

# Leder

Saglighed, fornuft og kritik er vigtige for enhver bestræbelse og aktivitet, som på usikre præmisser skal føre til noget godt. Pædagogik drejer sig om mere end de råd og redskaber, som lærere og pædagoger har til at støtte sig i deres praktiske virke. Man kan altid spørge: Hvad er opdragelse, uddannelse og undervisning til forskel fra og i relation til andre menneskelige aktiviteter? Hvordan kan man reflektere over deres specifikke mål og midler?

Pædagogik kan ikke nøjes med en dagligdags forståelse af opdragelse, undervisning og dannelse. Der er behov for grundlæggende betragtninger om forudsætninger for at lære og for at danne sig som menneske. Refleksioner over anskuelse og begreber, subjektivitet og objektivitet, normer og begrundelser, æstetik og fantasi, følelser, fornuft og dømmekraft er af stor betydning for pædagogisk teoridannelse. Desuden må pædagogik altid medtænke etiske, politiske og retlige aspekter af den menneskelige dannelse til en social væren.

Der er derfor behov for steder, hvor man kan studere og diskutere almene og principielle spørgsmål i forhold til opdragelse, uddannelse og dannelse- erkendelsesmæssige såvel som normative. Almen pædagogik har siden det 19. århundrede udgjort et sådant sted i den tysksprogede verden og også i Norden. På fransk og engelsk har man selvfølgelig diskuteret sådanne forhold omkring pædagogik og uddannelse, og i det 20. århundrede har det kunnet ske under overskriften *philosophy of education*.

\*

Filosofi og pædagogik er gamle fæller, og der er et overlap mellem filosofiens historie og pædagogikkens historiske litteratur. Store tænkere som Platon, Aristoteles, Augustin, Descartes, Locke, Rousseau, Kant, Hegel, Schleiermacher, Herbart og Dewey hører hjemme begge steder. I den pædagogiske filosofi kan almene teoretiske og praktisk filosofiske spørgsmål udforskes systematisk og historisk. Gennem diskussioner af sådanne spørgsmål kan man forholde sig mere nysgerrigt, bevidst, begrundet og kritisk til pædagogisk praksis såvel som til pædagogisk teori, empiri og undervisningsteknologi.

Fællesskabet er ikke uproblematisk. Pædagogik er ikke filosofi, og pædagogisk filosofi ikke kun pædagogik. Både didaktik og almen pædagogik kan komme i konflikt med pædagogisk filosofi. Hvordan kan almene pædagogiske spørgsmål overhovedet belyses filosofisk, og hvad betyder de for filosofien selv? En pædagogisk filosofisk tilgang forandrer kanon i både pædagogik og filosofi. Udvalget af nøgletekster ændres. Emner, der er værd at diskutere, forskydes. Nye forskningsspørgsmål og prioriteringer viser sig. Et pædagogisk perspektiv

---

*Jørgen Huggler, chefredaktør*  
*Asger Sørensen, assisterende chefredaktør*

---

*Studier i Pædagogisk Filosofi* | [www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf](http://www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf) | ISSN nr. 22449140

---

Årgang 1 | Nr. 1 | 2012 | side 1-3

---

på filosofiens udvikling vil fremhæve dens bidrag til at forstå 'den pædagogiske problem- og fænomenverden', ligesom et filosofisk perspektiv på pædagogikken vil flytte – eller rettere udvide – fokus med hensyn til dens idéhistorie såvel som dens aktuelle teoretiske praksis.

Som i al anden filosofi kan man i den pædagogiske filosofi diskutere teoretiske og praktiske, såvel som poetiske og æstetiske spørgsmål; men det er typisk med en særlig vinkel, nemlig den pædagogiske. Man kan således diskutere erkendelse, viden og sandhed, ligeså vel som man kan undersøge ret, retfærdighed og skønhed. Ofte vil det være med en særlig tvist. Den pædagogiske filosofi kan vise sig som særegen både ved sin særlige position og ved at relatere sig til det pædagogiske som genstandsfelt. Hvad denne position og dette genstandsfelt egentlig er, er der dog ingen enighed om. Det kan ikke engang siges at være udelukkende pædagogisk defineret, og derfor må den pædagogiske filosofi forholde sig åbent til begge dele. *Studier i pædagogisk filosofi* indbyder til denne drøftelse.

\*

*Studier i pædagogisk filosofi* publicerer artikler inden for den pædagogisk filosofiske tradition i bred forstand. Tidsskriftet vil bringe artikler, der spænder fra klassiske filosofiske undersøgelser af fundamentale emner i relation til det pædagogiske felt til detaljerede og kritiske analyser af dannelse, uddannelse, opdragelse, læring, undervisning etc. i et filosofisk perspektiv.

*Studier i pædagogisk filosofi* repræsenterer ikke én filosofisk eller teoretisk skole eller tradition. Tværtimod er tidsskriftets mål at fremme udveksling og samarbejde mellem filosoffer, pædagogiske filosoffer og filosofisk orienterede forskere indenfor uddannelse og pædagogik i Norden. Tidsskriftet stræber efter en bred nordisk spredning af artikelforfattere, fagfællebedømmere og redaktion.

*Studier i pædagogisk filosofi* sigter efter at fremme en levende og kritisk dialog mellem forskere på universiteter og læresteder fra hele Norden. Tidsskriftet vil være det nordiske tidsskrift for det møde mellem pædagogik og filosofi, som kendes under navne som 'pædagogisk filosofi' og 'almen pædagogik'.

*Studier i pædagogisk filosofi* skal først og fremmest publicere forskning, der retter sig mod fagfæller. Tidsskriftet sigter således efter samme målgruppe i Norden som *Zeitschrift für Pädagogik*, *Studies in Philosophy and Education*, *Educational Philosophy and Theory*, *Journal of Philosophy of Education* og *Educational Theory*. Tidsskriftet henvender sig derfor også til studerende og kandidater i pædagogisk filosofi, samt undervisere og forskere på de nordiske højskoler (Högskoler og University Colleges), som gerne vil udvikle deres pædagogisk filosofiske viden og kunnen, både som læsere og som skribenter.

*Studier i pædagogisk filosofi* er frugten af et blomstrende miljø for pædagogisk filosofi i Norden. Redaktionen er glad for, at det afspejles allerede fra første nummer. Det konkrete initiativ blev taget i Pædagogisk Filosofisk Forening i Danmark i 2011, og det blev straks bakket op af det pædagogisk filosofiske netværk under Nordisk Forening for Pædagogisk Forskning, The Nordic Society for Philosophy of Education. Det er fra medlemmer af disse

nordiske organisationer, tidsskriftet har nydt godt af kollegialitet, frivilligt arbejde og akademisk lødighed. Såvel redaktionsarbejde som fagfællesbedømmelse og manuskriptredigering er udført som frivilligt arbejde af studerende og forskere i pædagogisk filosofi fra hele Norden. Uden denne opbakning var der intet tidsskrift ved navn *Studier i pædagogisk filosofi*.

*Studier i pædagogisk filosofi* er et elektronisk *on-line*, *open access* og *peer-review*'ed tidsskrift. Det stilles gratis til rådighed gennem en elektronisk platform, som drives af Statsbiblioteket på Aarhus Universitet, Danmark.

*Jørgen Huggler, chefredaktør*  
*Asger Sørensen, assisterende chefredaktør*

# Torill Strand

## DEN PEDAGOGISKE FILOSOFIENS OPPDRAG<sup>1</sup>

### Abstract

Today, philosophy of education comes forward as diverse, many-faceted and numerous engagements with issues and problems concerning both the fields of philosophy and education. But what is the vital mission of contemporary philosophers of education, and how is this mission justified? Through a tentative reading of Alain Badiou's ethic and philosophical manifestos, I here hope to throw some lights on these questions. To do so, I clarify Badiou's epistemic and ontological positions and discuss the relevance of his "ethic of truths" and "democratic materialism". To what degree may Badiou inform the potential topicality and relevance of a philosophy of education of and for the present?

### Nøkkelord

Pedagogisk filosofi, Alain Badiou, pedagogikk, filosofi, etikk,

**Tema:** Hvorfor pædagogisk filosofi?

## Innledning

Hvorfor pedagogisk filosofi? Hva er den pedagogiske filosofiens oppdrag? Og hvordan utføres dette oppdraget? I denne artikkelen diskuterer jeg disse spørsmålene i lys av den franske filosofens Alain Badiou's etikk, der Badiou eksplisitt diskuterer hvordan filosofien forholder seg til det som skjer.<sup>2</sup> Badiou skriver ikke om pedagogisk filosofi. Likevel kan hans diskusjon om filosofiens plass og oppgave informere den pågående diskusjonen om den pedagogiske filosofiens aktualitet og relevans.<sup>3</sup>

---

1 En stor takk til Jørgen Huggler og Marit Kleppe for gode innspill til denne artikkelen. Artikkelen er særlig inspirert av Marit Kleppes pedagogisk filosofiske lesning av Alain Badiou. Det er heller ikke tilfeldig at tittelen på min artikkel henspiller på Lars Løvlie's artikkel "Den pedagogiske filosofiens veier" (*Utbildning & Demokrati* 2003, Vol 12, Nr.1, 81-96), siden Løvlie på samme måte som Badiou tar til orde for at pedagogisk filosofi er en selvstendig praksis som ikke bør forveksles med pedagogikken.

2 Alain Badiou: *Ethics. An Essay on the understanding of Evil*. London: Verso, 2001.

3 Diskusjonen av den pedagogiske filosofiens aktualitet og relevans er en stadig pågående debatt som ikke kan løses fra den pedagogiske filosofiens selvforståelse og arbeidsmåter. Se for eksempel Randall Curren (*Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell, 2007), Matthew J. Hayden ("What Do Philosophers of Education Do? An Empirical Study of Philosophy of Education Journals". *Studies in Philosophy and Education*, 2012, Nr. 31, side 1-27), Lars Løvlie ("Den pedagogiske filosofiens veier" *Utbildning & Demokrati* 2003, Vol 12, Nr.1), Claudia Ruitenberg (*What do philosophers of education do? And how do they do it?* Oxford: Wiley-Blackwell, 2010) og Paul Smeyers ("What Philosophy Can and Cannot Do for Education". *Studies in Philosophy and Education*, 2006, Nr. 25, side 1-8).

---

Torill Strand, [torill.strand@hiof.no](mailto:torill.strand@hiof.no)  
Høgskolen i Østfold & Oslo Universitet, Norge

---

*Studier i Pædagogisk Filosofi* | [www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf](http://www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf) | ISSN nr. 22449140

---

Årgang 1 | Nr. 1 | 2012 | side 4-16

---

Den pedagogiske filosofien har mange ansikter. Lars Løvlie skriver at "dagens pedagogiske filosofi lar seg ikke avgrense, men består snarere av en rekke temaer, problemer og stier".<sup>4</sup> Men den pedagogiske filosofiens forskjellige veier, tematikker, tilnæringsmåter og metoder synes generert og legitimert av en sterk forpliktelse på pedagogikken. Det er ikke uvanlig at pedagogiske filosofer bruker konkrete pedagogiske situasjoner eller hendelser som utgangspunkt for sine analyser. Det faktum at mange pedagogiske filosofer har bakgrunn fra pedagogisk forskning eller undervisning, viser seg ofte i deres tillitsfulle utprøving av nye tilnæringsmåter og en åpenhet for nye ideer. Pedagogiske filosofers sterke forpliktelse på pedagogisk teori og praksis viser seg også i det faktum at deres arbeider sjelden publiseres i filosofiske tidsskrift, men heller i tidsskrift rettet mot pedagogisk forskning, teori og praksis. Til tross for en sterk dedikasjon overfor og forpliktelse på det pedagogiske er det likevel ikke uvanlig at det blir stilt spørsmål ved den pedagogiske filosofiens aktualitet og relevans<sup>5</sup>.

Umiddelbart kan denne måten å problematisere den pedagogiske filosofiens aktualitet og relevans minne om hvordan Karl Marx (1818-1883) problematiserte filosofiens sosiale signifikans: "Filosofene har kun *fortolket* verden forskjellig, men hva det kommer an på er å *forandre* den."<sup>6</sup> I essayet "Tesar om Feuerbach"<sup>7</sup> viser Marx til hvordan Feuerbach – på samme måte som andre materialister på denne tiden – innførte en distinksjon mellom sanselige objekter og tanke-objekter. Problemene med en slik distinksjon er, i følge Marx, først; at bare en teoretisk innstilling blir ansett "som den genuint menneskelige".<sup>8</sup> Deretter; at tenkning isoleres fra praksis. For det tredje; at virkeligheten kun oppfattes som gjenstand for kontemplasjon. Men spørsmålet om sannhet er ikke et teoretisk spørsmål: "Spørsmålet om den menneskelige tenkningen er objektivt sann – er ikke et teoretisk, men et praktisk spørsmål".<sup>9</sup> Nettopp derfor må filosofien relateres til og forplikte seg på *praxis*.<sup>10</sup>

Til tross for at *praxis* ikke nødvendigvis gis forrang, synes pedagogisk filosofi å være fanget mellom filosofi og pedagogikk: På den ene siden er pedagogisk filosofi barn av filosofien, siden den pedagogiske filosofien støtter seg på de områder, tematikker, tilnæringsmåter og metoder som tradisjonelt kjennetegner filosofi som vitenskapelig disiplin. På den andre siden utforsker den pedagogiske filosofien spørsmål og tematikker relatert til de prosesser,

4 Lars Løvlie. "Den pedagogiske filosofiens veier" *Utbildning & Demokrati* 2003, Vol 12, Nr.1, side 82

5 Se for eksempel Paul Smeyers: What Philosophy Can and Cannot Do for Education. *Studies in Philosophy and Education*, 2006, Nr. 25, side 118.

6 Karl Marx, 1845, XI. Hentet 5. april 2012 fra [http://www.marxists.org/norsk/marx-engels/1845/marx\\_feuerbach\\_tesar/index.htm](http://www.marxists.org/norsk/marx-engels/1845/marx_feuerbach_tesar/index.htm)

7 Karl Marx. "Tesar om Feuerbach", 1845. Hentet 5. april 2012 fra [http://www.marxists.org/norsk/marx-engels/1845/marx\\_feuerbach\\_tesar/index.htm](http://www.marxists.org/norsk/marx-engels/1845/marx_feuerbach_tesar/index.htm)

8 Karl Marx, 1845, II

9 Karl Marx, 1845, II

10 Aristoteles delte inn menneskelige aktiviteter i tre områder: *theoria*, *poiesis* og *praxis* som igjen korresponderte med tre kunnskapsformer: Teoretisk kunnskap, som er orientert mot sannhet; poetisk kunnskap, som er orientert mot produksjon; og praktisk kunnskap som er handlingsorientert. Marxistisk filosofi blir ofte kalt "praxis-filosofi", siden oppdraget er sosial endring.

formål og idealer som angår pedagogisk teori og praksis.<sup>11</sup> Det er spørsmål som "Hva konstituerer oppdragelse og undervisning?"; "Hvilke verdier og normer gjenspeiles i utdanningspolitikk og – praksis?"; "Hvilke er betingelser, muligheter, legitimitet og begrensinger finnes for pedagogikk som vitenskapelig disiplin?"; og "Hvordan kan vi forstå forholdet mellom pedagogisk teori og praksis?" Ambisjonen er ikke nødvendigvis å bidra til den filosofiske diskursen, men heller å bidra til pedagogikk som fag og praktisk vitenskap. Slik sett kan vi si oss enige med Dennis Phillips når han bestemmer pedagogisk filosofi som "filosofiske studier av spørsmål som tilhører pedagogikkens domene".<sup>12</sup> Spørsmålet er imidlertid om en slik bestemmelse av den pedagogiske filosofiens oppdrag kan tildekke avstanden mellom filosofi og pedagogikk. I så fall synes det uheldig, siden det er nettopp konflikten mellom filosofi og pedagogikk som gjør den pedagogiske filosofien produktiv.

Til forskjell fra en forsøksvis tildekking, argumenterer den franske filosofen Alain Badiou (1937-) for at det nettopp er konflikten mellom filosofi og praktisk, levdt liv som skaper forutsetningen for å bedrive filosofi, som gjør filosofien fruktbar og som legitimerer dens oppdrag.<sup>13</sup> På den ene siden er filosofi ikke verdt "et minutt anstrengelse om den ikke er basert på en ide om at ekte liv er til stede".<sup>14</sup> På den andre siden må filosofien ikke sammenblandes eller forveksles med virkelig liv. Filosofi er ikke det samme som ekte liv. Og ekte liv er ikke filosofi. Badiou mener derfor filosofen må forplikte seg på det fullstendig uforenlige forholdet mellom filosofiens regler og hverdagslivets regler. For det er nettopp dette uforenlige forholdet – et forhold som ikke er noe forhold – som er filosofiens mulighetsbetingelse: "Jeg insisterer på dette: det er ikke fordi det finnes 'noe' at det finnes filosofi. Filosofi er ikke på noen måte en speiling av noe som helst. Det finnes filosofi, og det kan eksistere filosofi, på grunn av paradoksale relasjoner, på grunn av brudd, bestemmelser, avstander, hendelser".<sup>15</sup>

11 Dennis C. Phillips. "Philosophy of Education" (June 2008). I: Zalta, E. N. (red.). *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2009 Edition). Hentet april 2012 fra <http://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy/>; Harvey Siegel. "Philosophy of Education". I: *Britannica Online Encyclopedia*. Hentet april 2012 fra <http://www.britannica.com/bps/search?query=philosophy+of+education>

12 Dennis C. Phillips. "What is Philosophy of Education?" I: Bailey, R., Barrow, R., Carr, D., & McCarthy, C. (red.). *The Sage Handbook of Philosophy of Education* (sidene 3-19). Los Angeles: Sage, 2010. Side 18

13 Se Alain Badiou: *Second Manifesto for Philosophy*. Cambridge: Polity press, 2011; "What is a Philosophical Institution? Or: Address, Transmission, Inscription". *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, 2006, Vol. 2, Nr. 1-2, side 9-14; *Ethics. An Essay on the Understanding of Evil*. London: Verso, 2001; og *Manifesto for Philosophy*. New York: State University of New York Press, 1992.

14 Alain Badiou: "Thinking the Event", I: *Philosophy in the present*, 2009, side 14. Originalsitatet lyder: "Philosophy is not worth an hour's effort if it is not based on the idea that the true life is present".

15 Alain Badiou: "Thinking the Event", I: *Philosophy in the present*, 2009, side 16. Originalsitatet lyder: "I insist on this point: it is not because there is 'something' that there is philosophy. Philosophy is not at all a reflection on anything whatsoever. There is philosophy, and there can be philosophy, because there are paradoxical relations, because there are breaks, decisions, distances, events".

Badiou har kun implisitt berørt pedagogiske spørsmål i sine tekster.<sup>16</sup> Til tross for at han i alle sine arbeider framhever sannhetsprosedyrenes dannelsespotensial,<sup>17</sup> diskuterer han ikke direkte forholdet mellom filosofi og pedagogikk. Likevel synes Badiou sin tenkning om filosofiens oppdrag å kunne informere diskusjonen om den pedagogiske filosofiens oppdrag. Her vil jeg derfor gjøre en lesning av de tekster der Badiou eksplisitt behandler spørsmålet om filosofiens oppdrag og legitimitet. Det er Badiou sin etikk,<sup>18</sup> hans to filosofiske manifest<sup>19</sup> og i et par pamfletter.<sup>20</sup> Jeg må imidlertid understreke at jeg leser disse tekstene i lys av Badiou sin logikk,<sup>21</sup> siden hensikten ikke er å bruke Badiou for å presentere et entydig svar på spørsmålet "hvorfra pedagogisk filosofi?". Min ambisjon er heller å avdekke de epistemiske og ontologiske grunnantagelsene hos Badiou som bidrar til hans forståelse av filosofiens oppdrag. I første del av artikkelen redegjør jeg for Badiou sin filosofiske manifest. I andre del leser jeg "sannhetsetikk" og peker på hans epistemiske og ontologiske grunnantagelser. I tredje og siste del av artikkelen diskuterer jeg Badiou sin "demokratiske materialisme" og spør i hvilken grad Badiou sin etikk kan kaste lys over den pedagogiske filosofiens oppdrag. Men la meg starte med å presentere det bildet Badiou selv tegner av en genuin filosof.

## Eksemplarisk filosofi

En filosof konstruerer sine egne problemer. For Badiou er en genuin filosof en som selv bestemmer når hun skal intervensere, når hun skal presentere et problem for alle. Det innebærer at en genuin filosof kun intervenserer når hun finner tegn – i en konkret situasjon – som peker på et nytt problem. Men hvilke tegn er det snakk om? Hva kjennetegner en filosofisk situasjon? Eller, for å spørre med Badiou: "Hva er vilkårene for at filosofen finner, i situasjonen, tegn på et nytt problem, en ny tanke?"<sup>22</sup>

I pamfletten "Thinking the Event"<sup>23</sup> tegner Badiou bilde av tre eksemplariske situasjoner for å illustrere hva han mener: Platons dialog *Gorgias*, *Arkimedes død* og en scene fra Mizoguchis film *The Crucified Lovers*. Felles for disse tre situasjonene er at her brytes to helt

16 For en redegjørelse, se A.J. Bartlett: *Badiou and Plato. An education by truths*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011 og Kent den Heyer: "Introduction: Alain Badiou: 'Becoming subject' to education". I: Kent den Heyer (red.). *Thinking Education through Alain Badiou*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2010, side 1-7.

17 A.J. Bartletts artikkel "Conditional notes on a new republic" (Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy, Vol. 2, Nr. 1-2, side 39-67) er i sin helhet viet Badiou sin syn på danning.

18 Alain Badiou. *Ethics. An Essay on the Understanding of Evil*. London: Verso, 2001

19 Alain Badiou. *Second Manifesto for Philosophy*. Cambridge: Polity press, 2011 og Alain Badiou. *Manifesto for Philosophy*. New York: State University of New York Press, 1992

20 Alain Badiou. "What is a Philosophical Institution? Or: Address, Transmission, Inscription". *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, 2006, Vol. 2, Nr. 1-2, side 9-14 og Alain Badiou. "Thinking the Event". I: Badiou, A. & Zizek, S.: *Philosophy in the Present* (side 1-48). Cambridge: Polity Press, 2009b

21 Badiou har redegjort for sin logikk i sine to hovedverker: Alain Badiou: *Being and Event*. London: Continuum, 2005 og Alain Badiou: *Logics of Worlds. Being and Event II*. London: Continuum, 2009

22 Alain Badiou 2009b, side 2. Originalsitatet lyder: "On what conditions does the philosopher find, in the situation, the signs for a new problem, for a new thought"

23 Alain Badiou. "Thinking the Event". I: Badiou & Zizek: *Philosophy in the Present* (side 1-48). Cambridge: Polity Press, 2009b

inkommensurable logikker. I *Gorgias* finnes ikke noe felles mål for Sokrates og Callicles totalt usammenlignbare tenkning. I *Arkimedes død* finnes ikke noe felles mål mellom statsmakt og Arkimedes kreative matematikk. Og scenen fra Mizoguchis film illustrerer tydelig hvordan det ikke finnes noe felles mål mellom kjærlighet som en begivenhet og livets ordinære regler.

I *Gorgias* er det ingen forbindelse, og heller ingen samtale, mellom Callicles og Sokrates totalt forskjellige tenkemåter. Badiou hevder Platons ambisjon med å skrive dialogen *Gorgias* var å illustrere hvordan to helt forskjellige logikker, to fullstendig ulike tenkemåter kan forbli inkommensurable. Samtalen mellom Callicles og Sokrates utgjør rett og slett en relasjon mellom to betingelser totalt blottet for enhver relasjon. Callicles mener at et lykkelig menneske er han som vinner rettferdighet ved hjelp av list og vold. Sokrates mener at et lykkelig menneske er den rettferdige, i filosofisk betydning av ordet. Men motsetningen mellom rettferd som vold og rettferd som tenkning kan ikke løses ved hjelp av argumentasjon, fordi argumentene ikke kan festes til en felles verdi eller relateres til en felles norm. Derfor er dialogen mellom Callicles og Sokrates ikke en reell dialog. Den er heller en konfrontasjon. Og i en slik konfrontasjon, vil det være en vinner og en taper. Dialogen gjelder derfor et spørsmål om å vinne. Vitnene til denne situasjonen må bestemme seg for om de skal ta Callicles eller Sokrates side. Stilt ovenfor denne situasjonen må man ta en beslutning. Man må velge mellom to typer tenkning. Situasjonen illustrerer derfor *tenkning som valg*. For Badiou er *Gorgias* eksemplarisk, siden dialogen illustrerer tenkning som valg og hvordan filosofiens oppgave er å belyse tenkningens avgjørende bestemmelse. Kort sagt, illustrerer *Gorgias* hvordan "en filosofisk situasjon oppstår med det øyeblikket valget blir klart, et valg som gjelder eksistens eller et valg som gjelder tanke".<sup>24</sup>

I *Arkimedes død* er det ikke noe felles mål, ingen ekte diskusjon, mellom statens privilegium og matematikkens kreative tenkning. Badiou framstiller Arkimedes som "en av menneskehetens største tenkere",<sup>25</sup> et eksepsjonelt matematisk geni. Arkimedes hadde for vane å tegne geometriske figurer på stranden. Og en dag, som han funderte over de kompliserte figurene han hadde tegnet i sanden, kom en romersk soldat – en budbringer – ned til stranden og forteller at den romerske generalen Marcellus ville treffe ham. Det bør nevnes at på den tiden hadde romerne invadert Sicilia, og at Arkimedes tok del i motstandsbevegelsen ved å finne opp nye krigsmaskiner. Uansett, den romerske soldaten insisterte på at Marcellus ville treffe Arkimedes. Men Arkimedes beveger seg ikke. Soldaten gjentar beskjeden. Arkimedes svarer fortsatt ikke. Soldaten, som antagelig ikke var veldig interessert i matematikk, roper: "Generalen vil se deg". Arkimedes løfter knapt på hodet og forteller soldaten at han vil fullføre sitt matematiske bevis. Arkimedes fortsetter sine kalkyler. Og etter en stund løfter soldaten sverdet og slår ham ned. Arkimedes faller død om. Kroppen visker ut de geometriske figurene i sanden. Situasjonen illustrerer slik en *uendelig avstand mellom statens makt og kreativ tenkning*. For Badiou er dette en filosofisk situasjon fordi den illustrerer at

24 Alain Badiou 2009b, side 5. Originalsitatet lyder: "a philosophical situation consists in the moment when a choice is elucidated; a choice of existence or a choice of thought".

25 Alain Badiou 2009b, side 5. Originalsitatet lyder: "one of the greatest minds ever known to humanity".



det ikke er noe felles mål mellom statens privilegium og Arkimedes kreative tenkning. Filosofiens oppdrag er her å belyse denne avstanden. Filosofien må reflektere på og tenke en avstand uten mål – eller selv skape en slik avstand.

Scenen fra Mizoguchis film *The Crucified Lovers* illustrerer hvordan det ikke er noe felles mål mellom kjærlighet og hverdagsliv. Badiou mener denne gripende filmen er en av de vakreste kjærlighetsfilmene som noen gang er laget. Filmen foregår i det tidlige og tradisjonsrike Japan. Den handler om en ung kvinne gift med eieren av et lite verksted, en redelig mann som hun verken elsker eller begjærer. Så hun forelsker seg i en ung mann som er ansatt hos ektemannen. Men siden utroskap den gang ble straffet med døden, ender det med at det unge paret flykter. Den redelige ektemannen vil beskytte det flyktende paret ved å fortelle at hans kone er reist på landet. Likevel blir det unge paret funnet og ført til rettergang. Og nettopp her etablerer filmens bilder et nytt eksempel på en filosofisk situasjon: De to elskende, bundet rygg mot rygg, sittende på et muldyr, vel vitende at de skal dø. Men begge synes helt blottet for patos. På ansiktene deres er det kun hint av et smil, en slags tilbaketrekning inn i smilet. "Ansiktsuttrykkene avslører at mannen og kvinnen kun eksisterer i sin kjærlighet. Men filmens framstilling, gjennom de uendelige nyansene av svart og hvitt på deres ansikt, har ingen ting å gjøre med den romantiske ideen om sammensmeltingen av kjærlighet og død. Disse dødsdømte elskende ønsket aldri å dø. Scenen forteller det motsatte: kjærlighet er det som overviner døden".<sup>26</sup> Situasjonen illustrerer slik *noe helt usedvanlig, et unntak, en hendelse*. Badiou mener smilene til de elskende er en filosofisk situasjon, siden smilet er tegn på det uforenlige, relasjonen som ikke er noen relasjon. Smilet signaliserer at det ikke er noe felles mål mellom kjærlighetens hendelse (som snur alt på hodet) og hverdagslivets regler (slik de opprettholdes i landsbyen og i ekteskapet). Smilene på ansiktene til de elskende er tegn på det usedvanlige, et brudd, en hendelse. Filosofiens oppdrag er her å kaste lys på verdien av denne hendelsen.

Disse tre eksemplariske situasjonene illustrerer for Badiou hvordan en genuin filosof "på et dypere plan leter etter forbindelsen mellom tre ulike situasjoner – forbindelsen mellom valg, avstand og unntaket. Jeg vil hevde at et filosofisk begrep, slik Deleuze snakker om det – som noe skapt – alltid binder sammen et problem relatert til valg (avgjørelsen), et problem relatert til avstand (eller gapet), og et problem relatert til unntaket (hendelsen)".<sup>27</sup> Med andre ord, peker Badiou på hvordan en genuin filosofi arbeider for (1) å klargjøre tenkningens avgjørende beslutning, som i siste instans handler om et valg mellom interesse og

26 Alain Badiou 2009b, side 11. Originalsitatet lyder: "Their faces reveal that the man and the woman exist entirely in their love. But the film's thought, embodied in the infinitely nuanced black and white of their faces, has nothing to do with the romantic idea of the fusion of love and death. These 'crucified lovers' never desire to die. The shot says the very opposite: love is what resists death".

27 Alain Badiou, 2009b, side 13. Originalsitatet lyder: "At a deeper level, we can say that philosophy, faced with circumstances, looks for the link between three types of situation – the link between choice, distance and the exception. I argue that a philosophical concept, in the sense that Deleuze speaks of it – which is to say as a creation – is always what knots together a problem of choice (or decision), a problem of distance (or gap), and a problem of the exception (or event)".

interessefrihet; (2) å kaste lys over avstanden mellom tenkning og makt; og (3) å klargjøre verdien av unntaket, bruddet, hendelsen – og å gjøre det opp mot det som konserverer.

I de tre eksemplene – de tre filosofiske situasjonene – forholder filosofien seg til situasjonen i form av en historie. De tre historiene iscenesetter det umulige forholdet mellom Callicles og Sokrates, mellom Arkimedes og statsmakten, og mellom kjærlighet og hverdagsliv. Dette er relasjoner som ikke er relasjoner. Med andre ord viser Badiou, gjennom de tre filosofiske situasjonene, hvordan filosofi springer ut fra inkommensurable logikker. Filosofien er kun interessert i relasjoner som ikke er relasjoner. Inkommensurable logikker er selve *betingelsen* for å bedrive filosofi. Så hver gang det oppstår en paradoksal situasjon, kan filosofi skje. "Jeg insisterer på dette: det er ikke fordi det finnes 'noe' at det finnes filosofi. Filosofi er ikke på noen måte en speiling av noe som helst. Det finnes filosofi, og det kan eksistere filosofi, på grunn av paradoksale relasjoner, på grunn av brudd, bestemmelser, avstand, hendelser".<sup>28</sup> Men *hvorfor* bedrive filosofi på denne måten? Hva er filosofiens oppdrag? Det er disse spørsmålene Badiou belyser med sin etikk.

## Sannhetsetikk

Badiou innleder etikken<sup>29</sup> med en kritikk av dagens "etiske vending", som han ser som en sammenblanding av filosofi og politikk. Han mener filosofiens "tilbakevending til det etiske" mer speiler en Kantiansk enn en Hegeliansk etikk, siden den filosofiske etikken ofte får form av en vag regulering av sosialt liv; enten det kommer til uttrykk i form av en "bio-etikk", en "medisinsk etikk" eller en "profesjonsetikk" tillempet gjennom ulike nasjonale eller overnasjonale etiske komiteer og råd. Badiou karakteriserer denne type filosofisk etikk som en nihilistisk etikk<sup>30</sup> som "i realiteten bidrar til "en truende avvisning av tenkning som sådan".<sup>31</sup> På bakgrunn av denne kritikken skisser Badiou en radikalt forskjellig etikk. Det er en etikk som peker tilbake på partikulære situasjoner: "I stedet for å forbinde termen [etikk] med abstrakte kategorier (Menneske eller Humanitet, Rett eller Lov, den Andre...) bør den referere tilbake på partikulære situasjoner. I stedet for å redusere den til et aspekt ved medlidenskap for ofre, bør den være varig maksime for singulære prosesser. I stedet for å gjøre den kun til en provins for konservatisme med god samvittighet, bør den handle om sannheters skjebne, i flertall".<sup>32</sup> Badiou kaller denne etikken en "sannhetsetikk", siden det for ham er

28 Alain Badiou, 2009b, side 13. Originalsitatet lyder: "I insist on this point: it is not because there is 'something' that there is philosophy. Philosophy is not at all a reflection on anything whatsoever. There is philosophy, and there can be philosophy, because there are paradoxical relations, because there are breaks, decisions, distances, events".

29 Alain Badiou: *Ethics. An Essay on the understanding of Evil*. London: Verso, 2001.

30 Nihilisme (fra latin *nihil*, "intet") er et filosofisk standpunkt som fremmer negasjonen av et eller flere antatte meningsfulle aspekter av livet. Etisk nihilisme er et standpunkt som forkaster at etikken skal være objektiv.

31 Alain Badiou, 2001, side 3. Originalsitatet lyder: "in reality it amounts to a threatening denial of thought as such".

32 Alain Badiou, 2001, side 3. Originalsitatet lyder: "Rather than link the word [ethic] to abstract categories (Man or Human, Right or Law, the Other...) it should be referred to particular situations. Rather than reduce it to an aspect of pity for victims, it should become the enduring maxim of singular processes. Rather than make of

den eneste etikken som gjør det mulig å fortsette sannhetsprosesser. Den gjør det ved å bekrefte tre viktige dimensjoner ved slike prosesser: Hendelsen, troskapen og sannhet.

*Hendelsen* ("The Event") er uventet og upredikerbar, noe som viskes ut og forsvinner. Men hendelsen skaper et radikalt brudd, siden den gjør tradisjonelle oppfatninger, kunnskap eller perspektiver ugyldige. På den måten er hendelsen både situert og noe som går ut over situasjonen: På den ene siden er hendelsen betinget av en mangel, noe som ikke eksisterer – og som derfor er omgitt av et mangfold av perspektiv, kunnskap eller oppfatninger. På den andre siden bærer hendelsen med seg noe radikalt nytt, en dyp endring, en radikalt forskjellig logikk – som innebærer at det er umulig å fortsette å praktisere – la oss si kunst, politikk eller vitenskap – på samme måte som tidligere.

*Troverdighet* handler om å utføre en grundig utforsking av situasjonen under hendelsens imperativ. Troverdighet er derfor navnet på prosessen av immanente og kontinuerlige brudd.

*Sannhet* (eller sannhetsprosedyrer) er noe som finnes i og springer ut av situasjonen og som avdekkes og konstrueres gjennom iherdige og troverdige analyser. "Sannhet er det troverdigheten sammenstiller og skaper, steg for steg; det er det troverdigheten samler og produserer".<sup>33</sup>

Om vi leser Badiou's etikk i lys av hans filosofiske manifest blir det tydelig hvordan Badiou's problem er at filosofi framstår både som vitenskap og som ideologi. Denne fluktueringen mellom to ulike diskurser kan skyldes det faktum at filosofi – ikke minst innenfor den franske historiske epistemologien – oppfattes som et diskursivt konstrukt, eller kanskje heller som et dobbelt diskursivt konstrukt, som aldri kan unnsnippe den diskursen den vil kaste lys over. Ondskap, for Badiou, skjer når filosofien feiler i sitt forsøk på å bryte med eller flykte fra disse diskursene. For ham har filosofisk Ondskap tre navn: (1) å tro at en hendelse ikke formidler det ugyldige ved tidligere situasjoner, men deres rikdom, er ondskap i betydningen simulacrum (likhet, bilde) eller terror, (2) å ikke lykkes i å leve opp til troskap er ondskap i betydningen svik, og (3) å identifisere sannhet med total makt er ondskap i betydningen katastrofe.<sup>34</sup>

Her blir det tydelig hvordan Badiou's filosofi både kan leses som en fortsettelse av og et brudd med den tradisjonen han selv kritiserer: Han anerkjenner Canguillhem, Bachelard og Althusser's oppfordring til epistemiske brudd. Men for ham er ikke løsningen å plassere filosofien innenfor en vitenskapelig diskurs, slik hans forgjengere tok sikte på. Hans løsning er heller ikke å plassere filosofien innenfor en politisk diskurs, slik hans samtidige synes å gjøre.

---

it merely the province of conservatism with a good conscience, it should concern the destiny of truths, in the plural".

33 Alain Badiou, 2001, side 68. Originalsitatet lyder: "Truth is what the fidelity groups together and constructs, bit by bit; it is what the fidelity gathers together and produces".

34 Alain Badiou, 2001, side 71. Originalsitatet lyder: "To believe that an event convokes not the void of earlier situations, but its plenitude, is Evil in the sense of simulacrum, or terror. To fail to live up to fidelity is Evil in the sense of betrayal. To identify a truth with total power is Evil in the sense of disaster".

I stedet vender Badiou seg til filosofien selv idet han skaper en klar distinksjon mellom filosofiens regler og de diskurser som er filosofiens betingelse, enten det handler om vitenskap, politikk, kjærlighet eller kunst.

## Betinget filosofi

I sin reformulering av Marx aksiom om praxis som det primære, hevder Badiou at fire diskurser, eller praxis'er - går forut for og orienterer filosofien: Politikk, vitenskap, kunst og kjærlighet. Disse diskursene er filosofiens betingelse. Men filosofien må ikke sammenblandes med disse diskursene, eller betingelsene.<sup>35</sup> Når Badiou hevder at filosofien er betinget av disse diskursenes subjekt, bruker han ordet "betinget" på to måter: På den ene siden er "betingelse" navn for det som genererer sannhetsprosessene som prosesser. "Betingelse" er navnet for det som kjennetegner sannhetsprosessene slik de framkommer i sin skapende singularitet. På den andre siden er "betingelse" navn på det som former den situasjonen der disse sannhetsprosedyrene kan vokse fram. Det betyr at "betingelse" nødvendigvis også vil omfatte filosofien. Med andre ord finnes det ingen filosofi fullstendig løsrevet fra sine betingelser. Filosofien kan ikke tenke på egen hånd. Men filosofien – og kun filosofien – inneholder de ressursene som er nødvendige for å kunne avdekke og verne om de sannheter som vokser fram. Derfor er det bare gjennom filosofien at de "sannhetene" som oppstår og vokser fram i de fire diskursene kan tenkes sammen. "På den måten foreskriver betingelsene, på en absolutt måte, mulighetene for en filosofisk form".<sup>36</sup>

## Tilbake til filosofien

En lesning av Badious etikk og filosofiske manifest viser hvordan han vil vende tilbake til filosofien. Hensikten er å styrke og fornye filosofiens oppdrag; "ikke minst hvis filosofi skal kunne ta hensyn til noe i livet, å være noe annet enn kun en akademisk disiplin".<sup>37</sup> Badiou synes å ville vende tilbake til Platons hule, for på den måten å vende tilbake til filosofien selv. En filosof i hulen kan være vitne til – eller få et glimt av – en *hendelse*. Og, under forutsetning av at hun er sannferdig overfor *hendelsen* og lever opp til *troskapen*, kan hun introdusere *sannhet* ved å sette ord på den i andre situasjoner. Badiou mener Platon var den første filosof som praktiserte en betinget filosofi: Vitenskap i form av geometri, kjærlighet i form av Sokrates begjær, politikk i *Staten*, og kunst gjennom måten han skrev dialogene på. Badious stadige referanser til Platon må derfor leses oppmerksomt. Ikke bare fordi Badiou

35 Alain Badiou: *Manifesto for Philosophy*. New York: State University of New York Press, 1992.

36 A.J. Bartlett, "Conditional notes on a New Republic. Cosmos and History." *The Journal of Natural and Social Philosophy*, 2006, Vol. 2, Nr. 1-2, side 39-67. Sitatet er fra side 43 og lyder: "In this sense the conditions prescribe, and absolutely so, the possibilities of a philosophy's form".

37 Alain Badiou, 2009b, s. 12. Originalsitatet lyder: "at least if philosophy is to count for something in life, to be something other than an academic discipline".

mener Platon lykkes i å bedrive en betinget filosofi. Men også fordi han mener Platon lykkes i å generere filosofi for sin tid; en gresk aktualitet.<sup>38</sup>

I et kort essay "The (Re)turn of Philosophy Itself" sier Badiou: "en oppmerksom utforsking av Platon [...] resulterer i følgende påstand [...]: Før filosofi – dette er et "før" i ikke-temporær forstand – finnes sannheter. Sannhetene er heterogene og oppstår i virkeligheten uavhengig av filosofi [...] Filosofi er en konstruksjon av tenkning der [...] det proklameres at sannheter finnes. Men denne viktige proklamasjonen forutsetter en spesifikk filosofisk kategori, som er *Sannheten*".<sup>39</sup> Med andre ord snakker Badiou om to typer sannhet: Om sannheter (eller sannhetsprosesser), som er filosofiens betingelse. Og om Sannhet, som er en forutsetning for at filosofien kan identifisere, artikulere og bekrefte sannhetsprosessene. I forordet til den engelske utgaven av etikken,<sup>40</sup> kommenterer Badiou på en vending han nylig har gjort i sin filosofiske tenkning, og som får konsekvenser for hvordan han videreutvikler og justerer sine begreper om "betingelse", "hendelse", "subjekt" og "sannhet". Denne utvikling kommer tydelig fram i hans andre del av logikken<sup>41</sup> og hans siste filosofiske manifest.<sup>42</sup> Hans begreper om sannheter og Sannhet må derfor leses i lys av disse siste publikasjonene.

I "Logics of Worlds"<sup>43</sup> videreutvikler Badiou sitt begrep om "betingelse", erstatter begrepet "situasjon" med "verdener", og beskriver i større detalj hvordan sannhetsprosesser oppstår og forsvinner. Her sier han at en verden (situasjon) ikke bare kan forstås i form av et multippel (et sett), men også i form av en *væren* (being) og *frambringning* (appearing). "Jeg insisterer, siden dette er selve det problemet denne boken handler om: sannheter ikke bare er, de oppstår".<sup>44</sup> Med aksiomet "det finnes kun legemer og språk, bortsett fra sannheter"<sup>45</sup> innfører Badiou en klar distinksjon mellom dialektisk materialisme og sin egen logikk, som han nå omtaler som en "demokratisk materialisme". "Det finnes ingen tvil når det gjelder eksistensen av sannheter, som verken er legemer, språk eller kombinasjonen av de to. Og beviset for dette er materialistisk, siden det ikke handler om noen oppdeling av verdener,

38 Dermed proklamerer Alain Badiou en "første filosofi": Først, ved å peke på et *telos*, nemlig filosofiens aktualitet. Og han viser til Platon som eksempel på hvordan en filosofi kan bli en filosofi for sin tid kun ved å sammenstille sannhetsprosedyrer fra hver av de fire diskursene; vitenskap, politikk, kunst og kjærlighet; Deretter, ved å peke på filosofiens utgangspunkt og *betingelser*. Den første filosofen som klart praktiserte en betinget filosofi var Platon: Vitenskap i form av geometri, kjærlighet i form av Sokrates begjær, politikk i *Staten*, og kunst gjennom måten han skrev dialogene på.

39 Alain Badiou. *Conditions*. London: Continuum, s. 10-11). Originalsitatet lyder: "An attentive examination of Plato ... results in the following theses [...]: Before philosophy – that is, in a "before" that is non-temporal – there are truths. These truths are heterogeneous and occur in the real independently of philosophy [...]. Philosophy is a construction of thinking where [...] it is proclaimed that there are truths. But this central proclamation presupposes a specifically philosophical category, which is that of the Truth"

40 Alain Badiou. *Ethics. An Essay on the Understanding of Evil*. London: Verso, 2001

41 Alain Badiou: *Logic of Worlds. Being and Event II*. New York: Continuum, 2009.

42 Alain Badiou: *Second Manifesto for Philosophy*. Cambridge: Polity Press, 2011.

43 Alain Badiou: *Logic of Worlds. Being and Event II*. New York: Continuum, 2009.

44 Alain Badiou, 2009, side 9. Originalsitatet lyder: "I insist, since this is the very problem that this book is concerned with: truths not only are, they appear".

45 Alain Badiou, 2009, side 4. Originalsitatet lyder: "there are only bodies and languages, except that there are truths."

noe begripelig sted, noe opphøyd. I våre verdener, slik de faktisk er, utvikles sannheter. Disse sannhetene er inkorporerte legemer, språk blottet for mening, generiske uendeligheter, betingelsesløse supplementer. De blir og forblir holdt tilbake, lik poetens samvittighet, mellom mangelen og den rene hendelsen.<sup>46</sup> I sin argumentasjon mot de som vil blande sammen politikk og filosofi, og også sannhet og kunnskap, peker Badiou på at det ikke finnes noe som kan kalles en filosofisk sannhet.<sup>47</sup> Hensikten med å bedrive filosofi er ikke å utvikle et filosofisk credo. Filosofien verken kan eller vil fortelle hvilke posisjoner en skal innta i politikk eller vitenskap. For sannhet produseres, og fortsetter å vokse fram i andre, ikke-filosofiske livssfærer: i kjærlighet, i kunst, i politikk og vitenskap. Her er det slik at "sannheter ikke bare *er*, de *oppstår*".<sup>48</sup> Men filosofi, og kun filosofien, har de ressurser som skal til for å avdekke og verne om de sannhetene som vokser fram. Det innebærer at filosofien utforsker logiske transformasjoner; sannheter som oppstår, sannheter som skapes. Men filosofien er verken fortolkeren eller formidleren av slike sannheter. Oppdraget er heller å "utforske hvordan sannheter konstitueres, hvordan sannheter oppstår – i enkelt verdener – og derfor også hva som er grunnlaget for deres eksistens".<sup>49</sup> Det er et oppdrag som er begrunnet i det Badiou aksiom: "demokratisk materialisme".<sup>50</sup>

## Demokratisk materialisme

Badiou demokratiske materialisme er summert i doktrinen "det finnes kun legemer og språk, bortsett fra sannheter".<sup>51</sup> Doktrinen er selve nøkkelen til forskjellen mellom Badiou demokratiske materialisme og en marxistisk, dialektisk materialisme. Fordi uttrykket "bortsett fra" viser til at sannheter verken er noe i tillegg til eller en syntese av det som eksisterer. Sannheter eksisterer som *unntak*. Badiou avviser slik den dialektiske materialismens "immanente logikk", som helt klart kontrasterer den logikken han beskriver som "verdens logikk" (*Logics of Worlds*). På den måten reformulerer og overskrider Badiou Marx' aksiom om "praxisens primat". Først, fordi det ikke bare er politiske diskurser som betinger og orienterer filosofien. Filosofien må også betinges av kunstneriske, vitenskapelige og amorøse

46 Alain Badiou, 2009b, side 4. Originalsitatet lyder: "There is no doubt whatsoever concerning the existence of truths, which are not bodies, languages or combinations of the two. And this evidence is materialist, since it does not require any splitting of worlds, any intelligible place, any 'height'. In our worlds, such as they are, truths advance. These truths are incorporeal bodies, languages devoid of meaning, generic infinities, unconditioned supplements. They become and maintain suspended, like the poet's conscience, between the void and the pure event."

47 Alain Badiou: "What is a Philosophical Institution? Or: Address, Transmission, Inscription". *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, 2006, Vol. 2, Nr. 1-2, side 9-14.

48 Alain Badiou, 2001, side 42: "truths not only *are*, they *appear*".

49 Alain Badiou, 2009, side 9. Originalsitatet lyder: "examine the constitution, in singular worlds, of the appearing of truths, and therefore on what grounds (sic) the evidence of their existence"

50 Se Alain Badiou, 2011, side 19-20 og forordet til "*Logics of Worlds*" (Alain Badiou, 2009, side 1-8).

51 Originalsitatet lyder: "There are only body and languages, except that there are truths". Badiou gjentar dette aksiomet i flere av sine siste publikasjoner: Se Alain Badiou, 2009, side 4 (*Logics of Worlds*) og Alain Badiou, 2011, side 22 (*Second Manifesto for Philosophy*).

diskurser. Og disse diskursene går alle forut for og orienterer filosofien idet det her oppstår inkommensurable logikker som viser seg i konkrete, usedvanlige hendelser. Deretter, fordi filosofiens oppgave er å gripe fatt i disse usedvanlige hendelsene og løfte fram og forsterke de generiske sannhetsprosedyrene som springer ut fra bruddet, det radikale valget, den uendelige avstanden, den usedvanlige hendelsen. Sannhetsprosedyrene er generiske i betydningen av en sannhet som avdekker eller utfolder *noe fullstendig nytt*, noe som ikke kan gripes eller begripes med diskursens allerede etablerte kategorier, og *som går ut over situasjonen*: "Skapt i en verden, er den i *virkeligheten* gyldig for andre verdener og *virtuelt* for alle".<sup>52</sup> Badiou innrømmer at 'det som eksisterer' – det som skaper verdens struktur – består av en sammenblanding av legemer og språk. "Men det er ikke det eneste som eksisterer. Og "sannheter" er det (filosofiske) begrepet for det som skyter seg selv inn i fortsettelsen av 'det som eksisterer'".<sup>53</sup> Med andre ord frambringes filosofi som respons på et behov *utenfor* tenkningen, utenfor filosofien, utenfor filosofiens arbeid. Samtidig som filosofien må forplikte seg på det fullstendig uforenlige forholdet mellom filosofiens regler og hverdagslivets inkommensurable logikker.

Badiou argumenterer for at "forstått på denne måten, og kun på denne måten, kan filosofi bidra til å endre menneskers tilværelse".<sup>54</sup> For menneskers tilværelse skapes i valget, i avstanden og i hendelsen: "Den dypeste filosofiske innsikt sier noe slikt som dette: 'Om du vil at livet ditt skal ha en form for mening må du akseptere hendelsen, du må holde avstand til makten og du må være fast i din beslutning'. Dette er den historien filosofi alltid forteller oss, under mange forskjellige forkledningner: å forbli i unntaket, i betydning av hendelsen, å holde avstand til makt og akseptere konsekvensene av en beslutning, uansett hvor vanskelig det kan synes".<sup>55</sup> Men i hvilken grad kan Badiou diskusjon om filosofiens oppgave informere den pågående diskusjonen om den pedagogiske filosofiens oppdrag?

## Den pedagogiske filosofiens aktualitet og relevans

Det kan synes motstridende at Badiou tar skarp avstand fra tendensen til å skape filosofiske credo, samtidig som han selv har publisert ikke mindre enn to filosofiske manifest og flere polemiske tekster om filosofiens (manglende) aktualitet og relevans. I det hele tatt, synes det som om Badiou – og også filosofien selv - er omgitt av en rekke motsetningsforhold og

52 Alain Badiou, 2011, side 20. Originalsitatet lyder: "Created in one world, it is valid *actually* for other worlds and *virtually* for all".

53 Alain Badiou, 2009, side 5. Originalsitatet lyder: "But there isn't only what there is. And 'truths' is the (philosophical) name of what interpolates itself into the continuation of what 'there is'".

54 Alain Badiou, 2009b, side 13. Originalsitatet lyder: "understood in this way, and only in this way, philosophy really is that which helps existence to be changed".

55 Alain Badiou, 2009b, side 13. Originalsitatet lyder: "The most profound philosophical concept tells us something like this: 'If you want your life to have some meaning, you must accept the event, you must remain at a distance from power, and you must be firm in your decision'. This is the story that philosophy is always telling us, under many different guises: to be in the exception, in the sense of the event, to keep one's distance from power, and to accept the consequences of a decision, however remote and difficult they may prove".

dilemma: Badiou vil tilbake til, gjenreise og forsterke den tradisjonelle filosofien, samtidig som han vil styrke filosofiens aktualitet og relevans; Han tar klart avstand fra tendensen til å bedrive en polemisk filosofi, samtidig som han selv publiserer polemiske tekster; Han fremstiller en genuin filosof som en som konstruerer sine egne problemer, samtidig som han tar til orde for en første og betinget filosofi. Et tydelig dilemma er hvordan det er mulig å stå i den filosofiske tradisjonen samtidig som ambisjonen er å fornye den radikalt. Det er dette dilemmaet Badiou diskuterer i det mer eller mindre oversatte essayet "*What Is a Philosophical Institution?*"<sup>56</sup>

Badiou løser dilemmaet ved å introdusere teater-metaforen. Han portretterer filosofi som et teater med myriader av stemmer, diskurser, sannhetsprosedyrer. Et tragisk teater, fordi her utspilles konfliktfylte hendelsesforløp, polemiseringer, atskilte subjektiveringer. Et komisk teater, fordi her avkles groteske figurer, som sofisten, anti-filosofen, den reaksjonsnære, den obskure eller ideologen. Teateret er stort, med mange scener, flerfoldige skuespillergrupper og myriader av tilskuere. For Badious doktrine om en betinget filosofi åpner for atskillige scener og flerfoldige grupper av aktører. Bevæpnet med denne doktrinen og begrepene *hendelse*, *troverdighet*, og *sannhet* er det mulig å lese filosofihistorien på nytt, reorganisere den ut fra ulike konfigurasjoner av sannhetsprosedyrer, og peke på hvordan disse sannhetsprosedyrerne blir mer eller mindre anerkjent av tidligere filosofer. På den måten kan en framskrive "sannhetsprosedyrernes historie" (som ikke må forveksles med en personhistorie). Det er en idehistorie som i neste omgang genererer flere scener, involverer flere grupper av aktører og berører flere tilskuere. Den genuine filosofen er derfor ikke en ensom aktør i teoriens ørken, men tvert om en avansert kunstner, en vitenskapsmann på kanten av galskap, en amorøs elsker og et samfunnsengasjert menneske omgitt av – og i samspill med – mangfoldige aktører og dypt engasjerte og berørte mennesker. Filosofi blir slik et mangfoldig, varierende og rikt engasjement, der oppdraget er å se situasjonen (verden), verdsette det uvanlige, og stille nye spørsmål.

Dermed inviteres pedagogisk filosofer til å delta i dette teateret. Forpliktelsen er det inkommensurable forholdet mellom filosofi og pedagogikk, der det oppstår en produktiv tenkning i distinksjon mellom filosofiens regler og de (pedagogiske) diskursene som er filosofiens betingelse, enten det handler om pedagogikk som vitenskap, politikk, kjærlighet eller kunst. Den pedagogiske filosofiens oppgave blir da å lese fram og sammenstille de sannhetsprosedyrerne som oppstår og vokser fram i de fire diskursene, og å peke på disse sannhetsprosedyrernes dannende kraft. Den pedagogiske filosofien skal tenke det som ikke er mulig å tenke innenfor diskursenes gitte kategorier. Og det skjer ved en oppmerksom lesing av situasjonen (verden), ved å verdsette det uvanlige, og ved å stille nye spørsmål.

---

56 Alain Badiou: "What is a Philosophical Institution? Or: Address, Transmission, Inscription". *Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy*, 2006, Vol. 2, Nr. 1-2, side 9-14. Dette essayet ble opprinnelig presentert som del av en debatt på *Collège international de philosophie* i 1989.



# Birgit Schaffar

## Om behovet att skilja mellan empiriska och begrepligt konstitutiva frågor

### **Abstract:**

*This article clarifies the fundamental difference between empirical and conceptual questions in education. In the ongoing debate about the role of philosophy of education, many authors either unreflectively assume or actively demand that philosophy of education should try to adapt to (empirical) science. Through a discussion of the possibilities of a child to open up to educational processes (Herbart: Bildbarkeit) the article illustrates how philosophical reflection on education fundamentally differs in character from empirical approaches. It suggests that one important task for philosophy of education is to clarify what questions can be answered empirically from those that are constitutive of our understanding of education. Wittgenstein's later philosophy is used as a central starting point in this article.*

### **Keywords**

*filosofins roll, empirisk forskning, konstitutiv-begreppslika frågor, bildbarhet, allmän pedagogik, vetenskapskritik, Wittgenstein*

*Philosophy's task, empirical research, constitutive statement, conceptual question, Bildbarkeit, German tradition of general education, critique of science, Wittgenstein*

### **Tema: Hvorfor pædagogisk filosofi?**

I de tyskspråkiga och de nordiska länderna har intresset för pedagogisk filosofi ökat under de senaste 20 åren. Detta intresse tar sig å ena sidan uttryck i ett större engagemang av pedagoger inom det akademiska samfundet i innehållsliga filosofiska frågor.<sup>1</sup> Å andra sidan förs allt oftare diskussioner kring den institutionella ställning och förankring som (pedagogisk) filosofi har inom universiteten och de enskilda fakulteterna. I regel hänvisar man till den allt mera pressade ekonomin inom universiteten då frågan ställs om t.ex. professurer med anknytning till filosofi överlag ska återbesättas. Filosofisk forskning behöver försvara sig inom en diskurs som – för tillfället – belönar effektivitet och produktivitet i form av användbara forskningsresultat och antal studieprestationer. Många filosofikritiska röster

---

1 I Norden grundades t.ex. the Nordic Society for Philosophy of Education år 1997, och nätverket i pedagogisk filosofi har väckt stort intresse vid den årliga konferensen som arrangeras av NFPF (Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning), mätt i antal presentationer och deltagare (Bengtson 2001, s. 130).

---

*Birgit Schaffar-Kronqvist, e-mail: bschaffa@abo.fi*  
*Åbo Akademi University, Vasa, Finland*

---

*Studier i Pædagogisk Filosofi | [www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf](http://www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf) | ISSN nr. 22449140*

---

*Årgang 1 | Nr. 1 | 2012 | side 17-31*

---

kräver på det viset en mera pragmatisk inställning till pedagogisk filosofi, dess uppgift och metoder.<sup>2</sup> Den filosofiska forskningens ställning är ytterligare under tryck med tanke på den innehållsrika kritik som under förra seklet ifrågasatt den moderna filosofins försök att beskriva universella grunder till (pedagogiska) fenomen. Om filosofin har avslöjats i sin oförmåga att vara en disciplin som lägger grunden för vidare forskning, frågar sig många om det då överlag finns något som en pedagogisk filosofi, ett filosofiskt innehåll och en filosofisk uppgift kvar<sup>3</sup> (van Goor, Heyting, Vreeke 2004)? Att en ny akademisk tidskrift i pedagogisk filosofi inleder sin verksamhet med en diskussion kring den egna legitimiteten ("Varför pedagogisk filosofi?") speglar på ett intressant sätt denna spänning mellan ökat intresse å ena sidan och ökad kritik och osäkerhet å andra sidan.

I det följande vill jag med hjälp av den diskussion som den empiriska och kritiska pedagogiken förde med en av de dåvarande ledande filosofiska grenarna inom den tyskspråkiga pedagogiken, den s.k. *geisteswissenschaftliche Pädagogik*, visa på en grundläggande skillnad mellan empiriska och begreppsliga, eller konstitutiva, frågor i pedagogik. Av detta drar jag slutsatsen att en pedagogisk filosofi inte borde förstås som ett slags (empirisk) vetenskap som många antingen oreflekterat utgår ifrån eller aktivt kräver av den pedagogiska filosofin. Slutligen skisserar jag en möjlig uppgift för den pedagogiska filosofin i att analysera vilka frågor i ett pedagogiskt problem som kunde vara möjliga att svara på med hjälp av ett vetenskapligt tillvägagångssätt och vilka som är konstitutiva för vår förståelse av vad den pedagogiska verksamheten själv är. De senare frågorna är av sådan karaktär att var och en som ställs inför ett pedagogiskt problem behöver ta ställning till frågorna själv. Det är på det viset varken den pedagogiska vetenskapen eller den pedagogiska filosofin som kan ge ett svar. Det som ofta kritiserades och fruktades, d.v.s. att filosofin enbart kommer att kunna utveckla en normativ ståndpunkt inom den pedagogiska diskussionen, uppstår därför inte.

## Empiriska och begreppsligt konstitutiva frågor

### – Exempel: Hur kan vi utgå från att människor är bildbara?

Inom allmän pedagogik (som kan anses vara den filosofiska grenen inom den kontinentala, tyskspråkiga, pedagogiken) försökte Herbart redan 1806<sup>4</sup> övervinna den alltför snäva distinktionen mellan genetiskt medfödda anlag i barnet och miljön som påverkar uppväxten. Han präglade det svårt översättbara begreppet "*Bildsamkeit*" (ungefär: bildbarhet) som en av pedagogikens grundbegrepp. Sedan Herbart har det funnits många beskrivningar och tolkningar av hur man kunde förstå barnets bildbarhet. Jag vill i det följande uppmärksamma

2 Se t.ex. Oelkers, Jürgen: "Allgemeine Pädagogik und Erziehung: Eine Annäherung an zwei Welten aus pragmatischer Absicht" *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 82 (2006): 192-214.

3 van Goor, Roel; Heyting, Frieda; Vreeke, Gert-Jan: "Beyond Foundations: Signs of a New Normativity in Philosophy of Education", *Educational Theory* 54 (2004): 173-192.

4 Herbart, Johann Friedrich, "Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806)", in *J.F. Herbarts Pädagogische Schriften. Mit Herbarts Biographie herausgegeben*, red. Fr. Bartholomäi (Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1903).

ett visst drag i dessa beskrivningar. Wilhelm Flitner, en av huvudgestalterna inom den s.k. *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*, skriver t.ex. på olika ställen i hans "Allgemeine Pädagogik" att pedagogen "kan förutsätta" (voraussetzen) att "den växande unga människan och den framskridande vuxna" är bildbar.<sup>5</sup> Dietrich Benner<sup>6</sup> eller Marian Heitger<sup>7</sup> talar i ett likande sammanhang om att pedagogen behöver *erkänna* (anerkennen) barnets bildbarhet. Frågan som jag vill fokusera på och som kommer att vara det centrala exemplet i denna artikel är hur Flitner, Benner och Heitger och många andra kan vara så optimistiska och helt enkelt utgå från barnets bildbarhet? Hur kan vi vara säkra på att detta antagande är berättigat och bärande för våra vidare pedagogiska betraktelser? Vad stöder sig påståendet på?

Dessa frågor skisserar grovt utgångspunkten för den kritik som riktades mot allmän pedagogik både från den empiriska forskningen i psykologi och de socialvetenskapliga disciplinerna, och från den kritiska, emancipatoriska teorin. Utsagor som Flitners kritiserats från empirisk sida för att inte ännu bevisats. I bästa fall kunde dessa fungera som hypoteser för framtida forskningsansatser.

Företrädarna för *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* och besläktade pedagogiska ansatser utvecklade sina utsagor ur analysen av historiska och samtida pedagogiska texter och ur dessa vetenskapsmännens reflektioner kring egna erfarenheter och observationer. I ljuset av vetenskapens nyliga utveckling borde man inte få betrakta dessa utsagor som fullvärdig vetenskapligt säkrad kunskap, utan som hypoteser eller som antaganden som behöver testas med hjälp av systematisk empirisk forskning.<sup>8</sup>

Teoretikerna inom den kritisk-emancipatoriska riktningen gick även bortom denna kritik då de poängterade att de centrala utsagorna inom *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* inte bara är sådana som vilar på osäker empirisk grund, utan som understöder den rådande ideologin och reproducerar maktförhållandena i samhällssystemet.

Det faktum att fostransprocesser [...] förmedlas samhälleligt hade inte alls blivit föremål för reflektion. Snarare blev fostran förankrad i ett för-samhälleligt, makt-fritt och opolitiskt rum, där barnet skulle komma till "sitt bästa" om bara pedagogen skulle bestämma sig för att realisera "det fostrande handlandets väsen" (Nohl): en idealiserad konception av den goda viljan och den rena pedagogiska inställningen.<sup>9</sup>

Kritikerna ifrågasatte alltså både källorna, bakgrunden, metoderna och giltigheten av de grundläggande utsagorna som *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* byggde på. Den avgörande frågan för mina vidare tankar är på det viset vad som egentligen kan vara ett tillfredsställande bevis eller en tillfredsställande metod för att möta kritiken när det gäller utsagor

5 Flitner, Wilhelm, *Allgemeine Pädagogik* (Stuttgart: Klett-Cotta 1997), 94.

6 Benner, Dietrich, *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. (Weinheim, München: Juventa, 2001), 73 eller 222.

7 Heitger, Marian: "Bildsamkeit und Hoffnung" *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 64 (1988): 424.

8 Klafki, Wolfgang et. al., *Erziehungswissenschaft 1. Eine Einführung. Funk-Kolleg 7*. (Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1974), 74, egen översättning; se även Brezinka, Wolfgang, *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. (Weinheim/Basel: 1972), 101.

9 Mollenhauer, Klaus, *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen* (München: Juventa Verlag, 1968), 24. Egen översättning.

som "Pedagogen förutsätter bildbarhet i en annan människa"? Jag vill använda mig av en distinktion som Flitner hänvisar till då han beskriver *Bildsamkeit* som ett av de pedagogiska grundbegreppen.

Flitner skiljer mellan ett erkännande av någons bildbarhet med tanke på en konkret situation (*konkrete Bildsamkeit*) från erkännandet av bildbarheten som en allmän egenskap som karakteriserar människor som sådana (*allgemeine Bildsamkeit*):

Den allmänna bildbarheten hänvisar till människans färdighet att som sådan kunna vara flexibel i sin utveckling gentemot intentionella fostrande påverkningar. Däremot kallas det för konkret bildbarhet som kan påträffas inom ett specifikt barn i en specifik situation.<sup>10</sup>

I en konkret situation, där man som pedagog stöter på individuella färdigheter eller svårigheter hos barnet, behöver pedagogen analysera situationen för att kunna förstå de implicita pedagogiska utmaningarna och för att kunna utveckla en handlingsplan. Det vill säga, i fråga om den konkreta bildbarheten kan vi fråga en lärare varför han/hon i denna konkreta situation antar (utgår ifrån, erkänner...) att barnet kommer att kunna öppna sig för vissa innehåll eller pedagogiska metoder, medan en kollega lika väl kan bestrida dessa antaganden. Avgörande är att det i denna situation finns utrymme för en diskussion som t.ex. kunde stöda sig på mätbara egenskaper av barnets bildbarhet (olika pedagogiska, psykologiska tests). I en konkret situation kan vi alltså mycket väl diskutera enskilda pedagogers antaganden om ett barns bildbarhet och kräva en detaljerad redogörelse för hur han/hon har kommit fram till sina slutsatser. Hur barnets konkreta bildbarhet kan tolkas, vilka test som t.ex. kan anses vara mera lämpliga för att mäta XY etc. är sedan både möjliga och nödvändiga frågor att diskutera. Här kan det säkert finnas olika åsikter, men avgörande är i vårt sammanhang till att börja med endast att en diskussion överlag kan finnas.

Jag vill med hjälp av ett exempel från Wittgenstein skilja denna möjlighet till en diskussion kring barnets konkreta färdigheter (den konkreta situationen) från en undran över om barnet *överlag* är bildbart eller inte (den allmänna frågan).

I andra delen av Wittgensteins "Filosofiska undersökningar" (1953) kan vi hitta en serie med fyra paragrafer, i vilka han påminner oss om användningen av begreppet "att tro" som i detta sammanhang motsvarar användningen av orden "förutsätta" eller "erkänna" i vår diskussion. Han börjar på följande sätt:

"Jag tror att han lider." – *Tror* jag också att han inte är en automat?  
Bara motsträvt kunde jag uttala ordet i dessa bägge sammanhang.  
(Eller är det *så här*: jag tror att han lider; jag är säker på att han inte är en automat?  
Nonsens!).<sup>11</sup>

Liksom Flitner skiljer Wittgenstein till att börja med mellan utsagor där vi uttrycker något om en konkret situation från sådana om människor i allmänhet. Jag kan anta att han lider i ett konkret fall. På frågan "Plågas han ännu av sin sjuka rygg?" kan jag svara, "Ja, han har inte talat om att det skulle ha blivit bättre, och jag tycker att han rör sig stelt". Det allmänna

<sup>10</sup> Flitner, 1997, s. 88f, egen översättning.

<sup>11</sup> Wittgenstein, Ludwig, *Filosofiska undersökningar* (Stockholm: Thales, 1992), 206.

antagandet att han inte är en maskin kan ändå inte göras med hänvisning till liknande kriterier. Det finns något lätt skämtsamt i att säga, "Ja, han har upprepade gånger sagt att han är en människa, och han är alltför rörlig för att vara en maskin."<sup>12</sup> Vi kan spontant vara benägna att säga att den avgörande skillnaden här ligger i graden av säkerhet, i utsagens giltighet eller kvalitet; medan jag enbart kan tro (anta) att han lider, kan jag vara säker att han är en människa. Men på sitt dialogiska sätt avvisar Wittgenstein denna invändning: Nonsens! Nonsens är inte utsagens innehåll (om denna människa är en maskin eller inte), utan Wittgenstein avvisar meningsfullheten i att tala om säkerhet och giltighet i denna fråga.

Han fortsätter:

Antag att jag säger om en vän: "Han är ingen automat." – Vad meddelar detta, och för vem vore det ett meddelande? För en *människa* som träffar den andre under vanliga omständigheter? Vad *kunde* det meddela honom? (Dock på sin höjd att vännen alltid beter sig som en människa, inte då och då som en maskin.)<sup>13</sup>

Låt mig översätta denna tankegång till vårt exempel: Antag att jag säger om ett barn: "Han är bildbar." Vilken information skulle ges här, och för vem skulle detta vara en upplysande information? Till skillnad från kritiken som jag just citerade, kastar Wittgensteins anmärkning fram frågan vilket slags information man skulle ge i fall någon explicit hänvisade till att detta barn är bildbart i allmänhet. När skulle denna information vara hjälpsam och upplysande?<sup>14</sup> Uttryckt på ett annat sätt: I vilka situationer kan någon på allvar ifrågasätta att ett barn är bildbart i den allmänna meningen? Det är viktigt att se att Wittgensteins sätt att närma sig frågan kommer, så kunde man säga, från det motsatta hållet än de citerade kritikerna till *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*. Medan de frågade: Hur kan du vara säker, frågar Wittgenstein: Hur kan du överlag tvivla?

Wittgenstein fortsätter:

"Jag tror att han inte är en maskin" har, så där utan vidare, ännu ingen mening. Min inställning till honom är en inställning till en själ. Jag har inte *åsikten* att han har en själ.<sup>15</sup>

I dessa paragrafer påminner Wittgenstein om att utsagor om människor i allmänhet (som maskiner eller inte, som bildbara eller inte) inte är hypoteser eller antaganden, som antingen behöver testas och kontrolleras i någon slags empirisk undersökning i framtiden eller som kan kritiseras ifall de "bara" accepteras eller förutsätts. "Det har ännu ingen mening" att anta eller tro något om en annan människa i största allmänhet. Meningen "I människor kan allmän bildbarhet förutsättas" är på det viset varken en "åsikt" som man skulle ha möjlighet att välja eller att byta beroende på olika ideologiska förutsättningar (detta har länge varit ett implicit antagande inom de kritiska-emancipatoriska teorierna). Meningen är inte heller

12 Jfr även Winch, Peter, "Eine Einstellung zur Seele" in *Trying to make sense*, Winch, Peter (Oxford: Blackwell, 1987), 144.

13 Wittgenstein, 1992, s. 206.

14 Jfr Winch, 1987, s. 144.

15 Wittgenstein, 1992, s. 206.

resultatet av en intellektuell, rationell slutsats som baserar sig på en logisk kedja av samlade fakta och information (så som kritiken från den empiriska sidan implicerar).

Vad skulle det innebära om kritikerna till *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* hade rätt? Skulle vi ändra vår inställning till ett barn på ett grundläggande sätt och behandla henne eller honom som inte bildbar alls, ifall det funnits en möjlighet att hitta ny empirisk kunskap kring människans allmänna bildbarhet? Som man lätt kan se skulle detta leda till långtgående moraliska problem, som vi känner ur diskussioner om abort eller eutanasi (när börjar en människa att vara människa, när slutar hon vara det?). Jag tror inte att de citerade kritikerna ville föra *detta* slags diskussion med filosoferna.

I situationer där vi har att göra med allmänna utsagor om en människa uttrycker vi inte en empirisk bevisbar sanning, utan allmänna utsagor om människan speglar, i Wittgensteins ord, vår "inställning till en själ". Om man följer denna tanke så röjer kravet efter hållbara bevis inte bara forskarens oskyldiga nyfikenhet som enbart vill vara säker innan han/hon vill förutsätta eller anta något. Snarare uttrycker begäran efter bevis i sig talarens inställning till andra människor. Jag återkommer till denna tanke.

## Om skillnaden mellan empiriska och begreppsligt konstitutiva frågor

Diskussionen kring den kritik som den pedagogiska filosofin har fått (här exemplifierad av allmän, resp. *geisteswissenschaftliche* pedagogik) kastar ett intressant ljus på utgångsfrågan "Varför behövs pedagogisk filosofi?"

Flitner lyckas till att börja med uppmärksamma en central skillnad i diskussionen om människans bildbarhet, den mellan konkret och allmän bildbarhet. Det verkar dock som om han och många andra pedagogiska filosofer inte förmådde uppskatta det kunskapsmässiga djupet som denna skillnad vilar på eftersom man tills idag inte lyckats tillbakavisa den empiriska och emancipatoriska kritiken tillräckligt tydligt. Denna kritik som riktade sig mot sådana centrala, allmänna utsagor i allmän pedagogik gräver på det sättet på rätt ställe. Allmän pedagogik verkar inte ha förstått vilken *karaktär* deras olika utsagor har och hur dessa relaterar till andra former av kunskap, t.ex. till empiriska bevis och fakta. Den empiriska och emancipatoriska kritiken lyckades dock inte heller klargöra diskussionen, utan har enbart avvisat dessa utsagor som ur deras perspektiv verkar ogrundade och har undvikit dem i sina egna teorier.

Den aktuella diskussionen med tanke på bildbarhet präglas fortfarande av en oklarhet mellan denna empiriskt vetenskapliga referensram och terminologi å ena sidan och den begreppsligt konstitutiva insikten om människans allmänna bildbarhet å andra sidan. Keller sammanfattar t.ex. sin komparativa studie om diskussionen kring begreppet *Bildsamkeit* i den tyskspråkiga litteraturen mellan 1981 och 2000 så att det främsta problemet i samband med bildbarhet inte ligger i "dess existens utan i *möjligheten att fastställa den*".<sup>16</sup> Nieberg,

16 Keller, Titus, *Wilhelm Flitners Stereotyp "Bildsamkeit" (1931ff) im Vergleich zum Bildsamkeitsgebrauch und -verständnis zwischen 1981-2000*. Sammlung pädagogischer Beiträge. Editor PD Dr. Werner Keil. (Regensburg: S. Roderer Verlag, 2000), 122. Egen översättning och kursivering.

som undersökte begreppet *Bildsamkeit* hos Herbart och Flitner, vågar på ett liknande sätt inte tala om mer än "indicier" som stöder antagandet om bildbarhetens "existens".<sup>17</sup> Den filosofiska diskussionen kring pedagogiska frågor och fenomen verkar i sådana frågor nå en återvändsgränd då man å ena sidan tydligt ser att det grundläggande antagandet om t.ex. bildbarhet inte kan förnekas (och fram för allt inte *får* förnekas<sup>18</sup> och att bildbarhet därför behöver förstås som konstitutivt för den pedagogiska verksamheten. Men samtidigt som man har denna insikt verkar man å andra sidan se sig tvungen att behöva förstå och uttrycka sig själv inom den snäva kontexten av en (empirisk) vetenskaplighet som kräver hållbara forskningsresultat, bevis och logiska argumentationskedjor för att få tala om bildbarhetens "faktiska" existens. Man rör sig med en empirisk, vetenskaplig terminologi för att uttrycka sådana pedagogisk-filosofiska insikter som just inte kan förstås med hjälp av empirin och inom vetenskapens logik.

Som en första slutsats ur denna diskussion vill jag därför fastställa att det finns frågor i pedagogik som inte kan besvaras på med hjälp av en (empirisk) vetenskap. Detta må i sig inte vara en ny insikt i den vetenskapsteoretiska debatten i pedagogik, snarare har man sedan länge kunnat skilja empiriska från andra mera filosofiska frågeställningar.<sup>19</sup> Avgörande för min vidare diskussion är dock å ena sidan att denna skillnad uppenbarligen är svår att iakttä eftersom dessa två olika språk, det empiriska och det (grovt sagt) filosofiska språket, ofta blandas ihop. Man drar sällan tillräckligt tydliga gränser mellan områdena. Detta har konsekvenser för vår självförståelse som pedagogiska filosofer i dialog med de empiriska vetenskaperna. Å andra sidan är det ofta inte entydigt vad man skiljer empiriska frågor ifrån. Den icke-empiriska motparten i en tänkt dikotomisk uppställning beskrivs delvis som begreppsligt konstitutiva frågor, men allt för ofta också som "normativa". Det gäller att reda ut att en filosofi som ägnar sig åt begrepligt konstitutiva frågor inte av nödvändighet samtidigt är normativ.

## Om den väsentliga skillnaden mellan filosofi och empirisk vetenskap

Utgångsfrågan "Varför pedagogisk filosofi?" implicerar tanken att det finns ett alternativ till den filosofiska reflektionen i pedagogik. Filosofi som sådant och filosofins olika delområden liksom pedagogisk filosofi har sedan över 100 år jämförts och kontrasterats med, grovt sagt, vetenskap, som jag i denna artikel för tydlighetens skull ganska långt förstår som empirisk. Min diskussion kring barnets bildbarhet försökte exemplifiera den kritik som filosofin konfronteras med som påstår att filosofernas reflektion inte kan leda till mer än förberedande, subjektiva, hypotetiska resultat eller resultat av den s.k. andra ordningen. Idag

17 Nieberg, Kevin, *Der Begriff der "Bildsamkeit". Ein Konstrukt "Allgemeiner Pädagogik" bei Johann Friedrich Herbart und Wilhelm Flitner*. Sammlung pädagogischer Beiträge. Editor PD Dr. Werner Keil. (Regensburg: S. Roderer Verlag, 2002), 92ff.

18 Jfr Heitger 1988.

19 Jfr Benner, Dietrich och Brüggem, Friedhelm, *Geschichte der Pädagogik*. (Stuttgart: Reclam, 2011). 352ff.

kan man höra röster både från pedagogiska filosofer själv och från forskare inom andra pedagogiska områden som kräver att den pedagogiska filosofin borde försöka bli mer lik de empiriska pedagogiska vetenskapsområdena. Om vi t.ex. betraktar den tyskspråkiga diskussionen så klagar man där på att pedagogisk filosofi lider av en brist på positiv, vetenskaplig kunskap.<sup>20</sup> Varken filosofins forskningsresultat eller dess utbildningsprogram motsvarar de aktuella samhälleliga behoven.<sup>21</sup> Därför kräver man att filosofin borde närma sig de empiriska pedagogiska vetenskaperna, t.ex. genom att ta delar av deras metoder eller resultat i beaktande.<sup>22</sup> Dessa författare föreslår idag det som redan under den empiriska frammarsch på 1960/70-talet diskuterades inom både den tyskspråkiga, nordiska och den anglosaxiska pedagogiken, som i sin tur motsvarar den kritik som filosofin konfronterades med i början av 1900-talet då neopositivismen och den s.k. logiska empirismen kritiskt föreslog att "filosofin i vår tid måste bli en mer eller mindre teknisk specialvetenskap som arbetar med begreppskonstruktion och teoribyggnad och en närmast ingenjörsmässig inställning till de filosofiska problemen (Carnap, Tarski, m.fl.)".<sup>23</sup>

Dessa argument utgår från tanken att filosofi och empirisk vetenskap är verksamheter som i grunden är jämförbara. Filosofi, enligt den implicita kritiken, är helt enkelt inte lika bra (läs: exakt, effektiv, applicerbar, konkret...) som vetenskapen. Det medför å ena sidan det som vi just har sett, nämligen en benägenhet att uttrycka egna filosofiska reflektioner med hjälp av den empiriskt vetenskapliga terminologin. Å andra sidan behöver filosofer allt mera legitimera sitt arbete och sin "produktivitet" med hjälp av kategorier som må vara passande för den empiriska forskningen men som inte är det för den filosofiska. Med tanke på dessa sätt att diskutera filosofins akademiska plats och vikt upplever jag att den (pedagogiska) filosofin borde ägna sig mer intensivt åt frågan hur vi förstår vår egen disciplinära särart och vårt säregna bidrag till den pedagogiska diskussionen.

Jag vill här även anknyta till en tanke i Wittgensteins senare filosofi och som kan kasta ljus på detta problem. Enligt Wittgenstein skiljer sig filosofisk reflektion väsentligt från vetenskaplig forskning. I förordet till hans "Philosophical remarks" (1930) som postumt publicerades i "Culture and Value" (1977) beskriver han denna grundläggande skillnad på följande sätt:

This book is written for such men as are in sympathy with its spirit. This spirit is different from the one which informs the vast stream of European and American civilization in which all of us stand. *That* spirit expresses itself in an onwards movement, in building ever larger and more complicated structures; the other in striving after clarity and perspicuity in no matter what structure. The first tries to grasp the world by way of its periphery – in its variety; the second at its centre – in its essence. And the first adds one construction to

20 Mollenhauer, Klaus: "Über Mutmaßungen zum 'Niedergang' der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse", in *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996): 284.

21 Se t.ex. Oelkers 2006

22 Vogel, Peter: "Stichwort: Allgemeine Pädagogik", in *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (1998): 157.

23 Stenlund, Sören, *Filosofiska uppsatser*. (Skellefteå: Norma, 2000), 16f. Jfr även Carr, Wilfred, "Philosophy and Education", in *Journal of Philosophy of Education* 38 (2004): 55-73, för en översikt över den anglo-saxiska diskussionen.



another, moving on and up, as it were, from one stage to the next, while the other remains where it is and what it tries to grasp is always the same.<sup>24</sup>

I am not interested in erecting a building but in having the foundations of possible buildings transparently before me.

So I am aiming at something different than the scientists & my thoughts move differently than do theirs.<sup>25</sup>

I dessa få rader, som vid första ögonkastet kan se ut som en filosofers elitistiska eller antivetenskapliga inställning, skisserar Wittgenstein några viktiga skillnader mellan vetenskapen och filosofi. Medan den vetenskapliga verksamheten försöker skrida framåt, där målet är att ständigt öka på kunskapsmängden som i idealfallet bygger allt större system ur den tidigare och nyskapade forskningen och kunskapen, stannar filosofin liksom på stället och söker nå förståelse och klarhet om den grund som kunskapen vilar på. Bilden av filosofin som den verksamhet som lägger grunden för vetenskapen är dock lätt förvirrande. Föreställer man sig vetenskapens resultat som tegelstenar som man kan bygga med tänker man ofta på filosofin som själva byggnadens fundament. Fundamentet består då i denna bild av liknande material och stenar; de är bara större och stabilare, eller bara mera allmänna och abstrakta. I denna analogi blir det svårt att se den väsensskillnad mellan filosofi och vetenskapen som Wittgenstein hänvisar till. Att få förståelse för och klarhet om grunden till en verksamhet, t.ex. till den vetenskapliga verksamheten i pedagogik, handlar i min tolkning av Wittgenstein dock om att påminna sig om den *mening* som vi ser i de olika begrepp och frågor som ingår i våra forskningsfrågor och vetenskapliga utredningar. Att få syn på mening är dock en annorlunda tankemässig rörelse än att foga ihop olika informationsbitar till ny faktakunskap. Att kunna se mening är inte beroende av att man har vissa fakta eller bevisad information till hands. Den filosofiska rörelsen har i denna läsning snarare karaktären av en insikt. Insikten kännetecknas av aha-effekten; allt som man behövde veta för att få en insikt hade egentligen hela tiden funnits öppet framför en utan att man förmådde se det. Man slås av den och man förstår inte hur man varit så blind. Wittgenstein jämför därför också filosofisk verksamhet med påminnelser. Det är inte något nytt som man får veta; det är snarare en hjälp för att få syn på den grund och de grundantaganden som man redan vilat sig på.

I fall vi alltså mäter kvaliteten i den akademiska verksamheten i form av positiv kunskapsproduktion som visar sig i tillämpbara resultat kommer filosofi i Wittgensteins mening av nödvändighet att bli underkänd.

Sören Stenlund uppmärksammar ett allvarligt problem som vi skulle råka ut för i fall vi likställde filosofin med vetenskapen. Han skriver att

[o]m filosofin skall ha något kvar av anspråket på att vara ett sätt att med tänkande och intellekt söka nå klarhet i de 'mest grundläggande frågorna', de frågor som gäller de 'yttersta gränserna' så kan den själv inte vara en sådan specialvetenskap.<sup>26</sup>

24 Wittgenstein, Ludwig, *Philosophical Remarks*. (Oxford: Blackwell, 1994), 7.

25 Wittgenstein, Ludwig, *Culture and Value*. Revised Edition. (Oxford, Malden: Blackwell, 1998), 9e.

26 Stenlund, 2000, s. 16.

En central anledning till att peka på den grundläggande skillnad mellan den vetenskapliga och den filosofiska verksamheten ligger för Wittgenstein, och för Stenlund i hans spår, alltså i följande tanke: Om filosofin vore jämförbar med andra vetenskapliga grenar skulle filosofin enbart tävla med de andra disciplinerna om frågan om vem som äger främsta auktoritet för att kunna hävda giltigheten i den kunskap som resulterar ur den egna verksamheten. En sådan diskussion skulle röra sig kring frågan om den bästa och mest säkra grunden eller de bästa argumenten som vår kunskap vilar på. Lyssnar man på den nutida debatten kring filosofins plats och roll verkar detta visserligen som antingen den mest önskvärda eller den oundvikliga situationen. Stenlund utvecklar dock att det avgörande i detta synsätt är att det bygger på ett implicit metafysiskt antagande. Om vi antar att filosofin enbart är en disciplin bland andra, implicerar vi att frågan "vad är sant?" bara kan leda till olika positioner eller ståndpunkter som kämpar om det bästa argumentet. Det är en relativistisk förförståelse om sanning som i sig inte underbyggs.<sup>27</sup>

Låt mig tydliggöra denna tanke med hjälp av vår diskussion kring barnets bildbarhet. Kritikerna till den *geisteswissenschaftliche Pädagogik* kritiserade dessa grundläggande utsagor, t.ex. om människans allmänna bildbarhet, som osäkra, enbart hypotetiska eller ideologiskt färgade subjektiva påståenden vars sanningshalt återstår att bli testad. Wittgensteins och Stenlunds argument är följande: Frågan som *Geisteswissenschaftliche Pädagogik* diskuterade med sina kritiker var: "Är utsagan 'Människan är allmänt bildbar' sann eller inte?" Utsagans sanning hängde i denna diskussion enbart på framgången i att argumentera för varför de egna tillvägagångssätten och forskningsmetoderna tillhandahåller tillförlitliga resultat, eller, som i vårt fall, att kritisera utsagans sanningshalt på grund av att man inte kan övertyga den andra sidan om att man använt sig av tillförlitliga metoder för att komma fram till berättigade antaganden. Man kunde förtydliga denna situation med bilden att en filosof och en empiriker står framför ett barn. Filosofen säger "Detta barn är bildbart i allmän mening", medan empirikern svarar undrande "Hur kan du vara säker på att detta antagande är sant?" Vi såg att en utsaga om människans allmänna karaktär inte kan förstås som enbart en personlig åsikt eller en hypotes, snarare uttrycker filosofen (likaså empirikern som vi kommer att se) sin *inställning* till barnet. Ändå behandlas filosofens utsaga i denna situation som om den uttryckte enbart en viss (personlig eller filosofisk) ståndpunkt, och empirikern visar sig inte bli övertygad av denna ståndpunkt på grund av bristande säkerhet i filosofens metoder. Sanningen i sådana enskilda åsikter eller ståndpunkter är i denna situation alltså relativ till metodernas och argumentens kraft att övertyga. Som vi såg gick den filosofiska sidan både med på denna debatt och förmår tills idag inte att tillbakavisa empirikerns krav på mer säkra metoder som meningslösa i sammanhanget. Fortfarande står filosofen framför barnet

27 Jfr Stenlund 2000, s. 45-75. För en utförligare diskussion och fördjupad förankring av dessa tankar se Stenlunds tre första uppsatser i hans samling "Filosofiska uppsatser" (2000) om "Språk och livsform: några drag i Wittgensteins filosofi", "Strävan efter allmängiltighet" och "Är filosofiska problem bara missförstånd?"

och undrar hur han eller hon kunde hitta mer än "indicier"<sup>28</sup> som skulle ge möjligheten att på riktigt "fastställa bildbarhetens existens".<sup>29</sup>

Wittgensteins anmärkningar kring en annan människas lidande eller varande hjälpte dock att vända blicken från denna fråga. Det *allmänna* antagandet att människor är bildbara gick inte att ifrågasättas och diskuteras på samma sätt som det konkreta antagandet, eftersom det uttrycker vår grundläggande inställning till en annan människa och till vårt liv med andra; eller annorlunda uttryckt den mening som vi ser i begreppet "människa" eller "barn". Man hamnar i djupt moraliska problem i fall man faktiskt skulle förstå den egna inställningen i termer av preliminära åsikter eller hypoteser. I så fall borde vi byta dessa grundläggande förhållningssätt till andra människor allt eftersom nya fakta dyker upp (förutsatt att en sådan "bevisföring" överlag skulle vara möjlig). Filosofen skulle då vara tvungen att behandla barnet som om det inte var allmänt bildbart, dvs. som vilket annat materiellt objekt som helst – åtminstone så länge inte andra säkrare bevis någon gång i framtiden talade för barnets allmänna bildbarhet. Vår spontana reaktion är att så här kan det inte vara, man vill svara "Människor är ju bildbara i allmän mening". Hur kan man förstå denna spontana reaktion om den inte bara är en viss ståndpunkt?

Wittgensteins paragrafer försöker uppmärksamma oss på att det finns en *grundläggande* skillnad i hur vi umgås med människor och hur vi behandlar föremål.<sup>30</sup> Peter Winch skriver att vi har dessa olika förhållningssätt oberoende av om vi vill det eller inte; de är inte valda ståndpunkter.<sup>31</sup>

There is no question here of an attitude which I can adopt or abandon at will. My *Einstellung* [inställning, B.S.] may no doubt be strengthened, weakened or modified by circumstances and to some extent by thought too, but usually, in given circumstances, it is a condition I am vis-à-vis other human beings without choosing to be so.<sup>32</sup>

Att kritisera Flitner och andra filosofer för att inte tillräckligt ha kunnat redogöra för varifrån de tar sin pedagogiska utgångspunkt beaktar inte denna grundläggande skillnad mellan människor, levande varelser och den fysiska världen, en skillnad som vårt liv vilar på. Det som kunde kallas sanning i denna skillnad vilar i sin tur inte på något slags bevis eller fakta-kunskap som man kunde komma fram till med hjälp av (empiriskt) vetenskapliga metoder. Sanningen vilar på det liv vi lever och i vilket denna skillnad i otaliga konkreta situationer spelar en avgörande roll. På det viset påminner Wittgensteins filosofi om att sanningen i denna fråga inte kan vara relativ.

Tyvärr har den pedagogiska filosofin länge gått med på detta spel och har därmed "accepterat" att dess grundläggande utsagor som enbart ståndpunkter i en kamp om vem

28 Nieberg, 2002, s. 92.

29 Keller, 2000, s. 122.

30 En liknande insikt om skillnaden mellan att förhålla sig mot ett subjekt eller ett objekt finns likaså hos Martin Bubers distinktion mellan begreppsparen Jag-Du och Jag-Det, eller hos Emanuel Lévinas bild av den andre ansikte, eller ytterligare hos Georg Herbart Meads skillnad mellan *I* och *me*.

31 Jfr Winch, 1987, s. 144 och 149.

32 Winch, 1987, s. 149f.

som har de bästa argumenten och metoderna. Man accepterade en relativistisk syn i sådana frågor som är konstitutiva för själva den pedagogiska verksamheten. I samma stund som man gick med på diskussionen om vems metoder och argument som är mera hållbara accepterade den pedagogiska filosofin att den egna verksamheten i princip är jämförbar med den empiriskt vetenskapliga.

Mot denna bakgrund kan Wittgensteins formulering förstås som att han inte vill bygga upp en egen struktur eller utveckla ett eget system. Filosofin borde enligt honom inte sträva efter att vara en möjlig teori, ståndpunkt eller doktrin bland andra. Snarare lyfter han redan i sitt tidigare verk *Tractatus logicus philosophicus* fram filosofin som en verksamhet.<sup>33</sup> En filosofisk diskussion borde då inte engagera sig i sådana relativistiska strider som jag just har beskrivet. Wittgensteins anmärkningar kring lidande och maskiner öppnar snarare ögonen för frågor om vad vi gör då vi t.ex. antar, erkänner eller ifrågasätter någon annans bildbarhet, och vad vi gör när vi kritiserar Flitner, Benner och Heitger för att inte kunna bevisa deras utsagor kring människans allmänna bildbarhet? Medan man lätt frestas att stirra sig fast på frågor kring den metodologiska och epistemologiska säkerheten i pedagogiska utsagor borde vi öppna våra ögon för denna mer reflekterande, meningsseende nivå där vi kan undra över varför vi i olika situationer kräver säkerhet och giltighet. Vilka dialogiska drag gör vi i våra pedagogiska diskussioner när vi t.ex. accepterar, tillbakavisar eller utgår från olika utsagor?

I dessa reflektioner ligger en viktig första insikt som svarar på utgångsfrågan "Varför pedagogisk filosofi?". Den filosofiska reflektionen är inte jämförbar med det vetenskapliga tillvägagångssättet. Därför borde och får den filosofiska uppgiften inte anpassas till ett mera empiriskt vetenskapligt sätt att söka kunskap. Filosofins frågor, tankevägar och resultat har en annorlunda karaktär i den bemärkelsen att den pedagogiska filosofin har en säregen plats när vi på olika sätt försöker nå förståelse i pedagogiska frågor. Eller i Wittgensteins ord: "So I am aiming at something different than the scientists & my thoughts move differently than do theirs".<sup>34</sup>

## Den pedagogiska filosofins uppgift – en mycket grov skiss

Detta är enbart ett första steg som den pedagogiska filosofin borde bli medveten om för att tydliggöra sin legitimitet inom den akademiska världen i allmänhet, och inom de pedagogiska fakulteterna i synnerhet. Än mer filosofiskt intressant är diskussionen om hur man kan förstå karaktären av de frågor som inte är empiriskt vetenskapliga och som jag hittills kallat "konstitutivt begreppsliga" eller ibland ännu mer allmänt "filosofiska". Jag kan här enbart antyda vissa linjer och riktningar som en sådan diskussion om den filosofiska självförståelsen kunde ta.

33 Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus Logico Philosophicus*. Werkausgabe Band 1. (Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1999), § 4.112. Stenlund, 2000, s.16.

34 Wittgenstein, 1998, s. 9e.

En första filosofisk uppgift kunde vara att inom ett pedagogiskt problem skilja på sådana frågor som kan undersökas empiriskt vetenskapligt från sådana som inte kan bearbetas på det sättet. Den epistemologiska diskussionen, formulerad i frågor som "Hur kan vi veta något med säkerhet?" "Vilka bevis finns för och med vilka forskningsmetoder kan man utreda X?" föregås då av det som jag ovan kallade en meningsseende nivå: Varför avkräver vi en allmän giltighet för vissa utsagor eller antaganden? Av vem avkrävs dylika berättiganden och vilka dialogiska drag görs i detta syfte? Empirikern som undrar om filosofens allmänna antagande om barnets bildbarhet baserar sig på säkra grunder ger inte uttryck för sin rena nyfikenhet, forskarheder och vilja att vara säker på sin sak innan han eller hon tar något för givet. I själva verket har empirikern redan tagit ställning i en mycket mera grundläggande fråga. Han eller hon har ifrågasatt den fundamentala skillnad som visar sig i våra liv och våra spontana reaktioner på en annan människa (vi talar med, hälsar på, undviker henne, o.s.v.) och våra spontana reaktioner på materiella objekt (som vi inte hälsar, talar till, eller försöker fostra eller undervisa). Empirikern som kräver ett säkert grundläggande av barnets allmänna bildbarhet är inte en neutral frågeställare utan har med hjälp av sin fråga gjort ett visst drag i den pedagogiska diskussionen – oberoende av om han eller hon ville det eller inte.

I en konstitutivt begreplig diskussion gäller det på det viset att uppmärksamma den inställning till det liv som vi lever som uttrycker sig i varje (pedagogisk) fråga och i varje (pedagogisk) utsaga. Det betyder att filosofin möjligtvis kan bidra med en analys kring vilka frågor som är empiriskt vetenskapliga och vilka som är av konstitutivt begreplig karaktär. Men det innebär inte ännu att filosofin intar en normativ roll. Filosofin föreskriver inte *normativt* vad de enskilda människorna/forskarna, pedagogerna o.s.v. måste anse vara rätt eller fel i dessa frågor. Min diskussion kring barnets bildbarhet var på det viset inte avsett för att säga att empirikern har fel inställning till barnet när han/hon kräver säkra bevis. Filosofin frågar snarare empirikern om han eller hon är medveten om att han eller hon genom sin fråga ifrågasätter några av de mest fundamentala utgångspunkterna i våra liv. Frågan som kunde ställas är "Kan och vill du på allvar tvivla på en människas allmänna bildbarhet? Vill du kritisera någon för att den behandlar en annan person som en människa, vilket t.ex. uttrycker sig genom att den i sitt förhållningssätt inte betvivlar möjligheten att tillskriva den andra vissa egenskaper?" Ett drag som här antyds är att en sådan reflekterande nivå ställer vissa frågor tillbaka till den som börjar fråga. Att peka på ett visst pedagogiskt problem är på det viset redan i sig något som kan och borde bli föremål för en pedagogisk och filosofisk reflektion. Vem anser att vilka företeelser eller beteenden är värda att undersöka? Varför tas vissa frågor upp för en pedagogisk utredning och inte andra? Varför formuleras ett problem med vissa och inte med andra begrepp?

Ett möjligt fruktbart sätt att gå vidare med dessa frågor, vilket jag enbart kan antyda här, är att iaktta deras moraliska dimension. De väcker frågan om vilken inställning vi har till andra människor och vilka beröringspunkter denna inställning har till vad vi uppfattar som ett gott liv för människor. För att än en gång återgå till Wittgensteins diskussion om en inställning till en själ, kan vi tänka oss ett sammanhang då utsagan "Han är inte en maskin!"

blir meningsfull inte som en grundläggande epistemologisk kategori utan som en moralisk kritik. Vi kan t.ex. tänka oss att vi riktar den till en förälder som pressar på sitt barn ett hårt träningsprogram för att nå goda idrottsresultat och inte lägger märke till att barnet verkar vantrivas i träningen. Vad vi då uppmärksammar är att det finns annat i ett mänskligt liv än idrottsframgångar och att det är viktigt att vi ägnar oss åt aktiviteter som vi har lust till och som känns meningsfulla. Att påminna om att ett barn eller en vuxen människa är bildbar i en pedagogisk situation kan likaså vara ett sätt att uppmärksamma att mänskligt lärande t.ex. inte enbart är en fråga om informationsinhämtning, utan att ett vidare bildningsbegrepp också innefattar känslor, fantasi och kreativitet.

Att filosofiskt klargöra vilka moraliska förhållningssätt som kan komma till uttryck i dylika utsagor kunde ses som en av den pedagogiska filosofins uppgifter. Den filosofiska reflektionen kommer ändå inte med normativa rekommendationer, alltså innehållsrika svar i dessa moraliska frågor, utan kräver att var och en som berörs av problematiken själv reflekterar över sin egen inställning i frågan.

## Litteratur:

- Bengtsson, Jan, "Editorial. Special Issue: Philosophy of Education", in *Nordisk Pedagogik* 21 (2001): 129-133.
- Benner, Dietrich: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim, München: Juventa: 2001.
- Benner, Dietrich, och Brüggem, Friedhelm, *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart: Reclam, 2011.
- Brezinka, Wolfgang, *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. Weinheim/Basel: 1972.
- Carr, Wilfred, "Philosophy and Education", in *Journal of Philosophy of Education* 38 (2004): 55-73.
- Flitner, Wilhelm, *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart: Klett-Cotta, 15. ed. 1997.
- van Goor, Roel; Heyting, Frieda; Vreeke, Gert-Jan, "Beyond Foundations: Signs of a New Normativity in Philosophy of Education", in *Educational Theory* 54 (2004): 173-192.
- Heitger, Marian, "Bildsamkeit und Hoffnung", in *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 64 (1988): 416-432.
- Herbart, Johann Friedrich, "Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806)". In *J.F. Herbarts Pädagogische Schriften. Mit Herbarts Biographie herausgegeben*, redigerad av Fr. Bartholomäi. Langensalza: Hermann Beyer & Söhne, 1903.
- Keller, Titus, *Wilhelm Flitners Stereotyp "Bildsamkeit" (1931ff) im Vergleich zum Bildsamkeitsgebrauch und -verständnis zwischen 1981-2000*. Sammlung pädagogischer Beiträge. Editor PD Dr. Werner Keil. Regensburg: S. Roderer Verlag: 2000.
- Klafki, Wolfgang et. al., *Erziehungswissenschaft 1. Eine Einführung. Funk-Kolleg 7*. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1974.
- Mollenhauer, Klaus, *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: Juventa Verlag, 1968.
- Mollenhauer, Klaus, "Über Mutmaßungen zum 'Niedergang' der Allgemeinen Pädagogik – eine Glosse", in *Zeitschrift für Pädagogik* 42 (1996): 277-285.
- Nieberg, Kevin, *Der Begriff der "Bildsamkeit". Ein Konstrukt "Allgemeiner Pädagogik" bei Johann Friedrich Herbart und Wilhelm Flitner*. Sammlung pädagogischer Beiträge. Editor PD Dr. Werner Keil. Regensburg: S. Roderer Verlag: 2002.

- Oelkers, Jürgen, "Allgemeine Pädagogik und Erziehung: Eine Annäherung an zwei Welten aus pragmatischer Absicht", in *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82 (2006): 192-214.
- Stenlund, Sören, *Filosofiska uppsatser*. Skellefteå: Norma, 2000.
- Vogel, Peter, "Stichwort: Allgemeine Pädagogik", in *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2 (1998): 157-180.
- Winch, Peter, "Eine Einstellung zur Seele", in *Trying to make sense*, Winch, Peter, 140-153, Oxford: Blackwell, 1987.
- Wittgenstein, Ludwig, *Filosofiska undersökningar*. Stockholm: Thales, 1992.
- Wittgenstein, Ludwig, *Culture and Value. Revised Edition*. Oxford, Malden: Blackwell, 1998.
- Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus Logico Philosophicus*. Werkausgabe Band 1. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1999.
- Wittgenstein, Ludwig, *Philosophical Remarks*. Oxford: Blackwell, 1994.

# Oliver Kauffmann

## DEWEYS BEVIDSTHEDSBEGREB<sup>1</sup>

### *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.<sup>2</sup> 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](http://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 nyttilkommen 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 1967<sup>3</sup> – 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.<sup>4</sup>

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.<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup>

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 Dewey<sup>7</sup>, 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 pædagogikken<sup>8</sup>, 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.”<sup>9</sup>

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')<sup>10</sup>.

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). Originalcitateret 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.<sup>11</sup>

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'<sup>12</sup>: 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 1906<sup>13</sup>, 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)."<sup>14</sup>

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."<sup>15</sup>

Også sprogforskeren Clive Staples Lewis dokumenterer i værket *Studies in Words* (1960)<sup>16</sup> 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*; (*conscius* 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.”<sup>17</sup>

Dewey finder, at denne inter-personale epistemiske betydning nu kun har metaforisk og poetisk liv.<sup>18</sup> 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.”<sup>19</sup>

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 1942<sup>20</sup> 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, at 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.<sup>21</sup> 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."<sup>22</sup>

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.”<sup>23</sup>

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.”<sup>24</sup>

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.”<sup>25</sup>

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’.<sup>26</sup> 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 [...]”<sup>27</sup>

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.<sup>28</sup>

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.<sup>29</sup> 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.”<sup>30</sup>

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.<sup>31</sup>

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.<sup>32</sup> 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.<sup>33</sup> 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."<sup>34</sup>

Ikke ulig en central antagelse i Martin Heideggers *Sein und Zeit*,<sup>35</sup> 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 begrebsræt om psyke og legeme.<sup>36</sup> 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.<sup>37</sup> 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.<sup>38</sup> Et sådant organisk, aristotelisk<sup>39</sup> 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.<sup>40</sup>

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'), jvfn. 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.<sup>41</sup> 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 grundlag<sup>42</sup>, 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 rask, vågent liv. [...] Den tilsvarende term 'bevidst' defineres som det, at ens mentale evner reelt er i en aktiv og vågen tilstand.”<sup>43</sup>

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 sansemæssige 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.<sup>44</sup>

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.”<sup>45</sup>

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.<sup>46</sup> 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.”<sup>47</sup>

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)<sup>48</sup> med en formulering, der kan give allusioner til Heideggers afdækning af tilstedeværen som en væren-verden (‘in-der-Welt-sein’).<sup>49</sup> At vi lever i verden betyder derimod at leve i en række konkret *situationer*, skriver Dewey.<sup>50</sup> 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’).<sup>51</sup> 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 hævdevundne 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.”<sup>52</sup>

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 dem<sup>53</sup>, 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 [...]”<sup>54</sup>

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."<sup>55</sup>

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.<sup>56</sup> Flere indenfor dette felt har ladet sig direkte inspirere af Dewey<sup>57</sup>, ligesom også andre beslægtede læringsteorier, som f.eks. David Kolbs fasemodell for erfaringsbaseret læring, er det<sup>58</sup>. 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*<sup>59</sup> – spillet en betydelig rolle for den såkaldte 'erfaringspædagogik' i Danmark.<sup>60</sup>

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 *kausal* interaktion qua individets 'situerethed', hvilket er et langt mindre kontroversielt synspunkt.<sup>61</sup>

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 Offentlighet*. 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.<sup>62</sup> 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.<sup>63</sup> 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 måde<sup>64</sup>, hvorved også rationalismens og empirismens diskussion om sanseoplevelers 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)<sup>65</sup>, illustrerer en form for viden, der adskiller sig fra en bevidst, reflekterende og vurderende viden, som Dewey benævner 'knowing that'.<sup>66</sup> 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.<sup>67</sup>

Med de problemer, jeg ovenfor anførte, in mente, er det klart, at Dewey her hævder, at oplevelsernes 'opdukkelse' har en bestemt funktionel rolle: De er signaler til at ændre opmærksomhed og adfærd.<sup>68</sup> 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.<sup>69</sup> 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.<sup>70</sup> 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.<sup>71</sup>

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*<sup>72</sup> – 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."<sup>73</sup>

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. Hurlay 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.”<sup>74</sup>

## 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 monografier<sup>75</sup> 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’<sup>76</sup>. 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 filosofi<sup>77</sup>, samt hans aktualitet i diskussionen omkring den praktiske fornuft og dannelsesbegrebet<sup>78</sup>, 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 spores<sup>79</sup>, 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.<sup>80</sup> 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.<sup>81</sup>

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).

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.<sup>1</sup> 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](http://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.<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> 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.<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup>

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

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.<sup>8</sup>

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.<sup>9</sup> 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 sinnfällig 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.<sup>10</sup>

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.<sup>11</sup> 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.<sup>12</sup> (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.<sup>13</sup> 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.<sup>14</sup> 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.<sup>15</sup> 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”.<sup>16</sup> 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).<sup>17</sup>

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"<sup>18</sup> – 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*.<sup>19</sup> 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.<sup>20</sup> 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.<sup>21</sup> Bergson tog sitt metafysiska begrepp *durée* som en sådan virtuell mångfald; "en singular reservoar av potentiella tider".<sup>22</sup>

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"<sup>23</sup> 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.<sup>24</sup>

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 fenomenologi<sup>25</sup> – 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.<sup>26</sup> 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*).<sup>27</sup> 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 bildning<sup>28</sup> 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?<sup>29</sup>

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 neoliberal 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.<sup>30</sup> 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.<sup>31</sup> 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.<sup>32</sup>

Rumpf skiljer mellan två lärandebegrepp som han helt enkelt betecknar *Lernen 1* och *Lernen 2*.<sup>33</sup> 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”.<sup>34</sup> 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.<sup>35</sup> 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.<sup>36</sup> 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.<sup>37</sup>

"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.<sup>38</sup>

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".<sup>39</sup> Reifiering är oförmågan att bli berörd, affekterad; det är "rädslan att bli exponerad för den andre".<sup>40</sup> 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”.<sup>41</sup> 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”.<sup>42</sup> 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. Kultiveringen 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”<sup>43</sup> – vilket nog var sant även före dagens neoliberal utbildningspolicy.

## Estetiskt lärande i naturkunskapsämnena

Rittersbacher & Buck diskuterar estetikens roll i undervisning och lärande om naturvetenskap.<sup>44</sup> 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”.<sup>45</sup> 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 Buschke 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".<sup>46</sup> 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.<sup>47</sup> 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".<sup>48</sup> 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.<sup>49</sup>

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 sinnenas 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.<sup>50</sup> 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".<sup>51</sup> 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".<sup>52</sup>

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".<sup>53</sup> 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*).<sup>54</sup> 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).<sup>55</sup>

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".<sup>56</sup> 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".<sup>57</sup> 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).<sup>58</sup> 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”.<sup>59</sup> 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.<sup>60</sup> 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.<sup>61</sup>

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.<sup>62</sup> 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 förflutna<sup>63</sup> – 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.<sup>64</sup> 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.<sup>65</sup> 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.<sup>66</sup>

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*).<sup>67</sup> 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.<sup>68</sup>

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".<sup>69</sup> 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.

# Niels Henrik Hooge

## Det grønne uddannelsesimperativ

### Abstract

The paper defines the green education imperative as a normative proposition that expresses a fundamental norm – sustainable development. The proposition combines directions for action, i.e. the right to receive environmental training and education and the duty to provide it, with a specific situation, resulting in an individual norm-based assessment. The imperative has two main interpretations: The strong version, which in its strongest form consists of binding norms that guarantee definitive subjective rights to ecological and sustainable training and education services and an obligation to provide them. The weak version signifies that students have a moral or non-mandatory right to receive environmental training and education, which is not related to any particular institution in any particular professional context at any particular point in time.

### Nøgleord

Deontologisk etik, miljøetik, miljøfilosofi, uddannelsesfilosofi, bæredygtighed, uddannelse for bæredygtig udvikling

### Uden for tema

## Definition på grønt uddannelsesimperativ

Det spørgsmål, der vil blive behandlet i denne artikel, er, om det filosofisk er muligt at argumentere for implementeringen af et 'grønt uddannelsesimperativ' i alle dele af uddannelsessystemet, ifølge hvilket der eksisterer en *ret* for enhver til at modtage undervisning og uddannelse indenfor miljø og bæredygtighed på det teoretiske og praktiske niveau og desuden en *pligt* i uddannelsessystemet til at udbyde undervisning og uddannelser af denne type.

Om end spørgsmålet har teoretisk karakter, er der ikke tale om et tankeeksperiment, som er opstået ud af intet. Man kan argumentere, at der er tale om en problemstilling, der er blevet fremsat i forskellige varianter med stigende intensitet igen og igen og må forventes også at blive det i fremtiden. Netop intensiteten, med hvilket spørgsmålet fremsættes, har betydning for formuleringen af definitionen på et grønt uddannelsesimperativ, eftersom en sådan definition ikke blot må forholde sig til indholdet af de foranstaltninger, imperativet gør sig til fortaler for, og de handlingsvejledende principper, hvoraf det udspringer, men også den prioritet, disse foranstaltninger bør gives i forhold til andre foranstaltninger, der udspringer af andre, konkurrerende handlingsvejledende principper.

---

Niels Henrik Hooge, e-mail: [nh\\_hooge@yahoo.dk](mailto:nh_hooge@yahoo.dk)  
Danmark

---

Studier i Pædagogisk Filosofi | [www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf](http://www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf) | ISSN nr. 22449140

---

Årgang 1 | Nr. 1 | 2012 | side 72-87

---



Når udtrykket 'imperativ' anvendes i det flg. om et normativt udsagn, der beskriver visse pligter og rettigheder, bruges det i udtrykkets bredeste og almindeligste forstand. Dets værdi og nødvendighed kan ikke uden videre bevises formelt, men behøver heller ikke at blive det, eftersom det umiddelbart forekommer indlysende og derfor tjener som grund-sætning for andre udsagn eller i hvert fald er forenelig med disse. Der er med andre ord tale om et normativt udsagn, hvis værdi indenfor uddannelsessystemet bør kunne bekræftes så hyppigt gennem erfaring og bevises så ofte i praksis, at den må betragtes som uomtvistet.

Om end uddannelsesimperativet udviser slægtskab med den kantianske etik, er der ikke tale om et fuldstændigt sammenfald. Som vi skal se, udgør imperativet ikke et kategorisk imperativ, dvs. et universelt princip, der gælder for alle og konstituerer sit eget formål, men snarere, hvad Kant betegner som et *hypotetisk imperativ*, dvs. et betinget påbud, der formulerer den praktiske nødvendighed af en aktivitet eller handling, der tjener som middel til at opnå noget andet. Sådanne hypotetiske imperativer er ikke 'befalinger' eller imperativistiske sproghandlinger, men generelle vurderinger, som en aktør foretager i forhold til sig selv, og ved hjælp af hvilke den pågældende perspektiverer sine handlinger.<sup>1</sup>

Om end der er tale om en indlysende grundsætning, er visse reservationer dog på sin plads: Selvom der i det flg. vil blive argumenteret for, at et grønt uddannelsesimperativ er sandt, værdifuldt og gyldigt gælder dette kun indenfor rammerne af det konceptuelle system, som det tilhører. Heraf følger, at imperativets acceptabilitet stiger og falder med acceptabiliteten af det teoretiske system, der udgøres af bæredygtighed og bæredygtig udvikling. Samtidigt kan man fastslå, at et grønt uddannelsesimperativ dermed bliver en bæredygtighedsstrategi eller en del af en bæredygtighedsstrategi. Det er følgelig på sin plads kort at gøre rede for, hvad der ligger i disse begreber:

Ved *bæredygtighed* forstås almindeligvis det forhold, at nutidige og fremtidige generationer besidder den samme ret til i gennemsnit at erhverve de samme lige muligheder for at realisere, hvad de opfatter som det gode liv, dvs. definitionen kombinerer en intra- og inter-generational, rettighedsbaseret moral med et bredt defineret teleologisk mål. Ved *bæredygtig udvikling* forstås man en udvikling, der når frem til eller opretholder en bæredygtig tilstand. Således hviler bæredygtig udvikling på tre søjler – en økonomisk, en samfundsmæssig, herunder en social og kulturel, og en økologisk – som man kan vælge at vægte forskelligt, afhængig af hvilken situation, man befinder sig i, og hvilken tilstand, man ønsker at fremkalde.<sup>2</sup> Der er her tale om grundlæggende principper, hvis fortolkning og implementering kan og bør nuanceres i forhold til lokale sammenhænge, prioriteter og fremgangs-

1 Immanuel Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Band 3, Werke in sechs Bänden* (Köln: Könnemann, 1785/1995), 207-208, Onora O'Neill, *Kantian ethics*, in *A Companion to Ethics*, ed. Peter Singer (Oxford: Blackwell Publishing, 1991) 176-179, og Michael Steigleder, *Deontologische Ansätze. Kant*, in *Handbuch Ethik*, 2. Auflage, herausgegeben von Marcus Düwell, Christoph Hubenthal und Micha H. Werner (Stuttgart: J.B. Metzler, 2006) 129-130.

2 Konrad Ott, *The Case for Strong Sustainability*, in *Greifswald's Environmental Ethics*, ed. Konrad Ott and Philipp Pratap Thapa (Greifswald: Greifswald University, 2003) 59-64, og Niels Henrik Hooge, *Klimaetik: Etiske perspektiver i den globale klimapolitik* (København: Den Økologiske Arbejdsgruppe, 2009), Accessed March 25, 2012, <http://www.oekogruppe.dk/klimaetik.pdf>, 8-9.

måder. Om end begrebet bæredygtig udvikling er universelt og har globale implikationer, definerer enhver aktør på bæredygtighedsområdet – hvad enten der er tale om et land eller en regional eller international organisation – sine egne handlingsplaner. Mål, vægtninger og processer bør derfor først og fremmest afklares lokalt for at opfylde de lokale miljømæssige, sociale og økonomiske betingelser på kulturelt sensitive og relevante måder.

Ved *bæredygtighedsstrategi* forstås ethvert samfundsmæssigt tiltag eller koordinerede sæt af tiltag, der tager sigt på at realisere bæredygtighed og bæredygtig udvikling.

Det følger med nødvendighed, at et grønt uddannelsesimperativ *først og fremmest formidler undervisning om bæredygtighed og bæredygtig udvikling* indenfor de aksiomatiske rammer, som udgøres af disse fænomener. Bæredygtighed og bæredygtig udvikling udgør, hvad man kunne kalde for et 'naturligt deduktionssystem' – dvs. et deduktionssystem, der har udviklet sine argumentationsprocedurer på grundlag af almene fornuftsovervejelser, og leverer de udtryk eller sætninger, der har primær karakter og bidrager til den måde, hvorpå de andre udtryk eller sætninger i systemet defineres. Det er derfor på sin plads kort at forklare, hvad der ligger i det uddannelsesbegreb, der er indeholdt i imperativet: Om end uddannelse for bæredygtig udvikling er nævnt og beskrevet i adskillige internationale konventioner og erklæringer, er det værd at notere sig, at der efter al sandsynlighed ikke eksisterer en universel formel for, hvad den eksakt indeholder. Ligesom der hersker almindelig enighed om bæredygtighedsprincipperne og deres underliggende koncepter, anerkendes det også, at der snarere er tale om en proces end et færdigt produkt. Med andre ord: Uddannelse om bæredygtig udvikling handler først og fremmest om at håndtere komplekse systemer, der hele tiden er under udvikling. Tyngdepunktet ligger derfor ikke mindst på systemiske forandringsmuligheder i undervisningsinstitutionerne, der giver plads til foranderlig og forandrende læring. Følgen heraf bliver, at bæredygtighedsproblemstillingerne ansues ud fra en lang række forskellige faglige synsvinkler, kulturelle perspektiver og forskellige tidlige og rumlige perspektiver.<sup>3</sup>

På trods af de ovenfor nævnte nuancer i forhold til lokale kontekster, prioriteter og fremgangsmåder, besidder uddannelse om bæredygtig udvikling ikke desto mindre visse grundlæggende karakteristika. F.eks. påviser *Agenda 21* fire prioritetsområder, hvor kompetencer og adfærd bør fremmes: Elementær uddannelse, reorientering og revision af allerede eksisterende uddannelsesprogrammer, udvikling af offentlig forståelse for og bevidsthed om bæredygtig udvikling gennem mobilisering af alle samfundets sektorer, og praktisk oplæring ved hjælp af videnskabelig og teknologisk uddannelse, ikke mindst gennem samarbejds partnere i erhvervslivet.<sup>4</sup>

3 John Holmberg and Bo Samuelsson (ed.), *Drivers and Barriers for Implementing Sustainable Development in Higher Education, Education for Sustainable Development in Action, Technical Paper N°3* (Paris: UNESCO, 2006), Accessed March 25, 2012, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001484/148466E.pdf>, 8

4 United Nations Conference on Environment and Development, UNCED, *Agenda 21* (Rio de Janeiro: UNCED, 1992) Accessed March 25, 2012, <http://www.un.org/esa/dsd/agenda21/>, kap. 36.

Mere konkret kan dette udmøntes i flg. egenskaber ved bæredygtighedsrelateret uddannelse:<sup>5</sup>

- Den er baseret på de *principper og værdier*, der understøtter bæredygtig udvikling.
- Den relaterer sig til *alle bæredygtighedens områder* – miljø, samfund og økonomi.
- Den fremmer *livslang læring*.
- Den er *lokalt relevant og kulturelt sensitiv og passende*.
- Den er baseret på *lokale behov, opfattelser og betingelser*, men anerkender, at opfyldelse af lokale behov ofte har *regionale og globale konsekvenser*.
- Den involverer *formel, ikke-formel og uformel læring*.
- Den tager hensyn til *bæredygtighedsbegrebets dynamiske natur*.
- Den adresserer *indhold og tager sammenhæng, regionale og globale problemstillinger og lokale prioriteringer* i betragtning.
- Den opbygger *kapacitet* i forbindelse med samfundsmæssigt baserede beslutningsprocesser, social tolerance, miljømæssig omsorg, fleksible arbejdsstyrker og livskvalitet.
- Den er *interdisciplinær*. Ingen enkelt fagdisciplin kan monopolisere uddannelse for bæredygtig udvikling, men alle discipliner kan bidrage til denne form for uddannelse.
- Den anvender en *flerhed af pædagogiske teknikker*, som fremmer partcipatorisk læring og abstraktionsfærdigheder på et højere niveau.

Selvom uddannelse om bæredygtig udvikling først og fremmest kan defineres som en proces, betyder dette naturligvis ikke, at den ikke er målrettet. Berkowitz, Ford og Brewer har udviklet et begreb om *økologisk skoling* eller *dannelse*, der kan stå centralt i de mål, som bæredygtighedsrelateret uddannelse kan tænkes at forfølge. Ved dette begreb forstås evnen til at bruge økologisk forståelse og tænkning til at studere, opleve og sameksistere med miljøet på en bæredygtig måde. Sammen med civil dannelse – dvs. anvendelsen af forståelse af sociale, politiske, økonomiske og kulturelle systemer til aktiv deltagelse i samfundsmæssige processer – udgør økologisk skoling forudsætningen for det såkaldte *miljømedborgerskab*, hvorved forstås værdibevidstheden og de praktiske færdigheder til at omsætte den økologiske og civile dannelse i praksis.<sup>6</sup>

Sammenfattende kan man sige, at økologisk dannelse er baseret på en række holistisk orienterede koncepter: Systemtænkning og hierarkisk, kvantitativ, probabilistisk, rumlig, tidlig og transdisciplinær tænkning bidrager hver især til at identificere, hvilke fænomener, der er forbundet med hinanden på hvilken måde. Samtidigt adresseres de menneskelige

5 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014), *International Implementation Scheme* (Paris: UNESCO, 2005) Accessed March 25, 2012, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148654E.pdf>, 30-31

6 Allan A. Berkowitz, Mary E. Ford and Carol A. Brewer, *A framework for integrating ecological literacy, civics literacy, and environmental citizenship in environmental education*, in *Environmental Education and Advocacy, Changing perspectives of ecology and education*, ed. Edward A. Johnson and Michael J. Mappin (Cambridge: Cambridge University Press, 2005), 228, 235.

samfunds dobbelte rolle i udviklingen af økosystemerne – dvs. både som underlagt værtsøkosystemernes betingelser og bidragsydere til deres udvikling. Under alle omstændigheder er grundantagelsen, at økologisk virkelighed er et menneskeligt begreb og at viden er, hvad det videnskabelige samfund har accepteret som den bedste fortolkning af verden på ethvert givet tidspunkt.

Ovenfor har vi diskuteret betydningen af begreber som 'imperativ', 'bæredygtighed', 'bæredygtig udvikling' og 'bæredygtighedsstrategi' og berørt indholdet af konceptet for bæredygtighedsrelateret uddannelse og undervisning samt formålet hermed. Det er nu muligt at udstikke konturerne af et begreb for et grønt uddannelsesimperativ: *Indledningsvist kan det defineres som et normativt udsagn, der udtrykker en tilgrundliggende norm – bæredygtig udvikling – og forener en mere eller mindre generaliseret handlingsanvisning – retten til at modtage undervisning og uddannelse indenfor miljø og bæredygtighed og pligten til at udbyde undervisning og uddannelser af denne type – med en konkret situation, der munder ud i et individuelt, normbaseret skøn.*

Den deontiske prædikation for det grønne uddannelsesimperativ er her et *påbud* for udbyderne af uddannelser – det at skulle gøre noget – og en *rettighed* for de uddannelsessøgende til at modtage noget. Uddannelsesudbyderne er såkaldte moralske agenter i forhold til påbuddet og såkaldte moralske patienter i forhold til de uddannelsessøgendes rettigheder. Samtidigt er de uddannelsessøgende moralske agenter i forhold til retten til bæredygtighedsrelateret uddannelse og undervisning og moralske patienter i forhold til uddannelsesudbydernes pligt til at udbyde disse. Tilsammen udgør de umiddelbart det *moralske samfund*, som adresseres af det grønne uddannelsesimperativ.<sup>7</sup> Spørgsmålet er imidlertid, om dette samfund ikke kan udstrækkes til også at omfatte fremtidige generationer, eftersom de måske i endnu højere grad end de nuværende har en interesse i det beskyttelsesgode – bæredygtig udvikling – som udgør kernen i det grønne uddannelsesimperativ. Herudover kan man argumentere for, at det bør omfatte alle de nutidige personer, der i videre forstand omfattes af virkningerne af implementeringen af imperativet, hvad enten disse virkninger har direkte eller indirekte karakter.<sup>8</sup>

Indenfor rammerne af den filosofiske etik kan det grønne uddannelsesimperativ beskrives som en i overvejende grad moralsk agent- og patientcentreret deontologisk teori,<sup>9</sup> der har en teleologisk dimension. Hvis man går ud fra John Rawls definition på deontologisk etik som en teori, der enten ikke specificerer det gode uafhængigt af det moralsk rigtige, eller ikke fortolker det moralsk rigtige som maksimering af det gode – hvad der ville være ren

7 Konrad Ott, *Prinzip / Maxime / Norm / Regel*, in *Handbuch Ethik*, 2. Auflage, herausgegeben von Marcus Düwell, Christoph Hubenthal und Micha H. Werner (Stuttgart: J.B. Metzler, 2006), 474-480.

8 Hvis man udover et antropocentrisk også anlægger et fysiocentrisk perspektiv på udstrækningen af dette moralske samfund, kan man argumentere for, at det også omfatter hele biosfæren, dvs. alt levende.

9 Samuel Scheffler, *Introduction*, in *Consequentialism and its Critics*, ed. Samuel Scheffler (Oxford: Oxford University Press 1988), og Larry Alexander and Michael Moore, *Deontological Ethics*, in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ed. Edward N. Zalta (Fall 2008 Edition, Stanford: Stanford University, 2008) Accessed March 25, 2012, <http://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/ethics-deontological/>

teleologisk etik – kan dette gode defineres som bæredygtighed og bæredygtig udvikling. Godet er imidlertid ikke teleologisk, eftersom der i definitionen på bæredygtighed indgår intra- og intergenerationel, rettighedsbaseret moral. Følgelig har det ikke føromorsk karakter og kan ikke maksimeres indenfor rammerne af en rent teleologisk etik. En anden forskel er, at teleologisk etik er 'agent-neutral' og bestemmer de moralske subjekters situationsbetingede pligter uafhængigt af deres roller. Det eneste, der betyder noget, er konstellationen af mulige handlingsforløb og deres konsekvenser.<sup>10</sup> Det grønne uddannelsesimperativ er imidlertid heller ikke rent deontologisk, eftersom det tydeligvis har et funktionelt sigte og dets effektivitet i vid udstrækning kan måles og vejes efter empiriske kriterier.

I forbindelse med indholdet og intensiteten af imperativet er det muligt, at skelne mellem to versioner, en stærk og en svag. Udgangspunktet for denne graduering af begrebet må tages i det forhold, at det implicerer en positiv ret for en moralsk agent til en ydelse fra staten<sup>11</sup> og en pligt for staten til at levere denne ydelse. Retten til statslig handling omfatter retten til faktisk handling og retten til normativ handling. I det første tilfælde er det ligegyldigt i hvilken form, retten opfyldes, mens der i det andet tilfælde skal foreligge en normgivningsakt. På denne baggrund er det muligt strukturteoretisk at fastsætte tre kriterier, der har betydning for gradueringen af imperativet: For det første kan det dreje sig om normer, der garanterer subjektive rettigheder, eller om objektivt forpligtende normer. Subjektive rettigheder er retslige relationer mellem retssubjekter, der fastlægger grænserne, indenfor hvilke et retssubjekt har frihed til at udfolde sin vilje, og som derfor korresponderer med begrebet for subjektiv handlingsfrihed.<sup>12</sup> Disse rettigheder implicerer imidlertid tillige en ikke-relationel pligt, der kan beskrives som objektiv, også selvom den ikke modsvares af et retssubjekt, overfor hvem denne pligt består. Subjektiv-objektiv-dikotomien kan i denne sammenhæng formuleres ved, at man spørger til, i hvilken udstrækning retten til bæredygtighedsrelateret uddannelse fordres gennem normer, der forlener de uddannelsessøgende med subjektive rettigheder, og i hvilken udstrækning gennem normer, der begrunder objektive pligter for staten. For det andet kan det handle om bindende eller ikke-bindende normer. Ved 'bindende' forstås her en norm, der kan gøres gældende ved en domstol, ved 'ikke-bindende' leges imperfecta eller rene programerklæringer. For det tredje kan normerne begrunde definitive eller prima facie rettigheder og pligter i form af principper eller regler. Når en regel optræder som grund til et konkret påbud, hvad der er tilfældet, når den er gældende ret, konkret anvendelig og ikke

10 John Rawls, *A Theory of Justice*, (Revised Edition. Cambridge MA: Harvard University Press, 1971/1999), 26-27 og Micha H. Werner, *Deontologische Ansätze. Einleitung*, In *Handbuch Ethik*, 2. Auflage, herausgegeben von Marcus Düwell, Christoph Hubenthal und Micha H. Werner (Stuttgart: J.B. Metzler, 2006), 122-127

11 Der er tale om en ret til en ydelse i både snæver og videre forstand. Ret til ydelser i snæver forstand er rettigheder hos den enkelte borger overfor staten på noget, som den pågældende også kunne erhverve fra private, hvis han eller hun rådede over tilstrækkeligt med finansielle midler og tilbud om sådanne ydelser fandtes på det private marked. Det drejer sig om retten til omsorg, arbejde, bolig og uddannelse. Udover sådanne positive faktiske statslige handlinger, omfatter retten også normative handlinger. I dette tilfælde taler man om en ret til ydelser i videre forstand, jf. Robert Alexy, *Theorie der Grundrechte*, (Baden-Baden: Nomos, 1985), 179-180, 454.

12 Jürgen Habermas, *Faktizität und Geltung, Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats* (Frankfurt: Suhrkamp, 1998) 109-110.

tillader undtagelser, udgør den en definitiv grund. Er indholdet af påbuddet, at nogen har en ret eller en pligt, er denne ret eller pligt en *definitiv* ret eller pligt. Principper er derimod altid kun *prima facie* grunde, der giver anledning til *prima facie* rettigheder og pligter. *Prima facie* rettigheder og pligter kan ganske vist forekomme definitive, men er udstyret med et forbehold: En handling er omfattet af en *prima facie* pligt eller rettighed, fordi den besidder en bestemt egenskab, der taler for, at den bør gøres, men samtidigt kan den have en eller flere andre egenskaber, der taler imod. Hvad rettigheden eller pligten består af, når det kommer til stykket, afhænger af, at man tager hele situationen i betragtning.<sup>13</sup> Kombinerer man disse tre kriterier, opstår otte normer med forskellige strukturer, hvoraf de første fire er karakteristiske for en stærk version af uddannelsesimperativet og de sidste fire for en svag: Varianter af uddannelsesimperativet befinder sig mellem disse yderpunkter.

Figur 1: Stærke og svage versioner af det grønne uddannelsesimperativ<sup>14</sup>

Stærk version af det grønne uddannelsesimperativ				Svag version af det grønne uddannelsesimperativ			
Bindende				Ikke-bindende			
Subjektiv		Objektiv		Subjektiv		Objektiv	
definitiv	prima facie	definitiv	prima facie	definitiv	prima facie	definitiv	prima facie
1	2	3	4	5	6	7	8

Den *stærke version* udgøres i sin stærkeste form af bindende normer, der garanterer definitive subjektive rettigheder til ydelser og pligt til at levere dem (1 og 3). Dette implicerer en lovfæstet, præceptiv ret for enhver uddannelsessøgende i forhold til enhver uddannelsesinstitution på ethvert tidspunkt i enhver faglig sammenhæng at modtage bæredygtighedsrelateret uddannelse og undervisning. Det fagtekniske udgangspunkt er en opfattelse af, at bæredygtig viden ikke blot kan formidles gennem adskilte kurser og programmer, men forudsætter et integreret perspektiv i forhold til alle uddannelser. Selvom separate kurser er nødvendige for at opnå en grundlæggende forståelse af de udfordringer, der er forbundet med bæredygtig udvikling, kan det ikke desto mindre være påkrævet at integrere bæredygtighedsaspekter ind i eksisterende traditionel undervisning. Man kunne endda forestille sig en *ekstra stærk* version, hvor der ikke blot foreligger en ret for den uddannelsessøgende til bæredygtighedsrelateret uddannelse, men også en *pligt* for den pågældende til at søge denne form for uddannelse. Retten til bæredygtighedsrelateret undervisning og uddan-

13 Alexy, *Theorie der Grundrechte*, 90-92, 447-448, Brenda Almond, *Pflicht*, in *Handbuch Ethik*, 2. Auflage, herausgegeben von Marcus Düwell, Christoph Hubenthal und Micha H. Werner, (Stuttgart: J.B. Metzler, 2006), 468-469 og Jonathan Dancy, *An ethic of prima facie duties*, In *A Companion to Ethics*, ed. Peter Singer (Oxford: Blackwell Publishing, 1991), 223

14 Figuren er frit efter Alexy, *Theorie der Grundrechte*, 456

nelse er umiddelbart eksigibel for rettighedshaveren (1 og 2). På samme måde implicerer den stærke version en definitiv, bindende pligt for enhver uddannelsesinstitution på ethvert tidspunkt i enhver faglig sammenhæng at udbyde sådan uddannelse og undervisning. Misligholdelse af denne pligt kan meget vel tænkes at være sanktioneret med negative følger for den ansvarlige moralske agent. Pligten i den stærke version er en såkaldt *fuldkommen pligt*, fordi den modsvares af en ret hos pligtobjektet til at kunne effektuere den ydelse, pligten omfatter.<sup>15</sup> Den svageste version af den stærke model er 2 og 4, som implicerer en pligt for staten som moralsk agent til at gøre sit yderste for at realisere indholdet af uddannelsesimperativet uden at der dog består en definitiv subjektiv ret for de uddannelsessøgende til at modtage bæredygtighedsrelateret uddannelse.

Den *svage version* implicerer, at enhver uddannelsessøgende besidder en moralsk eller deklatorisk juridisk ret til at modtage bæredygtighedsrelateret uddannelse og undervisning, der dog ikke på ethvert givet tidspunkt relaterer sig til en bestemt uddannelsesinstitution i enhver faglig sammenhæng. Retten er ikke umiddelbart eksigibel for rettighedshaveren og det er ikke forbundet med negative sanktioner for den moralske patient ikke at leve op til denne forpligtelse. Der er således her tale om en *ufuldkommen pligt* for uddannelsesudbyderne, eftersom den kun modsvares af en ret, der hovedsageligt er af moralsk karakter (5,6,7,8). Den svageste af de ikke-bindende normer, der blot garanterer en moralsk subjektiv ret i forbindelse med en objektiv statslig prima facie pligt, udgør her den nederste grænse (6 og 8).

Rent praktisk kunne man forestille sig, at realiseringen af uddannelsesimperativet i sin typiske form vil komme til at ligge mellem de poler, de to versioner udgør, på en sådan måde, at den stærkeste version udgør det ideal, som imperativet orienterer sig efter, mens den svageste version, repræsenterer den lavest acceptable bundgrænse for den moralske agent eller patient.

Det ligger naturligtvis udenfor rammerne af en artikel som denne at foreskrive, hvordan et handlingsvejledende princip som et grønt uddannelsesimperativ skal implementeres i det danske uddannelsessystem. Uddannelsessystemet er så omfattende og komplekst, at de mange implementeringssituationer, der vil kunne opstå, ikke på nogen måde vil kunne ydes retfærdighed her. Ikke desto mindre kan nogle få udvalgte eksempler give rudimentær anskuelsesundervisning i, hvilke funktioner det vil kunne opfylde, og hvordan det kan integreres.

**Eksempel 1:** *Integrering af det grønne uddannelsesimperativ i Folkeskolelovens, Gymnasie-lovens og Universitetslovens formålsparagraffer.* For at et grønt uddannelsesimperativ kan fungere efter sin hensigt, må det integreres overalt i den lovgivning, der berører det danske uddannelsessystem på alle niveauer. Foruden at give imperativet maksimal synlighed, tjener dets optagelse i Folkeskolelovens, Gymnasie-lovens og Universitetslovens formålsparagraffer til at understrege den forrang, det har i forhold til mange af de øvrige værdier, som uddan-

15 Dieter Birnbacher, *Sind wir für die Natur verantwortlich?*, in *Ökologie und Ethik*, herausgegeben von Dieter Birnbacher (Stuttgart: Reclam, 2001), 123, 137

nelsessystemet understøtter. Det fig. er eksempler på formuleringer, der ville kunne optages i de nævnte formålsparagraffer (indføjede sekvenser er angivet med kursiv):

**Folkeskolelovens § 1 stk. 1 og 3:**<sup>16</sup> Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen *gennem bæredygtig udvikling, som har høj prioritet*, og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling (...) Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd, demokrati og *bæredygtighed*.

**Gymnasielovens § 2, stk. 5:**<sup>17</sup> Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed, folkestyre og *bæredygtig udvikling*. Undervisningen og hele skolens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd, demokrati og *bæredygtighed*. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage *særligt* til *bæredygtig* udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv.

**Universitetslovens § 2, stk. 3:**<sup>18</sup> Universitetet skal samarbejde med det omgivende samfund og bidrage til udvikling af det internationale samarbejde. Universitetets forsknings- og uddannelsesresultater skal bidrage til at fremme vækst, velfærd og *bæredygtig* udvikling i samfundet, *til hvilken der gives højeste prioritet*. Universitetet skal som central viden- og kulturbærende institution udveksle viden og kompetencer med det omgivende samfund og tilskynde medarbejderne til at deltage i den offentlige debat.

**Eksempel 2: Integrering i forskningen gennem et korresponderende grønt forskningsimperativ.** Eftersom al undervisning på de højere læreanstalter er forskningsbaseret,<sup>19</sup> er et grønt uddannelsesimperativ her ikke praktisk tænkeligt uden et dermed korresponderende grønt forskningsimperativ. Et grønt forskningsimperativ må derfor implicere, at samfundet har *ret* til at forlange, at offentligt finansierede forskningsinstitutioner, der også varetager undervisningsfunktioner, praktiserer miljø- og bæredygtighedsrelateret forskning, og der må foreligge en *pligt* for det offentlige til at finansiere forskning af denne type. Den deontiske prædikation for det grønne forskningsimperativ er her et påbud til det offentlige og en rettighed for de højere læreanstalter. Samfundet er moralsk agent i forhold til påbuddet og moralsk patient i forhold til universiteternes rettigheder. Samtidigt er universiteterne moralske agenter i forhold til at kræve finansiering af miljø- og bæredygtighedsrelateret

16 Lovbekendtgørelse nr. 998 af 16/08/2010.

17 Lovbekendtgørelse nr. 860 af 05/07/2010.

18 Lovbekendtgørelse nr. 695 af 22/06/2011 (universitetsloven).

19 Universitetslovens § 2, stk. 1.



forskning og moralske patienter i forhold til samfundets ret til at kræve denne forskning. Universiteterne har i de senere år opnået en vis autonomi i forhold til den offentlige forvaltning, men autonomi fra et grønt forskningsimperativ er definatorisk ikke en mulighed, dvs. de vil stadigvæk være moralske agenter og patienter i de konkrete situationer.

Også i forhold til et grønt forskningsimperativ er det muligt at forestille sig stærkere og svagere versioner. En *stærk version* implicerer ikke blot en ret for samfundet til at forlange miljø- og bæredygtighedsrelateret forskning fra enhver højere læreanstalt, men også fra ethvert fakultet og institut og i sin yderste konsekvens også fra enhver forsker. Den logiske følge heraf bliver, at miljø- og bæredygtighedshensyn integreres i al universitetsforskning eller i det mindste i den måde, hvorpå den er organiseret. Misligholdelse af denne pligt kan tænkes at være sanktioneret med negative følger for den ansvarlige moralske patient, hvad enten det drejer sig om universitetet, fakultetet, instituttet eller forskerne. Omvendt besidder disse en ret til passende betingelser, herunder den nødvendige finansiering, for at kunne udøve deres forskning. En *svag version* kan implicere, at der kun kan stilles krav om miljø- og bæredygtighedsrelateret forskning til det enkelte universitet og ikke til alle dets fakulteter, institutter og forskere, men at denne forskning dog finansieres i et passende omfang.

Eftersom det grønne uddannelsesimperativ har betydning for næsten alle de områder, der relaterer sig til bæredygtig udvikling, er også indikatorerne for dets vellykkede implementering af omfattende karakter. Eksempler på sådanne indikatorer kunne være: *Imperativets integrering i lovgivningen, integrering i studieplaner enten i form af nye fag eller som reorientering af eksisterende fagdiscipliner og antallet af elever, studerende, undervisere og uddannelsesinstitutioner, som imperativet har betydning for. Og herudover mængden af ressourcer, der anvendes, gennemslagskraft i samfundet i øvrigt i form af øget bevidsthed om bæredygtig udvikling – ikke mindst i medierne, erhvervslivet og det politiske miljø.*

## Argumenter for et grønt uddannelsesimperativ

Vi vender os nu mod spørgsmålet, hvordan et grønt uddannelsesimperativ skal begrundes. I denne forbindelse må begrundelserne først og fremmest forholde sig til ønskværdigheden af de mål, som *uddannelsesimperativet* forfølger som *bæredygtighedsstrategi* eller *en del af en sådan strategi*.

Når det drejer sig om begrundelser for normative udsagn, må man tage højde for det forhold, at de ikke nødvendigvis understøttes af empiriske kendsgerninger på samme måde som f.eks. indenfor naturvidenskaberne, men i vid udstrækning forlader sig på principper for moralske rigtighedskriterier. Denne problematisering af, hvilke fakta, genstande eller relationer, der udgør grundlaget for sandhedsværdien af normative udsagn er blevet beskrevet som *korrespondens-korrelat problemet* eller mere generelt som *problemet med den uafhængige variable*.<sup>20</sup> Spørgsmålet er her, hvorvidt der kan findes objektive, uafhængige elementer,

20 Alan Gewirth, *Reason and Morality* (Chicago: University of Chicago Press, 1978), 5

der er bestemmende for rigtigheden af disse udsagn. Eftersøgningen af den uafhængige variable i forbindelse med begrundelsen for et grønt uddannelsesimperativ må, som vi har antydnet ovenfor, tage udgangspunkt i den omstændighed, at imperativets værdi skal vurderes indenfor rammerne af det konceptuelle system, som det tilhører – i dette tilfælde *bæredygtig udvikling*. Heraf følger, at dets acceptabilitet stiger og falder med acceptabiliteten af dette konceptuelle system, hvad der følgelig også gælder for gyldigheden af de argumenter, der taler til dets fordel. Med dette forbehold in mente kan særligt fire typer standardbegrundelser, der afspejler forskellige paradigmer i den normative etik, bruges til at legitimere imperativet: Begrundelse med henvisning til individuelle rettigheder (a), begrundelse med henvisning til indgåede forpligtelser (b), begrundelse med henvisning til generelle pligter (c) og begrundelse med henvisning til almene principper (d). Man bør notere sig, at disse fire kategorier er indbyrdes forbundne og derfor ikke adskilles skarpt fra hinanden.

a. *Begrundelse med henvisning til individuelle rettigheder*: Denne begrundelse relaterer sig først og fremmest til den del af imperativet, der udmønter sig i retten til at modtage miljø- og bæredygtighedsrelateret undervisning og uddannelse. I forhold til denne begrundelsesmulighed findes der grundlæggende to perspektiver: Det *etisk-filosofiske* og det *juridisk-dogmatiske*. Det første perspektiv er ikke bundet til en bestemt positiv retsorden, som regulerer hvem, der har hvilke rettigheder, hvorimod der i forbindelse med det andet spørges til, om et retssubjekt i et givet retssystem besidder en bestemt subjektiv ret.<sup>21</sup> Den indfaldsvinkel, der her er relevant, er i første omgang den etisk-filosofiske, om end der i vid udstrækning er tale om rettigheder, som garanteres af enhver demokratisk forfatning. Den ret, der er relevant i forbindelse med det grønne uddannelsesimperativ, er *retten til bæredygtig udvikling*, som igen forudsætter *en menneskeret til natur og miljø af en bestemt kvalitet*. Problemet er, at denne ret ikke altid er selvstændigt formuleret i den positive ret og følgelig må deduceres fra en kombination af øvrige demokratiske grundrettigheder.<sup>22</sup> I al

21 Alexy, *Theorie der Grundrechte*, 159-160.

22 Ved grundrettigheder forstås de rettigheder, som vi efter vore kulturnormer og menneskesyn anser for nødvendige forudsætninger for et værdigt menneskeliv i et demokratisk samfund, jf. Jens Elo Rytter, *Grundrettigheder, Domstolens fortolkning og kontrol med lovgivningen* (København: Forlaget Thomson/Gad Jura 2000), 31-32. Begrebet er velkendt og almindeligt udbredt – i angloamerikansk ret tales der f.eks. om 'basic rights', i tysk ret om 'Grundrechte' og i fransk forfatningsret om 'droits fondamentaux'. I dansk positiv ret er grundrettigheder er ret nyt begreb, som dog måske er på vej til at vinde fodfæste. Her bruger man ikke udtrykket 'grundrettigheder', men 'grundlovsrettigheder' eller 'grundlovssikrede rettigheder', der dog ikke kan bruges som synonymmer i forhold til grundrettighedsbegrebet, men snarere betegner en undergruppe heraf, eftersom grundrettighederne har universel karakter. Nærmere ligger formentlig udtrykket 'menneskerettigheder', som eksempelvis Nordskov Nielsen bruger synonymt med udtrykket 'grundrettigheder', jf. Lars Nordskov Nielsen, *Nogle strøtanker om menneskerettighedsbegrebet – og dets brug*, in *Grundloven og menneskerettigheder i et dansk og europæisk perspektiv*, ed. Morten Kjærum, Klaus Slavensky og Jens Vedsted-Hansen (København: Jurist- og Økonomforbundet, 1997), 35. Se også Hjalte Rasmussen, *EU-ret i grundtræk – grundlove, institutioner og lovgivere i EU og Danmark* (Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2008), 158 Begrebet 'grundrettigheder' eller 'grundlæggende rettigheder' bruges også indenfor EF-retten, jf. *Traktat om Den Europæiske Union*, Artikel 6. EF-retten omfatter her både den europæiske menneskerettighedskonvention og medlemslandenes forfatningsretslige traditioner, jf. Claus Gulmann *EFs grundrettigheder – deres virkning i national ret*, in *Grundloven og menneskerettigheder i et dansk og europæisk*

almindelighed er det muligt at klassificere dem på flg. Måde.<sup>23</sup> ( $\alpha$ ) Grundrettigheder, der ud fra en politisk autonom udformning af ret<sup>24</sup> forholder sig til den størst mulige mængde af den samme subjektive handlingsfrihed. ( $\beta$ ) Grundrettigheder, der relaterer sig til en politisk autonom udformning af et retssubjekts status i en frivillig association af retssubjekter på det retslige område (f.eks. i en stat eller i en sammenslutning af stater). ( $\gamma$ ) Grundrettigheder, der umiddelbart relaterer sig til håndhævelse af rettigheder og en politisk autonom udformning af individuel retsbeskyttelse. ( $\delta$ ) Grundrettigheder, der relaterer sig til den ligelige deltagelse i processer for menings- og viljedannelse, som borgere deltager i, og hvor de udøver deres politiske autonomi og skaber legitim ret. ( $\epsilon$ ) Grundrettigheder, der relaterer sig til sikring af sociale, tekniske og økologiske livsbetingelser, som til enhver tid er nødvendige under de givne forhold for den ligelige udnyttelse af de under  $\alpha$  og  $\delta$  nævnte rettigheder. På grundlag af Rawls koncept om de primære goder<sup>25</sup> argumenterer f.eks. Shue for, at der findes mindst tre sådanne grundlæggende rettigheder: Retten til sikkerhed, retten til et vist eksistensminimum og retten til frihed. Disse rettigheder understøttes af et prioritetsprincip, der udsiger, at deres opfyldelse indtager højere prioritet end alle andre aktiviteter, inklusive opfyldelse af andre ikke-grundlæggende rettigheder, hvad der betyder, at en sådan ret ikke kan tilside-sættes for at beskytte en ret, der ikke er grundlæggende.<sup>26</sup> Med en vis ret kunne man også føje retten til undervisning og uddannelse<sup>27</sup> til disse basale rettigheder, eftersom uddannelse af de opvoksende generationer er af de vigtigste forudsætninger for videreføringen af

---

*perspektiv*, ed. Morten Kjærum, Klaus Slavensky og Jens Vedsted-Hansen (København: Jurist- og Økonomforbundet, 1997), 481, 496-498 og Folketingets EU-Oplysning, *Lissabontraktaten*, Sammenskrevet med det gældende traktatgrundlag, (København, 2008) Accessed March 25, 2012.

[http://www.eu-oplysningen.dk/upload/application/pdf/6e9edf30/ld\\_euo\\_lissabon\\_16.pdf](http://www.eu-oplysningen.dk/upload/application/pdf/6e9edf30/ld_euo_lissabon_16.pdf)

- 23 Habermas, *Faktizität und Geltung*, 153-165 og Konrad Ott, *Folien zu den Vorlesungen Umweltethik I und II* (Greifswald: Universität Greifswald, 2007) 57
- 24 Ved politisk autonomi forstås kort formuleret en sammenfatning af moral-, rets- og demokratiprincipper til en grundlæggende ide om selvregulering. Begrebet blev først introduceret af Kant, jf. Habermas, *Faktizität und Geltung*, 118.
- 25 Iflg. Rawls er disse primære goder ting, som man må formode, ethvert fornuftigt menneske ønsker sig på længere sigt i deres liv under forudsætning af rimeligt favorable vilkår. Der er i videre forstand tale om sociale værdier – frihed, chancer, indkomst og det sociale grundlag for selvagtelse, jf. Rawls, *A Theory of Justice*, 78-81.
- 26 Shues argumentation for, at en rettighed er grundlæggende, relaterer sig først og fremmest til nødvendighedsbegrebet. I kortform lyder den flg.: (1) Alle har en ret til noget. (2) Nogle andre ting er nødvendige for at nyde den første ting som en ret, uanset hvad den første ting er. (3) Derfor har alle også ret til disse andre ting, der er nødvendige for at nyde denne første ting som en ret, jf. Henry Shue, *Basic Rights: Subsistence, Affluence and U.S. Foreign Policy* (Princeton: Princeton University Press, 1980), 31, 18-29, 65-87, 117-118
- 27 Retten til uddannelse og undervisning er bl.a. kodificeret i artikel 26 i FN's Menneskerettighedserklæring fra 1948 og artikel 13 og 14 i FN's konvention om økonomiske, sociale og kulturelle rettigheder fra 1966. Artikel 26 fastslår bl.a., at enhver har ret til undervisning og at den skal være gratis, i det mindste på det elementære og grundlæggende niveau. Elementær undervisning skal være obligatorisk og teknisk og faglig uddannelse skal gøres almindeligt tilgængelig for alle, og på grundlag af evner skal der være lige adgang for alle til højere undervisning. Undervisningen skal tage sigte på den menneskelige personligheds fulde udvikling, styrke respekten for menneskerettigheder og grundlæggende friheder og fremme forståelse, tolerance og venskab mellem alle nationer og etniske og religiøse grupper. I artikel 13, der minder meget om artikel 26, anerkendes bl.a. enhver ret til uddannelse. Grundskoleundervisning skal være tvungen og gratis for alle, de forskellige former for undervisning på mellemtrin, herunder teknisk og faglig undervisning, gøres alment tilgængelig ved alle dertil egnede midler og højere undervisning gøres ligelig tilgængelig for alle på grundlag af evner, ved alle dertil egnede midler og i

samfundet. Man kan argumentere for, at retten til bæredygtig udvikling og hermed også retten til uddannelse for bæredygtig udvikling, særligt relaterer sig til  $\epsilon$ , samtidigt med at retten til uddannelse for bæredygtig udvikling specifikt relaterer sig til  $\gamma$ .

Herudover bør det nævnes, at der i de senere år er sket en udvikling i retning af at forbinde store dele af det konventionelle menneskerettighedskatalog med hensynet til miljøet, dvs. i større eller mindre udstrækning gøre dem til *miljømenneskerettigheder*. Man kan derfor argumentere for, at forgrønnelsen af menneskerettighedskataloget korresponderer med den forgrønning af uddannelsessystemet, som et grønt uddannelsesimperativ inkarnerer, og som i denne forbindelse relaterer sig til retten til undervisning og uddannelse.

b. *Begrundelse med henvisning til indgåede forpligtelser*: Denne relaterer sig først og fremmest til den del af imperativet, der udmønter sig til pligten indenfor uddannelsessystemet til at udbyde undervisning og uddannelser af denne type. Den moralske agent er her den danske stat, der i forbindelse med uddannelse for bæredygtig undervisning har påtaget sig en række forpligtelser i forhold til at fremme bæredygtig udvikling, som direkte eller indirekte har konsekvenser for implementeringen af et grønt uddannelsesimperativ. Disse forpligtelser følger f.eks. af internationale erklæringer og traktater (i overvejende grad såkaldt *soft law*<sup>28</sup>), og af EU-retten, der er bindende.

c. *Begrundelse med henvisning til generelle pligter*: Også her er det tale om en form for begrundelse, der understøtter den del af det grønne uddannelsesimperativ, som manifesterer sig i pligten til at udbyde bæredygtighedsrelateret uddannelse. Pligter, sådan som de skal forstås i denne sammenhæng, er i modsætning til de indgåede forpligtelser ikke opstået direkte og frivilligt gennem den moralske agents egne handlinger. Som ovenfor under b er agenten den danske stat. Spørgsmålet er her, om der foreligger en generel pligt for staten til at fremme bæredygtig udvikling, som direkte eller indirekte har konsekvenser for implementeringen af et grønt uddannelsesimperativ. Selvom dette ikke direkte kan aflæses af positiv ret (først og fremmest grundloven) kan man i princippet argumentere for en statsformålsbestemmelse, der indeholder miljøbeskyttelse som en af sine opgaver. En sådan fortolkning forudsætter

---

særdeleshed ved gradvis indførelse af gratis undervisning. Artikel 14 indskærper en pligt for nationerne indenfor en vis tidsfrist til at gennemføre princippet om tvungen og gratis undervisning for alle.

Forenede Nationer, FN, *Verdenserklæringen om menneskerettighederne* (New York, 1948), Accessed March 25, 2012. <http://www.menneskeret.dk/menneskerettigheder/globalt/de+forenede+nationer/fn-dokumenter/fn's+verdenserkl%c3%a6ring> og Forenede Nationer, FN, *Den internationale konvention om økonomiske, sociale og kulturelle rettigheder* (New York, 1966), Accessed March 25, 2012.

<http://www.menneskeret.dk/menneskerettigheder/globalt/de+forenede+nationer/fn-dokumenter/fn+om+%c3%b8konomiske+rettigheder>

28 Ved *soft law* forstås artikulationen af en norm i skriftlig form, der kan indeholde både juridiske og ikke-juridiske instrumenter, og som er vedtaget af stater eller internationale organisationer. Selvom disse instrumenter ikke er lov i formel forstand, er de ikke uden autoritet, eftersom der i reglen er tale om omhyggeligt forhandlede og formulerede tekster, der ofte er tiltænkt normativ betydning på trods af deres ikke-bindende traktatretlige karakter, jf. Patricia Birnie and Alan Boyle, *International Law and the Environment* (Second Edition, Oxford: Oxford University Press 2002) 24-27

en historisk trusselssituation som følge af den økologiske krise – en krise der længe har været vel dokumenteret – og den grundantagelse, at enhver i samfundet har en fundamental interesse i opretholdelsen af det naturlige livsgrundlag og dermed i en samfundsmæssig 'naturkontrakt'. Eftersom statens væsentligste grundegenskab er, at den er i besiddelse af velegnede instrumenter – dvs. dens retsskabende funktion og magtmonopol – til at beskytte det naturlige livsgrundlag, har den mulighed for skabe en retstilstand, der tager hensyn til naturen. Statens legitimitet afhænger følgelig af opfyldelsen af disse opgaver.<sup>29</sup> *Konklusionen er, at miljøbeskyttelse i form af bæredygtig udvikling er et nødvendigt statsformål og at ikke-opfyldelse af dette formål kan bidrage til at delegitimere statsordenen.*<sup>30</sup>

d. *Begrundelse med henvisning til almene principper*: Denne type begrundelse refererer både til retten til at modtage bæredygtighedsrelateret undervisning og pligten til at udbyde den. Med henvisningen til almene principper bevæger vi os her i retning af den filosofiske etik, som først og fremmest er et teoretisk projekt, der ikke i første omgang retter sig mod løsning af konkrete moralske problemer, men på fortolkning, diskussion og revision af etiske kriterier. Interessant i denne forbindelse er ikke kun, *hvilke principper*, der taler for bæredygtig udvikling og et grønt uddannelsesimperativ, men om disse principper kan reduceres til *et enkelt øverste princip*, hvorfra alle andre begrundelser kan udledes.

I forbindelse med en begrundelse af et grønt uddannelsesimperativ kommer i princippet derfor endnu fem indfaldsvinkler til:<sup>31</sup> (α) Den normative etiks individualretslige tilgang – *libertarismen* – der reducerer mangfoldigheden af moralske begrundelser til forleningen af individuelle rettigheder. (β) Den *kontraktsteoretiske* fremgangsmåde, der på implicit, eksplicit eller fiktiv vis reducerer moralske begrundelser til indgåede forpligtelser. Et eksempel herpå er f.eks. Michel Serres 'naturkontrakt', der anerkender nødvendigheden af et afbalanceret forhold mellem menneskeheden og biosfæren.<sup>32</sup> Man kan argumentere for, at kombinationen af indgåede forpligtelser og generelle pligter, der er beskrevet ovenfor, udgør en sådan naturkontrakt, i den udstrækning, de understøtter bæredygtig udvikling, og en sådan kontrakt også ligger til grund for de individuelle rettigheder. (γ) Den *dydsetiske* tilgang, der reducerer de moralske begrundelser til pligterne i sociale roller og former for livsstil. (δ) Den

29 Betydningen af og udviklingspotentialet i denne generelle pligt kan ses af den omstændighed, at 192 lande i verden har 140 bestemmelser om miljøbeskyttelse, 86 anerkender retten til et sundt miljø og 97 refererer til en regeringspligt til at forhindre miljøskader. Denne udvikling begyndte i 1970'erne og siden har næsten enhver forfatning, der er blevet revideret eller vedtaget, adresseret miljøproblemer, jf. Prue Taylor, *Ecological Integrity and Human Rights*, in *Reconciling Human Existence with Ecological Integrity; Science, Ethics, Economics and Law*, ed. Laura Westra, Klaus Bosselman, and Richard Westra (London: Earthscan, 2008), 97 og David Richard Boyd, *The Environmental Rights Revolution: Constitutions, Human Rights, and the Environment* (The University of British Columbia, 2010), Accessed March 25, 2012. <https://circle.ubc.ca/handle/2429/23334>

30 Ott, *Folien zu den Vorlesungen Umweltethik I und II*, 84-85.

31 Julian Nida-Rümelin, *Theoretische und angewandte Ethik: Paradigmen, Begründungen, Bereiche*, " In *Angewandte Ethik, Die Bereichsethiken und ihre theoretische Fundierung*, ausgegeben von Julian Nida-Rümelin (Stuttgart: Alfred Kröner, 1996), 41-43

32 Michel Le Serres, *Le contrat naturel* (Éditions Francois Bourin, 1990), 62-63, 78

*kantianske etik*, der reducerer de moralske begrundelser til et enkelt princip – det kategori-ske imperativ. ( $\epsilon$ ) Og endelig den *utilitaristiske* metode, der også fører mangfoldigheden af moralske begrundelser tilbage til ét princip.  $\beta$ ,  $\gamma$  og  $\delta$  kan defineres som deontologisk etik, hvorimod  $\epsilon$  er teleologisk. I forbindelse med diskussionen af et grønt uddannelsesimperativ synes  $\alpha$  at relatere sig til retten til at modtage bæredygtighedsrelateret uddannelse og begrundelse med henvisning til individuelle rettigheder og  $\beta$  og  $\gamma$  til pligten til at udbyde og retten til at modtage bæredygtig uddannelse og begrundelse med henvisning til indgåede forpligtelser og generelle pligter.  $\delta$  omfatter pligten til at udbyde bæredygtig uddannelse og begrundelse med henvisning til almene principper, hvorimod  $\epsilon$  omfatter pligten til at udbyde og retten til at modtage bæredygtighedsrelateret uddannelse.

Overvejelser i forbindelse med anvendeligheden af disse fem perspektiver er imidlertid frugtesløses, hvis ikke man først afklarer det spørgsmål, hvorvidt de skal afvejes imod hinanden, eller om de *konvergerer* hen imod et fælles resultat. Ved etisk konvergens forstås her, at selvstændige, undertiden konkurrerende teorier, etikker og fremgangsmåder fører til de samme konklusioner i forbindelse med en bestemt problemstilling. Etisk konvergens åbner for muligheden for, at de handlingsvejledende principper, som de konvergerende teorier anbefaler, er ukontroversielle og bredt, om ikke universelt accepterede inden for det kontinuum af mulige etiske principper, der spænder fra de vel funderede til de spekulative og polemiske.<sup>33</sup> I dette tilfælde kan man argumentere for, at de nævnte perspektiver konvergerer hen imod et ansvar hos den moralske agent for, at den natur, vi lever i, ikke fuldstændigt ødelægges eller berøves sin sidste rest af oprindelighed. I formuleringen af dette ansvar er det uden videre forudsat, at der *under alle omstændigheder* foreligger en pligt til at bevare den økologiske ligevægt og på langt sigt sikre det naturlige livsgrundlag. Det spørgsmål, der kan diskuteres, er derfor kun om denne pligt er af primær eller af afledet, sekundær karakter. Endvidere må det overvejes, hvorvidt dette ansvar er et ansvar *overfor* naturen eller et ansvar *vedrørende* naturen.<sup>34</sup> Berettigelsen af denne sondring udgår fra overvejelser om, hvorvidt ansvaret følger af et klogskabsprincip, der tilsiger os ikke at undergrave det naturlige livsgrundlag gennem overforbrug, hensynet til fremtidige generationer, hvis livsgrundlag vi skylder et lignende hensyn, eller om der er tale om et ansvar for naturen for dens egen skyld.<sup>35</sup>

Hvorfor der eksisterer en ubetinget pligt til at bevare planeten intakt er formentligt bedst formuleret af Hans Jonas, ifølge hvem menneskeheden ikke har ret til at begå kollektivt selvmord og følgelig ikke har ret til at ødelægge planeten, uanset hvilke midlertidige fordele, der er forbundet hermed for de nulevende generationer. Årsagen er den indlysende, at intet samtykke til at få frarøvet deres eksistensmuligheder kan indhentes fra vores efterkommere. Og selvom man rent hypotetisk antog, at den fandtes – uanset utroværdigheden af en sådan fremgangsmåde – kan man argumentere for, at der eksisterer en ubetinget pligt

33 Hooge, *Klimaetik: etiske perspektiver i den globale klimapolitik*, 20-21

34 Se f.eks. Immanuel Kant, *Die Metaphysik der Sitten, Band 5, Werke in sechs Bänden*, (Köln:Könemann, 1797/1995), 533-534

35 Birnbacher, *Sind wir für die Natur verantwortlich?*, 104-105

for menneskeheden til at eksistere. Eksistens betyder her, at mennesker lever og først derefter, at de lever godt. Menneskehedens eksistensmulighed kan følgelig ikke gøres til indsats i et spil, hvor biosfæren gøres til et eksperimentarium for initiativer, der har potentialet til at lægge planeten øde.<sup>36</sup>

*Konklusionen af det ovennævnte er, at ansvaret for naturen og for kommende generationer konvergerer til et omsorgs- eller ansvarsprincip, der fungerer som øverste princip i forhold til de bæredygtighedsstrategier, hvorfra det grønne uddannelsesimperativ kan udledes. Dette omsorgs- eller ansvarsprincip kan beskrives som et kategorisk imperativ i kantiansk forstand, fordi det udgør sit eget overordnede formål, som det grønne uddannelsesimperativ og alle andre grundsætninger må underordne sig, og er samtidigt retningsgivende for alle moralske agenter i deres handlinger i samspil med alle andre moralske agenter.*

---

36 Hans Jonas, *Das Prinzip Verantwortung, Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*, (Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1979/2003), 87-92.

# Hjördis Nerheim

## Kant og den moderne pliktbevissthet

### Abstract

*Kant's rejection of rebellion as a political right seems to be problematic for his concept of duty. The paper discusses the trial of the Holocaust perpetrator Adolf Eichmann as a possible case against Kant's political philosophy. It argues, however, that Kant in his Critique of Judgment and in his philosophy of religion has articulated a very sophisticated point of view.*

### Nøkkelord

*Kant, Arendt, Bauman, Eichmann, opprørsrett, det radikalt onde.*

## Introduksjon

Jeg skal her problematisere visse trekk ved Kants<sup>1</sup> rettsfilosofi, og forbeholder meg i denne diskusjon – som følger visse spor utenfor den vanlige allfarvei – å stille spørsmålet om ikke Kant er mer moderne i sin selvforståelse enn man er tilbøyelig til å mene. Hva vil så det si? Finnes det i det hele tatt en *moderne* pliktbevissthet? Er ikke all pliktbevissthet umoderne? Kan en moderne pliktbevissthet overhodet være kantiansk?

Her stiller jeg noen spørsmål med utgangspunkt i Kants statsfilosofi. Det første aktualiserer problemet rundt Kants avstandtagen fra enkeltindividets rett til opprør mot en legal, men urettferdig statsforfatning. Det gjør jeg ved å bringe inn saken Eichmann.<sup>2</sup> Kan Adolf Eichmann, ut fra Kants rettsfilosofi, sies å være en "god kantianer"? (I)

Mitt neste spørsmål er om Zygmunt Baumans analyse av moderniteten (i boken *Moderniteten og Holocaust* 1989) gir nye perspektiver på Kants rettsfilosofi. Selv hevder Bauman at analysen setter moralfilosofien – inkludert *det kategoriske imperativ* – i et nytt lys, idet den etterlyser en etikk, som er i stand til å innreflektere fenomener som "Auschwitz" (II).

Jeg har også et tredje tema, som berøres, og som jeg inviterer til innspill på. Det er om et Auschwitz-perspektiv på moralfilosofien får konsekvenser for Kants syn på begrepet om det "radikalt onde" (III).

---

1 Tekster av Immanuel Kant citeres etter *Akademie-Ausgabe* [=Ak.] (Berlin 1902 ff.).

2 Hannah Arendt, *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil* (London: Penguin Classics, 2006) [1. ed. 1963].

---

*Hjördis Nerheim, e-mail: [hjördis.nerheim@uit.no](mailto:hjordis.nerheim@uit.no)  
Tromsø Universitet, Norge*

---

*Studier i Pædagogisk Filosofi* | [www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf](http://www.ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/spf) | ISSN nr. 22449140

---

Årgang 1 | Nr. 1 | 2012 | side 88-100

---



Til sist bringer jeg inn Kants "tredje Kritikk", *Kritikken av dømmekraften*,<sup>3</sup> (som også var utgangspunkt for Hannah Arendts forsøk på å artikulere en *uoffisiell* politisk filosofi innebygd i dette verket). Den problemstillingen – som bringer oss tilbake til spørsmålet om Eichmann kan beskrives som en god kantianer – setter oss i forbindelse med anvendelsen av det kategoriske imperativ i uoversiktlige eller ugjennomtrengelige situasjoner – slik som for eksempel i Nazi-Tyskland – og til spørsmålet om hvorfor Eichmann ikke maktet å leve som en god kantianer (IV).

## I

*Kan Otto Adolf Eichmann sies å være en "god kantianer"?* Dersom Kants etikk og rettsfilosofi (rettsfilosofien oppfattes her som en versjon av det kategoriske imperativ) skal kunne legitimere seg i en situasjon etter fenomenet "Auschwitz", må den våge å ta opp "saken Eichmann" til vurdering og stille spørsmålet om Eichmann var en god kantianer. Dette krav ligger nedfelt i tidens debatt og hører opprinnelig hjemme i en debatt startet av Hannah Arendt og videreført av bl.a. Zygmunt Bauman, som ikke kan unnlate å tematisere Eichmanns prinsipielle holdning overfor Hitler-Tyskland og finne en forklaring på hans handlemåte. Var Eichmann et monster eller rett og slett bare dum eller en splittet person? Også rettsfilosofien inviterer til problemer: Rettsfilosofien synes langt på vei å godta Eichmanns holdning overfor myndighetene, selv om den ikke er entydig. Som et forsøk på å bidra til en slik selvransakelse, presenteres noen refleksjoner rundt Eichmann som kantianer. Kan det kategoriske imperativ forsvares brukt uten å misbrukes som rettsinstans etter Auschwitz?

Dermed problematiseres visse trekk ved Kants "offisielle" politiske teori (det er denne Hannah Arendt forholder seg til, og søker å finne et alternativ til gjennom Kants tredje kritikk i sin studie av *tilfellet Eichmann*). I denne diskusjonen, som følger visse spor utenfor den vanlige allfarvei, stilles spørsmålet om ikke Kant kan hende er mer "moderne" i sin moralske selvforståelse enn man er tilbøyelig til å mene. Hva vil så dét si? Finnes det i det hele tatt en *moderne* pliktbevissthet? Er ikke all pliktbevissthet *umoderne*? Kan en moderne pliktbevissthet overhodet være "kantiansk"?

Hvis det er noe jeg oppfatter som den moderne pliktbevissthet er det erfaringen av et brudd mellom den verden, som stiller krav til deg om situasjonsorientert handling på den ene siden og de moralske reglers fordring om etterfølgelse på den andre siden. Den moderne pliktbevissthet, som her skisseres, er erfaringen av et brudd mellom situasjonsrelatert og regelstyrt handling. Min forståelse av den moderne pliktbevissthet fremstiller den ikke nødvendigvis som pliktbevissthet ut fra Kants egen definisjon; – i form av bevisstheten om et brudd mellom plikt og tilbøyelighet. I dette spesielle kantianske pliktbegrep er forpliktelsen bare på den ene siden. Her tales det i stedet om en pliktbevissthet, som liksom taler med

3 Immanuel Kant, *Kritik der Urteilskraft* (1790, <sup>2</sup>1793). [=KU].

flere stemmer på en og samme tid. Der selve bevisstheten om pliktens lov kun erfares som det éne legitime orienteringspunkt for handling (forpliktelsen overfor den Annen).

Her vil jeg derfor se på Kants begrep om rettsfilosofi, og rettsfilosofiens plassering innen hans etikk som helhet. Videre skal jeg via denne problematikk nærme meg begrepet om *revolusjonsretten*, som er et sentralt og omstridt punkt av prinsipiell betydning. Men først og fremst vil jeg legge opp til en presentasjon av Kant-forskeren Hannah Arendt, som viderefører Kants politiske filosofi på basis av *KU*. Derfor vil Arendts forelesninger over Kants politiske filosofi og hennes redegjørelse for *dømmekraften* bli trukket inn og presentert i denne forbindelse. To andre temaer vil hele tiden ligge i bakgrunnen for å sette Arendt-fortolkningen av Kant i relieff. Det er først og fremst Kants begrep om "det radikalt onde". Og deretter Baumans krav om en etikk etter Auschwitz.

Kants rettsfilosofi er i dag ikke bare omstridt, men også gjenstand for en omvurdering. Den får stadig større betydning, og de tilsynelatende ekstreme og uforståelige synspunkter, som fremlegges, for eksempel når det gjelder synet på revolusjonsretten, får i lys av forskningen rundt dette tema ny aktualitet. Spørsmålet er derfor om ikke Hannah Arendt, som går til *Kritik der Urteilskraft* for å finne den uoffisielle og interessante politiske filosofi hos Kant, ser den problematikk som gjør hans offisielle politiske teori, altså rettslæren, tiltrekkende i dagens situasjon. Som kjent "oppdager" Arendt en *uoffisiell* politisk filosofi i Kants *Kritik der Urteilskraft*.<sup>4</sup> Dermed overskrides grensene for den tilsynelatende formalistiske og firkantede tenkning i Kants stats- og rettsfilosofi, som først ble publisert helt på slutten av Kants liv, i 1797 og 1798 (i *Metaphysik der Sitten*).<sup>5</sup>

I dag kan man notere et oppsving for Kants rettsfilosofi, og man spør: Er egentlig denne tenkning, som virker så formalistisk uten liv og dynamikk, likevel moderne? I dag brytes mange demninger i synet på Kants kommentarskrifter til hovedskriftene. Småskriftene virker som frigjorte venstrehåndsskrifter i kontrast til de mer skolastiske hovedverker. Men de får først sin verdi som forskningskilder, når de leses innen konteksten av hovedverkene. Et slikt verk er *Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis*.<sup>6</sup> Kants traktat om forholdet mellom teori og praksis, som utløste en voldsom debatt da det ble publisert, mistetså all oppmerksomhet inntil langt inn i vårt århundre. Essayet viser ved første øyekast en spaltet Kant, som tilhenger av den Franske Revolusjon som politisk revolusjon (altså som skapelse av en helt ny verv gjennom et radikalt brudd med fortiden) og som en person som *forbyr enhver form for revolusjonsrett*.<sup>7</sup>

4 Hannah Arendt, *Lectures on Kant's Political Philosophy* (Chicago: The University of Chicago Press, 1982).

5 Immanuel Kant, *Metaphysik der Sitten, Rechtslehre* (1797, <sup>2</sup>1798) [=MS R]

6 Immanuel Kant, "Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis" (1793), Ak. Bd. VIII, 273-313.

7 En annen kontekst er også kommet frem i dagen: Da Kant publiserte essayet om forholdet mellom teori og praksis ("Über den Gemeinspruch") hadde han allerede vært medarbeider i *Berlinische Monatsschrift* i 8 år. Gjennom dette tidsskriftet nådde Kant frem til den lærde offentlighet i hele Tyskland, en nøye planlagt publiseringsvirksomhet, tilskyndet av myndighetene. (Hvis vi leser de første sidene av *Kritik der reinen Vernunft* (1781, <sup>2</sup>1787) [=KrV], ser vi, at "den kongelige statsminister von Zedlitz" er tilegnet boken. Den samme von Zedlitz tilskyndet

Det er velkjent at Kant i rettsfilosofien og i andre skrifter benekter retten til opprør mot statsautoriteten, selv om denne skulle være klart urettferdig overfor sine undersåtter.

I lys av dette ekstreme perspektiv synes selv Eichmann å fremstå som en god kantianer.

Det har derfor vært diskutert hvordan en skal forstå den kvalifikasjon Kant formulerer i 2. utgaven av rettslæren. Der heter det i et avsnitt, som er skutt inn mellom rettslæren og dydslæren: "... daß es ein kategorischer Imperativ sei: *Gehorchet der Obrigkeit* (in allem, was nicht dem inneren Moralischen widerstreitet), die *Gewalt über euch hat*, ist der anstößige Satz, der in Abrede gezogen wird."<sup>8</sup>

Hvis det etiske imperativ overordnes det rent juridiske, modifieres rettsfilosofiens forbud mot revolusjon, stilt overfor urettferdige lover. Ja, ikke bare det: Statens lover oppheves gjennom den etiske lovgivning. Kant rettferdiggjør da motstand mot statens lover i strid med sine eksplisitte teser på basis av etiske prinsipper. Påbudet om å adlyde øvrigheten i alt som ikke strider mot det indre moralske, kan imidlertid neppe innebære noe mer enn en rett til passiv motstand. I motsatt fall ville selve den statlige ordning trues av indre oppløsning. Dette tar på den ene siden noe av motsigelsens brodd, men synes på den andre siden å avdekke en ettergivende holdning overfor statens maktapparat. Imidlertid finnes det, som vi skal se, en annen tolkningsmulighet i lys av fredsskriftet.<sup>9</sup> I følge Kant setter det onde en grense for lydighet overfor staten: "De statutariske, borgerlige lover kan man riktignok ikke kalle guddommelige bud, men dersom de er rettmessige, er *overholdelsen* av dem samtidig et guddommelig bud. Formaningen "Man skal adlyde Gud mer enn mennesker" [Apostlenes gjerninger 5, 29. O.a.], betyr bare at man ikke må eller skal adlyde mennesker dersom de befaler noe som i sig selv er ondt (umiddelbart imot moralloven) ..."<sup>10</sup>

Når Kant her bringer det "radikalt onde" inn i debatten kan dette tyde på, at påbudet om ikke å adlyde statsautoriteten i alt, som strider mot det indre moralske har et annet poeng. Saken er neppe, at Kant gjennom påbudet nå snur om, og faktisk tillater motstand mot urettferdige lover, etter først å ha avvist dette.

---

Kants publiseringsvirksomhet om alle viktige temaer i Tyskland i denne journalen. Den som ble redaktør av *Berlinische Monatschrift* var nemlig den samme person (Johann Erich Biester) som i 1781, da Kant utga *KrV*, var statssekretær hos friherre von Zedlitz. Alle Kants små verker om historie, etikk og rett ble publisert her. Det skulle også hele *Religionsskriftet*, *Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft* (1793) [=Rel]. Men dette ble stoppet av sensuren, fordi Del 2 ble underkjent. Rent faktisk ble nettopp "Über den Gemeinspruch" publisert som en erstatning for *Religionsskriftet*, som ble publisert på annen måte samme år.

8 Kant, *Metaphysik der Sitten, Rechtslehre*, Ak. Bd. VI, 371. ["Den som besitter den øverste bydende og lovgivende makt overfor et folk skal adlydes, og det så juridisk ubetinget ... at dette må være et kategorisk imperativ: *Adlyd den øvrighet* (i alt det som ikke strider mot det indre moralske), som har makt over dere, det er den anstøtelige setning som trekkes i tvil" [fra en anmeldelse i *Götting. Anz.* 18. febr. 1797 av 1. utgave av *JMS R* (1797)]].

9 Immanuel Kant, *Zum ewigen Frieden* (1795, <sup>2</sup>1796) [=EwF], Ak. Bd. VIII, 341-386.

10 Immanuel Kant, *Religionen innenfor fornuftens grenser*, oversatt av Øystein Skar. Oslo: Humanist forlag 2004, s. 198, note 90. ["Die statutarischen, bürgerlichen Gesetze kann man zwar nicht göttliche Gebote nennen, wenn sie aber rechtmässig sind, so ist die *Beobachtung* derselben zugleich göttliches Gebot. Der Satz "man muß Gott mehr gehorchen, als den Menschen" bedeutet nur, daß, wenn die letzten etwas gebieten, was an sich böse (dem Sittengesetz unmittelbar zuwider) ist, ihnen nicht gehorcht werden darf und soll." Immanuel Kant, *Die Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft*, Ak. Bd. VI, 99.].

Det å ikke adlyde statsautoriteten i alt som går imot det indre moralske handler i dette perspektivet ikke i første rekke om å sette etikken over rettslæren, men om å finne en ny plattform for motstand mot staten, basert på motstand mot det onde. Motstanden skyldes en forpliktelse på opplysning (*Aufklärung*) gjennom friheten til å velge mellom godt og ondt (*Willkür*). Her er det tale om en situasjonsbasert handlingsforståelse, som overskrider begrepet om den gode vilje (*Wille*) i kraft av en frihet, som også kan avstumpes og ødelegges. I fredsskriftet (*EwF*) karakteriserer Kant denne plattformen for handling og politikk som en utøvende rettslære.<sup>11</sup> Kant opererer her med et utvidet rettsbegrep, som kan ødelegges gjennom servilitet og hvis absolutte karakter vi må bevisstgjøres om gjennom den enkeltes motstand mot undertrykkelse. Det å ikke adlyde påbud som er onde innebærer dermed noe mer enn en rett til passiv motstand. Den medfører også en risiko for tap av selvet, som bare kan motvirkes dersom du engasjerer deg for en utvidelse av staten ved å forplikte deg på å gjøre hele verden til ditt hjem.

Spørsmålet er om Kant virkelig kan sies å gi moralsk støtte til Eichmann og hans medarbeidere. For å besvare dette spørsmål, la oss i utgangspunktet kaste et blikk på Kants rettsfilosofi. Hva er Kants syn på det borgerlige samfunn og dets legitimitet? Eller nærmere bestemt, syn på individenes forhold til hverandre i en stat der de er bundet sammen i et interessefellesskap for å opprettholde en rettslig tilstand? Denne rettsorden er ingen orden, som er *påtvunget* mennesket. Den er heller ikke konsekvens av en historisk kontrakt à la Rousseau, ifølge Kant. Den sosiale kontrakten, som er grunnlaget for å etablere et samfunn er en fornuftsidé og *forpliktende* for de deltagende personer gjennom den enkeltes egen konsistente vilje.<sup>12</sup>

Kant argumenterer for at det handler om individets evne til konsekvent å befordre sin egen frihet. Men den enkelte kan ikke konsistent forfølge sin egen frihet uten samtidig å respektere retten hos andre individer til å gjøre det samme. Den enkelte innser da, at han ikke kan unngå å tre inn i en krigstilstand for å beskytte seg mot sin nabo, hvis dette åpner for den Andres ubegrensede utøvelse av dennes frihet. Alternativet er altså å tre inn i et borgerlig samfunn. Derfor står valget mellom en hobbesiansk "alles krig mot alle" og det borgerlige samfunn.

Det handler i Kants rettsfilosofi om å utvikle en *normativ* målestokk for all *positiv* rett (samfunnsanvendelse). Retten skal altså bygge på *a priori* prinsipper, selv om den relaterer seg til et anvendt felt, som qua system ikke kan gjøres fullstendig som system. Det dreier seg bare om "metaphysische Anfangsgründe", ikke noe mer, som artikulere betingelsene for en eksisterende vitenskap – det dreier seg ikke om å få en positiv rett, som er vanntett i alle retninger (legalitet – moralitet).

Rett saklig har retten (som system) to sider: For det første er den i likhet med dydslæren (etikken) et *fornufts*begrep, ikke et erfaringsbegrep. For det andre relaterer den seg ikke til det indre sinnelaget, men til menneskenes *ytre* frihet i forhold til hverandre. Mens det første

11 Kant, *Ak.* Bd. VIII, 370.

12 Kant, *Ak.* Bd. VIII, 297 & 302.

aspekt er *normativt* (det kategoriske imperativ) er det andre *deskriptivt* uten å være empirisk. Det angår *anvendelsesbetingelsene* (skjema) for de a priori begreper (som har å gjøre med "metaphysische Anfangsgründe"). Balansen mellom disse to aspekter forhindrer at staten kun kan betraktes som en ordning for å befordre borgernes moralitet eller velferd. Det er det *deskriptive* ikke-empiriske elementet i rettsbegrepet som angir en fellesskapsorganisering av personer – *før enhver erfaring*, sier Kant. Og som dermed også definerer hva det vil si å *være en person*. Problemet er med andre ord å muliggjøre personers samliv under betingelser som *realiserer* deres ytre frihet overfor hverandre. Den beste regjeringsform er ikke den hvor borgeren har det mest bekvemt, men hvor dennes rett er best sikret.

Ovenstående argument, et klassisk mønster i Kants rettsfilosofi, er ikke bare preget av spørsmålet i hvilken forstand Eichmann kan sies å være kantianer. Selv har jeg ganske visst vært opptatt av den blindhet Eichmann-skikkelsen representerer, det Hannah Arendt kaller "*banalitet*", og som er den moderne versjonen av ondskap. I denne forbindelse har jeg nærmet meg Kants ståsted gjennom Kants Tredje Kritikk (*Kritik der Urteilskraft*),<sup>13</sup> som ifølge min fortolkning ikke er noen estetikk i vanlig forstand, men en beskrivelse av "*jordmenneskets fornuft*", en reflektert endelighetsbevissthet, som gjør det i stand til å bryte ut av en egosentrert rolletilværelse og åpne seg for den Andre eller det i vid forstand fremmede og ikke-begrepslige ved tilværelsen.

Problemet er at Kant på den ene siden legitimerer den pliktbevisstheten Eichmann appellerer til under saken mot ham i Jerusalem, samtidig som han gjennom begrepet om den politisk-reflekterende dømmekraft (i *KU*) også etablerer et grunnlag for å dømme Eichmann. Dette er et *paradoks*, og det er derfor viktig å avklare hvor Kant står når det gjelder "saken Eichmann."

Ganske visst er Eichmanns handlemåte totalt i strid med det kategoriske imperativ: Moralloven som sier at mennesket har absolutt verdi og alltid må behandles som et mål i seg selv, ikke bare som et middel. Det saken handler om er imidlertid hva Eichmann følte seg forpliktet til ut fra Kants stats- og rettsfilosofi. Kan Eichmann og hans medarbeidere påberope seg Kants politiske filosofi som støtte for sin adferd?

Vi skal nærme oss denne problematikken gjennom en analyse av *Gemeinspruch*. Jubelen for den Franske Revolusjon kommer her fra den samme munn, som benekter enhver opprørsrett: å styrte et regime ved voldsbruk er aldri tillatt. Kant forfekter altså, som tidligere nevnt, at *absolutt lydighet* overfor myndighetene er den ypperste rettsplikt.<sup>14</sup> Vi kan kalle dette "dogmet om absolutt suverenitet". Eksempelvis sier han i *Zum ewigen Frieden*, at selv en minimalt rettferdig konstitusjon er bedre enn ingen konstitusjon. *Imidlertid åpner Kant for et viktig unntak fra kravet om absolutt lydighet. Unntaket formuleres i Rechtslehre: Det er en kategorisk imperativ: Adlyd myndighetene i alt, som ikke strider mot det indre moralske.*

Kants innrømmelse av muligheten for unntak har den effekt, at han punkterer sin tilslutning til dogmet om absolutt suverenitet. Han legger i prinsippet veien åpen for *passiv*

13 Kant, *Ak. Bd. V*, 165-485.

14 Kant, *Ak. Bd. VIII*, 299 ff.

motstand: sivil ulydighet og samvittighetsnekt. Det vi ser her, er hvordan moralfilosofien brøyter seg vei inn i rettsfilosofien og setter grenser for hvor langt våre rettslige plikter går. Vi kan ikke ha plikt til å utføre handlinger, som moralfilosofien sier, vi må avstå fra (her: Eichmanns myrderier).

Kant fremstår altså som sin egen kritiker i rettsfilosofien, og innser hvor galt det kan gå, gitt hvordan suverenitetsdogmet stopper og setter bremsen ved å innføre unntaket, som blir en kritikk av hans egen posisjon. Unntaket tatt i betraktning virker det klart at Eichmann skulle ha nektet å etterkomme Hitlers ordre om å utrydde jødene: Han skulle trolig ha satt sitt eget liv på spill ved å opponere mot Hitler.

## II

I sin bok om *Moderniteten og Holocaust* hevder Zygmunt Bauman,<sup>15</sup> at alle bestanddeler i jødeutryddelsen var normale. Det vil si, de var normale i betydningen av å stemme overens med vår sivilisasjons veiledende prinsipper, selv om de var ukjent for oss, og i den forstand ikke normale.

Satt på spissen kunne vi si, at Baumann beskriver en ansvarsfraskrivelse, hvor de prinsipper du selv mener å handle etter, ikke lenger er dekkende for den type handlinger, du utfører, og spørsmålet oppstår om vår sivilisasjon er i stand til å gjennomskue og kartlegge denne avstand. Kants rettsfilosofi og etikk må derfor, hvis de skal kunne legitimere seg i en situasjon etter Auschwitz, våge å ta opp *tilfellet Eichmann* i Baumans perspektiv.

Mer enn noe viser fenomenet Holocaust, at man kan handle umoralsk selv om man følger de hevdvunne normene, at moral ikke er det samme som en samfunnsmessig disiplin. Dette demonstreres i rettsoppgjøret etter krigen, der en rekke offiserer, som ikke gjorde noe annet enn å følge ordre og underordne seg de herskende normer, fikk sine dommer. Evnen til å se forskjell mellom godt og ondt må altså ha en annen kilde enn i den kollektive samvittighet. Auschwitz symboliserer ikke *det ondes* problem, men det normale: de rasjonelle fortsettelsene av det moderne fabrikkssystem: nøytral saksbehandling og sosial ingeniørkunst.

Bauman trekker opp modernitetens skisma mellom det ytre handlingssystem, som styrer samfunnsmessige forhold uten kontakt med den handlendes egne intensjoner, og den intensjonale akt, som i den enkelte persons bevissthet underkastes en pliktbedømmelse. Slik Kant legger opp sin rettslære inviterer den til å se *åpningen* for den samme splittelse, bare at det er problemet om å skape evig fred, som er det overordnede hensyn, som pålegges våre handlinger.

Rettsfilosofien (= *MS R*) perspektiveres som en form for kulissenes regi for å bevare den ytre kontekst, som lar subjektene *overleve* uten å ligge i strupen på hverandre. Men nettopp dette hensyn står i fare for å eliminere kontrollen med staten, når dette system bekreftes og får liv.

15 Zygmunt Bauman, *Modernity and the Holocaust* (Ithaca, New York: Cornell University Press, 1989).

I lys av Zygmunt Baumans analyse av modernitetsbegrepet får Kants rettsfilosofi aktualitet for oss: Gjennom Baumans briller ser vi rettsfilosofien som forenlig med den tilstand moderniteten har brakt oss opp i, hvor vi gjennom våre handlinger fremmer eksistensen av en orden, som ikke er i overensstemmelse med våre intensjoner. Annerledes sagt: I rettsfilosofien møter vi oss selv i form av en kollisjon mellom vår etikk og den holdning, som gjør at vi de facto overlever, dvs. som fremmedgjorte for oss selv og splittede.

### III

Vi skal nå bringe Kants problematikk om *individets utsatthet* for overgrep fra suverenen i kontakt med et annet problematisk punkt i hans filosofi om menneskets utsatte situasjon, nemlig hans begrep om det radikalt onde. Denne teori er lite fremme i diskusjonen rundt Kants filosofi til tross for dens åpning mot den uavsluttbare restproblematikk, hans etikk bringer med seg.

I og med det ondes problem setter imidlertid Kant også *en grense for lydighetshetsplikten* overfor staten. Staten er bare et offentlighetens rom, et middel til å utrydde det onde og kan ikke avkreve lydighet, bare ytre konformitet. Dermed aktualiseres spørsmålet om vi ikke her åpner for en utvidelse av spørsmålet om revolusjonsretten, for så vidt som begrepet om en ond tyrann, som forkvakler menneskenes liv gjennom sine påbud blir relevant for debatten. Således oppstår spørsmålet om en tillukking av alle opposisjonsmuligheter i staten, en mulighet, Kant altså selv ikke forutser på bakgrunn av en aksept av det radikalt ondes realitet i verden. For det radikalt onde er i stand til å forklare muligheten av en reform "von Oben", som i realiteten nettopp er en realisering av det onde. "*Religionsskriftet*" insisterer nemlig Kant på dette: "Så snart noe blir erkjent som plikt, selv om det skulle være en pålagt plikt gjennom en menneskelig lovgivers frie vilje alene, er det dog samtidig et guddommelig bud å adlyde den. De statutariske, borgerlige lover kan man riktignok ikke kalle guddommelige bud, men dersom de er rettmessige, er *overholdelsen* av dem samtidig et guddommelig bud. Formaningen "Man skal adlyde Gud mer enn mennesker" [Apostlenes gjerninger 5, 29. O.a.], betyr bare at man ikke må eller skal adlyde mennesker dersom de befaler noe som i sig selv er ondt (umiddelbart imot moralloven ...)".<sup>16, 17</sup>

For å nærme oss forholdet mellom staten og problemet om det onde, er det i utgangspunktet enklest å stille spørsmålet: Hvortil trenger mennesket staten? Er det for å gjøre mennesket moralsk? Spørsmålet fører oss tilbake til *Kritik der praktischen Vernunft* (1788) og

16 Immanuel Kant, *Religionen innenfor fornuftens grenser*, oversatt av Øystein Skar. Oslo: Humanist forlag 2004, s. 198, note 90. ["sobald etwas als Pflicht erkannt wird, wenn es gleich durch die blosser Willkür eines menschlichen Gesetzgebers auferlegte Pflicht wäre, so ist es doch zugleich göttliches Gebot, ihr zu gehorchen. Die statutarischen bürgerlichen Gesetze kann man zwar nicht göttliche Gebote nennen, wenn sie aber rechtmäßig sind, so ist die *Beobachtung* derselben zugleich göttliches Gebot. Der Satz "man muß Gott mehr gehorchen, als den Menschen" bedeutet nur, daß, wenn die letzten etwas gebieten, was an sich böse (dem Sittengesetz unmittelbar zuwider) ist, ihnen nicht gehorcht werden darf und soll" ( *Rel.*, III.1.III, Anm., Ak. Vol.. VI, 99/ B 138 f.).]

17 Kant insisterer her på retten til å avvise onde imperativer. Men har han løst problemet, i fald hans løsning forbinde staten og det radikale onde?

bevisstheten om det kategoriske imperativ som bestemmelsegrunn for vårt sinnelag. Hvis vi i første omgang spør hvorledes mennesket kan kjenne og erkjenne sitt eget sinnelag, om det er moralsk eller ikke, kort sagt i overensstemmelse med fordringen i det kategoriske imperativ, er Kants svar klart: Vi kan ikke med sikkerhet vite hvilken motivasjon, som ligger til grunn for våre egne handlinger. Dette trer klart frem allerede i begynnelsen av *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*.<sup>18</sup> I den grad vi likevel kan ha viten om dette, går veien indirekte om det ytre: det må med andre ord kunne avgjøres ved henvisning til den enkeltes liv i denne verden. Derfor er kunnskap om den egne moral bare mulig gjennom innblikk i ditt eget liv her og nå. Den eneste mulighet er altså å slutte tilbake fra egen adferd til sinnelaget. Dermed er synliggjøringen av den enkeltes sinnelag gjennom et fremskritt i tiden, gjort til kriterium for å avgjøre hvorvidt sinnelaget er moralsk relevant eller ikke. Det fordrer en historisk utviklingsprosess, og Kant taler her om en utvikling i verdenshistorisk, weltbürgerlicher "Absicht".<sup>19</sup>

Siden avviklingen av det onde bare kan skje i et ytre felleskap, ikke gjennom egen kamp med onde intensjoner, er det ved å utvendiggjøre intensjonene som handlinger i statsfelleskapet, at du

kan gjøre motstand mot det onde. Altså er det kun i kraft av handlinger formidlet via rettsfæren og dens absolutte revolusjonsforbud mot statsoverhodet, at håpet om å overvinne det radikalt onde ligger. Men er utryddelsen av det onde et velbegrunnet håp? Forholder det seg ikke snarere slik, at det til enhver tid viser seg, at du taper i denne kampen? Til syvende og sist er det kanskje dette problem, *Religionsskriftet* anskueliggjør. I *Religionsskriftet*<sup>20</sup> skjer utviklingen av det radikalt onde, ifølge Kant i tre stadier:

- a) or det første i den menneskelige naturs gebrekkelighet. Denne fragilitet, er slik at selv om jeg gjør det til min maksime, å ville det gode, så gjør jeg det faktisk ikke av ren avmakt, noe som skyldes innflytelsen av de egne tilbøyeligheter.
- b) For det andre den menneskelige uredelighet. Denne uredelighet skyldes, at andre maksimer blander seg inn i mitt handlingsliv, slik at den moralske intensjon ikke følges opp i praksis, men helt andre intensjoner. Det dreier seg her om pliktmessige handlinger som ikke utføres av plikt, med andre ord om moralsk urenheter eller ugjennomsiktighet.
- c) For det tredje, den menneskelige fordervethet. Det er her det onde i utviklet forstand først kommer inn. Her dreier det seg om en hang til å erstatte de rent moralske intensjoner med motiver og intensjoner som ikke lenger er moralske, men om å sette egne preferanser først. Dermed snus den moralske orden i maksimen om, idet den rent pliktmessige handling skjer ut fra motiver som ikke lenger er moralske.

18 Immanuel Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1785) [=GMS]. Ak. IV, 385-463.

19 Immanuel Kant, "Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht" (1784), Ak. VIII, 15-31.

20 Kant, Ak. VI, 29 f.



Spørsmålet er her hvordan *teorien om det onde* kan betraktes i sammenheng med *individets problematisk klemte posisjon i statsfilosofien*. Vi kan nemlig se bakgrunnen for Kants problem i rettsfilosofien på to måter. 1) Den ene er, at han ikke adskiller klart to uforenlige elementer: nemlig a priori rettsprinsipper og *positiv* (dvs. bestående) rett, altså samfunnsmessige omstendigheter, som ikke fortjener noen plass i begrunnelsen av den borgerlige offentlighet. 2) Den andre tolkning er at selve rettsfilosofien er knyttet til en form for *ugjennomsiktighet*, som henviser mennesket til sin egen mørke underside, hvor altså det onde regjerer. I så fall legitimerer i en viss forstand selve den rettslige orden i samfunnet rettens motsetning og kanskje skulle vi si fiende.

Poenget er å fokusere på en *ugjennomsiktighet* i selve rettens grunnlag, som ikke bare assosieres med det "radikalt onde", men også med dagens situasjon, Bauman beskriver som *modernitetens* tilstand og som tilstanden i Nazi-Tyskland.

I *Religion innerhalb der Grenzen der blossen Vernunft* bruker Kant det samme begrep som han bruker om rettens opphav til det radikalt onde. Han taler der om, at hangen til det radikalt onde er "unerforschlich".<sup>21</sup> Aner vi her i Kants omtale av det *ikke-utforskbare* ved den menneskelige moralitet, at omstendighetene *utenfor oss* selv tar oss på ordet, og bekrefter våre egne handlinger i strid med den opprinnelige mening?

Vi får rettsfilosofien i halsen, hvis vi tenker oss den innført med sikte på å la det radikalt onde slippe frem i mennesket, slik at det en gang for alle skal kunne utryddes gjennom sin utvendiggjøring i mellommenneskelige forhold. Men er det så sikkert, at dette ikke nettopp er Kants poeng, og den Baumanske versjon av moderniteten en historisk offerhandling med sikte på innfrielse av denne planen? Staten forholder seg *indifferent* til det onde. Staten har selv ingen våpen mot det onde. Vi kunne si, at i staten tilbys det onde sin siste mulighet, proporsjonalt med gjennomføringen av de rettslige grunnbetingelsene. Eichmann skulle da være et typisk eksempel på nettopp det ondes nedslag i vår tilværelse: et produkt av rettsfærens *ugjennomsiktige forpliktelse*.

Dersom vi overfører situasjonen til Hitler-Tyskland, får vi her alt etter hvordan vi tolker rettsfilosofien to oppskrifter for Eichmanns holdning til statsautoriteten, dvs. Hitler: Han kunne med rettslæren i ryggen følge Hitlers påbud om en avvisning av revolusjonsretten, selv om regimet var urettferdig. Eller han kunne påberope seg etikken og totalt avvise Hitlers eller statens krav om etterfølgelse. Vi får altså tilsynelatende en *front mot front* mellom to *motsatte tolkninger*. Ifølge den første er Eichmann kantianer, men ikke ut fra den andre. Det paradoksale er altså her, at det å insistere på det moralske bringer oss inn i en tilstand der vi ikke lenger kvalifiseres som medlemmer av en rettsorden. Kan denne konklusjon være riktig? Skal ikke moralfilosofien overordnes rettsteorien? Er ikke nettopp dette den vei Kant burde slå inn på, dvs. å endre sin oppfatning av revolusjonsretten og gi statsborgeren rett til motstand? Det betyr at begrepet om "suverenen" må endres og gis en annen rolle i forklaringen av moralitetens basis enn Kant selv går inn på.

21 Kant, *Ak.* VI, 43.

## IV

I sin bok: *Eichmann i Jerusalem* har Hannah Arendt levert en analyse av masse-morderen Adolf Eichmann. Hun konstaterer der, at de herskende lovsystemer og juridisk gjeldende begreper ikke strekker til for administrative massakrer organisert av statsapparatet. Men finner, at Kants *Kritikk av dømmekraften* åpner for en slik domskompetanse, som gjør det mulig å dømme Eichmann.

"Jeg kan også godt tenke meg at det kunne ha blitt en ekte debatt om bokens undertittel; for når jeg snakker om det ondes banalitet, gjør jeg det bare på det helt faktiske plan, idet jeg peker på et fenomen, om stirret en i øynene under rettergangen. Eichmann var ikke Jago og ikke Macbeth og ikke noe ville ha vært fjernere fra hans tanke enn som Richard III å ville "syn for sagn om en skurk". Eichmann hadde i det hele tatt ingen motiver, bortsett fra en overordentlig omsorg for sin personlige fremgang. Denne omsorgen i seg selv var på ingen måte kriminell; han ville sikkert aldri ha myrdet sin overordnede for å arve hans stilling. *Det var bare det at han aldri innså hva han gjorde*, om vi nå skal si det hverdagslig. Han var ikke dum. Det var den rene tankeløshet – noe som på ingen måte er identisk med dumhet – som disponerte ham til å bli en av den tidens største forbrytere. Og om dette er "banalt" og til og med komisk, om man med verdens beste vilje ikke kan utlede noen djvelsk eller demonisk dybde i Eichmann, er det likevel langt fra å kalle det alminnelig.

Det kan definitivt ikke være så alminnelig at en mann med ansiktet mot døden og som til overmål står under galgen, ikke er i stand til å tenke på noe annet enn hva han gjennom hele sitt liv har hørt i begravelser, og at disse "bevingede ord" totalt skulle tåkelegge virkeligheten med hans egen død. At en slik virkelighetsfjernhet og tankeløshet kan volde større fordervelse enn alskens onde instinkter som kanskje hører til menneskets natur – det var faktisk den lærdom, som var å trekke i Jerusalem."<sup>22</sup>

Hannah Arendt gjør som nevnt oppmerksom på, at *KU* kan betraktes som kilde til en ny teori

om det politiske, dvs. det moderne samfunn, forstått som et handlingsfellesskap. Arendt tar der utgangspunkt i at Kant omtaler den estetiske sensibilitet i *KU* som en *sensus communis aestheticus* med klare assosiasjoner til en politisk fellesskapsans, som viderefører det aristoteliske phronesisbegrep. Kant argumenterer ut fra de samme prinsipper for en *sensus communis aestheticus*, som tradisjonelt er konstituerende for en politisk – i kontrast til en teknisk-praktisk -dømmekraftskompetanse. Det dreier seg imidlertid ikke om å erstatte etikken eller politikkenes øverste prinsipp: Å erstatte det kategoriske imperativ med et annet prinsipp. Men det dreier seg om å mobilisere alle våre bevissthetkrefter *sammen* i form av en sektorovervinnende situasjonsforståelse, som gjør det mulig å oppheve en *regel*etisk fremmedgjøring. Med andre ord om evnen til å se verden gjennom et blikk, som tar høyde for situasjonens egen tyngde, uten å filtrere den gjennom bestemte begreper eller prinsipper. Det dreier seg her ikke om noen teoristyrte forståelse, men om en *samstemthet*

22 Arendt, *Eichmann in Jerusalem*, 273.

i bedømmelsen av enkelttilfeller, som ikke tar sine instruksjoner fra overordnede regler, men i seg selv etablerer et offentlig perspektiv.

I *Kritik der Urteilkraft* § 40,<sup>23</sup> nærmer Kant seg problemet med en forståelse av seg selv og den Andre fra et nytt ståsted, som innfører tre maksimer: 1. *Tenke selv*, 2. *Sette seg i den Annens sted* og 3. *Tenke i samsvar med seg selv*

Ovenfor tre formulerte maksimer markerer egentlig en ny form for menneskelighet i tillegg til hva vi har berørt i rettslæren. Kanskje kunne vi også her tale om et nytt personbegrep, som de tre maksimer *sammen* etablerer. Denne dømmekraftskompetanse eller fellesskapssans: "sensus communis aestheticus", er ifølge Arendt en *modell* for politisk kompetanse: Den setter klart og tydelig medsamtaleten i sentrum. I denne forstand beror den på et *utvidet* standpunkt, der nettopp fellesskapet konstitueres *gjennom* de tre maksimene. Problemet med Eichmann er hans manglende evne til å forstå seg selv og sin egen frihet ut fra en modell, som altså utvider det personlige ståsted og innreflekterer den Andre.

Frihet er ikke basert på noen *repeterende* overensstemmelse med seg selv i overensstemmelse med en *viljens autonomi*. Egentlig frihet er ikke alene basert på en indre evne til autonomi, men inkluderer forholdet til den Andre som premiss for å etablere selvforholdet. Hva annet er denne billedgjøring av den moralske frihet enn skapelse av en ny ugjennomsiktighet? Men samtidig er moralens overlevering til deg noe du selv må innestå for, det vil si det dreier seg om et *åpent* tilbud om en nødvendig personliggjøring gjennom den egne situasjon.

Her viser Kant selv nødvendigheten av å tre ut av Kants system, siden du er utstyrt med den enkeltes fellesskapskompetanse. Mer "ballast" kan du kanskje ikke hente fra skolefilosofien: Du må ut i *verden* for å forstå hva du har lært, og det er i seg selv en stor utfordring.

Hvilken plass har den nye ugjennomsiktigheten fra *KU*? Et mulig svar er, at den har sin plass tilsvarende den ugjennomsiktighet på det anskuelige plan, som legaliteten representerer på det formale. Det vil si, *KU* innfører et begrep om moralsk anskuelighet, som representerer den religiøse dimensjon for å bidra til en realisering av moralen gjennom en historisk form for åpenbaring. Uten slik ugjennomsiktighet som medspiller på ferden er moralen uten "ånd". Det er som om den handlende totalt skulle overse det fremmede i seg selv. Dommen over Eichmann skulle da bero på, at han forskanser seg i en moral, som ikke er blitt satt på personlig prøve, og ikke er fullbyrdet i liv og ånd, men som strengt tatt fremstår som en overordnet *rettslig* sfære.

## V

*Konklusjon:* Tilfellet Eichmann synes å ha konsekvenser for forståelsen av det kategoriske imperativ, slik Hannah Arendt har redegjort for, men også for Kants rettsfilosofi, noe Arendt synes å overse. Hun avviser i utgangspunktet, at den kantianske etikk, som ifølge henne er så

23 AK. V, 294

klart sammenbundet med *dømmekraften* kan brukes som en legitimering av *Eichmann som kantianer*. Likevel synes det å være argumenter for at Kants rettsfilosofi kan oppfattes som et *forsvar for* nettopp Eichmann. Argumentasjonen tar utgangspunkt i revolusjonsforbudet, som åpner for plikten til å innordne den egne handling ut fra loven, under loven slik denne forstås av suverenen.

Eichmann hevdet forut for rettergangen i Jerusalem overfor de som intervjuet ham, at han på et tidlig tidspunkt levde ut fra plikt i samsvar med det kategoriske imperativ. Dette bekreftes i Moshe Pearlman's bok: *The Capture and Trial of Adolf Eichmann*, London 1963. Når han under rettergangen ble spurt hva dette innebar, svarte Eichmann at han i kraft av sin vilje og livsmønster kunne være et *universelt* eksempel på lovlydighet. Slik *forsto* jeg det, sier Eichmann. Når dommeren igjen spør Eichmann: Mener du, at dine aktiviteter i forbindelse med jødedeportasjonene var konsistent med Kant, svarer imidlertid Eichmann benektende.

Eichmanns forståelse kunne snarere oppsummeres slik: Når jeg snakket om det kategoriske imperativ som mitt prinsipp, siktet jeg til en periode i mitt liv der jeg var min egen herre med vilje og egne aspirasjoner. Jeg tenkte da ikke på det som kom *senere*, dvs. jødedeportasjonene, der jeg ikke lenger var min egen herre. På dette senere tidspunkt kunne jeg ikke lenger leve i overensstemmelse med det kategoriske imperativ.<sup>24</sup>

Her får vi fra Eichmanns side en bekreftelse på, at han *i det indre* står i motstrid til suverenen, men likevel i det ytre følger en lovlydig linje. Altså er vi i nærheten av en posisjon, som gjør Eichmann langt på vei til kantianer: en *ulykkelig* kantianer. Men Eichmann tilføyer: "Jeg kunne imidlertid inkludere *i* prinsippet om det kategoriske imperativ et prinsipp om å adlyde øvrigheten. Dette var jeg *nødt* til å gjøre, for det var denne øvrigheten, som var ansvarlig for det som skjedde."<sup>25</sup>

Konklusjonen synes å være, at Eichmanns egen argumentasjon er skremmende lik den vi kan lese ut av Kants rettsfilosofi som en strategi for å bevare både moral og rett intakt. Løsningen er å plassere de to i adskilte verdener, og skille mellom moralen i *familiesfæren* og rettsfæren på *jobben*.

24 Moshe Pearlman, *The Capture and Trial of Adolf Eichmann* (London: Weidenfels and Nicolson, 1963), 533: "When I talked of the categorical imperative, I was referring to the time when I was my own master, with a will and aspirations of my own, and not when I was under the domination of a supreme force. Then I could not live in accordance with this principle. But I could include in this principle the concept of obedience to authority. This I must do, for this authority was then responsible for what happened."

25 Se forrige note.