

Detta är manuskriptet (insänt till förlaget 30 nov. 1995) till Donald Broady, "Normer och kritik, nutid och dåtid. Inledning till den svenska utgåvan", i Åsmund Lønning Strømnes, *Kunskapssyn och pedagogik. En historisk analys och jämförelse*, Liber Utbildning, Stockholm, under utgivn. 1995.

Normer och kritik, nutid och dåtid

Den här boken är till hjälp för lärare och andra med intresse för pedagogik som vill botanisera i kunskapsuppfattningarnas historia och fundera över konsekvenserna för skolundervisningen.

Det kan finnas olika skäl till att man är nyfiken på hur synen på kunskap förändrats genom tiderna.

För det första finns en skillnad mellan normativt och kritiskt intresse. Somliga letar framför allt efter normer för den goda undervisningen. De vill veta hurdan skolan borde vara. Andra, som är mer kritiskt sinnade, vill först och främst veta varför den är som den är och hur den blivit som den blivit. (Här låter jag ordet "kritisk" beteckna ett intresse för betingelser. Enligt detta språkbruk med rötter i den kantianska traditionen innebär en "kritisk" studie således inte att man sätter betyg. En kritisk studie är en granskning av de betingelser som gjort företeelsen man undersöker möjlig eller kanske nödvändig.)

För det andra finns skillnaden mellan vad vi för enkelhets skull kan kalla nutidsperspektiv och dåtidsperspektiv (vetenskapshistoriker använder orden "presentism" och "kontextualism"). Somliga söker i idéhistorien eller pedagogikhistorien svar på vår egen tids avgörande frågor. Andra är i första hand intresserade av hur folk tänkte och gjorde förr, i den värld som var deras.

Alla dessa olika hållningar behövs. Det är självklart att lärare engageras av de normativa frågorna: de har -- till skillnad från professionella historiker -- egentligen inget val. I det dagliga arbetet måste de tänka normativt, i termer av rätt och fel. Då ligger det nära till hands att leta bakåt i historien på jakt efter förebilder eller avskräckande exempel. Men en alltför ensidig normativ hållning utan kritiskt perspektiv innebär att man stryker historien medhårs och bara hittar sådant som liknar vad man tror sig veta redan i förväg. Visst känns det lugnande att i filosofihistorien eller hos de "stora pedagogerna" eller hjärnforskarna finna bekräftelse på sina egna pedagogiska idéers förträfflighet, men blir man stort klokare därav? Det finns mer att lära av det motstånd som historien erbjuder oss sena tiders barn.

På liknande sätt förhåller det sig med motsättningen mellan nutidsperspektiv och dåtidsperspektiv. Nutidsperspektivet är ofrånkomligt. För att ta ställning till de dagsaktuella frågorna hämtar vi näring från allt vi upplever och läser. Så kan även idéhistorien användas. Vi kan hämta inspiration ur

historiens lämningar utan att bekymra oss om var och när de tillkom, ungefär som när vi läser en dikt eller betraktar en målning utan att veta ett dugg om författaren eller konstnären. Vi kan ta del av Rousseaus eller Schillers syn på uppfostran ungefär som när vi lyssnar när någon obekant medresenär i tågkupén lägger ut sin uppfattning om skolans problem. Vi förvandlar då tänkare från andra tider och platser till fiktiva samtida samtalspartners. Platons dialoger ger oss anledning att fundera över förhållandet mellan lärare och elev i det sena 1900-talets svenska grundskola. Ur Deweys skrifter från seklets början hämtar vi argument för utformningen av det som i dag i vårt land uppfattas som en demokratisk skola. Inget fel i det, så länge vi vet vad vi gör och inte tror att vi behandlar de problem och de sammanhang som var Platons eller Deweys. Men nutidsperspektivet måste kompletteras med ett dåtidsperspektiv -- inte bara för att göra Platons eller Deweys verk rättvisa på deras egna villkor, och heller inte bara för att spåra rötterna till vår egen tids pedagogiska tänkande, utan även för att få perspektiv på oss själva. En utkikspunkt som ger utblick över tidigare epokers tankelandskap vidgar synfältet till att omfatta även sådant som strider mot våra egna ingrodda uppfattningar och trosföreställningar. Då påminns vi om att vi själva är placerade i rummet och tiden, tilldelade bestämda handlingssätt, talesätt och tänkesätt som framtidens pedagoger kommer att finna tidsbundna och besynnerliga. Detta slags historiemedvetenhet brukar saknas i den pedagogiska debatten där kombattanterna helst vill tro att de omfattar sina idéer för att de är riktiga.

För lärarutbildningen har det varit en olycka att pedagogikens historia på senare år satts på undantag. Fram till för ett par decennier sedan var pedagogikens historia ett framträdande inslag i pedagogikämnet och den akademiska lärarutbildningen. Åtskilligt av den rika bokutgivning som initierades av lärarutbildare och lärare syftade till att offentliggöra och översätta historiska källor och bearbetningar. Så inte i dag, när debattböckerna tagit över t.o.m. på lärarutbildningarnas kurslistor. Det normativa intresset och nutidsperspektivet har trängt ut de kritiska och historiska aspekterna. Konsekvensen blir kollektiv minnesförlust: skolfrågorna diskuteras som om dagens skola skulle sakna en förhistoria. De pedagogiska frågorna görs till trosangelägenheter. Läroplanerna framstår som heliga texter undandragna en kritisk och historisk analys — de skall "förverkligas", inte begripas. Pedagogiska idéer lösryckta ur sina sammanhang uppträder som något slags abstrakt överhistorisk "människosyn" eller "kunskapssyn" som de blivande lärarna har att bekänna sig till. Och de sparsamma hänvisningarna till pedagogikens idéhistoria syftar framför allt till att peka ut formuleringar som ter sig sympatiska för en modern läsare. Sak samma att de "stora pedagogerna" själva som regel menade något helt annat med orden, blivande lärare uppmuntras inte att läsa Platon, Pestalozzi, Freire eller Piaget. De lär sig i stället att uppfatta dessa herrar som *patronymika*, dvs. som namn på mytiska anfäder med magisk förmåga att svetsa samman den ena eller andra pedagogiska lärans eller sektens anhängare.

Därför är det nyttigt att Strømnes bok nu blir tillgänglig i svensk översättning. Den ger prov på en pedagogisk reflektion som börjar i andra änden, med ett kritiskt dåtidsperspektiv. Från den

utgångspunkten leder Strømnes resonemanget över till normativa synpunkter på vår tids pedagogiska problem.

Strømnes väljer en bestämd synvinkel på historien. Han lyfter fram filosofiska och vetenskapliga idéer som dominerat under långa tidsperioder och frågar sedan i vad mån och hur dessa sugits in i den pedagogiska föreställningsvärlden och lärarnas praktik. Det är således fråga om en analys av idéspridning uppifrån och ned eller från centrum till periferi, hur man nu vill se saken.

Det finns förstås alternativa sätt att anlägga ett kritiskt dåtidsperspektiv. Ett helt annat slags studie av intresse för pedagoger (men sorgligt försummad av filosofihistoriker och vetenskapshistoriker) handlar om spridning i motsatt riktning, dvs. hur föreställningar växer fram i skolan och andra pedagogiska institutioner för att därefter inlemmas i filosofin eller vetenskapen. De s.k. ”tankeskolorna” har ofta rötter i de skolor i ordinär mening där tänkarna formats.

Man kan också tänka sig ett kritiskt dåtidsperspektiv av mer sociologisk eller antropologisk sort som fokuserar de föreställningar och praktiker som varit knutna till exempelvis folkundervisningen under seklernas lopp. Ur den synvinkeln framstår institutioner som kyrkan, krigsmakten, skråväsendet eller fattigvården som viktigare betingelser än epokens mest avancerade filosofi och vetenskap.

Men Strømnes håller fast vid sina frågeställningar och låter filosoferna och vetenskapsmännen skapa huvudrollerna. Hans periodisering av tänkandet i ett skolastiskt, ett cartesianskt och ett pragmatiskt skede tvingar läsaren att fundera över tanketraditioner som kanske kan avgränsas på annat sätt. Eftersom den pedagogiska diskussionen i vårt eget land fortfarande långt in mellankrigstiden närmast var en utmärkt till utvecklingen inom tyskt språkområde, är en svensk läsare kanske benägen att särskilja det sena 1700-talets och 1800-talets tyska upplysningsfilosofiska och romantiska strömningar vilka efterlämnat så tjocka avlagringar i svensk pedagogik: bildningstanken som började importeras redan under tidigt 1800-tal, herbartianismens genomslag i slutet av 1800-talet, det tidiga 1900-talets arbetsskola och andra uttryck för den tyska s.k. reformpedagogiska rörelsen, etc.

Strømnes historieskrivning slutar med den amerikanska pragmatism som för ett halvsekel sedan började tränga ut de tyska influenserna ur svensk pedagogik. De mest inflytelserika författarna när det gällde att sprida pragmatismens budskap till skolfolk var utan tvivel William James och John Dewey. Därför är det ganska ovanligt -- men enligt min mening klokt -- att en pedagog som Strømnes fäster större vikt vid ”pragmatismens fader” Charles Sanders Peirce. Av James och i någon mån den tidige Dewey har generationer av lärare lärt att pragmatismen handlar om det som är nyttigt, för individen eller samhället. Därmed flöt pragmatismen samman med den progressivistiska skolpolitiken. Men den s.k. pragmatiska rörelsen var ”mest ett resultat av hur James missförstått Peirce” (för att citera Peirces biograf Ralph Barton Perry). I Peirces författarskap, liksom för övrigt

hos den sene Dewey, finns en mycket mer utmanande diskussion om förhållandet mellan erfarenhet och sanning, handling och kunskap som har åtskilligt att tillföra den pedagogiska diskussionen.

Peirce, huvudpersonen i tredje och sista delen av Strømnes bok, hade bestämda åsikter om både den skolastiska och den cartesianiska eran, föremålen för de två första delarna. Kort sagt gjorde Peirce uppror mot det cartesianiska tänkande som han menade fortfarande behärskade den samtida filosofin. Självt var han väl förtrogen med skolastisk filosofi, som försåg honom med vapen mot cartesianerna. Med hans egna ord:

”Descartes är den moderna filosofins fader, och cartesianismens anda -- som i grunden skiljer den från den skolastik den ersatte -- kan i korthet formuleras som följer:

1. Den lär att filosofin måste börja med universellt tvivel; medan skolastiken aldrig ifrågasatte grundvalarna.

2. Den lär att det yttersta beviset för visshet skall sökas i det individuella medvetandet, medan skolastiken litade till de vises och katolska kyrkans vittnesbörd.

3. Medeltidens mångfald av argumentationsformer ersättes med en enda slutledningskedja som ofta vilar på dolda premisser.

4. Trots att skolastiken hade sina tros mysterier, tog den sig ändå an uppgiften att förklara alla skapade ting. Däremot finns det många sakförhållanden, som cartesianismen inte bara lämnar oförklarade utan till och med gör fullständigt oförklarliga — om man inte anser att det är en förklaring att säga ”Gud gör dem sådana”.

I själva verket har de flesta moderna filosofer varit cartesianer i några av, eller alla, dessa avseenden. Utan avsikt att återvända till skolastiken menar jag ändå att den moderna vetenskapen och den moderna logiken kräver att vi finner en helt annan grund än cartesianismen.”

(”Some Consequences of Four Incapacities”, *Journal of Speculative Philosophy*, 1868, äv. i *Writings of Charles S. Peirce. A Chronological Edition. Volume 2*, 1990, s. 211-212.)

Därför biter Strømnes bok sig i svansen på ett intressant sätt. Peirce, som dominerar bokens avslutande del, kände sig själv mer befryndad med medeltidens skolastiker än med nya tidens cartesianer. Det bör tjäna som en tankeställare när vi i svaga stunder frestas att tro att kunskapssynen genom tiderna beskrivit en rätlinjigt rörelse ur mörker till ljus med vår egna idéer som krön och fullbordan.

Donald Broady

Vetenskaplig ledare för Forum för pedagogisk historia vid Lärarhögskolan i Stockholm