

Jørgen Huggler

John Deweys kritik af liberal education

Abstract

The paper deals with John Dewey's aversion against liberal education and his concern about a 'dual track' educational system separating liberal education and vocational education. It investigates the reason why Dewey maintains that the philosophical 'dualisms' culminate in the question on vocation.

Nøgleord

John Dewey, *Democracy and Education*, liberal education, vocational education, vocation, method, subject matter, inquiry, Smith-Hughes Act

Dewey om metode og indhold

Centrale pointer i Deweys *Democracy and Education* (1916)¹ handler om forholdet mellem "metode" og "subject matter", lad os kalde det metode og indhold, eller måske metode og curriculum.² Dewey omtolker begge, idet han modsætter sig den sædvanlige skelnen mellem dem. Det gør han ud fra sin egen forståelse af tænkning som "inquiry" – med dén ændrede opfattelse af forholdet mellem teori og praksis, der impliceres deraf. Deweys tanker om *inquiry*, som kendes fra *How we Think* (1911) og senere fra *Logic: The Theory of Inquiry* (1938), udvikles ikke særskilt i *Democracy and Education*, men er klart nok basis for Deweys argumentation i bogen. Tænkning og ræsonnement er del af en aktivitet og en hermed forbunden problemløsning. Grundpræmissen er: "a vital connection between knowledge and activity".³

En anden grundpræmis er det svært gennemskuelige pædagogisk-hermeneutiske dogme, som Dewey kalder "The educational moral I am chiefly concerned to draw" ... "It is that no thought, no idea, can possibly be conveyed as an idea from one person to another. When it is told, it is, to the one to whom it is told, another given fact, not an idea".⁴

1 John Dewey, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. Henvisninger i parenteser i teksten er til denne udgave. John Dewey, *The Middle Works, 1899-1924* [nedenfor benævnt MW], Volume 9 (Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1985). Henvisninger er til MW.

2 Jf. MW9, 188.

3 MW9, 366, jf. 171

4 MW9, 166.

Jørgen Huggler

Aarhus Universitet, Danmark, johu@edu.au.dk

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 5 | Nr. 2 | 2016 | side 79-93

Baggrunden for denne påstand er Deweys særegne forståelse af hvad en 'idé' er, nemlig et forslag til at løse et opstået problem, altså en slags plan for, hvordan man kan søge at løse problemet. Andres kundskaber kan stimulere en persons egen erkendelse, men man erhverver kun erkendelse ved at reagere eller svare på det, der kommunikeres.⁵ På den baggrund må man ligeledes forstå hans reservationer over for viden forstået som information: "This static, cold-storage ideal of knowledge is inimical to educative development. It not only lets occasions for thinking go unused, but it swamps thinking".⁶ Mange lærere kan utvivlsomt knytte an til denne bemærkning af egen erfaring – de troede at have haft held til at forklare et emne godt, men hvor elevernes udbytte, som man så det i deres praksis, forblev beskedent.

Men ligesom Dewey i bogens kapitel 24 om "Philosophy of Education" fremhæver, at "Education is the laboratory in which philosophical distinctions become concrete and are tested",⁷ gælder det også opfattelsen af inquiry. Grunden til, at Dewey i 1916 ikke fremsatte en mere teknisk formuleret udgave af inquiry, men en række kontekstbestemte varianter af den, må formodes at være, at forbindelsen med uddannelse også påvirker funktionen af inquiry. Den opfattelse, der i *Democracy and Education* kapitel 12 fremlægges af "Thinking in Education" følger inquiry-modellens trin for problemløsning: experience, data, anticipation of solutions (ideas), testing.⁸ Tænkning, hedder det nu, "er metoden for en edukativ erfaring".⁹ I uddannelsessammenhæng betyder det, at eleven går ud fra en ægte erfaringssituation, hvor eleven er interesseret i en sammenhængende (continuous) aktivitet for dens egen skyld, og hvor der inden for denne situation udvikler sig et ægte problem som stimulerer tanker. Endvidere at eleven besidder den information og gør de observationer, der behøves for at håndtere problemet. Dernæst, at eleven støder på løsningsforslag, som han eller hun er ansvarlig for at udvikle på en systematisk velordnet måde, og endelig har mulighed for at teste sine ideer i en applikation for at gøre deres mening klar og opdage deres gyldighed (kap. 12: Thinking in Education, Summary).¹⁰ Erfaringen er iagttagelsen af forbindelsen mellem det, der forsøges, og det, der kommer ud af dette.¹¹ Den lære, som Dewey ønsker at uddrage heraf, er, at i virkeligheden er metode og subject matter uadskillelige. Deweys egen forståelse udtrykkes i udsagnet: "Method is not antithetical to subject matter; it is the effective direction of subject matter to desired results"¹² – i modsætning til en vilkårlig eller dårligt overvejet handling. Metode, også "pædagogisk" metode, er en effektiv måde at bruge et materiale med henblik på at opnå et mål.¹³ Materialet, the subject matter, fx tal, er ikke genstand for studium, fordi det tilhører en fagdisciplin kaldet

5 MW9, 196.

6 MW9, 165.

7 MW9, 339.

8 MW9, 159 ff.

9 MW9, 170.

10 MW9, 170.

11 MW9, 173.

12 MW9, 172.

13 MW9, 173.

matematik, men fordi tallene "represents qualities and relations of the world in which our action goes on" og fordi de: "are factors upon which the accomplishment of our purposes depends".¹⁴ Denne deweyske opfattelse sættes således i modsætning til en traditionel opfattelse, hvor der isoleres et lærestof, idet bevidstheden afsondres fra aktiviteter, der har at gøre med objekter med henblik på at virkeliggøre formål.¹⁵ Dette sker i forskellige sammenhænge – Dewey synes at spille an på den nyhumanistiske tradition:

"There is truth in the saying that education must first be human and only after that professional. But those who utter the saying frequently have in mind in the term human only a highly specialized class: the class of learned men who preserve the classical traditions of the past. They forget that material is humanized in the degree in which it connects with the common interests of men as men".¹⁶

Således nedvurderes demokratiske idealer ved at disse ikke regnes for realiserbare.¹⁷ Derfor antages, at mange mennesker i deres forberedelse til livet kan nøjes med en "mechanical efficiency" i henseende til at kunne læse, skrive, stave og regne. Dewey kommenterer her: "Such conditions also infect the education called liberal, with illiberality".¹⁸

Når man skelner mellem aktivitet og lærestof, skyldes det en refleksion over erfaringen, der lader os sondre mellem hvad (what) vi erfarer, og hvordan (how) vi erfarer. Men dette er en distinktion i tanken, ikke i eksistens, sådan som vi let forledes til at tro, fordi distinktionen ligger lige for.¹⁹ Det er denne distinktion, der ligger bag den sædvanlige uddannelses-tænkningens skelnen mellem "subject matter" og "method", mellem lærestoffet og måden, det skal bibringes eleverne. 'Lærestoffet' bliver en allerede foretaget systemiseret klassifikation af de facts og principper, der gælder for naturens og menneskets verden, mens 'metoden' kommer til at omhandle, hvordan dette stof bedst kan præsenteres for og fyldes på elevens bevidsthed.²⁰ Dette er ifølge Dewey en ødelæggende adskillelse, fordi det seriøse engagement givet ved omgivelser og involvering i aktivitet og problemløsning forsvinder. Eleverne, antager han i kapitel 12, har slet ingen interesse i de traditionelle skolers lærestof. Han taler her om: "the conspicuous absence of display of curiosity about the subject matter of school lessons",²¹ og lidt senere:

"The occasions and material of thought are not found in the arithmetic or the history or geography itself, but in skillfully adapting that material to the teacher's requirements. The

14 MW9, 141.

15 MW9, 141.

16 MW9, 199 f.

17 MW9, 200.

18 MW9, 200.

19 MW9, 173.

20 MW9, 171.

21 MW9, 162.

pupil studies, but unconsciously to himself the objects of his study are the conventions and standards of the school system and school authority, not the nominal 'studies'".²²

Til dette billede hører projektets pædagogiske radikalitet, herunder at Deweys reformpædagogik i 1916 også indebar et opgør med fagdiscipliner,²³ elevens brug af lærebøger etc.²⁴ Imidlertid gør Dewey det klart, at undervisere fuldt ud skal beherske den videnskabelige videns forståelse af, hvordan de forskellige facts er relateret til hinanden, netop for på optimal måde at kunne imødekomme elevens behov for at forbinde disse facts, ikke med hinanden, men med den lille verden, der er elevens eget udgangspunkt. For den lærde gælder, at "subject matter is extensive, accurately defined, and logically interrelated. To the one who is learning, it is fluid, partial, and connected through his personal occupations".²⁵ Denne meget interessante distinktion i det 14. kapitel i *Democracy and Education* – hvor der ikke er langt til synspunkter, som også forekommer hos Platon og i bog 3 af Rousseaus *Emile* og hos Herbart – kom imidlertid ikke til videre udfoldelse i bogens forløb, idet Deweys hovedærinde i den forbindelse er at fremsætte en kritik af opfattelsen af erkendelse som et lager af informationer, der er løftet væk fra handling. Dewey finder, at denne opfattelse er udbredt i opfattelsen af uddannelse, skønt den næppe ville findes meningsfuld i andre af livets sammenhænge.²⁶

Liberal education

I pædagogisk-filosofisk kontekst er den prominente konkurrent til Deweys ikke-adskillelse af metode og subject matter netop det, man somme tider kalder den klassiske tradition, eller "liberal education".²⁷ Dewey bruger sidstnævnte betegnelse,²⁸ idet han dog ofte supplerende taler om "cultural education".²⁹ En anden konkurrerende pædagogisk-filosofisk position i forhold til Dewey er behaviorismen. Men denne tematiseres ikke som sådan; det virker snarere som om Dewey ikke her ser behaviorismen som en egentlig konkurrent. En modsætning formuleres ikke eksplicit. Han bruger i meget vidt omfang begreber som behavior, stimulus og respons i sine egne ræsonnementer. Imidlertid blev stimulus-respons terminologien brugt af forskere, som måske ikke helt ville genkende sig selv som behaviorister i nutidens betydning, fx Edward Thorndike (1874-1949). Sammenhængene, Dewey giver disse begreber, peger ud over behaviorismens klassiske positioner og de senere behavioristers ensidige filosofiske materialisme mht. sjæl-legeme problemet. Dewey taler ikke kun om adfærd og handling, men også om tænkning. Det behaviorismen senere (efter

22 MW9, 163.

23 Jf. MW9, 141.

24 MW9, 190.

25 MW9, 191.

26 Jf. MW9, 193.

27 Se Thyge Winther-Jensen, *Voksenpædagogik – grundlag og ideer* (København: Akademisk forlag, 2004 [1996]), 72-93.

28 Fx MW9, 143 & 200.

29 Fx MW9, 78, 169 & 369.

1945) har erklæret som en "black box", nemlig det, der foregår mellem input og output, er netop det, der interesserer Dewey, selv om han ikke bryder sig om ord som bevidsthed (mind), netop fordi denne betegnelse tages som del af en mind-body dualisme.³⁰ Rutine som en vanemæssig adfærd (behavior) uden tænkning og engagement giver Dewey ikke meget for.

Liberal education-traditionen forekommer derimod at være en væsentlig modstander. Dette skal formentlig ses i en specifik US-amerikansk kontekst, hvor mange curriculum-aspekter ved liberal education var overtaget fra britisk tradition, men hvor forventninger til uddannelse om at skabe lige muligheder og dynamisk vækst i samfundet har en lang, demokratisk tradition, gående tilbage til Andrew Jacksons præsidenttid. Dewey peger på følgende retrograde træk ved liberal education, i en angiveligt 'herbartiansk' version:

"... the idea which underlies it is that education is essentially retrospective; that it looks primarily to the past and especially to the literary products of the past, and that mind is adequately formed in the degree in which it is patterned upon the spiritual heritage of the past. This idea has had such immense influence upon higher instruction especially, that it is worth examination in its extreme formulation".³¹

Det er også vigtigt for Dewey, at liberal education reduktionistisk fremhæves på bekostning af den uddannelse, "which shall count in the vocations of life".³² Nedenfor vil begge tendenser blive belyst.

Demokrati og uddannelse i Deweys bog

Det kan hævdes, at Dewey er en meget spiselig "feel-good philosopher", ikke mindst som pædagogisk tænkner og reformator. På pragmatisk vis afviser han absolutte sandheder og sammenkæder demokrati og uddannelse. Disse har ifølge Dewey en ganske særlig forbindelse, fordi demokratiet har brug for uddannelse som led i en sårbar reproduktion og fornyelse, og fordi uddannelse og demokrati kan indgå i et dynamisk synergiforhold. Derfor er det syvende kapitel i *Democracy an Education*, nemlig "The Democratic Conception in Education", det formentlig mest læste kapitel i bogen, med dette kapitel sympatiske, men måske ikke gennemargumenterede kvalitetskriterier for samfund (taget i bredeste betydning, samfund af enhver art, begyndende med røverbanden og familien, og sluttende med demokratiet, USA og verdenssamfundet), nemlig fællesskabet om mangfoldige interesser og en uhindret livlig interaktion mellem alle dele af samfundet. Dewey støtter eksplicit sko-

30 Vedrørende Deweys forsigtighed med at anvende begrebet 'consciousness' og hans betoning af kropsligt situeret erfaring, se: Oliver Kauffmann, "Deweys bevidsthedsbegreb". *Studier i Pædagogisk Filosofi* Årg. 1, Nr. 1 (2012), 32-54, <https://doi.org/10.7146/spf.v1i1.6289>.

31 MW9, 78.

32 MW9, 143.

lens rolle, som det at give alle lige muligheder³³ – og på platonisk vis bidrage til at opdage og udvikle den enkeltes talenter.³⁴ Hvad man så mere sjældent medtænker, er, at Dewey ikke rigtigt problematiserer demokratiets farer. Dewey er bevidst om, at demokratiet hele tiden må fornyes, og i *Democracy and Education* tematiserer han, at demokratiet frem for andre samfundsformer har grund til at interessere sig for "deliberate and systematic education",³⁵ ikke blot sådan, at dets vælgere og borgere er uddannede, men fordi "[a] democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience".³⁶ Men politisk og demokratisk dannelse undersøges ikke som sådan i denne bog. Ligeledes kommer Dewey ikke ind på at drøfte, om det overhovedet er en politisk teori, han leverer ved naturalistisk at forstå demokratiet som en særlig civiliseret form for samfund, der i lighed med andre grupper, ja allerede primitive organismer, har brug for selvopholdelse og fornyelse – for de mere avanceredes vedkommende gennem institutionaliseret uddannelse. Mangt og meget om sammenhængen mellem uddannelse og demokrati i kapitel 7 er godt udtrykt, men det er ikke rigtigt at hævde, at Dewey skriver en masse om demokrati her eller andetsteds i bogen. Tværtimod.³⁷

Derimod er det korrekt, at *Democracy and Education* taler om uddannelse i en politisk sammenhæng, en sammenhæng som angår demokratiets mulige vækst. Lad mig nævne passagen fra bogens forord:

"As will appear from the book itself, the philosophy stated in this book connects the growth of democracy with the development of the experimental method in the sciences, evolutionary ideas in the biological sciences, and the industrial reorganization, and is concerned to point out *the changes in subject matter and method of education* indicated by these developments".³⁸

Man bør hæfte sig ved den sidste sætning, da den netop fremhæver "the changes in subject matter and method of education indicated by these developments" som værende bogens centrale anliggende. Det gøres klart for læsere af bogen, at disse emner er helt centrale, og – som jeg allerede har fremhævet – hænger de nøje sammen med en med inquiry-metoden forbunden omvurdering af forholdet mellem teori og praksis. Derimod kan de forudgående ord i citatet fra Preface: "this book connects the growth of democracy with the development of the experimental method in the sciences, evolutionary ideas in the

33 MW9, 93 f.

34 MW9, 94.

35 MW9, 93.

36 MW9, 93.

37 Samme opfattelse kommer til udtryk i Richard Stanley Peters, "John Dewey's philosophy of education," in *John Dewey reconsidered*, ed. R.S. Peters (London, Henley & Boston: Routledge and Kegan Paul, 1977), 102-123. Peters fremhæver, at Deweys formuleringer om varierede, fælles interesser og fuld og fri interaktion mellem sociale grupper, mens de institutioner, som et demokrati forudsætter, ikke omtales, "is surely a strange characterization of democracy. What is significant about it, however, is the emphasis on the social" (Peters s. 103).

38 MW9, 3, min kursivering.

biological sciences, and the industrial reorganization”,³⁹ ved første øjekast forekomme noget henkastede, da elementerne deri tilsyneladende kun tematiseres lejlighedsvis og *en passant* i *Democracy and Education*. Jeg vil imidlertid nu vise, at disse formuleringer er alt andet end tilfældige, og at de tværtimod dækker over, at bogen – dens mangler som reflekteret politisk og demokratisk filosofi ufortalt – alt andet lige er en politisk, polemisk bog, der gennemgribende var bestemt af et i datiden brændende dagsaktuelt emne. Dette emne kommer til udtryk i bogens fjerdesidste kapitel, kapitel 23: ”Vocational Aspects of Education”.

Vocational Aspects

En overfladisk læser, der kigger indholdsfortegnelsen igennem, kan sagtens opfatte dette 23. kapitel som led i en sekvens om curriculum, begyndende med kap. 15: ”Play and Work in the Curriculum”, kap. 16: ”The Significance of Geography and History”, kap. 17: ”Science in the Course of Study”, kap. 19: ”Labor and Leisure”. Nu er Deweys diskussion tilsyneladende kommet til ”erhvervsuddannelse” som det sidste led – før den går over til de afsluttende, mere teoretiske kapitler om ”Philosophy of Education”, hvori bogen opsummeres og så de polemiske kapitler ”Theories of Knowledge” og ”Theories of Moral”. Bogen hedder i undertitlen trods alt: ”An Introduction to the Philosophy of Education”.

Så meget des mere overraskende bliver det for en sådan recipient at læse det fjerdesidste kapitel. Jeg er her ikke ene om denne overraskelse. Således skrev kommentatoren Herman Horne i 1932: ”What we are now going to say may arouse incredibility, but it is none the less true: vocational education is the focus of present conflicts in philosophic theories. Vocational and cultural education are antithetic to each other”.⁴⁰ Dette kapitel er filosofisk – ifølge Dewey selv⁴¹ – viser det sig, bogens højeste tinde! Men i virkeligheden burde det ikke komme bag på den opmærksomme læser, jf. kap. 9 om ”Natural Development and Social Efficiency as Aims”, hvor Dewey i forbindelse med kapitlets tredje afsnit om ”Culture as Aim”⁴² meget vredt beskriver modstillingen mellem ”high worth of personality” og ”social efficiency” som ”a product of a feudally organized society with its rigid division of inferior and superior”,⁴³ som *demokratiet*, hvis det har ”a moral and ideal meaning”,⁴⁴ skal ophæve, sådan at alle skal bidrage, og enhver have samme mulighed for at udvikle sine særlige evner.⁴⁵

39 MW9, 3.

40 Herman Harrell Horne, *The Democratic Philosophy of Education. Companion to Dewey's 'Democracy and Education'. Exposition and Comment* (Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1978 [1932]), 431.

41 MW9, 316, se nedenfor.

42 MW9, 128 ff.

43 MW9, 128.

44 MW9, 129.

45 Også D. C. Phillips har svært ved at finde en mening med begrebet om ’vocation’ i Deweys kapitel 23. I sin bog, *A Companion to John Dewey's 'Democracy and Education'* (Chicago, The University of Chicago Press, 2016), 160-166, ender Phillips med at oversætte ordet med ’occupations’, taget i en meget bred, fællesskabsorienteret betydning.

Lad os nu se på nogle citater fra kapitel 23 om Vocational Aspects: "At the present time", skriver Dewey, "the conflict of philosophical theories focuses in discussion of the proper place and function of vocational factors in education".⁴⁶

Imidlertid er denne hævde ikke så mærkelig endda. Det handler, mod hvad man måske ville tro, for Dewey ikke om erhvervsuddannelse som et isoleret fænomen. 'Vocation' forstås nemlig her i en meget bred mening – et kald til at leve et aktivt liv, snarere end optræningen til at virke inden for en bestemt profession: "A vocation means nothing but such a direction of life activities as renders them perceptibly significant to a person, because of the consequences they accomplish, and also useful to his associates".⁴⁷ Dette er altså de centrale aspekter ved et kald: dets aktiviteter skal betyde noget for den enkelte og være nyttige for hans fæller.

Det drejer sig om et menneskes kaldelse, om dets livsopgave, for ikke at sige: om dets virksomme livs mening: "To find out what one is fitted to do and to secure an opportunity to do it is the key to happiness".⁴⁸ Eller, hvis perspektivet vækst fremhæves: "The dominant vocation of all human beings at all times is living – intellectual and moral growth".⁴⁹

Dualismer

For en læser, som ikke tilhører Deweys form for pragmatisme, kan det være irriterende at læse hans gentagne påstand, at alle filosofiske problemer – de såkaldte "dualisms", dualismer – skyldes fortidens klassesdelte samfund, især det antikke Grækenlands. Forsvinder disse problemer, eller reduceres deres betydning, hvis man får held til at reducere klasseforskelle, spørger man sig? Hvortil Dewey formentlig ville kunne svare: Ja, deres politiske og praktiske betydning, altså deres betydning for det virkelige levede liv, vil forsvinde, dvs. deres samfundsmæssige skadesvirkninger vil blive reduceret. Som vi har set tidligere i forbindelse med distinktionen mellem metode og subject matter, er det ikke distinktionen som sådan, der er gal, men det, at den, som er et produkt af refleksion, gøres til et ontologisk vilkår. Læsere, der ikke er helt overbeviste deweyanere, deler måske ikke hans fremhævelse af det *handlende* menneske på bekostning af det *kontemplative* menneske⁵⁰ – og hertil behøver man kun at være en slags aristoteliker, – sådanne læsere vil imidlertid fortsat

For at nå til den konklusion griber han tilbage til tidligere skrifter af Dewey. Ud fra *Democracy and Education* lykkes det ham ikke at forstå det i en historisk kontekst. Således vækker termen 'social efficiency' i kap. 9 ikke hans nysgerrighed (ibid. 79-84). I sin indledning til MW9 argumenterer Sidney Hook for, at Dewey burde have holdt sig til betegnelsen "calling" (MW9, xvii). *Social efficiency* var nøgleordet for en samtidig strømning i USA, der plæderede for samfundsmæssigt fremskridt gennem erhvervsuddannelse. Se endvidere note 52 nedenfor.

46 MW9, 316, min kursivering.

47 MW9, 316.

48 MW9, 318.

49 MW9, 320.

50 Jf. Thyge Winther-Jensen, *Undervisning og menneskesyn hos Platon, Comenius, Rousseau og Dewey* (København: Akademisk Forlag, 1999 [1989]), 128-165.

undres over formuleringer som den følgende, hvor kulminationen nævnes eksplicit i relation til en række dualismer, og hvor liberal education gøres til en del af problemet:

“a mental review of the intellectual presuppositions underlying the oppositions in education of labor and leisure, theory and practice, body and mind, mental states and the world, will show that they *culminate* in the antithesis of vocational and cultural education. Traditionally, liberal culture has been linked to the notions of leisure, purely contemplative knowledge and a spiritual activity not involving the active use of bodily organs”.⁵¹

The Smith-Hughes Act 1917

Men bør man egentlig undre sig over denne forbløffende ”kulmination” på de klassiske, filosofiske ”dualismer”? Ja, måske, hvis man opfatter *Democracy and Education* som et teoretisk argumenterende indlæg, men næppe, hvis man ser det som et historisk betinget indlæg. Tværtimod sætter det 23. kapitel om ”Vocational Aspects”, uden at det siges eksplicit, bogen ind i en dengang dagsaktuel politisk debat. Det drejer sig om den såkaldte ”Smith-Hughes Act”, der i USA fra februar 1917 blev en lov, som gav finansiel støtte til landbrugsuddannelse. Denne lov, som blev begyndelsen til senere og mere omfattende US-amerikansk lovgivning om erhvervsuddannelse, blev til på baggrund af ideer, der udvikledes af Columbia University professoren David Snedden (1868-1951) og et udredningsarbejde foretaget af dennes kollega, filosofen Charles Prosser (1871-1952). Prosser blev den energiske organisatoriske hovedmand bag lovgivningen. Dewey bekæmpede Prossers synspunkter, fordi de lagde op til et ”dual-track” system, der lod boglig, litterært orienteret ”liberal education” stå parallelt med en mindre boglig, erhvervsrettet ”vocational education”, af Dewey associeret med ”apprenticeship”, lærlingeuddannelse.⁵² Det er i opposition til denne,

51 MW9, 316, min fremhævelse.

52 MW9, 321. Deweys position er blevet belyst især gennem en række arbejder af Arthur G. Wirth. Således først i rapporten *The Vocational-Liberal Studies Controversy between John Dewey and Others (1900-1917)*. U.S. Department of Health, Education, and Welfare 1970. De filosofiske aspekter af Deweys kontrovers med Charles Prosser og med David Snedden er behandlet i Wirth, Arthur G., ”Philosophical Issues in the Vocational-Liberal Studies Controversy (1900-1917): John Dewey vs. The Social Efficiency Philosophers”. *Studies in Philosophy and Education* 8 (3) (1974), 169-182, <https://doi.org/10.1007/BF00368858>. Wirth opfatter Sneddens ideer som påvirket af Herbert Spencers socialdarwinisme og Prosser som inspireret af Edward Thorndikes behaviorisme. Snedden, siger Wirth, opfattede social ulighed som et uomgængeligt vilkår. Prosser ville udvikle vaner (habits) mht. korrekt *thinking* og korrekt *doing* gennem vocational education. Senere litteratur om emnet følger Wirths opfattelser, således fx James W. Garrison, ”Philosophy as (Vocational) Education”. *Educational Theory* 40, nr. 3 (1990), 391-406, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1990.00391.x>. Snedden forholdt sig i 1915 til Dewey i en artikel om ”Vocational Education”. Denne er genoptrykt som Appendix 2 i Deweys MW8, 460-465. Dewey replicerede til Snedden i ”Education vs. Trade-Training: Reply to David Snedden” MW8, 411-413. Man finder her en bemærkning, der klart udtrykker Deweys syn på ”social efficiency”- bevægelsen: ”The kind of vocational education in which I am interested is not one which will ”adapt” workers to the existing industrial régime; I am not sufficiently in love with the régime for that.” (MW8, 412). David F. Labaree, ”How Dewey Lost: The Victory of David Snedden and Social Efficiency in the Reform of American Education”, in *Pragmatism and Modernism*, ed. D. Tröhler, T. Schlag & F. Osterwalder (Rot-

at han vendte tilbage til den gamle, religiøst farvede påberåbelse af menneskets "kald" – det at finde sit virke i livet.

Deweys motivation er her klart politisk. Polemisk finder han, at "double track" systemet går i en politisk helt forkert retning. I stedet for at nedbringe klasseforskelle gennem en enhedsuddannelse, bidrager det til at cementere sådanne kløfter, idet autokratisk styrede samfund ofte helt bevidst forhindrer at fremme frihed og ansvarlighed, og dermed begrænser underklassens udvikling:

"In an autocratically managed society, it is often a conscious object to prevent the development of freedom and responsibility; a few do the planning and ordering, the others follow directions and are deliberately confined to narrow and prescribed channels of endeavor. However much such a scheme may inure the prestige and profit of a class, it is evident that it limits the development of the subject class; hardens and confines the opportunities for learning through experience of the master class, and in both ways hampers the life of the society as a whole".⁵³

Mere præcist frygtede Dewey, at "the industrial régime that now exists" på den ene side ville gøre krav på "a liberal, a cultural occupation (...) which fits for directive power", på den anden side en anden uddannelse til dem, der var "less fortunately situated", nemlig en uddannelse lagt an på "specific trade preparation", og dermed få uddannelse til at blive: "an instrument in accomplishing the feudal dogma of social predestination".⁵⁴

Dette ærgrer Dewey, eftersom han i samtiden ser nogle modgående, progressive tendenser, som han glæder sig over: (a) demokratiske samfunds stigende værdsættelse af manuelt arbejde, handel og mærkbare ydelser til samfundet, (b) globaliseringen af industriens hverv, (c) at industrien bliver teknologisk, idet den bygger på brug af maskiner, der er en frugt af videnskabelige opdagelser, (d) at søgen efter erkendelse i videnskaberne stadig mindre bygger på litterær tradition og på dialektiske tankeformer. Samt (e), at fremskridt i læringspsykologi og børnepsykologi betoner, at allerede de primitive instinkter søger i retning af udforskning, eksperimentering og "trying on" – altså går i retning af Deweys egen inquiry-filosofi.⁵⁵

Dewey erkender her åbent at hævde en nærmest utopisk position med et bedre liv for alle:

terdam, Boston, Taipei: Sense Publisher, 2010), 163-188, diskuterer ud fra en sociologisk vinkel, hvordan Snedden kunne få mere gennemslagskraft end Dewey hos administrative progressive – med langtrækkende konsekvenser for det amerikanske skolesystem. Labarees svar er simple. Snedden var den rette mand på det rette sted: hans budskab om uddannelsesmæssig nytte og samfundsmæssig effektivitet var i tråd med policymagere og politikeres egne top-down tanker, den syntes at bygge på videnskabelig autoritet, den var utilitaristisk og ikke romantisk, den var salgbar over for skoleadministratorer, og endelig havde Dewey, efter at han i 1904 forlod sine skoleforsøg i Chicago til fordel for Columbia University, ikke mere den berøring med det praktiske skoleliv, som kunne give ham autoritet.

53 MW9, 320.

54 MW9, 328.

55 MW9, 323-325.

“It signifies a society in which every person shall be occupied in something which makes the lives of others better worth living, and which accordingly makes the ties which bind persons together more perceptible – which breaks down the barriers of distance between them. It denotes a state of affairs in which the interest of each in his work is uncoerced and intelligent: based upon its congeniality to his own aptitudes”.⁵⁶

Dewey indrømmer, at: “we are far from such a social state” og at: “we may never arrive at it”.⁵⁷

Tanken bag *liberal education* er netop det, der står i vejen for Deweys progressivisme. Det gør den af indre grunde, netop fordi den insisterer på, at “the subject matter” *per se* har en dannende virkning. Det fremhæver Dewey gennem en meget unfair læsning af Herbart, som finder sted under den (i forhold til Herbart) lidt underlige overskrift i kapitel 6: “Education as Conservative and Progressive”. Liberal education, her anbragt under dannelsesmetaforen “formation”, lægger ganske vist vægt på lærerens betydning, men det er kun en skolemesterdrøm:

“The theory represents the Schoolmaster come to his own.”... “The philosophy is eloquent about the duty of the teacher in instructing pupils” ... “It insists on the old, the past, and passes lightly over the operation of the genuinely novel and unforeseeable. It takes, in brief, everything educational into account save its essence, – vital energy seeking opportunity for effective exercise”.⁵⁸

Tanken om et dannende undervisningsindhold irriterer tydeligvis Dewey, der, uden reservation vedrørende sammenhængen, fortsætter sin gennemgang af Herbart med en omtale af nyhumanismen, dvs. en retning, som finder et specifikt dannelsesindhold refererende til antikkens Grækenland og Rom særligt dannende. Udbredelsen af herbartianske tanker i 1890'ernes USA (med talsmænd som Charles De Garmo (1849-1934) og brødrene Charles Alexander McMurry (1857-1929) og Frank Morton McMurry (1862-1936)), kan have været medvirkende til Deweys forudindtagne skildring af Herbarts opfattelser. Thyge Winther-Jensen skriver, at da amerikansk undervisning opdagede problemmetodens fem trin, “skiftede de amerikanske, progressive skoler Herbarts fem formaltrin (forberedelse, præsentation, association, system og metode) ud med Deweys fem trin”.⁵⁹ Parallellen er slående. Deweys fem trin i denne sammenhæng er ‘activity’, ‘problem’, ‘data’, ‘hypothesis’, ‘testing’. Eller, som han også formulerer sig i *Democracy and Education*, så er den reflekterende situations træk: problem, indsamling og analyse af data, udarbejdelse af forslag eller ideer, eksperimentel anvendelse og testning.⁶⁰ Men der er væsentlige forskelle, selv om Dewey reducerer Her-

56 MW9, 326.

57 *ibid.*

58 MW9, 77.

59 Thyge Winther-Jensen, *Undervisning og menneskesyn*, 141.

60 MW9, 180.

barts tilgang. Herbarts pædagogik blev af Dewey opfattet som en snævert intellektualistisk tilgang, hvad den ikke er. Herbart ved godt, at det menneske, han gerne vil danne til, skal indgå i et samfund, men med det indsigtfulde og velvillende enkeltmenneskes størst mulige integritet. Men på det teoretiske plan kan man måske nok forstå Deweys angreb. Herbart går psykologisk set ud fra ideer, som barnet allerede har fra erfaring og omgang⁶¹, og lægger vægt på at præsentere barnet for nye ideer, afklare disses indhold (klarhed), sammenligne dem (association) og forbinde dem i en systematisk sammenhæng (system), for endelig (metodisk) at lade barnet anvende sin forståelse på ukendte problemstillinger.⁶² Hvorimod Dewey går ud fra en handlingssammenhæng, hvor barnets interesse vækkes af, at det støder på problemer, som det må forsøge at afklare ved at studere dets data, og ved at danne hypoteser om løsningsmuligheder, for at ende med at teste disse hypotesers bæredygtighed. Modstillingen er bragt til udtryk af kommentatoren Horne, der ser de to tilgange som gensidigt supplerende: "Herkart is effective in the linguistic, literary, historical, and ideational fields; Dewey in the fields of the manual arts and the sciences".⁶³ Om imidlertid Dewey selv har følt sin metodes begrænsninger i forhold til det, han kalder "cultural education" eller "liberal education", kan man kun gisne. Den frie tid til at være optaget af noget og at fordybe sig i det for emnets eget skyld, som har været disse studiers kendetegn, afvises af Dewey som de fås lediggængeri (life of leisure) på bekostning af de manges nyttige arbejde (useful labor).⁶⁴ Men et er vist, Deweys opfattelse forklarer ikke grundene til, at humanistiske studier efter Humboldt-universitetets model forbliver så meget attraktive for studerende og lærere, og fortsat præger US-amerikanske "ivy league" universiteter.

Men Dewey har også en ydre grund til at forkaste *liberal education*, nemlig dens prestige. Denne gang er han ikke bare foragtende, men også vred: "While there is still much admiration and envy of those who can pursue lives of idle conspicuous display, better moral sentiment condemns such lives", skrev han.⁶⁵ Der er således en grund til Deweys engagement mod liberal education. Den repræsenterer for ham at se en uddannelseideologi, der (1) isolerer et dannelsesindhold (subject matter) uden for inquirymetodens forbindelse af teori og praksis (med denne metodes dominans af praksis forstået som "doing"). (2) Det er en ideologi for lediggængere og kommende ledere. (3) Det er en ideologi som – i stedet for at indgå i en samfundsreform – befæster eksisterende klasse- og magtstrukturer.

Dewey opfatter i 1916 sin egen tilgang som teoretisk indiskutabel – og politisk og moralsk som den eneste holdbare. Der er ikke et gran af "inquiry" over Deweys egen retoriske form. Andre pædagogisk filosofiske tænkere inddrages, men netop i et retorisk og ikke i et filosofisk nysgerrigt projekt. Dewey kan belære dem, men intet virkeligt lære af dem, i hvert fald ikke vedgået. Der er blevet argumenteret for, at Dewey kritiserer tænkere som Platon,

61 Johann Friedrich Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen. Zweyte vermehrte Auflage* (Göttingen: Druck und Verlag der Dieterischen Buchhandlung, 1841), 22, 56 & 63 (§§ 36, 78 & 83).

62 Sst. § 67.

63 Herman H. Horne, *The Democratic Philosophy of Education*, 206 f., cf. sst. 86.

64 MW9, 259 ff.

65 MW9, 323.

Rousseau, Fröbel, Herbart og Hegel for at have en reduktionistisk opfattelse af uddannelse.⁶⁶ Disse store pædagogiske tænkere præsenteres imidlertid på en trivialiserende måde. Jo, Dewey vedgår at have lært noget af dem, men da slet ikke hverken hvad han faktisk har lært, eller hvad han ikke har vidst, at han kunne lære af dem. Af Platon kunne han have lært om demokratiets problemer,⁶⁷ af Rousseau om det politiske herredømmes problematiske legitimitet og om kulturens farer, af Herbart om livets og vel også retsamfundets behov for individuel karakterdannelse og dømmekraft.

Kritik versus alternativ

Jeg ser dette som resultatet af en kategorifejltagelse hos Dewey. Dewey præsenterer sine tanker som et brud med tidligere uddannelsestænkning. I forhold til Rousseau og Herbart kunne man i stedet have påpeget ligheder. Det gør fx Andrea English⁶⁸ ud fra en opfattelse af pædagogik, der er inspireret af Dietrich Benner. Men i *Democracy and Education* ligger det Dewey fjernt at pege på sådanne overensstemmelser.

Dewey peger flere steder i *Democracy and Education* på, at det at tænke er bedre end det at vide.⁶⁹ Det er jeg sådan set villig til at give ham ret i. Men jeg forfuskede hans udsagn. For det, han faktisk siger, er, at tænkning er bedre end viden. Tænkning er prospektiv, viden er retrospektiv.⁷⁰ Her er jeg uenig. Det er ikke to identiske sæt udsagn. Det første lægger op til det individuelle, og jo, det er meget svært at tænke. Det er lettere at vide. Man kan vide dette eller hint, man kan vide mangt og meget, som enkeltperson. Det bliver man ikke nødvendigvis klog eller tænksof. Nogle af Deweys reservationer, som er blevet omtalt her i artiklen, svarer da også til mange læreres mindre lykkelige erfaringer med at videregive informationer og bibringe eleverne kundskaber. Men når man taler – ikke om det at vide, men om *viden*, substantivisk – tales der om menneskehedens årtusinds-vidtstrakte udvikling af og gøren erkendelse eksplicit. Det er et overmod, hos forfattere som Dewey, Husserl og Heidegger, altid at ville begynde fra scratch: at ligestille en artikuleret kritik med et artikuleret alternativ.

Liberal education? – Deweys politiske perspektiv på uddannelse

Jeg har her argumenteret for, at et hovedanliggende i John Deweys *Democracy and Education* (1916) var at opponere mod adskillelsen mellem *liberal education* og *vocational*

66 Således fx Kersten Reich, Jim Garrison & Stefan Neubert, "Complexity and Reductionism in Educational Philosophy – John Dewey's Critical Approach in 'Democracy and Education' Reconsidered". *Educational Philosophy and Theory*, 48:10 (2016), 997-1012, <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1150802>.

67 Se Anne-Marie Eggert Olsen, *Staten – demokratiets fyrstespejl*. I Jakob Leth Fink & Jens Kristian Larsen (red.): *Platon – Værk og virkning* (København: Gyldendal, 2016), 306-331.

68 Andrea R. English, *Discontinuity in Learning. Dewey, Herbart and Education as Transformation* (Cambridge: Cambridge University Press, 2013), <https://doi.org/10.1017/CBO9781139177825>.

69 Se fx MW9, 304.

70 MW9, 158, jf. 336.

education. Jeg byggede her på, at Dewey selv udpeger dette tema som centralt og som kulminationen på de dualismer, han bekæmper – væsentligst dualismen mellem håndens og åndens arbejde – som igen er forbundet med dualismen mellem sjæl og legeme. I tillæg pegede jeg på, at dette tema i 1916 var af stor dagsaktuel betydning i forhold til overvejelser i USA om at yde finansiel støtte til erhvervsuddannelse inden for landbrug, en bestræbelse der for Dewey ville forspilde tidens muligheder for reform og i stedet understøtte en fortsættelse af et klasseopdelt samfund. Jeg argumenterede for, at dette er bogens øjeblikksbestemte politiske hovedanliggende. Mit belæg for, at dette emne imidlertid ikke bare dukker op tilfældigt og øjeblikksbestemt, er, at det er klart forbundet med Deweys gennemgående kritik i bogen af en af de andre hovedretninger inden for pædagogisk tænkning, nemlig *liberal education*-traditionen. Denne kritiseres af Dewey for ideologisk at tildække magt- og herredømmeforhold. Men den kritiseres også ud fra vigtige implikationer af Deweys egen inquiry-metode. Herunder finder Dewey især adskillelsen mellem "metode" og "subject matter" problematisk. Jeg har argumenteret for, at kritikken af denne adskillelse er bogens pædagogisk-filosofiske hovedanliggende, sådan som det også fremgår af bogens forord. Disse opfattelser måtte imidlertid søge hjemmel gennem en bred læsning af Deweys bog. En sådan læsning lider under den fare, at den bliver ensidig. Jeg indrømmer gerne, at min fremhævelse af bogens 23. kapitel om "Vocational Aspects of Education" som en nøgle til en samlet forståelse af bogen er usædvanlig. Men netop fordi "vocation" i denne forbindelse ikke af Dewey forstås som en erhvervsmæssig uddannelse, men nærmere som et kald, som det at finde sit særlige talent og sin livsopgave, har vi her at gøre med Deweys helt afgørende dannelsesideal. Jeg mener derfor, at mine opfattelser i høj grad har belæg i Deweys samlede tekst. I den sammenhæng må det imidlertid pointeres, at jeg netop ved at tale om vocation som et dannelsesideal ikke er ude på at kaste Dewey ud af enhver forbindelse med en dannelsesstradition. Deweys citat i kap. 7 af *Democracy and Education* om "The 'complete and harmonious development of all powers'"⁷¹ er et modificeret citat fra Wilhelm v. Humboldts *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen* (1792), selv om denne kilde ikke nævnes. Titlen "Democracy and Education" kunne på dansk udmærket oversættes til "Demokrati og dannelse", idet den sædvanlige oversættelse "Demokrati og uddannelse" indsnævrer begrebet 'education'. Hertil kommer, at nogle tolkninger af Dewey netop opløser den forbindelse, som han forudsætter mellem metode og indhold, og mellem uddannelse og samfund.⁷² Dette er naturligvis ikke denne artikels ærinde, da jeg netop går ud fra det modsatte. Man kan indvende, at den kritik, jeg fremfører af Dewey, er partisk for *liberal education*, og at jeg er mindre afvisende overfor "dualismer" end Dewey. Desuden, at mit synspunkt dermed ender med i uddannelsesmæssig henseende at være, hvad Dewey kalder konservativt i modsætning til hans eget progres-

71 MW9, 99.

72 For en kritik af sådanne opfattelser, se Thomas Aastrup Rømer, "Imagination and Judgment in John Dewey's Philosophy: Intelligent transactions in a democratic context". *Educational Philosophy and Theory* Vol. 44, Issue 2 (2012), 133-150.

sive. Denne indvending mod udlægningen er – med det århundrede, der skiller mellem os, taget i betragtning – fuldt berettiget. Deweys progressivisme satte kulturtradering gennem curriculum og undervisning under pres. Dermed var den med til at skærpe modsætningerne og skubbe curriculumbevidstheden i en konservativ retning af "great books" og kanon-tænkning. Således vandt, begyndende i 1930'erne, en "great books"-tradition fodfæste ved University of Chicago med fortalere som Robert Hutchins og Mortimer Adler.⁷³ Mod Deweys kritik kan det imidlertid indvendes, at hans opfattelse måske mangler en skelnen mellem på den ene side en politisk konservativisme og på den anden side en uddannelsesmæssig. Disse *kan* være forbundne, men de behøver ikke at være det, som Hannah Arendt viste det i en kritik af en Dewey-påvirket amerikansk skoletradition. Arendt vender sig i artiklen "The Crisis in Education" mod tre træk i US-amerikansk uddannelseskultur, nemlig (1) nedtoningen af forskellen mellem børn og voksne – hvilket for hende udleverer de umodne børn til gruppen af andre umodne børns tyranni og samtidig lader de voksne forsømme deres generationelle kulturelle opgave: at præsentere den eksisterende verden for børnene, hvad enten de selv kan lide den eller ej. (2) Uddannelsessystemet giver for meget plads til "doing" og for lidt til "learning". (3) Der gives for meget til "play" og for lidt til "work" inden for skolen. Dette er for hende ikke en ansvarlig måde pædagogisk at indføre den nye generation til den verden, de senere som voksne skal deltage i, bestemme over politisk og føre videre på deres egne præmisser.⁷⁴ I sin bog fra 1916 tilstræbte Dewey meget aktivt politiske forbedringer, som kunne opnås gennem en ændret indretning af uddannelsesvæsenet. Det må her (med Dewey) overvejes, om *liberal education* traditionen måske hinsides det holdbare opfatter sig som politisk neutral. På den anden side har Deweys 1916-opfattelser det store problem, at han er villig til at skippe den eksisterende kultur til fordel for en kommende, angiveligt bedre. Det kunne man betragte som en ulykkelig kulturtilintetgørende kulturrevolution, der på en måde står i modsætning til Deweys egen opfattelse af formel uddannelse som civiliserede samfunds måde til at bevare og forny sig selv.

73 Se fx Robert M. Hutchins, "Ideals in Education". *The American Journal of Sociology* XLIII, No. 1 (1937), 1-15, <https://doi.org/10.1086/217648>.

Digteren og litteraturforskeren Matthew Arnold fra Oxford (1822-1888) har formentlig været med til at inspirere denne tradition ved sit kultursyn. Et ofte citeret Arnold-udsagn i den sammenhæng er: "The whole scope of the essay [*Culture and Anarchy*] is to recommend culture as the great help out of our present difficulties; culture being a pursuit of our total perfection by means of getting to know, on all the matters which most concern us, the best which has been thought and said in the world, and, through this knowledge, turning a stream of fresh and free thought upon our stock notions and habits". Matthew Arnold, *Culture and Anarchy. An Essay in Political and Social Criticism* (London: Smith, Elder and Co., 1869), Preface, viii.

74 Hannah Arendt, "The Crisis in Education". In: *Between Past and Future. Eight Exercises in Political Thought* (London New York: Penguin Books, 1993 [1961]), 173-196.