

Oliver Kauffmann

DEWEYS BEVIDSTHEDSBEGREB¹

Abstract in English

John Dewey has played a major role for philosophy of education and for educational theory as such. This paper deals with Dewey's conception of consciousness, an issue which is rarely dealt with. It is claimed that Dewey's thoughts on this issue are original and has actuality in the light of recent attempts to understand cognition and consciousness as intimately related to the subject's interaction with the environment.

Nøgleord

Dewey, bevidsthed, erfaring, læring, kognition, krop, handling, situeret kognition, sensori-motoriske regulariteter.

Uden for tema

Indledning

John Dewey har spillet en afgørende rolle for den pædagogiske filosofi og for pædagogikken som sådan. Denne artikel handler om Deweys bevidsthedsbegreb. En systematisk behandling af dette glimrer ved sit fravær i såvel den filosofiske som den pædagogiske behandling af hans tænkning.² Dette er der gode forklaringer på, som knytter sig nøje til disse discipliners historiske og systematiske udvikling i det 20. århundrede. Traditionel tænkning til trods hævder jeg, at der er gode grunde til at se nærmere på dette begreb. Ikke blot er Deweys begreb om bevidsthed originalt, men også ganske aktuelt for både pædagogik og filosofi. Dette bliver tydeligt, når man ser det i lyset af en række nyere forsøg på at forstå kognition

1 Artiklen er en bearbejdet version af en lunchtalk afholdt ved Pædagogisk Filosofi, DPU, den 19. maj 2011.

Jeg vil gerne rette en tak dels til to anonyme bedømmere for kommentarer og forslag til forbedringer, dels til to grundige manuskriptlæsere for omhyggelig nærlæsning og forslag til sproglige korrektioner. Alle oversatte citater i artiklen er min oversættelse, dog undtaget citaterne fra John Deweys værk *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*, hvor jeg har benyttet Joachim Wrangs oversættelse (John Dewey, *Demokrati og Uddannelse*. Aarhus: Forlaget Klim, 2005).

2 De to eneste behandlinger af Deweys bevidsthedsbegreb jeg har kunnet finde, er en lille 5-siders artikel af Barry Smith (Smith, Barry D. "John Dewey's theory of consciousness." *Educational Theory* 35(3) (1985): 267-272), samt en kort, men glimrende omtale i en oversigtsartikel om situeret kognition af Shaun Gallagher (Gallagher, Shaun "Philosophical antecedents of situated cognition." In *Situated Cognition*, edited by Philip Robbins and Murat Aydede, 35-51. Cambridge: Cambridge University Press, 2009). Gallagher lægger op til en forståelse af Deweys bevidsthedsbegreb, som ligner den, jeg plæderer for i denne artikel. Jeg fik dog først kendskab til Gallaghers artikel efter afholdelse af foredraget, som ligger til grund for nærværende arbejde.

*Oliver Kauffmann, e-mail: olka@dpu.dk
Forskningscenter Gnosis, Aarhus University, Danmark*

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

Årgang 1 | Nr. 1 | 2012 | side 32-54

og bevidsthed, som knytter mentale fænomener uløseligt sammen med vores kropslige interaktion med omgivelserne.

Spiller bevidsthed nogen som helst rolle i pædagogisk forskning?

Baggrunden for denne artikel er en lille episode på højborgen for dansk pædagogisk forskning: Danmarks Pædagogiske Universitet. Som nytillkommen i pædagogikkens verden, kom jeg for skade at rejse spørgsmålet om bevidsthedens placering i den pædagogiske forskning. Dets adressat var angiveligt ikke en novice med hensyn til pædagogisk forskning. I det mindste ikke hvis et professorat og en institutledertitel oveni er garant for viden om benævnte forhold. Mit spørgsmål blev da også prompte, klart og entydigt besvaret:

“Bevidsthed’ er ikke et udtryk vi bruger her på instituttet.”

Jeg har sandsynligvis haft svært ved at skjule min overraskelse over denne udtalelse. Jeg tilkendegav min interesse for den bevægelse indenfor pædagogikken der benævnes ‘situeret læring’ og ymtede, at der da kunne tænkes at være nogle grundlagsspørgsmål at rejse vedrørende bevidsthedens natur indenfor dette felt. For så vidt situeret læring ved at fokusere på implicit, kropsligt forankret tilegnelse af færdigheder står i opposition til et skolastisk begreb om eksplicit, regelbaseret læring, kunne man f.eks. forestille sig, at bevidstheden har forskellige funktionelle roller at spille for læring.

Indenfor psykologisk (ind)læringsteori er et sådant skel mellem implicit og eksplicit læring centralt. ‘Implicit læring’ – en term der introduceres af Arthur Reber i 1967³ – defineres ofte slet og ret som en organismes kognitive kapacitet for at indlære information på en uintenderet måde og uden at være bevidst om hvad og hvordan den er indlært. Genstanden for ‘eksplicit læring’ er derimod sprogligt meddelbar og tilgængelig for bevidstheden.⁴

Indenfor den kognitive neuropsykologi har et lignende skel mellem ‘implicitte’ og ‘eksplicitte’ kognitive kompetencer gennem snart et halvt århundrede spillet en vigtig rolle for forståelsen af kognition og de neurale mekanismer, der ligger til grund herfor.⁵ For eksempel kan personer med erhvervet prosopagnosi – dvs. manglende evne til bevidst genkendelse af andre personer ud fra deres ansigtstræk til trods for, at de synsmæssigt fungerer normalt – således demonstreres at have en implicit viden herom. Når man måler deres galvaniske

3 Reber, Arthur. “Implicit learning of artificial grammars.” *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 6 (1967): 855-863.

4 Se f.eks. Berry, Dianne C., and Zoltán Dienes. *Implicit Learning. Theoretical and empirical Issues*. Hove: LEA Publishers. 1993; Reber, Arthur. *Implicit Learning and Tacit Knowledge. An Essay on the Cognitive Unconscious*, Oxford: Oxford University Press, 1993; Berry, Dianne C., editor. *How Implicit is Implicit Learning?* Oxford: Oxford University Press, 1997; French, Robert & Axel Cleeremans, editors. *Implicit learning: An empirical, philosophical and computational consensus in the making*. Hove, UK: Psychology Press, 2002 og Shanks, David R. “Implicit learning,” in *Handbook of Cognition*, edited by Koen Lamberts and Robert L. Goldstone, 202-220. London: Sage, 2005.

5 Se f.eks. Weiskrantz, Lawrence. *Consciousness Lost and Found. A Neuropsychological Exploration*. Oxford: Oxford University Press, 1997; de Gelder, Beatrice, Edward de Haan, and Charles Heywood, editors. *Out of Mind. Varieties of Unconscious Processes*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

hudrespons samtidigt med at det tilhørende navn bliver præsenteret (i modsætning til et forkert navn) demonstrerer de således signifikant positiv respons.⁶

På denne baggrund kunne bevidsthed – i en nærmere defineret forstand – tilsvarende tænkes også at være en vigtig variabel i studiet af forskellige måder individer lærer på, og dermed også i studiet af pædagogik.

Men som en art begrundelse for sit udsagn foretog den pågældende person et *in situ* opslag i de samlede værker af John Dewey⁷, nærmere bestemt *LW 16*. At frekventere Deweys værker turde virkelig være relevant al den stund en række dominerende teorier om læring og pædagogik er påvirket af, og står i tydelig gæld til Deweys tænkning. Dewey er ikke blot en vigtig historisk skikkelse i pædagogikken⁸, men øver fortsat en stor indflydelse. Afgørende for denne indflydelse er Deweys erfaringsbegreb, som især kendes gennem hans lille skrift *Experience and Education* fra 1938. Ifølge Dewey kan erfaring ikke forstås som en passiv registrering af sanseindtryk eller en finalt erhvervet mængde af viden. I stedet må erfaring forstås som et dynamisk samspil mellem individ og omverden, et samspil mellem en organisme og dens omgivelser, der formes af de eksisterende behov på baggrund af tidligere erfaringer.

Men 'erfaring' er ikke uden videre synonymt med 'bevidsthed'. Og hvad blev jeg så – med hjælp fra Dewey – belært om, i forhold til 'bevidsthed'? I værket *Knowing and the Known*, som Dewey skrev sammen med Arthur Bentley i 1949, hedder det:

“Ordet ['bevidsthed'] er forsvundet fra stort set al forskning, men overlever dog i erkendelsesteori i forskellige forklædninger. Når det bliver brugt i en fundamental anderledes betydning end som synonym for 'at være klar over noget', er det ud fra vores synspunkt uden værdi, ligesom dets forklædninger og de metodiske indstillinger, der følger heraf, er det.”⁹

Dermed er sagen vel afgjort og lukket, lyset slukket. Bevidstheden spiller ikke og bør ikke spille nogen rolle i pædagogisk forskning – i det mindste ikke indenfor feltet 'situeret læring'. Erfaringsbegrebet spiller en vigtig rolle javist – men bevidsthedsbegrebet: nej.

Ganske vist kunne man driste sig til spørge, om det er synderligt oplysende at få at vide, at 'bevidsthed' kun har værdi, når det er synonymt 'at være klar over noget' ('awareness')¹⁰.

6 Bauer, Russell M. "Autonomic recognition of names and faces in prosopagnosia: A neuropsychological application of the Guilty Knowledge Test." *Neuropsychologia* 22 (1984): 457-469.

7 Boydston, Jo Ann, editor. *Collected Works of John Dewey. The Early Works, 1882-1898* vol. 1-5; *The Middle Works, 1899-1924* vol. 1-15; *The Later Works, 1925-1953* vol. 1-17. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1969-1991. Når der i det følgende anføres sidehenvisninger til monografier af Dewey, vil der i parentes efter referencen også være en henvisning til det tilsvarende bind samt sidetal i denne udgave af Deweys samlede værker, idet 'EW', 'MW' og 'LW' betegner henholdsvis *The Early Works*, *The Middle Works* og *The Later Works* (f.eks. (MW 9, 146-147)).

8 Se f.eks. Knud Grue-Sørensen, *Opdragelsens Historie I-III* (København: Gyldendal, 1966), bind III, 216ff for en introduktion.

9 John Dewey and Arthur F. Bentley, *Knowing and the Known* (Boston: Beacon Press, 1960), 291 / (*LW 16*, 261). Originalcitater lyder: "The word ['consciousness'] has disappeared from nearly all research but survives under various disguises in knowledge theory. Where substantively used as something other than a synonym of a comparable word, 'awareness', we can find under our postulation no value whatever in it, or in its disguises, or in the attitudes of inquiry it implies."

10 'Awareness' kan oversættes med 'at være klar over noget'. Der findes ikke et præcist dansk substantiv, som indfanger den betydning af 'awareness', hvor en organisme registrerer, er følsom overfor, eller er klar over noget, uden at dette er forbundet med en egentlig oplevelse.

For (1) hvad menes da med 'at være klar over noget'? Og (2) er det ikke fortsat et legitimt spørgsmål at stille, om der begrebsligt og måske også empirisk kan skelnes mellem instanser af 'at være klar over x' med og uden bevidsthed, hvor der med 'bevidsthed' menes oplevelse? Al den stund man jævnligt finder ordsammenstillingen 'conscious awareness' anvendt indenfor psykologi, kognitionsforskning og bevidsthedsfilosofi er dette ikke et tomt spørgsmål. 'Bevidsthed' kunne med andre ord tænkes at være en variabel i forhold til 'awareness'. Hvis dette er tilfældet, vil det naturligvis ikke blot være utilstrækkeligt at anvende 'bevidsthed' som synonymt med 'awareness', men slet og ret forkert.

Sådanne spørgsmål giver anledning til ikke blot at se mere grundigt på Deweys begreber om 'bevidsthed' og 'awareness', men også til at diskutere visse forudsætninger i hans tænkning – forudsætningerne for at han skriver om bevidsthed, som han gør. Det vil heraf fremgå, at der er en nøje forbindelse mellem disse forudsætninger, hans overvejelser omkring bevidsthedsbegrebet, samt hans pædagogiske tænkning.

Dewey om bevidsthedsbegrebet

Dewey og Bentley havde faktisk set ret i deres påstand om, at 'bevidsthed' ikke var en term der fandt megen anvendelse i videnskaben på det pågældende tidspunkt. Et overvejende positivistisk videnskabsteoretisk udsyn dominerede i efterkrigstiden, og indenfor for eksempel psykologien var behaviourismen fortsat meget fremherskende. Sigtet med *Knowing and the Known* var imidlertid først og fremmest at præcisere, hvorledes en lang række termer, der fandt anvendelse indenfor især erkendelsesteori, kunne og burde præciseres gennem en naturalistisk funderet forståelse af erfaring, som tager udgangspunkt i organismers meningsfulde transaktion med deres omgivelser.¹¹

Selve metoden i Deweys og Bentleys oprydningsarbejde er diskutabel, men skal ikke opholde mig her. Anderledes interessant og relevant er derimod det syn på erfaring og det at gøre erfaringer, som styrer de terminologiske diskussioner i *Knowing and the Known*. Erfaringsbegrebet, som det behandles i *Knowing and the Known*, i *Experience and Education*, samt i mange andre værker af Dewey, er det centrale omdrejningspunkt for de fleste pædagogiske temaer i Deweys tænkning, som allerede nævnt. Men som det vil fremgå, hænger Deweys bevidsthedsbegreb nøje sammen med hans opfattelse af erfaring og vinder aktualitet ved at være i tråd med nyere bidrag indenfor kognitionsvidenskab og bevidsthedsforskning. På denne baggrund bør det også interessere både filosofisk og pædagogisk tænkning. Dette er min centrale påstand.

Det ville naturligvis være et magert udgangspunkt for en analyse af Deweys bevidsthedsbegreb, hvis det ovenfor anførte citat fra *Knowing and the Known* var det eneste sted, hvor han havde skrevet om dette. Og det spinkle resultat af analysen ville da også blot være, at Dewey (og Bentley) forsvarer det meget radikale synspunkt man nu om dage kender under

11 Jvnf. Dewey & Bentley, *Knowing and the Known*, xi og 47 / (LW 16, 6 og 46).

betegnelsen 'eliminativisme'¹²: begrebet 'consciousness' kan og bør undværes, idet det ikke refererer til noget, som man ikke kan referere til med andre termer, som f.eks. 'awareness'.

Men *Knowing and the Known* er ikke det eneste sted, hvor Dewey omtaler 'bevidsthed'. Han drøfter således eksplicit bevidsthedsbegrebet flere steder i sit forfatterskab, selvom der på den anden side ikke kan findes nogen samlet og fokuseret fremstilling af dette. Det skal derimod sammenstykkes af passager, bemærkninger og dele af kapitler rundt om i hans skrifter, og dette eksegetiske arbejde vanskeliggøres yderligere derved, at han jævnligt reviderer sine opfattelser gennem udfoldelsen af sit omfattende forfatterskab. Alligevel er der – intimt forbundet med hans grundopfattelse af erfaring – en central kerne i hans syn på bevidsthed.

I det følgende tager jeg udgangspunkt i hans artikel "The terms 'conscious' and 'consciousness'" fra 1906¹³, og trækker derfra forbindelser til andre værker af Dewey, hvori han skriver om bevidsthed.

I artiklen fra 1906 skelner Dewey mellem 6 betydninger af 'conscious' eller den substantiverede form 'consciousness':

1. Med en henvisning til James Murrays *Oxford Dictionary* peger Dewey for det første på en anvendelse af 'conscious'/'consciousness', hvor præfixet 'con' har et genuint inter-personalt meningsindhold: 'Conscious' i en betydning fra 1600-tallet, som indikerer en delt eller gensidig viden mellem to eller flere personer:

"At være en ven og at være bevidst er ækvivalente termer (South, 1664)."¹⁴

Dewey peger på en passus fra Thomas Hobbes' værk *Leviathan* fra 1651, hvor denne betydning er i anvendelse:

"Når to eller flere mennesker har viden om den samme kendsgerning, siges de at være bevidste herom i forhold til hinanden, hvilket er det samme som sammen at have viden herom. When two, or more, men know of one and the same fact, they are said to be conscious of it one to another; which is as much as to know it together."¹⁵

Også sprogforskeren Clive Staples Lewis dokumenterer i værket *Studies in Words* (1960)¹⁶ en sådan epistemisk betydning af 'conscious'/'consciousness' afledt af det latinske verbum

12 Nu om stunder er synspunktet især forbundet med Paul og Patricia Churchlands tænkning, se f.eks. Churchland, Paul. *Scientific Realism and the Plasticity of Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

13 Dewey, John. "The terms 'conscious' and 'consciousness'." *The Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods* 3(2) (1906): 39-41.

14 Dewey, "The terms 'conscious' and 'consciousness,'" 39. Originalcitateret lyder: "To be a friend and to be conscious are terms equivalent (South, 1664)." Dewey anfører ikke præcis kilde, men der er tale om et af de fascikler fra Murrays hånd, der udkom fortløbende fra 1884, før den egentlig samlede første udgave af *The Oxford English Dictionary* fra 1928, retronymisk benævnt 'OED1'.

15 Thomas Hobbes, *Leviathan* (Everyman's Library, London: J. M. Dent & Sons Ltd., 1983), I, vii, 31. Originalcitateret lyder: "When two, or more, men know of one and the same fact, they are said to be conscious of it one to another; which is as much as to know it together."

16 Lewis, Clive S. *Studies in Words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1960.

conscio (i substantiveret form *conscientia*; (*consci* i adjektiv), og som på græsk har en parallel i verbet *sunoida* (i substantiv *suneidesis*):

“[...] *suneidesis* og *conscientia* kan enten være den tilstand (eller handling) at dele viden, eller i stedet blot viden, at være klar over noget, opfattelse – endda sådan noget som sind eller tanke.”¹⁷

Dewey finder, at denne inter-personale epistemiske betydning nu kun har metaforisk og poetisk liv.¹⁸ Men som også Lewis godtgør det i sit grundige studie, eksisterer der andre epistemiske betydninger af ‘to be conscious’. Som den næste opregner Dewey således en anden tidlig epistemisk, men intra-personal betydning af udtrykket, som er influeret af den inter-personale:

2. På engelsk kendes fra 1600-tallet udtrykket ‘being conscious to one’s self’ i betydningen at viden deles med en selv. En privateret form for ‘shared knowledge’, som også Lewis anfører ligger i præfikset ‘con’ i ‘con-science’ og som for eksempel også kendes i ‘met’ og ‘be’ i ‘met-vetande’, ‘be-wusstsein’ og ‘be-vidsthed’. Ifølge Dewey er denne betydning af ‘to be conscious to one’s self’ i spil, når vi er medvidende om noget ved vore *egne handlinger*, som netop ingen andre ved (f.eks. ens uskyld eller skyld, svagheder, laster og lignende):

“Her er der tale om en betydning, der er decideret personlig, udviklet fra den anvendelse, der er social eller gensidig. Den handlende er, så at sige, fordoblet. I een henseende, handler individet. I en anden er det vidende om disse foreteelser.”¹⁹

Der er tale om en art duplikation af jeg’et, for så vidt jeg’et bliver vidne til og opnår viden om sine egne handlinger. I en senere artikel fra 1942²⁰ påpeger Dewey en parallel mellem denne betydning af ‘being conscious to one’s self’ og en tidlig betydning af termen ‘introspection’, som ‘det at undersøge’, eller ‘se nærmere på’, hvor genstanden for undersøgelsen almindeligvis er ens egen opførelse set fra en moralsk synsvinkel. En sådan undersøgelse implicerer, at

17 Lewis, *Studies in Words*, 181. Originalcitateret lyder: “[...] *suneidesis* and *conscientia* could be either the state (or act) of sharing knowledge or else simply knowledge, awareness, apprehension – even something like mind or thought.” Lewis henviser også til den anførte passus hos Hobbes, men giver dog udtryk for tvivl med hensyn til om Hobbes her er i overensstemmelse med samtidens engelsk (*Op. cit.*, p. 185). Hobbes anvender denne betydning til at gøre rede for ‘conscience’ (‘moralsk samvittighed’), en afledt betydning af ‘conscious’. Lewis godtgør i øvrigt, at de epistemiske betydninger af ‘conscientia’ er mere oprindelige end betydningen ‘moralsk samvittighed’, som dette kendes i det engelske ‘conscience’. Først hos Paulus er der tydelige tegn på en semantisk udvikling fra en epistemisk betydning i retning af en ny betydning som ‘samvittighed’, jvnf. *Op. cit.* pp. 191-210.

18 Dewey, “The terms ‘conscious’ and ‘consciousness,’” 39. Hvad Dewey ikke kunne vide var, på nyere forskning indenfor feltet social kognition har givet denne betydning et nyt og andet liv, på baggrund af studiet af kollektive handlinger såsom sport, excersits, dans m.m., for så vidt sådanne aktiviteter synes at involvere eksistensen af en form for kollektiv bevidsthed mellem deltagerne (se f.eks. Pacherie, Elisabeth. “The phenomenology of joint action: self-agency versus joint-agency,” in *Joint attention: New Developments*, edited by Axel Seemann, 343-390. Cambridge, MA: MIT Press, 2011).

19 Dewey, *ibid.* Originalcitateret lyder: “Here is a distinctively personal adaptation of the social, or joint, use. The agent is, so to speak, reduplicated. In one capacity, he does certain things; in another, he is cognizant of these goings-on.” Dewey overvejer, uden dog at argumentere for det, om denne betydning måske kunne indfange såvel den moralske som den filosofiske betydning af egentlig selv-bevidsthed, og derved overkomme de vanskeligheder, der ligger i at opfatte subjekt-objekt relationen i selv-bevidstheden som en relation mellem to *kognitive* termer. I stedet kunne selv-bevidsthed ansues som en relation mellem en praktisk og en kognitiv attitude.

20 Dewey, John. “How is mind to be known?,” *The Journal of Philosophy* 39(2) (1942): 29-35.

den moralske karakter af handlingerne ikke er kendt på forhånd, i gerningsøjeblikket så at sige, men netop først afdækkes *gennem* den reflektive undersøgelse. Såvel for denne ældre betydning af 'introspection' som for den tilsvarende betydning af 'being conscious to one's self' er der altså ifølge Dewey ikke tale om, at subjektet i *principiel* forstand har en privilegeret epistemisk adgang til den moralske karakter af handlingerne, selv om der er tale om erhvervelse af kendskab til moralske egenskaber knyttet til *ens egne* handlinger.²¹ Dermed adskiller disse tidlige betydninger af 'being conscious' og 'introspection' sig afgørende fra senere, *stærkere* epistemiske betydninger heraf, og som Dewey forholder sig stærkt kritisk overfor, hvilket jeg vil uddybe nedenfor i forbindelse med betydning 5.

3. Deweys tredje betydning af 'bevidsthed' omhandler den prædikative brug, der adskiller organismer, nærmere bestemt personer, fra ting. Når vi om mennesket siger, at 'det er et bevidst væsen', anvender vi bevidsthed i netop denne type-betydning, der fungerer som en samlebetegnelse for tilstedeværelsen af en klynge af (aktuelle eller dispositionelle) mentale egenskaber. Der er tale om en forholdsvis løs, ikke-teknisk betydning af 'bevidsthed', der afgrænser personer fra f.eks. planter og sten:

"Dernæst anvendes 'bevidsthed' som en forkortet henvisning til sådan en størrelse [en person, O.K.]. Det betegner al den viden, og alle de intentioner, emotioner etc. som resulterer i, at den er eller handler så differentieret, som det er tilfældet. [...] 'Bevidsthed' afgrænser således generelt forskellen mellem personer og ting, og især de karakteristiske forskelle mellem personer, idet hver har sine egne emotioner, informationer, intentioner, etc. Ingen *teknisk* filosofisk betydning er på spil her."²²

Dewey nævner ikke 'bevidsthed' som en af de specifikke mentale egenskaber ved enkeltpersonen, som indfanges via dette overbegreb. F.eks. kunne en sådan specifik, mental egenskab have været den 4. betydning af 'bevidsthed', som Dewey dernæst udskiller:

4. 'Bevidsthed' i den 4. betydning er synonymt med 'awareness', eller, mere præcist: 'the state of being aware', forstået som bevidsthed *om* noget. Og denne betydning er klart ikke meningsløs ifølge Dewey og Bentley, som angivet ovenfor. Der er en del filosofisk kød at arbejde med i forhold til dette begreb. Hvad er dets ekstension? Hvad er dets intension? Og hvori består (i metafysisk forstand) en sådan 'the state of being aware'? Og endelig: er det ikke, som tidligere nævnt, meningsfuldt at tale om en forskel mellem 'being aware of x' og 'being consciously aware of x'? Hverken ekstensionen eller det metafysiske spørgsmål behandles i Deweys 1906-artikel, og hvad angår dets intension får vi blot oplyst, at:

21 Dewey, "How is mind to be known?," 29-30. Se også den tilhørende note 1.

22 Dewey, "The terms 'conscious' and 'consciousness,'" 40. Originalcitateret lyder: "'Consciousness' is then used as short for such a being. It denotes all the knowledges, intentions, emotions, etc., which make up the differential being or activity of such a being or agent. [...] 'Consciousness' thus marks off in general the difference of persons from things, and in particular the characteristic differences between persons, – since each has his own emotions, informations, intentions, etc. No *technically* philosophical sense is involved."

“Dette er en bred, farveløs anvendelse; den rummer ingen skelnen eller implikationer med hensyn til indhold, med hensyn til hvad der er bevidsthed om – om det er mentalt eller fysisk, noget personrelateret eller ikke-personrelateret, etc.”²³

Hvor uoplysende dette end kan synes at være, skal Deweys karakteristik her ses i tydelig kontrast til den betydning af ‘bevidsthed’ der kom til at dominere i erkendelsesteorien og bevidsthedsfilosofien efter Descartes:

5. Denne femte betydning af bevidsthed, er i sig selv et teoretisk filosofisk begreb, der indeholder de tre sidstnævnte betydninger i sig:

“[...] den tilstand eller evne at være bevidst, forstået som en *betingelse for* og et *ledsagefænomen* ved enhver tanke, følelse og viljesakt.”²⁴

Det er en betydning af ‘awareness of’, hvor kun ens *egne* mentale fænomener er genstand for én, og samtidig er der tale om et strukturelt træk ved en række (eller alle) mentale fænomener, i den forstand, at disse *nødvendigtvis* er bekendt for én, når vi har dem. Dewey knytter an til Locke’s velkendte karakteristik af bevidsthed i *An Essay Concerning Human Understanding* fra 1690:

“Bevidsthed er perceptionen af, hvad der foregår i ens eget sind.”²⁵

Som sådan forlenes denne betydning af bevidsthed både med bevidsthed som ‘awareness of’ (betydning 4) og den betydning der er karakteriseret ved intra-personal medvidenhed (betydning 2). Og for så vidt det underforstås, at der er tale om et artsdifferentierende træk, er der også tale om bevidsthed i betydning 3. Men der er samtidig tale om en betydning, der er *stærkere* end betydningerne 2 og 4. Stærkere end 4, idet *kun* subjektets egne mentale fænomener er genstand for denne ‘awareness’, og fordi mentale fænomener har denne ‘awareness’ indbygget som et *intrinsisk* træk: Dewey udtrykker denne forestilling om det mentale som ‘to be is to be known’.²⁶ Og stærkere end betydning 2, for så vidt ‘bevidsthed’ i denne betydning (betydning 5) implicerer, at subjektet har en *privilegeret epistemisk adgang* til sine egne mentale fænomener:

23 *Ibid.* Originalcitateret lyder: “This is a wide, colorless use; there is no discrimination nor implication as to contents, as to what there is awareness of, – whether mental or physical, personal or impersonal, etc.”

24 *Ibid.* Originalcitateret lyder: “[...] the state or faculty of being conscious, as a *condition and concomitant* of all thought, feeling and volition.”

25 John Locke, *An Essay Concerning Human Understanding* (Edition in two volumes. Everyman’s Library, London: J. M. Dent & Sons Ltd, 1961), Vol. I, Book II, Chapter 1, Sec. 19. Originalcitateret lyder: “Consciousness is the perception of what passes in a man’s own mind.”

26 Dewey, “How is mind to be known?,” 30. Dette forhold mellem mentale fænomener og bevidsthed beskrives efter Gilbert Ryle som ‘the self-intimating character of the mental’ (jvnf. Gilbert Ryle, *The Concept of Mind* (London: Hutchinson’s University Library, 1949), Chapter VI).

“Bevidsthed er udtrykkeligt ‘ens egen’ perception af ‘ens eget’ mentale liv. Som et resultat heraf, bliver der tale om et noget, der får en privat form for eksistens (forskellig fra at have en privat erkendelse); noget, som man kun selv er direkte eller umiddelbart bevidst om [...]”²⁷

Den privilegerede adgang beror på, at *kun* subjektet selv har et *direkte* kendskab til sit egne mentale fænomener. Selv om det ikke uden videre følger heraf, udlægges dette ‘direkte kendskab’ typisk som subjektets *viden* om disse mentale fænomener: Bevidsthed i denne betydning er altså karakteriseret ved, at subjektet er privilegeret med hensyn til viden om sine egne mentale tilstande.²⁸

Denne stærke epistemiske intra-personale betydning af bevidsthed har en pendant i en bestemt betydning af udtrykket ‘introspection’. Som nævnt ovenfor påpeger Dewey en sammenhæng mellem den tidlige intra-personale betydning af bevidsthed og den tidlige betydning af ‘introspection’. Men Dewey peger også på, at der eksisterer en parallel mellem på den ene side den historiske overgang fra den intra-personale betydning af ‘to be conscious to one’s self’ (betydning 2) til den stærkere epistemiske betydning heraf, og på den anden side overgangen fra den oprindelige betydning af udtrykket ‘introspection’ til den nyere filosofis betydning heraf (hos for eksempel Descartes og Kant). Ligesom de to betydninger af ‘bevidsthed’ er markant forskellige, er den oprindelige betydning af ‘introspection’ således også ganske anderledes end den betydning der er velkendt fra nyere erkendelsesteori og bevidsthedsfilosofi, ifølge hvilken et subjekt har en umiddelbar og privilegeret adgang til viden om sit eget mentale liv.²⁹ Den afgørende forskel mellem de to par termer ligger strengt taget ikke i *genstanden* (ens eget mentale liv), men i karakteren af den *epistemiske adgang* til genstanden (privilegeret, direkte givet viden):

“Det er utvivlsomt sandt, at det forhold, at det var ens egen opførsel, man registrerede, spillede en rolle for udviklingen af den senere betydning af ordet, hvor ‘introspektion’ kom til at betegne en postuleret umiddelbar og intuitiv erkendelsesakt rettet mod sindet eller bevidstheden. Ikke desto mindre står de tidlige og senere betydninger i skarp kontrast til hinanden.”³⁰

27 Dewey, “The terms ‘conscious’ and ‘consciousness,’” 40. Originalcitateret lyder: “Consciousness is distinctly ‘one’s own’ perception of ‘one’s own’ mind. As a net result, we get a private type of existence (as distinct from private cognizance); of which *alone* one is directly or immediately aware [...]”

28 Den allerstærkeste epistemiske udlægning af dette ‘direkte kendskab’ er at se viden om egne mentale fænomener som ufejlbarlig: den såkaldte ‘ufejlbarlighedsdoktrin om det mentale’. Konjunktionen af antagelserne om ufejlbarlighed og ‘self-intimacy’ (jvnf. note 26) kaldes i moderne filosofi ofte ‘doktrinen om det mentales transparens’, jvnf. f.eks. David M. Armstrong, *The Mind-Body Problem: An Opinionated Introduction* (Boulder, CO: Westview Press, 1999), 16.

29 Jvnf. f.eks. den indflydelsesrige diskussion heraf i Gilbert Ryle’s *The Concept of Mind*. For en nyere bevidsthedsfilosofisk introduktion til denne diskussion se Jaegwon Kim, *Philosophy of Mind*. 2nd edition (Boulder: Westview Press, 2006), Introduction. En nyere erkendelsesteoretisk introduktion hertil gives f.eks. i Michael Williams, *Problems of Knowledge* (Oxford: Oxford University Press, 2001), Chapters 7-8.

30 Dewey, “How is mind to be known?,” 29. Originalcitateret lyder: “It is doubtless true that the fact that one’s own conduct was the thing looked into, played a part in development of the later sense of the word in which ‘introspection’ came to stand for an alleged act of immediate and intuitive knowledge of mind or of consciousness. But nevertheless the earlier and later significations are in sharp contrast.”

Både den tidlige intra-personale betydning af 'being conscious to one's self' (betydning 2) og den nævnte tidlige betydning af 'introspection' er således ifølge Dewey *principielt forenelige* med den mulighed, at andre subjekter også erhverver denne viden om vort mentale liv eller vore handlinger: Et sådant kendskab er med andre ord ikke *intrinsisk* privat, som i de senere stærkere epistemiske betydninger af 'bevidsthed' og 'introspection', påpeger Dewey.³¹

Dette begreb om bevidsthed i den stærke, intra-personale betydning af ordet, som Dewey drøfter her, har været udsat for omfattende kritik fra mange forskellige sider, ikke mindst op igennem det 20. århundrede. Og én af disse tidlige kritikere er John Dewey selv.

Locke's *dictum* 'Consciousness is the perception of what passes in a man's own mind' – jævnfør citatet ovenfor – ses almindeligvis som et eksempel på det, man kalder en refleksionsmodel for bevidsthed. Det vil sige, at et subjekts bevidsthed – i betydningen at have oplevelser – kan *forklares* ved at subjektet har en indre repræsentation af at være i en mental tilstand. En repræsentation i form af en tankemæssig eller anden form for indre registrering af denne tilstand.³² I Lockes version finder denne repræsentation sted som en indre sansning, der har strukturelle træk tilfælles med perception af forhold i omverdenen.

Dewey forsvarer ikke en refleksionsmodel for bevidsthed. I artiklen fra 1906 hævder han, at denne opfattelse er en konsekvens af at identificere bevidsthed med sjælen, subjektet eller psyken, der hypostaseres til en substans, hvilket Dewey på ingen måde ønsker.³³ Grundlæggende mener Dewey, at den problemstilling, der ligger til grund for, at man kan nå frem til en sådan dualistisk 'løsning', eller for den sags skyld de andre klassiske løsninger – er forkert. Problemstillingen er forholdet mellem psyken og legemet, traditionelt benævnt 'det psyko-fysiske problem'. Selve denne problemstilling er imidlertid forkert stillet, hævder Dewey. Dette er måske tydeligst formuleret i *Experience and Nature* fra 1925:

"Løsningsforslagenes forskellighed sammenholdt med hver enkelt doktrins dialektiske karakter, der gør den uimodtagelig for empiriske indvendinger, antyder, at vanskeligheden ikke så meget ligger i løsningsforslagene, som i de faktorer, der bestemmer problemets formulering. Hvis dette er rigtigt, vil vejen ud af forviklingen bestå i en genovervejelse af de antagelser, i kraft af hvilke problemet eksisterer. Og disse antagelser har ikke primært noget at gøre med sind-krop; de har derimod noget at gøre med bagvedliggende metafysiske forhold [...] Empirisk formuleret, består den mest oplagte forskel mellem levende og ikkelevende størrelser i, at de førstnævnte kan beskrives ud fra behov, ud fra bestræbelser som er aktive forsøg på at tilfredsstille behov, samt ud fra opfyldelser af behov. I denne for-

31 *Op. cit.*, p. 30, note 1.

32 Den systematiske diskussion af refleksionsmodellen begynder med Johann Gottlieb Fichte, om end allerede Descartes havde blik for nogle af modellens vanskeligheder. (jvnf. note 40). For en nyere genfremstilling af Fichtes ræsonnement se Henrich, Dieter "Selbstbewusstsein. Kritische Einleitung in eine Theorie," in *Hermeneutik und Dialektik: Aufsätze*, herausgegeben von Rüdiger Bubner, Konrad Cramer, und Reiner Wiehl, 257-284. Tübingen: Mohr, 1970. I en dansk kontekst er nogle af de løfter og problemer, der knytter sig til refleksionsmodellen, velkendte – ikke mindst takket være pædagogen og filosofen Knud Grue-Sørensens disputats (Grue-Sørensen, K. *Studier over refleksivitet. En filosofisk afhandling*. København: J. H. Schultz Forlag, 1950). Nyere varianter af refleksionsmodellen på naturalistisk grund har dog imødegået flere af de klassiske indvendinger, se note 41.

33 Jvnf. Dewey, "The terms 'conscious' and 'consciousness,'" 40.

mulering er termerne 'behov', 'bestræbelse' og 'opfyldelse' primært anvendt i en biologisk betydning."³⁴

Ikke ulig en central antagelse i Martin Heideggers *Sein und Zeit*,³⁵ der udkommer to år senere, peger Dewey i *Experience and Nature* på sprogets og teori-traditionens kraft til at få os til at vedvarende at tænke i et dualistisk begrebsæt om psyke og legeme.³⁶ Han anvender i stedet neologismen 'body-mind' som en erstatningsbetegnelse for at kunne beskrive det, 'der faktisk finder sted' når et levende legeme befinder sig i handlingsmæssige, kommunikative og andre situationer.³⁷ Et individs opnåelse af erfaring ses som et dynamisk samspil mellem individet og omverden; som et samspil mellem en organisme og dens omgivelser, der formes af de eksisterende behov på baggrund af tidligere erfaringer. Dewey skriver, at det mysterium, som mange ser i, at psyken kan bruge legemet og legemet kan have en psyke, har en ganske bestemt form: Det er af samme art, som det mysterium, at et menneske anvender jord for at få planter til at gro. Eller som det forhold, at den jord, der giver en bestemt type plante vækstbetingelser, netop giver de planter vækstbetingelser, som er tilpasset denne jords fysisk-kemiske sammensætning.³⁸ Et sådant organisk, aristotelisk³⁹ udgangspunkt er afgørende for, at Dewey kan nå frem til sit eget syn på bevidsthed.

I Deweys konkrete behandling af forholdet mellem refleksionsmodellen og den substantielle opfattelse af bevidsthed i artiklen fra 1906, begår Dewey imidlertid en fejl. Hans slutning er ikke gyldig. Fra at identificere bevidstheden med en substans, som Descartes gjorde det, følger ikke en refleksionsmodel for bevidsthed. Snarere tværtimod kan der peges på tekststeder hos Descartes selv, hvor han forsvare sin opfattelse *imod* en refleksionsmodel.⁴⁰

34 John Dewey, *Experience and Nature* (New York: Dover Publications, Inc., 1958), Chapter VII, 252 / (LW 1, 194). Originalcitater lyder: "The diversity of solutions together with the dialectical character of each doctrine which render it impregnable to empirical attack, suggest that the trouble lies not so much in the solutions, as in the factors which determine statement of the problem. If this be so, the way out of the snarl is a reconsideration of the conceptions in virtue of which the problem exists. And these conceptions have primarily nothing to do with mind-body; they have to do with underlying metaphysical issues [...] Empirically speaking, the most obvious difference between living and non-living things is that the activities of the former are characterized by needs, by efforts which are active demands to satisfy needs, and by satisfactions. In making this statement, the terms need, effort and satisfaction are primarily employed in a biological sense."

35 Heidegger, Martin. *Sein und Zeit*. 15. Auflage. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1976.

36 *Op. cit.*, p. 284f / (LW 1, 217f).

37 *Op. cit.*, pp. 284-285 / (LW 1, 217) og Chapter VII *passim*. I forlængelse af tidligere fremsatte antagelser af Mark Johnson og George Lakoff, anvender Johnson Deweys neologisme i tilknytning til en argumentation for, at en række metaforer ('image schemas') ikke kan forstås rent abstrakt ('mentalt') eller rent konkret ('kropsligt'), jvnl. Johnson, Mark. *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press, 2007.

38 Dewey, *Experience and Nature*, Chapter VII, 277 / (LW 1, 211-212).

39 Aristoteles' indflydelse på Deweys tænkning er et gennemgående træk, der fortjener en systematisk behandling andetsteds. I forhold til eksplicit pædagogisk-filosofiske temaer, som f.eks. den praktiske fornuft, er Deweys aristotelianisme aktuel, og diskuteres i forskellige nutidige bidrag; se f.eks. Garrison, Jim. "John Dewey's theory of practical reasoning." *Educational Philosophy and Theory* 31(3) (1999): 291-312. I forhold til de mere teoretisk-filosofiske temaer i Deweys tænkning omkring bevidsthed, krop og handling, jeg i denne artikel peger på som relevante for pædagogik, er Aristoteles' betydning derimod ret underbelyst.

40 Se f.eks. Descartes' første svar i forbindelse med 6. indvending (rejst af Marin Mersenne m.fl.) til *Meditationes de Prima Philosophia*:

Og man kan anno 2011 konstatere, at refleksionsmodellen i øvrigt lever og har det godt på *naturalistisk* grund.⁴¹ Så ikke blot er antagelsen af refleksionsmodellen ikke indlysende en konsekvens af at identificere bevidstheden med en substans som Descartes gjorde det – refleksionsmodellen er tilmed også forsvarbar på ikke-cartesiansk grund. Hverken ugyligheden eller den manglende holdbarhed af et argument udelukker som bekendt, at konklusionen kan være sand, givet andre præmisser.

Deweys kritik af bevidsthedsbegrebet, og hans fremsættelse af en alternativ opfattelse af erfaring og bevidsthed, finder ikke sin afgørende styrke gennem ihærdig eksegesi af andre tænkeres bidrag. Sammen med påvirkningen fra Charles Sanders Peirce og William James er det i stedet hans lydhørhed overfor især psykologi og biologi – eller, som han selv siger det lidt mere præcist i *Reconstruction in Philosophy* fra 1920 – en forståelse af psykologien på et biologisk grundlag⁴², der er den vigtigste baggrund for hans kritik og nytænkning.

Inden jeg ser nærmere på hans alternative bevidsthedsopfattelse, bør det for fuldstændighedens skyld nævnes, at Dewey i artiklen fra 1906 sluttelig peger på en betydning af 'bevidsthed', som er af relativ ny dato i forhold til hans samtid:

6. Dewey anfører en betydning, som er biologisk:

“Tilstanden at være ved bevidsthed, forstået som den almindelige forudsætning for et raskt, vågent liv. [...] Den tilsvarende term 'bevidst' defineres som det, at ens mentale evner reelt er i en aktiv og vågen tilstand.”⁴³

Bevidsthed i denne betydning er synonymt med at organismen er vågen i en fysiologisk forstand: den reagerer, eller er disponeret for at reagere, adækvat på sanssemæssige stimuli i en nærmere bestemt grad eller form. Prædikatet 'bevidsthed' anvendes her intransitivt, fordi der ikke er tale om bevidsthed *om* noget, altså Deweys 4. betydning. Almindeligvis anses eksistensen af 'bevidsthed' i de nævnte andre betydninger (betydningerne 1-5) at forudsætte 'bevidsthed' i denne biologiske betydning.⁴⁴

Den foreløbige negative konklusion er klar. Dewey undgår udtrykket 'consciousness', idet det reserveres til en opfattelse af eksistensen af en passiv, epistemisk privilegeret, indre kognitiv registrering af mentale begivenheder, en opfattelse der ofte associeres med Descartes'

41 Det mest indflydelsesrige nutidige forvar af refleksionsmodellen er leveret af David Rosenthal i form af den såkaldte højere-ordens teori, jvnf. Rosenthal, David M. *Consciousness and Mind*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

Varianter af modellen, der er tættere på Lockes idé om 'inner perception', forsvares i Armstrong, David M. "Consciousness and causality," in *Consciousness and Causality*, edited by David M. Armstrong and Norman Malcolm, 103-191. Oxford: Blackwell og i Lycan, William G. *Consciousness and Experience*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1996. Se også Gennaro, Rocco J., editor. *Higher-Order Theories of Consciousness*. Philadelphia: John Benjamins, 2004.

42 John Dewey, *Reconstruction in Philosophy* (Boston: Beacon Press, 1957), 83-84 / (MW 12, 127-128).

43 Dewey, "The terms 'conscious' and 'consciousness,'" 41. Originalcitatet lyder: "The state of being conscious regarded as the normal condition of a healthy, waking life. [...] The corresponding term 'conscious' is defined as having one's mental faculties actually in an active and waking state." Dewey anfører, at anvendelser af 'conscious' i denne betydning ikke kendes i det engelske sprog før 1841.

44 For så vidt et subjekt kan have drømmetilstande uden at være ved bevidsthed, forudsætter eksistensen af bevidsthedstilstande ('bevidsthed' i Deweys 4. betydning) ikke altid 'bevidsthed' i denne biologiske betydning.

begreb om en tænkende substans. I stedet peger Dewey især på anvendeligheden af en transitiv betydning af bevidsthed – ‘awareness of x’. I *Democracy and Education* fra 1916 hedder det tilsvarende:

“Vi er alt for tilbøjelige til at gøre det abstrakte navneord ‘bevidsthed’ (eng. consciousness) til en substans. Vi glemmer, at det kommer af tillægsordet ‘bevidst’ (eng. conscious). At være bevidst er at være klar over, hvad vi er i gang med – det bevidste udtrykker handlingens overlagte, observerende og planlagte træk. [...] det er en betegnelse for en handlings hensigtsmæssige kvalitet, for den kendsgerning, at den er styret af et mål. [...] det er at *mene* at gøre noget og at opfatte tings mening i lyset af denne intention.”⁴⁵

Hans eget positive bidrag til forståelsen af bevidsthed fremstår imidlertid endnu langt fra klart. I næste afsnit vil jeg forsøge at præcisere dette.

Deweys bevidsthedsbegreb

Lad os nu få gravet hunden op. Dewey er – indrømmet – forsigtig med at anvende udtrykket ‘consciousness’. Han vender sig fra en opfattelse af at opnå erfaring, som noget der kan opstå på baggrund af passive foreteelser i en isoleret psyke, passive foreteelser vi desforuden hver især har et privilegeret kendskab til. Denne kritiske indstilling har Dewey som nævnt tilfælles med Charles Sanders Peirce og William James.⁴⁶ Med ‘passive foreteelser’ menes her oplevelser, og i særdeleshed sanseoplevelser, hvis tilstedeværelse ifølge den klassiske empirisme er en nødvendig betingelse for at opnå viden om omverdenen. Ifølge Dewey kan erfaring og oplevelse imidlertid kun forstås på biologisk grund i den forstand, at det kun er levende organismer *i et miljø* – i omgivelser – som erfarer og oplever. Allerede i 1884 skriver Dewey i en artikel:

45 John Dewey, *Demokrati og Uddannelse* (Aarhus: Forlaget Klim, 2005), 120. Originalcitateret lyder: “We are only too given to making an entity out of the abstract noun ‘consciousness’. We forget that it comes from the adjective ‘conscious’. To be conscious is to be aware of what we are about; conscious signifies the deliberate, observant, planning traits of activity. [...] it is a name for the purposeful quality of an activity, for the fact that it is directed by an aim. [...] it is to *mean* to do something and to perceive the meaning of things in the light of that intent.” John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (New York: Cosimo, 2005), VIII, 121 / (MW 9, 110-111).

46 Udover Peirce og James spiller også både Hegel og Darwins evolutionsteori vigtige roller som tankesæt, der hjælper Dewey til rent filosofisk at tænke ud over den klassiske dikotomi mellem psyke og krop og dermed også for udviklingen af hans pædagogiske tænkning. Se f.eks. Robert Pring, *John Dewey. A Philosopher of Education for our time?* Continuum Library of Educational Thought vol. 4 (New York: Continuum International Publishing Group, 2007), Chapter 7. Dewey skriver selv om Darwinismens indflydelse i filosofien i artiklen “The Influence of Darwin on Philosophy,” in John Dewey, *The Influence of Darwin on Philosophy and Other Essays* (New York: Henry Holt and Company, 1910), 1-19. For hegelianismens indflydelse på Dewey, se Dewey, John. “From absolutism to experimentalism,” in *Contemporary American Philosophy: Personal Statements*, edited by George P. Adams and William P. Montague, 13-27. New York: Russell and Russell, 1930 og Good, James A. “John Dewey’s ‘permanent Hegelian deposit’ and the exigencies of war.” *Journal of the History of Philosophy* 44(2) (2006): 293-313. En tankevækkende perspektivering af den klassiske amerikanske pragmatisme i lyset af Kant og Hegel gives af Robert B. Brandom i “Introduction: From German idealism to American pragmatism,” in Brandom, Robert B. *Perspectives on Pragmatism. Classical, Recent, and Contemporary* (Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2011), 1-55.

“Tanken om et miljø er en nødvendighed i forhold til tanken om en organisme, og med begrebet om miljø følger umuligheden af at forstå det psykiske liv som en individuel, isoleret størrelse, der udvikler sig i et vacuum.”⁴⁷

Det forhold, at vi lever ‘i verden’ betyder ikke, at vi er i verden som pengene er ‘i lommen eller malingen ‘i bøtten, anfører Dewey i *Experience and Education* (1938)⁴⁸ med en formulering, der kan give allusioner til Heideggers afdækning af tilstedeværen som en væren-verden (‘in-der-Welt-sein’).⁴⁹ At vi lever i verden betyder derimod at leve i en række konkret *situationer*, skriver Dewey.⁵⁰ Endvidere understreger Dewey erfaringens *praktiske og sociale* karakter: erfaring er betinget af interaktion med andre organismer. Sagt med et moderne udtryk anlægger Dewey et syn på erfaring som *situeret*. Dewey er som sådan en tidlig eksponent for den tendens indenfor det 20. århundredes tænkning, hvor mentale fænomener overordnet anskues i en helhedsorienteret sammenhæng: som meningsfulde reaktioner på og udtryk for en organismes situation.

Min påstand er, at Deweys opfattelse af bevidsthed *i betydningen at have oplevelser af noget hænger konstitutivt sammen med kropsligt situeret erfaring*. Bevidsthed i betydningen at have oplevelser er essentielt forbundet med det at gøre og vinde kropslige erfaringer, som på sin side ikke kan borttænkes fra en social kontekst. Men hvad siger Dewey helt præcist om bevidsthed i betydningen ‘at have oplevelser’?

På baggrund af artiklen fra 1906 vil man kunne indvende, at det da er en mangel, at Dewey tilsyneladende netop *ikke* opregner bevidsthed i betydningen ‘at have oplevelser’ i sin taxonomi. ‘Awareness of’ (betydning 4) kan måske hævdes at indfange ‘at have bevidsthed om’ i betydningen ‘oplevelse af’, men problemet hermed er, at ‘awareness of’ lige så vel kan anvendes i situationer, hvor der *ikke* er nogen oplevelse forbundet med det at have ‘awareness of x’, som jeg anførte i afsnit 2. Dewey mangler tilsyneladende et bevidsthedsbegreb der eksplicit referer til ‘det at have oplevelser’: hverken de to svage epistemiske betydninger af bevidsthed (betydning 1 og 2) indfanger dette, lige så lidt som betydning 3 eller 6 gør det. Og den stærke epistemiske betydning (betydning 5), der ellers synes at være oplagt, afvises blankt af Dewey. Men hvis Dewey på den anden side ikke vil afvise, at vi *har* oplevelser, hvorledes refererer han så til dem?

Måske vil nogen her påpege den generelle mangel ved det engelske og amerikanske sprog, at man slet ikke *har* et udtryk der svarer til ‘oplevelse’, som vi kender det på f.eks. både tysk og dansk, forskelligt fra et begreb om erfaring (‘experience’).⁵¹ I stedet må man ty til adverbelle omskrivninger som ‘the man consciously experiences the tree’, til sammensatte

47 John Dewey, “The new psychology,” *Andover Review* 2 (1884): 280. Originalcitateret lyder: “The idea of environment is a necessity to the idea of organism, and with the conception of environment comes the impossibility of considering psychical life as an individual, isolated thing developing in a vacuum.”

48 John Dewey, *Experience and Education* (New York: The Macmillan Company, 1953), 41 / (LW 13, 25).

49 Heidegger, *Sein und Zeit*, 53.

50 *Op. cit.*, pp. 39ff / (LW 13, 24ff).

51 En bevidstløst (?) gentaget pointe i undervisningen på filosofistudiet i Danmark, velkendt af mange studenter. På tysk har man f. eks. både udtrykket ‘Erlebnis’ og ‘Wahrnehmung’ (‘Ich nehme einen Schmerz wahr’) hvis betydninger er forskellige fra erfaring (‘Erfahrung’).

udtryk, der i nogles øren skurrer som pleonasmer – ‘conscious awareness’, eller til teoretiske konstruktioner såsom ‘phenomenal experience’.

I moderne bevidsthedsforskning anvendes eksempelvis ofte det teoretiske begreb ‘phenomenal consciousness’ (på dansk: ‘fænomenal bevidsthed’) om det oplevelsesmæssige aspekt ved mentale fænomener. Med dette sigtes der til oplevelserne forbundet med for eksempel at percipere (at se noget, høre noget, osv.), fantasere, blive kildet, drømme eller have smerter. Og på tværs af ‘positioner’, skoler og hævdundne skel i det 20. århundredes filosofi, finder mange den karakteristisk rammende, som den amerikanske filosof Thomas Nagel giver af det *essentielle* træk ved bevidsthed i denne betydning:

“[...] en organisme har, grundlæggende set, bevidste mentale tilstande hvis og kun hvis der er en måde at *være* denne organisme – en måde *for* denne organisme at være på. Man kunne kalde dette for det subjektive aspekt ved oplevelser. Ingen af de sædvanlige, nyligt fremsatte reduktive analyser af det mentale, indfanger dette aspekt, idet alle disse er logisk forenelige med dets fravær.”⁵²

Dewey nægter lige så lidt som Nagel, at der eksisterer oplevelser. Han nægter heller ikke, at de er subjektive i den epistemiske betydning, at vi hver især har et kendskab til dem indefra. Men han vil nægte, at vi har et principielt privilegeret kendskab til dem⁵³, ligesom han sandsynligvis ville have haft svært ved at forstå, hvad der ligger i Nagels ‘what’s likeness’ som en egenskab ved de *mentale* fænomener (snarere end som en egenskab ved det, som oplevelserne er *om*). Ifølge Dewey er oplevelser nøje knyttet til det, de er *om*, via vores *handlingsliv* og de *erfaringer*, vi opnår i kraft heraf. Og hvad angår *læring* består denne i vekselvirkningen mellem handlinger og de meningsfulde erfaringer, man opnår på baggrund af handlinger.

I *Democracy and Education* hedder det således:

“Den forsøgende erfaring involverer forandring, men en forandring er meningsløs, medmindre den bevidst forbindes med den bølge af konsekvenser, der følger i kølvandet på denne forandring. Når aktiviteten gennemføres, og man underkaster sig konsekvenserne – når den forandring, handlingen forårsager, reflekteres i en forandring – er bevægelsen ladet med betydning. Vi lærer noget. [...] At ‘lære af erfaringen’ er at skabe en baglæns og en forlæns forbindelse mellem det, vi gør, og det, vi som konsekvens heraf nyder eller lider under. Under sådanne betingelser bliver handlingen forsøgende, et eksperiment med verden for at finde ud af, hvordan den er [...]”⁵⁴

52 Thomas Nagel, “What is it like to be a bat,” *The Philosophical Review* 83 (1974): 436. Originalcitateret lyder: “[...] fundamentally an organism has conscious mental states if and only if there is something that it is like to *be* that organism – something it is like *for* the organism. We may call this the subjective character of experience. It is not captured by any of the familiar, recently devised reductive analyses of the mental, for all of them are logically compatible with its absence.”

53 Dewey ser således ikke noget til hinder for at vi en dag qua tekniske fremskridt f.eks. vil kunne opleve andres tandsmerter ved at være nervemæssigt forbundne, ganske som vi ved hjælp af en radiomodtager kan høre en lyd med oprindelse et helt andet sted (jvnf. Dewey, “How is mind to be known?” 32).

54 John Dewey, *Demokrati og Uddannelse* (Aarhus: Forlaget Klim, 2005), 157-158. Originalcitateret lyder: “Experience as trying involves change, but change is meaningless transition unless it is consciously connected with the return wave of consequences which flow from it. When an activity is continued *into* the undergoing of consequences, when the change made by action is reflected back into a change made in us, the mere flux is loaded with sig-

Tillad mig her anakronistisk at bemærke, at Dewey anvender udtrykket 'what the world is like' – hans interesse er ikke at postulere subjektive egenskaber ved *mentale* fænomener såsom 'something it is like for the organism' à la Nagel.

Med hensyn til læring drager Dewey to eksplicitte konklusioner, som kaster et sidelys på bevidsthed som oplevelse – og muligvis gør det klarere hvorfor det på amerikansk ikke nødvendigvis er så uheldigt endda, at 'experience' kan betyde både erfaring og oplevelse:

"To pædagogisk vigtige konklusioner følger heraf: (1) Erfaring er først og fremmest et aktivt og passivt forhold; den er ikke først og fremmest kognitiv. Men (2) *graden af værdien* af en erfaring består i graden af erkendelsen af relationer og sammenhænge, som den fører til. Den indbefatter erkendelse i det omfang, den er kumulativ, efterlader noget eller har mening. I skolen bliver de, der undervises, alt for ofte betragtet som teoretiske tilskuere, der tilegner sig viden – som bevidstheder, der direkte gennem intellektets energi modtager. Selve ordet 'elev' er mere eller mindre kommet til at betyde én, der er involveret i direkte at tilegne sig viden, ikke én, der er involveret i at skaffe sig frugtbare erfaringer. Noget, der kaldes for bevidsthed, er adskilt fra de kropslige organer. Bevidstheden opfattes som rent intellektuel og kognitiv, kroppen som en irrelevant og forstyrrende fysisk faktor. Den intime forbindelse mellem forsøgende aktivitet og underkastede konsekvenser, der fører til erkendelsen af mening, er brudt. I stedet har vi to fragmenter, på den ene side ren kropslig handlen, på den anden side mening, der direkte erkendes gennem en 'åndelig' aktivitet."⁵⁵

Dewey gør det her klart, at læring ikke kun skal ses som et rent kognitivt anliggende, men opstår i den erfaring et individ/en organisme vinder gennem meningsfuld dynamisk kropslig interaktion med sine omgivelser. Bemærk, at han i kontrast hertil ligefrem reserverer udtrykkene 'mind' og 'consciousness' til en passiv forståelse af erfaring/oplevelse, der ser læring som en ikke-kropslig, direkte kognitiv optagelse af viden.

Heroverfor står en opfattelse af læring, der omfatter 'having fruitful experiences'. Hvordan skal denne vending forstås? Menes der 'oplevelse' eller 'erfaring' med 'having (fruitful) experiences'? Dikotomien 'oplevelse eller erfaring' er her uheldig: Hvis vendingen udlægges

nificance. We learn something. [...] To 'learn from experience' is to make a backward and forward connection between what we do to things and what we enjoy or suffer from things in consequence. Under such conditions, doing becomes a trying; an experiment with the world to find out what it is like [...]" John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (New York: Cosimo, 2005), XI, 163-164 / (MW 9, 146-147).

55 Dewey, *Demokrati og Uddannelse*, 158. Originalcitateret lyder: "Two conclusions important for education follow. (1) Experience is primarily an active-passive affair; it is not primarily cognitive. But (2) the *measure of the value* of an experience lies in the perception of relationships or continuities to which it leads up. It includes cognition in the degree in which it is cumulative or amounts to something, or has meaning. In schools, those under instruction are too customarily looked upon as acquiring knowledge as theoretical spectators, minds which appropriate knowledge by direct energy of intellect. The very word pupil has almost come to mean one who is engaged not in having fruitful experiences but in absorbing knowledge directly. Something which is called mind or consciousness is severed from the physical organs of activity. The former is then thought to be purely intellectual and cognitive; the latter to be an irrelevant and intruding physical factor. The intimate union of activity and undergoing its consequences which leads to recognition of meaning is broken; instead we have two fragments: mere bodily action on one side, and meaning directly grasped by 'spiritual' activity on the other." John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (New York: Cosimo, 2005), XI, 163-164 / (MW 9, 147).

blot som 'at have erfaringer', er det nærliggende at spørge, om det da ikke spiller en rolle for disse erfaringer, at nogle vindes gennem oplevelser? Hvis man omvendt udlægger 'having experiences' eksklusivt som 'at have oplevelser', vil selve det forhold, at vi vinder en erfaring gennem vore oplevelser, gå tabt.

Deweys tanker om at lære gennem erfaring/oplevelse knyttet til kropslig aktivitet er analoge til tanker indenfor nyere læringsteori og pædagogik. Her betegner *situeret læring* den tendens, at læring ses som intimt forbundet med kropslig interaktion. I opposition til et skolastisk læringsbegreb har begrebet 'situeret læring' således vundet indpas gennem folk som f.eks. Jean Lave, Etienne Wenger og vores egen Steiner Kvale. Set fra en systematisk betragtning har dette forskningsfelt en tydelig forløber i Deweys tanker omkring det at gøre erfaringer.⁵⁶ Flere indenfor dette felt har ladet sig direkte inspirere af Dewey⁵⁷, ligesom også andre beslægtede læringsteorier, som f.eks. David Kolbs fasemodel for erfaringsbaseret læring, er det⁵⁸. Og set i en snæver geografisk kontekst har Deweys erfaringsbegreb – sammen med Oskar Negt og Alexander Kluges noget anderledes civilisationskritiske erfaringsbegreb i *Offentlighed og Erfaring*⁵⁹ – spillet en betydelig rolle for den såkaldte 'erfaringspædagogik' i Danmark.⁶⁰

Det ville være forkert at påstå, at bevidsthed (i betydningen 'at have oplevelser') spiller en central rolle indenfor forskning i situeret læring. Man fokuserer i stedet på individers interaktion med omgivelserne og på de sociale relationer mellem aktører. Hvis man ikke nægter eksistensen af bevidsthed i betydningen at have oplevelser, synes man derfor fortsat at savne en forklaring på, hvordan disse mere præcist forstået kan være konstitueret af kropslige erfaringer, snarere end blot indgående i en dynamisk *kausalt* interaktion qua individets 'situerethed', hvilket er et langt mindre kontroversielt synspunkt.⁶¹

56 Se f.eks. Bredo, Eric. "Reconstructing educational psychology: Situated cognition and Deweyan pragmatism." *Educational Psychologist* 29(1) (1994): 23-35; Clancey, William J. "A tutorial on situated learning." In *Proceedings of the International Conference on Computers and Education (Taiwan)*, edited by J. Self, 49-70. Charlottesville, Virginia, 1995; accessed April 20, 2012, URL: <http://cogprints.org/323/1/139.htm>; Clancey, William J. "Scientific antecedents of situated cognition." In *Situated Cognition*, edited by Philip Robbins and Murat Aydede, 419-436. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

57 (se f.eks. Roschelle, Jeremy. "What should collaborative technology be? A perspective from Dewey and situated learning." *ACM SIGCUE Outlook - Special issue on computer supported collaborative learning* 2(3) (1992): 39-42 og Hall, Rogers. "Representation as shared activity: Situated cognition and Dewey's cartography of experience." *The Journal of the Learning Sciences* 5(3) (1996): 209-238.

58 Jvnf. Kolb, David A. *Experiential learning. Experience as the source of learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. For en kritik af Kolbs fortolkning af Dewey, se Miettinen, Reijo. "The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action." *International Journal of Lifelong Education* 19(1) (2000): 54-72.

59 Negt, Oskar, and Kluge, Alexander. *Offentlighed og Erfaring: Til Organisasjonsanalysen av Borgerlig og Proletarisk Offentlighed*. Nordisk Sommeruniversitetets skriftserie nr. 3. Aarhus: Aarhus University Press, 1974.

60 Se f.eks. Illeris, Knud. "Erfaringspædagogik og 'experiential learning'." *Nordisk Pædagogik* 19(1) (1999): 1-19 og Knud Illeris, *Læring*. 2. reviderede udgave (Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 2007), 135-140.

61 Et godt eksempel på dette *tomrum* i diskussionen af situeret læring kan man finde i Etienne Wenger, *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity* (Cambridge: Cambridge University Press, 1998), Chapter 1. En lang række 'dualismer' i menneskets meningsgivende sociale interaktion opregnes heri som uomgængeligt kom-

Men bemærk, at heller ikke den svagere antagelse om, at oplevelser (f.eks. sanseoplevelser) indgår kausalt i det lærende individs dynamiske kropslige interaktion med omgivelserne, besvarer de grundlæggende spørgsmål om, *hvilken* funktionel rolle oplevelserne spiller for læring, og *hvordan* de har denne funktionelle rolle. Fra filosofisk hold er der argumenteret grundigt for, at der eksisterer en fundamental vanskelighed med *overhovedet* at tildele mentale fænomener kausale roller.⁶² Disse problemer forsvinder ikke ved at påpege, at situeret, kropslig læring i stort omfang involverer såkaldte implicitte ('tavs') former for tilegnelse og mestring af færdigheder og kompetencer, som jeg nævnte i indledningen. Tværtimod bliver problemet blot fordoblet ved, at man så også skal gøre rede for relationen mellem implicit (ikke bevidst) og eksplicit (bevidst) læring, hvilket i sig selv er et ganske uopdyrket forskningsfelt.

Deweys tænkning er heller ikke undtaget fra at disse problemer. Han afviser en opfattelse af bevidsthed som passiv indre eller ydre betragtning, men anerkender (naturligvis) eksistensen af bevidsthed som det at have *oplevelser* af noget. Bevidsthed i denne betydning indgår i vores interaktion med omgivelserne på den måde, at oplevelserne tjener organismens formål ved at bruge kroppen i interaktion med omgivelserne. En organisme venter ikke på, at 'noget viser sig', men handler i overensstemmelse med sin struktur, om denne er simpel eller kompleks, og det er denne konstante vekselvirkning med omverdenen, karakteriseret ved 'doing' og 'suffering', som Dewey kalder for erfaring.⁶³ Kontra empirismen ser Dewey ikke sanseoplevelsernes rolle som indgangsporten til viden, men som handlingsgenererende stimuli – som invitationer og tilskyndelser til at handle på en påkrævet måde⁶⁴, hvorved også rationalismens og empirismens diskussion om sanseoplevelseres erkendelsesteoretiske rolle bliver mærkværdigt overflødig. Men Dewey anerkender også, at sansernes brug langt fra altid giver anledning til oplevelser, men at vi tværtom meget ofte er engageret i meningsfulde, 'tavs' former for færdigheder, der eksemplificerer 'knowing how', og som ikke *fordrer* oplevelser. Han giver mange dagligdags eksempler herpå, som for eksempel at gå, at læse højt, at klæde sig af og på, at skrive, og at stige ind og ud af sporvogne. Disse eksempler, taget fra *Human Nature and Conduct* (1922)⁶⁵, illustrerer en form for viden, der adskiller sig fra en bevidst, reflekterende og vurderende viden, som Dewey benævner 'knowing that'.⁶⁶ Imidlertid griber bevidstheden på meningsfuld vis ind i vores udøvelse af sådanne tavs færdigheder. For eksempel skriver han i *Reconstruction in Philosophy*:

"En person, der er i færd med at notere noget ned, har ingen sansefølelse af blyantens tryk mod papiret eller mod hånden, så længe den fungerer korrekt. Den virker blot som en

plementære forhold, herunder eksistensen af såvel tavs som eksplicit viden. Men hvorledes disse vidensformer interagerer, forklares ikke af Wenger.

62 Se f.eks. Kim, Jaegwon. *Mind in a Physical World*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1998.

63 Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, 86 / (MW 12, 129).

64 *Op. cit.*, p. 87 / (MW 12, 130).

65 John Dewey, *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology*. (London: George Allen & Unwin, 1922), 177-178 / (MW 14, 124).

66 *Ibid.* / (MW 14, 124-125). For udmærkede diskussioner af forholdet mellem 'knowing how' og 'knowing that' hos Dewey i relation til læring, se Robert Pring, *Op. cit.*, 62-64 og Håvard Åsvoll, *Teoretiske Perspektiver på taus kunnskap. Muligheter for en taus pedagogikk* (Trondheim: Tapir Akademisk Forlag, 2009), 41-48.

stimulus for umiddelbare og effektive justeringer. Den sensoriske aktivitet giver automatisk og ubevidst anledning til den korrekte motoriske respons. Der eksisterer en allerede dannet fysiologisk forbindelse, erhvervet gennem vanen, men som ultimativt går tilbage til en oprindelig forbindelse i nervesystemet. Hvis blyantspidsen knækker eller bliver for sløv, og skrivevanen ikke længere udfolder sig flydende, sker der et bevidsthedsskift – en følelse af, at der er noget i vejen, at noget er gået galt. Denne emotionelle forandring fungerer som stimulus for en påkrævet ændring i adfærd.⁶⁷

Med de problemer, jeg ovenfor anførte, in mente, er det klart, at Dewey her hævder, at oplevelsernes 'opduken' har en bestemt funktionel rolle: De er signaler til at ændre opmærksomhed og adfærd.⁶⁸ Men hvorledes disse oplevelser i metafysisk forstand skal begribes er stadig et problem. Måske mente Dewey, at oplevelser i *konstitutiv* forstand hviler på kropsligt situeret erfaring?

Det er min påstand, at Dewey faktisk opererer med et sådant bevidsthedsbegreb (i hvert fald med hensyn til perceptuelle oplevelser), og i den forstand foregriber en opfattelse, som inden for de seneste to årtier har fået mange fortalere. Hvad ligger der i denne antagelse om bevidsthed som *konstitueret* af kropsligt situeret erfaring?

Det er i dag en almindelig udbredt antagelse, at en række forsøg på, op igennem det 20. århundrede, at forklare bevidsthed (i betydningen 'at have oplevelser') som en egen-skab ved enten hjernetilstande ('materialistisk identitetsteori'), som dispositioner til adfærd ('behaviourisme') eller som funktionelle tilstande i analogi til tilstande i en computer ('funktionalisme'), alle har vist sig at være utilstrækkelige. Og det er ikke mindst som reaktion herpå, at en række filosoffer og psykologer har vendt sig væk fra forsøg på at forstå bevidsthed som eksklusivt knyttet til hjernen, og i stedet forsøger at forstå bevidsthed som intimt forbundet med kroppen og dennes omgivelser. Dette er naturligvis ganske i Deweys ånd, ligesom det er helt i overensstemmelse med tankesættet indenfor 'situeret læring'. Men den radikale antagelse er, at bevidsthed *selv* ses som en særlig form for kropsliggjort viden, der er uløseligt knyttet til en organismes læring om dets handlemuligheder gennem dynamisk interaktion med omgivelserne. Og det er i denne *konstitutive* forstand, at bevidsthed er såvel *kropslig* som *situeret*.

Det mest markante bud i retning af en sådan egentlig konstitutiv teori er den såkaldte 'dynamiske sensori-motoriske teori om bevidsthed', fremsat af bl.a. Susan Hurley, Alva Noë

67 Dewey, *Reconstruction in Philosophy*, 88-89 / (MW 12, 130-131). Originalcitateret lyder: "The person who is taking notes has no sensation of the pressure of his pencil on the paper or on his hand as long as it functions properly. It operates merely as stimulus to ready and effective adjustment. The sensory activity incites automatically and unconsciously its proper motor response. There is a preformed physiological connection, acquired from habit but ultimately going back to an original connection in the nervous system. If the pencil-point gets broken or too blunt and the habit of writing does not operate smoothly, there is a conscious shock: – the feeling of something the matter, something gone wrong. This emotional change operates as a stimulus to a needed change in operation." Se også Dewey, *Experience and Nature*, Chapter VIII, 313 / (LW 1, 237).

68 Det er interessant, at Dewey ser dette motiverende aspekt ved oplevelsen som en form for følelse, og som sådan forskellig fra noget kognitivt. I sin første bog (Dewey, John. *Psychology*. New York: Harper, 1887) / (EW 2) hævder han, at sådanne 'feelings' altid er til stede når et individ er bevidst om noget. For en kritisk diskussion heraf, se White, Alan R. "Dewey's theory of interest." In *John Dewey Reconsidered*, edited by Richard S. Peters, 35-55. London: Routledge & Kegan Paul, 1977.

og Kevin O'Regan.⁶⁹ Ifølge denne teori kan oplevelser forbundet med sansning og perception forklares som en organismes implicitte viden om hvorledes sansemæssige stimuli varierer som et resultat af kropslig handling – såkaldte sensori-motoriske lovmæssigheder. Det er en konstitutiv teori for så vidt det gælder, at for at to perceptuelle oplevelser er type-identiske, må der være type-identisk viden om disse såkaldte sensori-motoriske relationer involveret. Perception og perceptuelle oplevelser *supervenierer* på neurale tilstande *plus* denne form for viden. En mængde af egenskaber Q siges at superveniere på en anden mængde af egenskaber P, når ingen ændring med hensyn til Q-egenskaber kan ske uden en ændring af P-egenskaber.

Som sansende og kropslige organismer har vi en omfattende implicit viden om sådanne relationer mellem sansemæssige oplevelser og vores handlinger, der normalt helt uproblematisk manifesterer sig i vores adfærd. Vi ved, at en genstand fylder mere i vort synsfelt, når vi nærmer os den, og at dens profil ændrer sig, når vi bevæger os rundt om den. Vi ved, at når vi bevæger vores hånd i forhold til en genstand, ændrer vores berøringsindtryk sig i nøje relation hermed. Vi ved, at en lyd bliver højere, når vi nærmer os lydkilden. Denne viden er imidlertid ikke eksplicit givet for os, men kommer almindeligvis helt ureflekteret, automatisk og uproblematisk til udtryk i vores adfærd. Organismens implicitte viden om sensori-motoriske relationer læres gennem dens afprøvende interaktion med omgivelserne, og ifølge den dynamiske sensori-motoriske teori er bevidsthed – i betydningen sansemæssige oplevelser – ikke andet end en sådan viden.

Teorien støtter sig bl.a. til nyere resultater fra eksperimentel hjerne- og kognitionsforskning. For blot at tage et enkelt eksempel: En række psyko-fysiske forsøg demonstrerer, hvorledes læring gennem dynamisk kropslig interaktion med omgivelserne spiller en afgørende rolle for ændringer i karakteren af de sansemæssige oplevelser. Blinde personer udstyres med et såkaldt taktilt-visuelt substitutions system ('TVSS'), som består af et net af vibratorer eller elektroder, der monteres på ryggen eller maven, og som er forbundet med et hoved- eller skuldermonteret kamera. Gennem dette kamera får personen information om omgivelserne. Efter kort tids læring, hvor personen vænner sig til at mestre kameraet, kan denne rapportere, at hun har ikke-taktile og visuelt-lignende oplevelser vedrørende omgivelserne, der til dels respekterer den måde, hvorpå normalt seende kropsligt reagerer i forhold til visuelle stimuli. Hjernen udviser plasticitet i den forstand, at det er somato-sensorisk neural aktivitet, som ligger til grund for disse oplevelser, og ikke (som i normalt seende) aktivitet i den visuelle del af cortex. Dette resultat er imidlertid betinget af, at forsøgspersonen opnår aktiv kontrol af kameraet; således vil hun ikke kunne lære denne evne til at registrere omgivelserne, hvis en anden person holder kameraet.⁷⁰ Tilhængerne af den dynamiske sensori-

69 Jvnf. f.eks. O'Regan, John K., and Alva Noë. "A sensorimotor account of vision and visual consciousness." *Behavioral and Brain Sciences* 24(5) (2001): 939-973; Hurley, Susan, & Alva Noë. "Neural plasticity and consciousness." *Biology and Philosophy* 18 (2003): 131-168; Noë, Alva, *Action in Perception*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2004; O'Regan, John K. *Why Red Doesn't Sound Like a Bell. Understanding the Raw Fell of Consciousness*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

70 Se Bach-y-Rita, Paul and Stephen W. Kercel. "Sensory substitution and the human-machine interface." *TRENDS in Cognitive Sciences* 7(12) (2003): 541-546 for en oversigt over disse forsøg.

motoriske teori om bevidsthed ser dette som et eksempel på, at ændringer i bevidsthed er et resultat af en organismes lærende interaktion med omgivelserne gennem dynamisk sensori-motorisk aktivitet – og vel at mærke hele kroppen – ikke kun hjernen.⁷¹

Deweys overvejelser om bevidsthed og erfaring er naturligvis ikke udviklet på baggrund af sofistikerede psyko-fysiske teknikker og en omfattende viden om hjernen, som nutidens bevidsthedsforskning ofte er det. Men ikke desto mindre mener jeg, at Dewey havde en radikal (konstitutiv) udlægning af bevidsthed som kropslig og situeret i spil. Selv når det drejede sig om oplevelseskvaliteterne som sådan ('qualia') – hvor samtidige tænkere som Edmund Husserl og Clarence Irving Lewis havde visse problemer med at få mening henholdsvis *ind i dem* og *ud af dem*⁷² – mener han, at disse må ses og kun kan ses på baggrund af vores erfaringer qua handlende, eksperimenterende væsener:

"[...] barnet reagerer på stimuli ved at manipulere med ting, række ud osv. for at se, hvilke resultater en motorisk respons på en sansemæssig stimulus har. Man vil kunne se, at det, der læres, ikke er isolerede egenskaber, men den adfærd, man kan forvente, en ting vil udvise, og de forandringer af ting og personer, som en aktivitet kan formodes at fremkalde. Med andre ord lærer barnet om sammenhænge."⁷³

Dewey understreger her læringsperspektivet i forhold til det, som vi kunne fristes til at benævne med udtryk som 'isolerede sansekvaliteter': Det afgørende i kendskabet til sådanne kvaliteter, eller, mere præcist, kvalitativt præsenterede stimuli, er kendskabet til *relationerne* mellem typer af stimuli og de ændringer i opfattelsen af kvalitativt præsenterede stimuli, som (konditionalt) følger af vores handlinger i forhold til disse typer stimuli. En stimulus kan kun identificeres og diskrimineres fra andre typer stimuli i kraft af et sådant kendskab, og er således konstitueret af et kendskab til disse relationer:

"Selv egenskaber som rød farve og lyden af en høj tone må udskilles og identificeres på grundlag af de aktiviteter, de fremkalder, og de konsekvenser, disse aktiviteter forårsager.

71 Se f.eks. Hurlley and Noë, *Op.cit.*; Noë, *Action in Perception*, Chapter 1 og O'Regan, *Why Red Doesn't Sound Like a Bell*, Chapter 12. For kritiske diskussioner, se f.eks. Block, Ned. "Review of Alva Noë *Action in Perception*." *Journal of Philosophy* 102(5) (2005):259-272; Prinz, Jesse. "Is consciousness embodied?" In *Situated Cognition*, edited by Philip Robbins and Murat Aydede, 419-436. Cambridge: Cambridge University Press, 2009 og Kauffmann, Oliver. "Brain Plasticity and Phenomenal Consciousness." *Journal of Consciousness Studies* 18(7-8) (2011): 46-70.

72 Dette være sagt lidt kursorisk: Husserl anerkender f.eks. i *Ideen I* (Husserl, Edmund *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Erstes Buch: Allgemeine Einführung in die reine Phänomenologie*. The Hague: Martinus Nijhof, 1977) eksistensen af 'Sinnendaten', men har trods antagelsen om en originær mening knyttet til perceptuelt indhold svært ved at forklare, hvorledes sådanne sansedata kan være meningsbærende. Lewis mener at kunne godtgøre eksistensen af et fundamentalt epistemisk niveau af ikke-konceptualiserede sansedata: 'the given element in experience', jvnf. Clarence I. Lewis, *Mind and the World-Order* (New York: Charles Scribner's Sons, 1929), Chapter 2. Men hvorledes et sådant niveau kan give anledning til meningsfulde perceptioner er vanskeligt at se – også for Dewey; jvnf. f.eks. Dewey and Bentley, *Knowing and the Known*, note 14, 226-227 / (LW 16, 193).

73 Dewey, *Demokrati og Uddannelse*, 285-286. Originalcitateret lyder: "[...] the infant reacts to stimuli by activities of handling, reaching, etc., in order to see what results follow upon motor response to a sensory stimulation; it would be seen that what is learned are not isolated qualities, but the behavior which may be expected from a thing, and the changes in things and persons which an activity may be expected to produce. In other words, what he learns are connections." Dewey, *Democracy and Education*, Chapter XX, 317 / (MW 9, 280).

Vi lærer, hvilke ting der er hårde, og hvilke der er bløde, ved at finde ud af det gennem aktive eksperimenter, der viser, hvad de forskellige ting gør, hvad der kan gøres ved dem, og hvad der ikke kan gøres med dem. På lignende måde lærer børn om personer ved at finde ud af, hvilke responser disse personer fordrer, og hvordan disse personer reagerer på børnenes aktiviteter. Og kombinationen af, hvad ting kan gøre ved os (ikke ved at indprente egenskaber på en passiv bevidsthed) ved at modificere vores handlinger – hvorved nogle af dem fremmes, mens andre modvirkes og kontrolleres – og hvad vi kan gøre ved dem ved at forårsage nye forandringer, er det, der udgør erfaringen.”⁷⁴

Konklusion

Indenfor såvel læringsteori som pædagogik har Dewey haft stor og varig indflydelse, hvilket i denne sammenhæng er blevet eksemplificeret ved at pege på feltet ‘situeret læring’. Man kan ligefrem tale om en egentlig Dewey-renæssance indenfor pædagogisk tænkning med et væld af monografier⁷⁵ og nyudgivelser af Deweys klassiske pædagogiske skrifter.

Indenfor filosofiens domæne skorter det heller ikke på anerkendelse af Deweys historiske betydning som en af pragmatismens hovedskikkelser. Endnu i 1946 kunne Bertrand Russell beskrive Dewey som ‘den førende nulevende amerikanske filosof’⁷⁶. På dette tidspunkt var pragmatismen stadig en dominerende retning i Amerika. I det efterfølgende halve århundrede var filosofernes interesse for Dewey imidlertid hastigt dalende, ikke mindst på europæisk grund. Og set bort fra den markante undtagelse i Richard Rortys revitalisering og vurdering af Dewey som værende en af de tre mest betydningsfulde skikkelser i det 20. århundredes filosofi⁷⁷, samt hans aktualitet i diskussionen omkring den praktiske fornuft og dannelsesbegrebet⁷⁸, har interessen for Dewey indenfor den teoretiske filosofi indtil for nylig været temmelig behersket. Med ny-pragmatiske bidrag fra tænkere som Robert Brandom

74 Dewey, *Demokrati og Uddannelse*, 286. Originalcitateret lyder: “Even such qualities as red color, sound of a high pitch, have to be discriminated and identified on the basis of the activities they call forth and the consequences these activities effect. We learn what things are hard and what are soft by finding out through active experimentation what they respectively will do and what can be done and what cannot be done with them. In like fashion, children learn about persons by finding out what responsive activities these persons exact and what these persons will do in reply to the children's activities. And the combination of what things do to us (not in impressing qualities on a passive mind) in modifying our actions, furthering some of them and resisting and checking others, and what we can do to them in producing new changes constitutes experience.” Dewey, *Democracy and Education*, Chapter XX, 317 / (MW 9, 280-281). Se også Dewey, *Experience and Nature*, Chapter VII (især 256ff) / (LW 1, 196ff) og Chapter VIII, 316 / (LW 1, 239).

75 For blot at nævne nogle danske udgivelser: Brinkmann, Svend. *John Dewey. En Introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag, 2006; Brinkmann, Svend; Elkjær, Bente, og Rømer, Thomas A. *Dewey i dag*. København: Unge Pædagoger, 2007; Madsen, Claus og Munch, Per, udgivere. *Med Dewey in mente*. Aarhus: Klim, 2008.

76 Russell, Bertrand. *A History of Western Philosophy*. London: George Allen & Unwin, 1946. Peirce derimod, nævnes knap nok!

77 Jvnf. Richard Rorty, *Philosophy and the Mirror of Nature* (Oxford: Blackwell, 1980), 5.

De to andre skikkelser er Wittgenstein og Heidegger. Rortys anerkendelse af Dewey er i øvrigt ikke blevet mindre i hans senere skrifter. For en nyere behandling af Deweys receptionshistorie i filosofien og pædagogikken, se Pring, *Op.cit.*

78 Se f.eks. Garrison, *Op. cit.*, og Biesta, Gert J. J. *Beyond Learning – Education for a Human Future*. Boulder, CO: Paradigm Publishers, 2006.

og Hilary Putnam ser situationen anno 2012 dog anderledes ud. En gryende interesse inden for den kontinentale tradition kan også spores⁷⁹, hvorimod den manglende interesse inden for bevidsthedsfilosofiens domæne er påfaldende.

Set med et aktuelt historisk-systematisk blik, kan man således notere sig, at en filosofisk anerkendelse af Dewey som en meget tidlig forløber for situeret kognition er stort set fraværende.⁸⁰ Han står her ganske i skyggen af bl.a. Martin Heidegger, Maurice Merleau-Ponty og Ludwig Wittgenstein. Måske er Dewey for nem at læse – og måske opfattes han ligefrem blot som værende 'Heidegger *light*'? Jo, Dewey er nem at læse, hvis man dermed mener, at han oftest skriver ganske transparent. Men 'Heidegger *light*' ville være en ganske fejlagtig dom. Det er der mange grunde til. Set bort fra den grundforståelse af mennesket som situeret, som Dewey og Heidegger deler, er der langt flere forskelle end ligheder i deres tænkning. Men også den måde, hvorpå de tænker denne 'situerethed', er meget forskellig. En enkelt afgørende forskel er, at Dewey i klar modsætning til Heidegger er både lydhør, modtagelig og medtænkende i forhold til biologi og psykologi.⁸¹

Set ud fra en endnu snævrere systematisk betragtning, er interessen for Dewey inden for moderne bevidsthedsfilosofi nærmest ikke-eksisterende. Med denne artikel har jeg ikke blot ønsket at rette op på dette forhold, men også søgt at vise, at Deweys bevidsthedsopfattelse har aktualitet i forhold til pædagogisk tænkning.

Dewey var ikke en teknisk sofistikeret filosof, og leverede hverken forblændende udlægninger af traditionen eller spektakulære løfter om at omstyrte den. Men han formåede ikke desto mindre – godt hjulpet af en forståelse for psykologi på biologisk grundlag – at pege på et begreb om bevidsthed, som ikke blot er originalt, men også var mærkværdigt fremsynet.

79 Se f.eks. Fairfield, Paul, editor. *John Dewey and Continental Philosophy*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2010.

80 Gallagher, "Philosophical antecedents of situated cognition" og Johnson, *The Meaning of the Body* er undtagelserne.

81 Et velkendt eksempel på Deweys lydhørhed og originale refleksion over psykologien, er hans diskussion af refleksbue-begrebet (se Dewey, John "The reflex arc concept in psychology." *The Psychological Review* 3 (1896): 357-370). Dewey kritiserer den opfattelse, at man kan se sensorisk stimulus, den mellemliggende mentale begivenhed og motorrespons som adskilte begivenheder. Hans overvejelser har en interessant parallel i Merleau-Pontys langt senere fremsatte overvejelser om nødvendigheden af at introducere et begreb om 'form' i redegørelsen af refleksadfærd (Maurice Merleau-Ponty, *La Structure du Comportement* (Paris: Presses Universitaires de France, 1942), kapitel 1).