på kunskap, det vill säga kunskap som mentala representationer av världen. (Liksom Steiner inte förnekar att det finns en representationell kunskapsform så förnekar inte Heidegger att en sådan syn på språket också har en begränsad giltighet.) Språket som världsavslöjande kan

52 "...the internal succession without exteriority." Deleuze, citerad i André Pierre Colombat, "A Thousand Trails to Work with Deleuze," *SubStance* 20 (1991): 10-23.

53 "...does not reproduce the visible; rather, it makes visible." Klee, citerad i Mark Wrathall, "The Phenomenological Relevance of Art," i *Art and Phenomenology*, red. Joseph D Parry. (London & New York: Routledge, 2011), 17.

54 Wrathall, "The Phenomenological Relevance," 17.

55 Mathew Abbott, "The Poetic Experience of the World," *International Journal of Philosophical Studies* 18 (2010): 493-516.

ses som motsvarande begreppslig kunskap: begrepp representerar inte saker i världen utan öppnar världen för oss, gör den tillgänglig för förståelse. Det poetiska språket slutligen kan ses som motsvarande den imaginativa eller intuitiva kunskapen bortom det som diskursivt konstitueras i vardaglig kommunikation och interaktion. I upplevelsen av poetiskt språk finns det, som Abbott uttrycker det, "ett temporärt upphävande av tillvarons fångenskap i [...] en historiskt betingad förståelsehorisont".⁵⁶ Det vill säga, genom poesi och poetisk upplevelse ges människan möjlighet att överskrida de kulturellt betingade och betingande gränserna för erfarenhet. Det poetiska språket överskrider denna betingade horisont och lever i spelet mellan *Lethe* och *Aletheia*, i dialektiken mellan det kända och det okända. Enligt Abbott var den senare Heideggers intresse för poesi baserat på hans försök att avtäckas denna erfarenhetsdimension, i vilken vårt "vara-i-språket" tillfälligt överskrider. Poesin *sjunger* världens ting, medan våra vardagliga diskurser oftast framställer en relativt tonlös förståelse av varat. Det poetiska språket, liksom andra konstformer, tillåter ett djupare och mindre behärskat samspel mellan själv och värld.

Diskursiva stängningar och patologisk anestesi

De olika språkbegreppen i Heideggers tänkande pekar också på språkets olika användningsformer och funktioner. Om det poetiska språket överskrider världens horisonter så är en av de möjliga funktionerna i det rent benämmande språket den så kallade diskursiva stängningen. I diskursiva stängningar fryses världens horisonter till orörlighet och ogenomtränglighet; på sätt och vis görs de osynliga eftersom världen i eller genom dem framträder som entydig och dess fakta som ovedersägliga. Deetz beskriver diskursiva stängningar som normaliserande praktiker, det vill säga, som sätt att upprätthålla en diskursiv hegemoni som uppträder "närhelst potentiella konflikter undertrycks".⁵⁷ Normaliserande diskursiva praktiker inom utbildnings- och andra institutioner håller erfarenheter och kunskaper åtskilda genom att undertrycka eller marginalisera det förstnämnda om de hotar den diskursiva hegemonin av etablerade sanningsregimer. Detta kan uppnås på flera olika sätt: genom exempelvis diskvalificering eller subjektivering av erfarenhet; naturalisering (framställande som given) eller neutralisering (döljande av värdepositioner) av den diskursiva hegemonin; undvikande av vissa teman; samt meningsförnekande (uteslutande av tolkningsmöjligheter).⁵⁸ Allt detta är "tysta, återkommande mikropraktiker, utförda av otaliga anledningar, som fungerar som

56 "...a temporary suspension of Dasein's entrapment in [...] a historically conditioned horizon of understanding." Abbott, "The Poetic Experience," 493.

57 "...whenever potential conflict is suppressed." Stanley A. Deetz, *Democracy in an Age of Corporate Colonization. Developments in Communication and the Politics of Everyday Life* (Albany: SUNY Press, 1992), 187. Laclaus argument att ideologier är diskursivt konstruerade stängningar är intressant i detta sammanhang, liksom hans förslag att Darwinismen är ett bra exempel på en vetenskaplig teori förvandlad till ideologi; se Ernesto Laclau, "The Death and Resurrection of the Theory of Ideology," *Journal of Political Ideologies* 1 (1996): 221 not 9.

58 Jämför Deetz, *Democracy*, 189ff.

upprätthållandet av normaliserade, konfliktfria erfarenheter och sociala relationer”.⁵⁹ Jag skulle vilja hävda att estetiska erfarenheter, i den utsträckning de stör eller ifrågasätter etablerade kunskapssystem, ofta – medvetet eller omedvetet – blir utsatta för sådana ”tysta mikropraktiker” både i och utanför undervisning och utbildning.

Det är emellertid inte bara estetiska erfarenheter som kan utsättas för normaliseringens olika mikropraktiker, det gäller kanske i än högre grad för andliga/religiösa upplevelser. Studier har visat att människor – särskilt barn – ofta inte vågar tala om sådana erfarenheter av rädsla för att bli missförstådda eller förlöjligade.⁶⁰ Det finns alltså en tidigt internaliserad insikt om att sådana upplevelser inte är ”normala” i ett sekulariserat, materialistiskt samhälle, där den vetenskapliga rationaliteten under lång tid varit etablerad som sanningsregim. Men det har också alltid funnits röster som utmanat denna hegemoni. Ändå är vi fortfarande långt från att ta till oss det som William James föreslog för nästan ett sekel sedan:

Låt empiricism för en gångs skull länkas samman med religion, som den hittills, genom något underligt missförstånd [sic!], har varit kopplad till irreligion, och jag tror att en ny era för såväl religion som filosofi kommer att stå för dörren.⁶¹

Empiricismen har ännu inte lärt att lägga lika stor vikt vid alla former av erfarenhet, inte bara de som överensstämmer med dagens vetenskapliga dogmer. I sina föreläsningar för lärare diagnosticerade James också det moderna samhället såsom lidande av ”patologisk anestesi”: en oförmåga att känna förundran och magiken i livet och existensen.⁶² Det är ett tillstånd som troligen inte har förbättrats sedan hans tid om man betänker alla influenser som digitala media och konsumtionism har på vårt kulturliv. Sådana förhållanden, tillsammans med de vetenskapliga dogmerna om ontologisk materialism, gör det svårt att sträva efter att utveckla vad James kallar en radikal och pluralistisk empiricism och en pedagogisk praktik som på allvar inkluderar både estetiska och andliga erfarenheter. Diskursiva stängningar inom den estetiska och andliga erfarenhetens domäner kan äga rum utan att vi ens märker dem och utan någon medveten avsikt hos lärare eller elever.

59 "...quiet, repetitive micro-practices, done for innumerable reasons, which function to maintain normalized, conflict-free experience and social relations." Deetz, *Democracy*, 189.

60 James J. Dillon, "The Spiritual Child. Appreciating Children's Transformative Effects on Adults," *Encounter: education for meaning and social justice* 13 (2000): 4-18.

61 "Let empiricism once become associated with religion, as hitherto, through some strange misunderstanding, it has been associated with irreligion, and I believe that a new era of religion as well as of philosophy will be ready to begin." William James, *The Works of William James. A Pluralistic Universe* (Cambridge, Mass.: Harvard UP, 1977). Tillgänglig: <http://ebooks.adelaide.edu.au/j/james/william/plural/complete.html> (2012-03-05).

62 William James, *Talks to Teachers on Psychology* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1983), 17.

Implikationer för pedagogiken

Varje lärare måste veta, hävdar Spaemann i en annan essä, att vad hon/han kan föra vidare till sina elever bara är minnen, något från det förflutna⁶³ – det vill säga: representationer. Är det överhuvudtaget möjligt att undervisa utan representationer? Jag tror inte det, utom möjligen i rent praktiska ämnen. Men det är centralt för lärare att förstå att det finns något vitalt och väsentligt bortom den representationella kunskapen. Jag har ägnat den här artikeln åt att försöka klargöra vad detta är.

Pedagogisk forskning är starkt kopplad till praktiken – eller förväntas i alla fall vara det. Efter en lång framställning av filosofiska idéer uppstår vanligen frågan: vad betyder då detta för undervisningspraktiken? När det gäller pedagogisk filosofi är min ståndpunkt dock den att de praktiska konsekvenserna till stor del är oförutsägbara. Mer exakt, de är beroende av den enskilda lärarens filosofiska förståelse och vad lärare kommer att göra utifrån sin filosofiska förståelse vet bara lärarna själva – eller kanske inte ens de vet det. En del kommentarer kan dock vara befogade.

Vi har sett att enligt Steiner är kunskap + erfarenhet = verklighet, förenklat uttryckt. Vi skapar begreppslig kunskap och vi genomgår eller "genomlider" erfarenheter. Erfarenheten förändras vanligen, den utvecklas, mognar och blir djupare. Kunskapen måste hålla jämna steg med denna utveckling av liv och erfarenhet. Hur ska då kunskap förvärvas så att den leder oss djupare in i verkligheten istället för att förvandlas till oanvändbart mentalt bagage, som inte kan samspela med livet? Vilka former av undervisning och lärande kan stödja det fruktbara samspelet mellan kunskap och erfarenhet, själv och värld, som resulterar i en "bildning till verklighet"? Dessa frågor är särskilt relevanta för det faktum att elever ofta upplever skolkunskap som alltför abstrakt och irrelevant för deras dagliga liv. Steiners tankar om levande begrepp kontra statiska representationer tycks särskilt viktiga i försöket att besvara dessa frågor. Jag försökte ovan klargöra idén om levande begrepp med hjälp av element från Bergson och Deleuze genom att relatera levande begrepp till intuition och virtuella mångfalder. För att stimulera tillgången av levande begrepp rekommenderade Steiner narrativa och beskrivande undervisningsformer och motsatte sig starkt användandet av statiska definitioner. Han jämförde utlärandet av definitioner med att sätta *handskar av is* på barnens händer.⁶⁴ Denna analogi är intressant med tanke på den roll som händerna spelar för tänkandet och för hjärnans utveckling, vilket har upptäckts bland annat inom forskningen om människans biologiska evolution.⁶⁵ Handskar av is fryser händernas rörelse

63 Robert Spaemann, "Über den Mut zur Erziehung," i *Grenzen. Zur Ethischen Dimension Des Handelns*, red. Robert Spaemann. (Stuttgart: Klett-Cotta, 2001).

64 Rudolf Steiner, *Die Pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte Geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis* (Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1991), 106.

65 Se Susan Goldin-Meadow, *Hearing Gesture: How Our Hands Help Us Think* (Cambridge, Mass.: Belknap, 2005); Frank R. Wilson, *The Hand: How Its Use Shapes the Brain, Language, and Human Culture* (New York: Pantheon Books, 1998).

och därför också rörelsen i tänkandet och förhindrar därmed utvecklingen av dynamiska begrepp, medan det däremot sannolikt stödjer produktionen av statiska representationer.⁶⁶

Istället för definitioner bör narrativa och beskrivande ansatser användas i undervisningen. Vikten av konstnärlig aktivitet och estetiska upplevelser betonas också i Steiner/Waldorf skolor, det är kanske deras mest välkända kännetecken. Allt detta överensstämmer också med Rumpfs kritik av det lärandebegrepp som dominerar dagens utbildningspraktik, baserad på performativitet (*performativity*) och ansvarighet (*accountability*).⁶⁷ Jag skulle vilja föreslå att utbredningen av denna utbildningspolicy faktiskt står i samklang med de lärandeteorier som kännetecknar mycket av dagens pedagogiska forskning, eftersom dessa teorier betonar det lärande subjektet som aktivt och produktivt. De passiva, "lidande" aspekterna av lärande negligeras vanligen. Estetiska erfarenheter har emellertid just denna kvalitet av något man "tar emot" och "går igenom". Ibland är de också paradigmatiska exempel på sammanflödet av kunskap och sinneserfarenhet som leder till en djupare verklighetsupplevelse.⁶⁸

Låt mig avsluta med ett citat från Moira von Wright, som diskuterar den möjliga rekonstruktionen av bildningsbegreppet för våra nutida pedagogiska behov. Bildning, säger von Wright, omfattar kanske inte bara vissa förmågor eller kompetenser utan skulle kunna stå för "det som ger kraft att från en brytningspunkt mellan självet och världen våga frågan, vägra medverkan och tillåta förvåningen".⁶⁹ Uppstår inte denna kraft, detta mod att fråga, denna vägran och detta tillåtande ur insikten att verkligheten inte är given fix och färdig? Är de inte därför basala ingredienser i en bildning till verklighet?

66 Jämför Bo Dahlin, "On the Path Towards Thinking: Learning from Martin Heidegger and Rudolf Steiner" *Studies in Philosophy and Education* 28 (2009): 537-54.

67 Rumpf, *Was Hätte Einstein Gedacht*.

68 För exempel och illustrationer, se Rumpf, *Was Hätte Einstein Gedacht*.

69 Moira von Wright, "Bildningen i Gränssnittet mellan Självet och Världen," i *Bildningens Förvandlingar*, red. Berndt Gustavsson. (Göteborg: Daidalos, 2007), 42.