

INGERID S. STRAUME (RED.)

DANNINGENS
FILOSOFIHISTORIE

L. Kørve

252-263



GYLDENDAL
AKADEMISK

© Gyldendal Norsk Forlag AS 2013
1. utgave, 1. opplag 2013

ISBN 978-82-05-44421-8

Oversettelse kap. 4: Mette-Cathrine Jahr

Omslagsdesign: Gyldendal Akademisk

Sats: Supernova

Brødtekst: Minion 10,5/15 pkt

Papir: 90 g Amber Graphic

Trykk: Dimograf, Polen 2013

Alle henvendelser om boken kan rettes til

Gyldendal Akademisk

Postboks 6730 St. Olavs plass

0130 Oslo

www.gyldendal.no/akademisk

akademisk@gyldendal.no

Det må ikke kopieres fra denne boken i strid med åndsverkloven
eller avtaler om kopiering inngått med KOPINOR,
interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk. Kopiering i
strid med lov eller avtale kan medføre erstatningsansvar og
inndragning, og kan straffes med bøter eller fengsel.

Alle Gyldendals bøker er produsert i miljøsertifiserte trykkerier.
Se www.gyldendal.no/miljo

John Dewey

Danning til demokrati

Lars Løvlie

John Dewey (1859–1952) ble i sin tid feiret som den store intellektuelle i USA, av flere grunner. Hans pragmatisme fant sin form rundt 1900 og ble penslet ut i en pågående diskusjon med hans motstandere, blant dem Bertrand Russell, over en periode på over 40 år. Hans filosofi var praktisk: Forholdet mellom teori og praksis var et praktisk problem, styrt av en teori om danning og utmyntet i en politisk filosofi for det åpne, liberale samfunn. Hans vitenskapelige metode forente er og bør, fakta og idealer, etikk og kunst i en diskusjon med respekt for fortiden og håp for fremtiden. Det er fortsatt verdt å spørre hvordan dette dannelsingsprosjektet ble tenkt og praktisert. Dewey hadde en vesentlig betydning for det som i mellomkrigstiden fikk navnet reformpedagogikk, og mer konkret for bruken av problem- og prosjektorientering i norsk skole.

Innføring

John Deweys filosofi er allerede en teori om danning – *education*. Vi trenger med andre ord ikke å avlede danningsteorien fra noe annet, for eksempel fra filosofien eller psykologien – med det pedagogiske som et tilfeldig etterslep. For Dewey bør pedagogisk tenkning dreie seg om danning, og han leverer gode argumenter for at pedagogikken da kan ta utgangspunkt i en filosofisk fundert praksis. I den selvbiografiske skissen med tittelen «From Absolutism to Experimentalism» (1930) spør han retorisk om det ikke er mulig for filosofer å forestille seg at deres tenkning «burde fokusere på danning som menneskets høyeste interesse, der andre problemer, kosmologiske, moralske, logiske, blir satt på spissen» (Dewey, i McDermott 1973,

s. 10).¹ Dewey foreslår kort sagt å se pedagogikk som filosofisk praksis og filosofi som pedagogisk tenkning.

Av den tyske filosofen G.W.F. Hegel lærte Dewey å kvitte seg med de tradisjonelle dualismene eller tvedelingene, for eksempel mellom sinn og kropp, biologi og kultur, individ og samfunn – sånn sett kan han kalles holist eller helhetstenker. Distinksjoner er nødvendige, mens dualismer sementerer tradisjonen, skaper kunstige motsetninger og bidrar ikke til å løse samfunnets problemer. For Dewey er danning erfaring og prosess, og tildrivet i den er undersøkelse og eksperiment – *the method of inquiry*. Mennesker er situerte individer, og refleksjon er først og fremst en stedstenkning. Læring og oppdragelse begynner i situasjoner som stedfester oss: Vi vet hvem vi er når vi forstår hvor vi befinner oss, hva som har ført oss dit, og hvor vi vil hen. Uten referansene til sted kan vi ikke forandre vår verden på fornuftig vis. Dewey bekrefter tanken om en livsverden som minner om Martin Heideggers forståelse, men i motsetning til denne uttalte anti-demokraten plasserer Dewey vår livsverden i et demokratisk samfunn der danning er kortformen for det han kaller biologisk og kulturell reproduksjon i rammen av vitenskapelig tenkning, altså et naturalistisk dannelsingskonsept. Tittelen på hans bok *Democracy and Education* (1916) kan tas som overskrift på hans danningsteori. I denne teorien kobler han på sosialdemokratisk vis individuelle rettigheter med sosialt samhold basert på felles tradisjoner: «Demokrati er mer enn en styreform, det er først og fremst en form for samliv, en felles kommunisert erfaring» (Dewey 1966, s. 87). I denne boken er demokrati en livsform, styrt av håpet om å bedre folks livsvilkår i institusjoner som familie, skole og yrkesliv. La oss ta fatt i dette siste punktet.

Dewey og tradisjonen

Demokrati som begrep har to sider. Det er både en allmenn ramme for folks praktiske og politiske liv og dette livets etiske og erfaringsmessige basis. Det særegne ved Deweys grep blir klarere når vi tar for oss hans vurdering av 1700-tallets kontinentale danningstradisjon. Han ble inspirert av Rousseau, men tok avstand fra utfoldings-tanken fordi den la hele tildrivet til læring i barnets indre natur; han hadde stor sans for Kants ideer om individuelt ansvar og politisk opplysning, men syntes ikke noe om å starte erkjennelsesteoretisk med et «jeg tenker» og moralsk med den «gode vilje» – han foretrakk å starte *in medias res*, med stedet, opplevelsen og handlingen. Han var glad for at Hegel, i motsetning til Kant, plasserte individet i samfunnet – i familien og

1. Alle oversettelsene er mine.

skolen, i arbeidslivet og staten, men kunne ikke godta det presset mot konformitet som han øynet i Hegels samfunnssyn, og hadde ingenting til overs for tanken om en fornuft som realiserer seg i historiens løp. I *Experience and Nature* (1929) skriver Dewey at idealistenes – les Kant og Hegel – «kontemplative tanke» bare uttrykker en elitisme som holder deres elitistiske og klassesdelte samfunn levende, og han fortsetter:

Læresetningen om det universelle og nødvendige i fornuftens formål kan bare prøves mot virkeligheten når de som realiserer det gode, bruker formålene til å endre forutsetningene, slik at andre også kan delta i det godes realisering, og det allment eller universelt gode eksisterer i dette løpende arbeidet (Dewey 1958a, s. 120).

Det gode finnes verken som et abstrakt formål eller et konkret sluttmaal, men realiseres i erfaringsforløpet. For Dewey er danning åpen i begge ender – fra en fortid til ettertanke og til en framtid med håp. Danning kan planlegges, men har ingen fasit.

Den tyske tenkeren som likner mest på Dewey, synes å være liberaleren Wilhelm von Humboldt (1767–1835), uten at jeg har øynet noen direkte påvirkning. På tross av forskjellen i tid og sted er likheten mellom dem slående både når det gjelder begrepet individualitet og forholdet mellom individet og verden. Til det første, om individualitet, sier Humboldt at selvdanning – det sentrale formålet i den tyske opplysning rundt 1800 – er personens indre «krefter» brakt til uttrykk i «vekselvirkingen» mellom person og verden. Selvdanning har to forutsetninger: individuell «frihet» og et «mangfold av situasjoner» for læring (Humboldt 1993, s. 10). I artikkelen «The Need for a Philosophy of Education» (1934) skriver Dewey, riktignok i naturalistisk ånd, at forskjellene i barns personlighet, det som «konstituerer dets individualitet», bør få oss til å anerkjenne at «*initiativet* til vekst kommer fra elevens behov og evner» (Dewey 2000a, s. 205 f.). I boken *Liberalism and Social Action* (1963 [1935]) protesterer Dewey mot at individualitet oppfattes som en objektiv størrelse, noe gitt og «ready-made», som enten må beskyttes mot samfunnets dårlige innflytelse eller disiplineres til kunnskaper og moral under kontroll av de voksne. «Individualitet er noe som stadig utvikles og som stadig må oppnås», skriver han, den «er et forløp, [...] ikke bare et faktum som lar seg oppdage på et gitt punkt i livet» (Dewey 2000b, s. 196). Personligheten blir til i det sosiale samspillet i familie, skole og samfunn, og er ikke et individualistisk prosjekt, men relasjonelt og avhengig av ressurser et politisk demokrati kan stille med. Altså en individualitet uten selvopptatt individualisme.

Det fører til mitt neste punkt. I et fragment med tittelen «Teori om menneskets dannelse» skriver Humboldt at den ypperste oppgaven i livet er å gi begrepet menneskelighet – *Menschheit* – et så omfattende innhold som mulig, både i løpet

av vårt eget liv og gjennom sporene etter den levende virksomheten vi etterlater oss. Han fortsetter med å si at denne oppgaven bare kan løses ved å knytte jeg-et til verden i det mest allmenne, livligste og frieste samspill (Humboldt 2000, s. 58). I *The Child and the Curriculum* (1902) sier Dewey at essensen i pedagogisk teori er «the completest and freest interaction» mellom barn og voksne (Dewey 1974, s. 4). De to tenkerne bekrefter på hver sin måte Hegels relasjonstenkning, og begge tar dermed avskjed med gjensidig utelukkende begreper, som subjekt versus objekt og individ versus kultur. De forholdt seg til eksistensen, Humboldt inspirert av litteratur og kunst, Dewey blant annet av William James' tanke om erfaringsstrømmen – *stream of consciousness* (se Løvlie 2004).

Politisk danning

Danning er i videste forstand et politisk prosjekt. Det ble ikke bare med ordene for Dewey. Mens han bodde i Chicago, fra 1894 til 1904, tok han initiativ til og arbeidet for den såkalte Laboratory School, en nytenkt elev- og aktivitetssentrert skole med elever på barnehage- og småskoletrinnet. Den eksisterer fortsatt, men nå som både barnehage og grunnskole. Sammen med sin nære venn og kollega George Herbert Mead (1863–1931) inngikk han et samarbeid med Jane Addams (1860–1935) for å utvikle et arbeidsfellesskap for fattige. Hull House fungerte som et velferds- og arbeidstiltak for nyankomne immigranter i Chicago, og realiserte Deweys idé om integrering, i dette tilfellet av italienere, grekere og europeiske jøder. Dewey opptrådte ikke som multikulturalist i vår betydning av ordet, men tenkte ut fra en nasjonal amerikansk kultur bygget på troen på demokratiet (se Ryan 1995). Hans arbeid i en rekke frivillige organisasjoner skjøt fart etter at han gikk av som professor ved Columbia University i 1930. Deweys deltakelse var i tråd med hans filosofiske syn, nemlig at erfaring begynner i situasjoner der kropp og sinn engasjeres i problem-løsende aktiviteter i vid forstand: teoretisk, sosialt og kunstnerisk. Områdene som naturvitere, sosiologer og kunstnere arbeider på, kan være vidt forskjellige, det samme gjelder teknikker og arbeidsmåter, men felles for disiplinene er ønsket om å komme bedre til rette med verden, forbedre samfunnet i små steg og gjøre personlig utvikling, sosial velferd og estetisk glede tilgjengelig for alle. Dewey begynner med situasjonen, konfliktene og følelsene, og i det bildet trer bildet av demokratiet fram ved at tradisjonen møter håpet om en bedre framtid i en stegvis bedring av folks livsbetingelser – det han kaller en *meliorisme*.

Rekonstruerende demokrati

For Dewey skifter livet vårt mellom det trivielle og det dramatiske, orden og krise. Eksistensen inviterer til distinksjoner og analyser som hjelper til å samle kreftene, koordinere handlingene og gi form til samarbeidet. Ikke så ulikt Hegel fortetter han erfaring og handling i én tenkemåte, men nå i en *theory of inquiry*, en utvidet *method of intelligence*, som for Dewey blir demokratiets metode. Denne metoden avviser Hegels dialektikk som spekulativ i dårlig forstand, og plasseres i et industri-samfunn i intens vekst og med behov for politiske løsninger på presserende sosiale problemer, som konflikten mellom fattig og rik. Deweys metodebegrep har vært omstridt. Den franske sosiologen Emile Durkheim avskrev ham som ren instrumentalist og representant for amerikansk kremmerånd (Durkheim 1983), mens det nok passer bedre med betegnelsen demokratisk humanist (se Rockefeller 1991). Problemet med metodebegrepet er snarere en mangel på presisjon, for gjenstandsområdet strekker seg fra tekniske regler til politisk analyse og handling. Jeg velger å se begrepet som en invitasjon til pedagogisk fantasi – forestillingsevne eller *imagination*.

Metoden kan beskrives som en didaktisk modell – eksperimenterende og prosjektorientert, i prinsippet sosialt og politisk åpen. Mens for eksempel Bologna-prosessens kvalifikasjonsrammeverk nå søker å fastsette kunnskaper, ferdigheter og kompetanse i form av individuelt læringsutbytte, begynner Deweys modell ikke med et rammeverk, men med et problem, et spørsmål, en utfordring eller krise – en modell nedenfra. I *The Quest for Certainty* (1929) tar Dewey til orde mot å bruke definisjoner, klassifikasjoner og ferdige planer i forsøket på å håndtere den sosiale virkeligheten. Vi trenger ikke sluttprodukter – *finalities*, men holdepunkter for å gjøre nye erfaringer: Kravet om sikkerhet og kontroll skaper en fiksert og avsluttet verden, isolert fra undersøkelser som søker forandring (Dewey 1960, s. 99 og 23).

Undersøkelsesmetoden kan også oppfattes som kvintessensen i Deweys dannelsesfilosofi. Det åpner to muligheter for leseren. Den ene er å avvise metoden enten som snever vitenskapelig eller som for vid og vag, i begge tilfeller uten nødvendig bærekraft. Den andre er å ta hans invitasjon på ordet og velge å se metoden som et idéverksted for nye utkast, andre perspektiver og kritiske innvendinger – kort sagt det Dewey, i *Reconstruction in Philosophy* (1920), selv foreslår som allment program. Boken er en lettest og oversiktlig framstilling av hans filosofi, der rekonstruksjon tar utgangspunkt i historiske betingelser og samtidens begrensninger. I en introduksjon skrevet til en ny utgave av *Reconstruction*, datert 1948, er rekonstruksjon beskrevet som

arbeidet med å utvikle, utforme og produsere (bokstavelig talt) de intellektuelle redskapene som framgangsrikt vil lede undersøkelsen inn i de dypt og omfattende menneskelige – det vil si moralske – fakta som hører til den nåværende scene og situasjon (Dewey 1972, s. xxvii).

I *Experience and Nature* (1929) går rekonstruksjonen under navnet «filosofisk metode». Her kritiseres den filosofiske tradisjonen igjen for dualismene, for eksempel mellom tenkning og handling, kontemplasjon og arbeid. Og igjen viser Dewey til alminnelige livserfaringer og filosofiens rolle som perspektivsetter for danning. Han legger dualismene bak seg ved å se tenkning og handling som problemorientert. Han mener at filosofer, forskere og lærere kan overkomme snevre profesjonsgrenser ved å stille viktige spørsmål og reise felles problemer i det samfunnet vi lever i. Han mener å realisere dette ønsket i den såkalte undersøkelsesmetoden, som kan sies å være en allmenn metode, brukt av læreren som forbereder en time, av slektsforskeren som graver i historien, og av naturviteren som driver forskning med stamceller.

Metode og danning

I *Democracy and Education* (1916) definerer Dewey *filosofi* – og det kursivert – som «en generell teori om danning», og mener at pedagogikk «tilbyr et utgangspunkt for å trenge gjennom til det menneskelige til forskjell fra den tekniske betydning av filosofiske diskusjoner» (Dewey 1966, s. 328). Men la meg begynne ganske konkret med beskrivelsen av metoden i den tidligere boken *How We Think* (1910), i fem trinn (Dewey 1991, s. 72):

- 1 En følt vanskelighet
- 2 Dens lokalisering og bestemmelse
- 3 Forslag til mulige løsninger
- 4 Resonnering over løsningens holdbarhet
- 5 Videre observasjon og eksperimentering for å godta eller forkaste løsningen

Likheten med en naturvitenskapelig framgangsmåte, med bruk av teori, testing av hypoteser, etterprøving og diskusjon, er iøynefallende. Men Dewey tenker ikke bare forskningsmetode som høyspesialisert verktøy og teknikk. Han ser først og fremst for seg en empirisk metode som brukes for å få orden på helt dagligdagse erfaringer. Den framstiller altså en ganske alminnelig tankegang, i den forstand at mange umiddelbart vil kjenne igjen sin egen måte å gå fram på når problemer

oppstår og krever løsning i hverdagen. Han tyr til en allmenn vitenskapelig tenkemåte slik den utviklet seg i forlengelsen av den europeiske opplysningen på 1700-tallet, med den franske *Encyklopedien* som fyrstårn, og tar et oppgjør med sekulære fordommer og religiøse doktriner som stiver opp klasseskillene og setter framtiden på vent. Med sin versjon av den vitenskapelige tenkemåte vendte han vinden, ikke bare mot den klassisk tyske Bildung, med feste i Kants ideelle fordringer og Hegels himmelgitte fornuft, men også mot en elite som bygget sitt åndelige og sosiale hegemoni på filosofi og litteratur og det nye embetsetos, nemlig det tyske danningsborgerskapet – *das Bildungsbürgertum*.

Dewey opptrådte sammen med de andre amerikanske pragmatistene på en historisk sett helt ny scene – en demokratisk scene tuftet på den amerikanske grunnloven av 1787 og det litterære og filosofiske arbeidet i tiden før og etter borgerkrigens slutt i 1865. Den tyske opplysningen blir i løpet av en drøy generasjon studert, kritisert og omdannet i rammen av den amerikanske pragmatismen rundt 1900. Deweys vitenskapelige metode er ikke en classesak, men hører til folk flest i deres liv og yrke, som en håndens og åndens metode. Den er ikke bare verktøy, men drivkraften i en demokratisk selvforståelse og politikk, den er både kommunikasjon og deltakelse, rekonstruksjon og nyskaping. Den er en naturalistisk humanisme som på radikalt vis inkluderer dyrene i det humane prosjektet og peker mot en filosofi som omfatter ansvaret for natur, miljø og klima.

Et spørsmål kan reises. Kan Deweys *method of inquiry* ha det omfattende bruksområde han selv tillegger den, eller er det snakk om en «instrumentalisme» som har satt seg fore å okkupere livsverden? I så fall kan han sies å være en «positivist», slik den norske filosofen Hans Skjervheim mente i essayet «Det instrumentalistiske mistaket» (Skjervheim 1976, s. 260–271). Eller bidrar den i en radikal kritikk og fornying av den tyske danningstradisjonen og den angloamerikanske *liberal arts*-tradisjonen, med dens elitære vekt på litteratur og kunst? Jeg heller mot det siste standpunktet, dessuten synes det for meg riktigere å peke på Deweys bidrag til ideen om politisk danning, som betyr å reise spørsmålene om samfunn, makt og moral ut fra ideer om frihet og likeverd, uten at han flagger med disse ideene. Jane Addams prøvde å bedre vanlige menneskers levekår i Chicago gjennom sosialt og politisk arbeid. Selv prøvde han det gjennom sitt forfatterskap og frivillige organisasjonsarbeid. Men spørsmålet om metodens bruksområde kan først besvares ved å se nærmere nettopp på bredden i begrepet metode.

Eksistensielle situasjoner

For bedre å fange inn bredden er det verdt å gå nærmere inn på detaljene i undersøkelsesmetoden med noen få kommentarer til endringer i fokus på de 28 årene fra *How We Think* (1910) til *Logic: the Theory of Inquiry* (1938). Endringene bekrefter Deweys feste i den europeiske tradisjonen. La meg minne om første steg i tenkningen: et følt problem. *Logic* begynner ikke med et følt problem, men med en eksistensiell situasjon. Det er nå klart for ham at det er «helt misforstått» å se situasjonen som «en følelse eller en emosjon eller noe som helst mentalistisk». Tvert om, følelser, sansninger og emosjoner må selv identifiseres og beskrives ut fra det umiddelbare nærvær i en «omfattende kvalitativ situasjon» (Dewey 1939, s. 68). Han nærmer seg også den europeiske fenomenologien med tanken om *a universe of experience*. Dewey ser selv sagt ikke bort fra personen, men hevder at individets frihet forutsetter en felles erfaringshorisont, og at det er lokale situasjoner som gjør felles individuelle erfaringer mulig. Derfor omtales subjektet karakteristisk nok i første person flertall: «Vi tviler fordi situasjonen i seg selv er tvilsom» (Dewey 1939, s. 105 f.). Deweys idé om et demokratisk fellesskap hentes nå ut av en fenomenologi der objekter omtales som «eksistenser» og våre behov for å sikre en fornuftig biologisk og kulturell overlevelse har «eksistensielle årsaker». Samtidig er naturen omgivelse for mennesket som biologisk-kulturell organisme. Dewey har dermed forlatt den tradisjonelle dualismen mellom menneske og dyr til fordel for en naturalistisk humanisme (se Løvlie 2003).

Så til andre steg i metoden: problemets stedfesting. Vi forholder oss fortsatt til *Logic*. Undersøkelsen – *inquiry* – bidrar til å gjøre en kaotisk situasjon håndterlig i tenkningen. Men det «er ikke en oppgave som en person påtar seg og utfører, eller som er pålagt av andre» (s. 108). Oppgaven gror ut av en aktuell situasjon, og det er nærværet i denne som gjør det mulig å gå fra en umiddelbar individuell situasjonsopplevelse til å definere den som et problem – en overgang fra en prekognitiv anelse til et logisk grep på situasjonen. Det logiske grepet må ha feste i den opprinnelige sosiale situasjonen, ellers blir metoden et tilfeldig eller et feilplassert instrument. Kravet om erfaringens forankring i livsverdenen kaster lys over Deweys kritikk av de amerikanske herbartianerne², som mente at undervisningen skal styre barnets interesse i stedet for at barns situasjon og interesse skal styre under-

2. Johann Friedrich Herbart (1776–1841) var filosof, psykolog og pedagog. Hans tanker ble ført videre av de såkalte herbartianerne, og da noen utvalgte pedagogiske skrifter ble oversatt til engelsk, fikk hans tanker betydelig gjennomslag i USA på slutten av 1800-tallet.

visningen. Motivasjon skapes ikke ved ytre trykk, men opptrer i en situasjon som eleven deltar i. Regler kan ikke trumfe den anelsen, fornemmelsen og intuisjonen som læringsmiljøet i sin helhet stedfester og klargjør. Stedets primat forklarer også Deweys avvisning av den romantiske tanke om utfolding innenfra og ut, uttrykt i det tyske «Vom Kinde aus», for utgangspunktet hans er barnet-i-verden og erfaring som stedbundet realitetsprøving. Den som kritiserer Dewey for å være instrumentalist i Skjervheims forstand (mål–middel-pedagogikk), setter saken på hodet. Han er samarbeidets talsmann og derfor kritisk til å pålegge lærerne et sett metoder eller «verktøy» som tar oppmerksomheten bort fra miljøer der barn og voksne sammen utforsker verden.

Den estetiske erfaring

Så til det tredje og fjerde steget i metoden: forslag til mulige løsninger og fornuftig tenkning. I *Logic* brukes ikke lenger ordet hypotese, altså en vitenskapelig antagelse, men «idé» om løsningsforslag, noe som viser at metoden er tenkt som en alminnelig framgangsmåte – *a method of solution* – for folk flest. Ideen virker ikke som en strengt vitenskapelig prediksjon, men som middel til å avklare en gitt situasjon. Ideen har lyktes hvis den bidrar til å sette fakta inn i ordnede sammenhenger, den virker ved å være mer meningsfull og relevant enn konkurrerende ideer. Ideer må til sist testes mot observerte fakta, og det skjer i femte steg: en utprøving som gjør at vi kan godta eller forkaste en idé. Det er likevel ikke nok å prøve ideene mot fakta, for ideene er bare et annet navn for praktiske sosiale eller politiske formål – *ends-in-view* – som søkes realisert. Fakta må også prøves mot ideene, det vil si mot sosiale og politiske verdier – verdier som selv kan endre karakter underveis. Da befinner vi oss imidlertid mindre i den strengt vitenskapelige tenkemåten og mer i den klassisk tyske *Wissenschaft*, som betegnet en allmenn filosofisk og opplyst tenkning: danning som en «aktivitet som inkluderer vitenskap i seg selv» (Dewey 1929, s. 75). Deweys brede tilnærming til tradisjoner og institusjoner trekker på en naturforståelse, formidles i dagligspråket og forankres i de to grunnleggende verdier i demokratiet, nemlig kommunikasjon og deltakelse.

Er *inquiry* alt det dreier seg om? Nei, ikke i trossaker og i kunsten. I *A Common Faith* fra 1934 tar Dewey avstand fra religion knyttet til dogmer og doktriner som innsetter en autoritet utenfra og over oss. Men han støtter en religiøs tro der fantasien – *imagination* – «idealiserer eksistensen ved å ta fatt i mulighetene som tanke og handling tilbyr» (Dewey 1975, s. 48). Spenningen mellom sterkt følte idealer og virkeligheten kan føre til sosiale endringer, og dette aktive forholdet kan

han tenke seg å kalle «Gud» (s. 51). Slik taler en agnostiker som har gjort troen sekulær. Idealer krever ikke omvendelse, men anvendelse i det store demokratiske prosjektet. Håpet er ikke til Gud, men til et virkende fellesskap. På ett område gir bruksperspektivet tapt, og erfaringen fullbyrdes i sin egen tilfredsstillelse. Det er i kunsten og leken. I *Art as Experience* (1934) gir aktiviteten løfte om «den skjønne opplevelsen som er estetisk erfaring» (Dewey 1958b, s. 19). Men den er ikke forbeholdt kunsten. Denne erfaringen kan teoretikeren, forskeren, håndverkeren og golfspilleren også ha i opplevelsen av «det fullendte samspill mellom gjøremåte og innhold, form og stoff» (Dewey 1958b, s. 109). Allerede i *The Quest for Certainty* (1929) beskriver han den estetiske opplevelsen som omsluttet og avsluttet i seg selv: «enhver erfaring er estetisk i den grad den er endelig eller ikke utløser søken etter ny erfaring. Når denne fullstendige kvaliteten er åpenbar, kaller vi erfaringen estetisk» (Dewey 1960, s. 235).

Dewey var ikke en mann for de store dramatiske vendingene, hans bøker er snarere preget av det tørre gemytt. Hans store prosjekt var å sammenføye det som var adskilt og isolert: selvet og verden, barnet og samfunnet, borgeren og demokratiet. Erfaring som handling var tema i prosjektet, metoden ga styringen. I *How We Think* kan man få inntrykk av at metoden er instrument i omgang med verden. I *Logic* er Dewey stedstenkeren som situerer mennesket i dets sårbare eksistens – *the human condition* – i et her og nå. Generelt er han, så merkelig det enn høres, en idealistisk empirist opptatt av håp og framtid, og samtidig temmet av fakta om naturen, mennesket og samfunnet. Det hele konvergerer i kampen for demokrati og danning, makeløst framstilt i *Democracy and Education*.

Arven fra Dewey

Hva med Dewey i dag? Først og fremst er det klart at undersøkelsesmetoden ikke dekker virkeområdene til hermeneutikk, fenomenologi og retorikk – hvem leser vel Shakespeare og Schiller i fem trinn? En strengt vitenskapelig versjon av metoden kan ikke fylle en danningsteori, mens en vid versjon tilskåret det amerikanske samfunnet i første del av det forrige århundre ikke virker relevant nok i dag – etter den lingvistiske eller språkfilosofiske vendingen. Dewey hører til de store liberale intellektuelle, fra Immanuel Kant over John Stuart Mill og til Karl Popper og Jürgen Habermas, i kampen for det åpne samfunn. Et viktig bidrag til samfunnskritikken er hans avvisning av tvedelinger og båstenkning. I *Hjernevask*, en norsk populærvitenskapelig dokumentarserie som gikk på NRK, den norske statskanalen, våren 2010, ble samfunnsvitere konfrontert med naturvitere i spørsmålet om

forskjellene mellom mennesker kan forklares biologisk eller sosialt (se Eia og Ihle 2010). Den faglige arrogansen og den gjensidige avvísningen som preget de to leirene, sjokkerte en god del seere. Diskusjonen som fulgte i pressen etterpå, var ikke mindre oppsiktsvekkende. Den syntes å bekrefte at norsk akademia fortsatt lever i det C.P. Snow i 1959 valgte å kalle de to kulturer, naturvitenskapen og humaniora. NRKs iscenesettelse og den påfølgende diskusjonen foregikk i alle fall som om Dewey ikke fantes. Men så er det også glemt at han i 1946 ble kreert til æresdoktor ved Det historisk-filosofiske fakultet, Universitetet i Oslo.

Jürgen Habermas har med sin teori om kommunikatív handling omformet Deweys metode til en stringent diskursteori. Habermas oppfordrer også til å bringe idealer eller utopiske forutsetninger aktivt inn i den praktiske diskursen. Richard Rorty mente at Deweys storhet finnes i hans provokasjoner og forslag til å kvitte seg med vår intellektuelle fortid og heller se den som et materiale for lekende eksperimentering, med håp om en framtid som ikke er fanget i et sentralisert politisk byråkrati. Og Anthony Giddens er for lengst ferdig med sin tredje vei, og går inn for en «utopisk realisme»! – Det er håp i hangande snøre, som vi sier på norsk.

Litteratur

- Dewey, J. 1929. *The Sources of a Science of Education*. New York: Liveright.
- Dewey, J. 1939. *Logic: The theory of Inquiry*. London: Allen and Unwin.
- Dewey, J. 1958a. *Experience and Nature*. New York: Dover.
- Dewey, J. 1958b. *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.
- Dewey, J. 1960. *The Quest for Certainty*. New York: Capricorn Books.
- Dewey, J. 1963 [1935]. *Liberalism and Social Action*. New York: Capricorn Books
- Dewey, J. 1966 [1916]. *Democracy and Education*. New York: The Free Press. (Svensk oversetting 1997: *Demokrati och Utbildning*. Göteborg: Daidalos.)
- Dewey, J. 1972 [1957]. *Reconstruction in Philosophy*. Boston: Beacon Press.
- Dewey, J. 1973. From Absolutism to Experimentalism, i J. McDermott: *The Philosophy of John Dewey*, bd. I, 1–12. New York: Capricorn Books.
- Dewey, J. 1974. *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. 1975. *A Common Faith*. New Haven og London: Yale University Press.
- Dewey, J. 1991. *How We Think*. New York: Prometheus Books.
- Dewey, J. 2000a. Behovet for en pedagogisk filosofi, i S. Vaage (red.): *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*, 203–213. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dewey, J. 2000b. Progressiv pedagogikk og pedagogikk som vitenskap, i S. Vaage (red.): *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*, 189–201. Oslo: Abstrakt Forlag.

- Durkheim, E. 1983 *Pragmatism and Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eia, H. og O. Ihle 2010. *Født sann eller blitt sann?* Oslo: Gyldendal.
- Englund, T. 2004. Den pragmatiska utbildningsfilosofien, i K. Steinsholt og L. Løvlie (red.): *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*, 376–391. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagtvet, B. og G. Ognjenovic (red.) 2011. *Dannelse: Tenkning – modning – refleksjon*. Oslo: Dreyer.
- Humboldt, W. v. 1993. *The Limits of State Action*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Humboldt, W. v. 2000. Theory of Bildung, i I. Westbury, S. Hopmann og K. Riquarts, K. (red.): *Teaching as Reflective Practice*. London: Lawrence Erlbaum.
- Løvlie, L. 1989. John Dewey – Erfaring som handling, i H. Thuen og S. Vaage (red.): *Oppdragelse til det moderne*, 147–176. Oslo: Uuniversitetsforlaget s.
- Løvlie, L. 2003. Teknokulturell danning, i R. Slagstad, O. Korsgaard og L. Løvlie (red.): *Dannelsens forvandlinger*, 347–372. Oslo: Pax Forlag.
- Løvlie, L. 2004. William James: The stream of consciousness, i K. Steinsholt og L. Løvlie (red.): *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*, 319–335. Oslo: Universitetsforlaget.
- McDermott, J. 1973. *The Philosophy of John Dewey*, bd. I. New York: Capricorn Books.
- Rockefeller, S. 1991. *John Dewey. Religious Faith and Democratic Humanism*. New York: Columbia University Press.
- Ryan, A. 1995. *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York and London: W.W. Norton.
- Slagstad, R., O. Korsgaard og L. Løvlie (red.) 2003. *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum-Norli.
- Steinsholt, K. og L. Løvlie (red.) 2004. *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Vaage, S. (red.) 2000. *Utdanning til demokrati. Barnet, skolen og den nye pedagogikk. John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Westbury, I., S. Hopmann, og K. Riquarts (red.) 2000. *Teaching as Reflective Practice*. London: Lawrence Erlbaum.

Videre lesning

- Dewey, J. 1985. *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Hohr, H. og H. Retter 2009. *Gesellschaft, Religion und Ästhetik in der Erziehungsphilosophie John Deweys*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steinsholt, K. og L. Løvlie (red.) 2004. *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thuen, H. og S. Vaage (red.) 1989. *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.