

Universitets- och/eller medborgarutbildning?

Några tankar om den vetenskapande och den –
i vidaste mening – politiska människan

Bengt Molander

Redaktionen för *Utbildning & Demokrati* har inviterat till en diskussion om ”den högre utbildningens/högskolornas och universitetens ansvar för medborgerlig allmänbildning och demokrati: Skall det vara grundutbildningens uppgift att skärpa den medborgerliga allmänbildningen och ställa frågor om den enskildes och kollektivets ansvar för demokrati? Hur skall detta i så fall ske? Är behovet speciellt påkallat i vår mångkulturella tid?”

Frågorna kan inte besvaras entydigt och definitivt. Inte bara, och inte främst, därför att de är så svåra och komplexa, utan därför att de exemplifierar problem som vi *bör* ha. Det vill också säga: vi bör arbeta vidare med dem för att bli klokare men samtidigt vara medvetna om att frågorna bör hållas öppna. Denna typ av frågor, dem vi bör ha, är typiska för filosofin – i en vidare mening än akademisk filosofi.

Mitt mål i denna uppsats är att bidra till diskussionen om medborgarutbildning kontra något annat som jag i brist på bättre kallar universitetsutbildning, som här i första hand täcker grundutbildningen vid universitet och högskolor (som inte alltid kanske bör kallas ”högre” utbildning).

Den akademiska medborgaren?

Statsvetaren Sverker Gustavsson, som också har varit (utbildnings)politiker, skriver följande i en uppsats:

I den akademiska söndagsförkunnelsens mening är forskningen ett *sambälle*. Inom dess hank och stör försiggår ett fritt utbyte av idéer och kritiska synpunkter. Det sker likställda akademiska medborgare emellan. Ingen kan påverka den andre i kraft av sin ställning i yttre avseenden. Genomgående råder argumentets primat. Vad som är hållbart avgörs på en internationell mark-

nad för idéer, där ingen frågar efter namn, bakgrund och hittillsvarande prestige. Även den mest ansedde och namnkunnige anses kunna begå ett misstag. Också den helt okände antas kunna bidra med en iakttagelse eller upptäckt, som bekräftar, nyanserar eller ställer den förhärskande meningen helt på huvudet.

Praktiskt sett måste emellertid forskningen alltid ha ett inslag av ämbetsutövning inbyggd i sig. Betyg behöver sättas på tentamina och avhandlingar. Yttranden måste skrivas som underlag för rangordning av sökande till tjänster. Men principiellt rör det sig om ett nödvändigt ont. Vetenskapens karaktär av *stat* är undantaget som bekräftar huvudregeln. I huvudsak måste forskningen ha de egenskaper som utmärker ett samhälle. Annars är den inte trogen sin idé (Gustavsson 1987, s 70).

Gustavsson markerar här en modern, liberal förståelse av det som kan kallas vetenskapens idé. Jag skall i stort sett röra mig inom dess ramar. Att jag börjar med att tala om "vetenskap" betyder också att jag uppfattar det som ett krav att universitetsutbildningen både lever upp till och "förmedlar" denna idé som ett grundläggande värde.

Den vetenskapens idé som det här gäller rör i första hand "vetenskapens inre" och därmed "universitetsutbildningens inre": i centrum måste finnas en argumenterande gemenskap som bygger på ömsesidig respekt; varje person måste visa respekt för sig själv och andra *som* argumenterande och idégivande varelser.

Till vetenskapens idé hör också en idé om intellektuellt eget ansvar, som väl uttrycks genom Immanuel Kants svar (1784) på frågan "Vad är upplysning?":

Upplysning är människans utträde ur sin självförvållade omyndighet. Omyndighet är oförmågan att betjäna sig av sitt förstånd utan ledning av någon annan, Självförvållad är denna omyndighet, om orsaken till den inte är bristande förstånd utan bristande beslutsamhet och mod. Sapere aude! Ha mod att betjäna dig av ditt eget förstånd! är alltså upplysningens valspråk (Citerat efter Liedman 1987, s 59).

Så långt om vetenskapens och därmed en del av universitetsutbildningens idé. Den för med sig ett krav på att studenter (och lärare) skall bildas eller uppfostras till fria *akademiska* medborgare. Vi kan sammanfatta med följande stickord: argumentation, ömsesidig respekt, tillit till (mod att använda) det egna förståndet.

Idé och verklighet?

I den klassiska kritiska teorin – som den uttrycks i Max Horkheimers ”Traditionelle und kritische Theorie” (1970/1937) – framställs tron på den traditionella, liberala och individualistiska ”idén” om vetenskap som ett typiskt exempel på falskt medvetande, det vill säga en oriktig föreställning som bidrar till att upprätthålla den rådande makten och i sista hand den rådande ekonomiska ordningen. Det är det klassiska marxistiska begreppet falskt medvetande. Det är, för att uttrycka det mer korrekt, inte tron på idén som utgör ett falskt medvetande, utan tron på att idén är förverkligad eller kan förverkligas inom ramen för ett arbetsdelat, kapitalistiskt samhälle. Den förverkligade idén skulle här betyda existensen av ett autonomt vetenskapligt samhälle som också är ”fritt” i meningen att innehållet i de argument och uppfattningar som är speciellt ”vetenskapliga” är oberoende av samhället i övrigt. Kort sagt: det falska medvetandet tror på ”rent vetenskapliga” uppfattningar och argument. Denna övertygelse bidrar till att de som har övertygelsen inte ser att och hur de bidrar till reproduktionen av både falska övertygelser och en viss elitistisk, liberal och i sista hand oförnuftig samhällsform.

Jag tror att idén om den förverkligade idén *är* ett typiskt exempel på falskt medvetande. Samtidigt innebär tron på vetenskapens idé en strävan efter en förnuftig argumentation, och därmed en del av strävan efter ett förnuftigare samhälle – vilket också är den kritiska teorins strävan. Strävan efter att i viss utsträckning förverkliga vetenskapens idé måste, för att inte utgöra ett falskt medvetande, förenas med en reflexiv insikt om vetenskapen som historiskt fenomen och samhällsfenomen:

- 1) varje ”vetenskaplig” övertygelse och varje ”vetenskapligt” argument är också en produkt av samhällets historiska utveckling och därmed aldrig helt ”fri”; och
- 2) tron på en ”vetenskaplig teori” är också samtidigt en samhällelig tillämpning av teorin.

Följande fråga bör emellertid också ställas: Är ett falskt medvetande, i den ovan nämnda betydelsen, alltid något som bör undvikas? Jürgen Habermas, som brukar räknas till den andra generationen inom den kritiska teorin, har (om jag minns rätt) någonstans sagt att ett falskt medvetande mycket väl kan vara vetenskapligt produktivt. En person som tror att han eller hon helt kan gå in i kemin (eller filosofin, eller något annat) som ren forskare – medborgare enbart i det rent vetenskapliga samhället – kan då göra sitt jobb utan att för ett ögonblick bekymra sig över sin roll i samhället som historisk totalitet.

Generellt kan man kanske säga: ensidighet, reflektionsbrist, anti-socialt beteende och mycket mycket mera kan vara ”vetenskapligt produktivt”. Ingenting hindrar heller att en anti-demokrat kan bidra till vetenskapliga framsteg. Ingen bör heller försöka hindra det.

Men var har vi nu hamnat i vår argumentation? Vad betyder talet om vetenskapliga framsteg och vetenskaplig produktivitet?

De stickord som jag använde för att sammanfatta ”vetenskapens idé” var: argumentation, ömsesidig respekt, tillit till (mod att använda) det egna förståndet. Detta säger ingenting om ”framsteg” och ”produktivitet”. De sistnämnda begreppen hör snarast till en idé om vetenskapligt arbete som produktivt arbete i analogi med till exempel industriellt arbete. Denna ”vetenskapsidé” har kommit med den professionalisering och den (fortsatta) specialisering av vetenskapen som skett under 1800- och 1900-talen – vetenskap identifieras med (instrumentellt rationell) produktion av forskningsresultat.¹ Vetenskap blir kort sagt en form av innovativ produktion – och man kan göra en direkt analogi mellan toppidrottens utövare och ”toppforskare”.

Produktivitetens idé tillämpad på universitetsundervisningen innebär, något tillspetsat, att ett bra universitet är ett som är produktivt när det gäller tillverkning av produktiva (och reproduktiva) studenter. Produktivitet är i viss utsträckning (”objektivt”) mätbar. Om ett universitet är bra på att skapa en argumentativ gemenskap kan däremot inte på samma sätt ”mätas”, ty det finns inget givet mått på vad som är ett ”bra argument”. Det kan bara avgöras argumentativt, det vill säga ”inifrån” en argumentativ gemenskap, som förvisso kan och bör vara större än ett enskilt universitetet.

Vi har nu två huvudcentra för möjliga bestämningar av vetenskap, ett som särskilt understryker det argumentativa och ett annat som fokuserar produktivitet. Kan dessa förenas? Abstrakt och generellt sett bygger de på helt olika huvudidéer. Skall de leva konkret tillsammans och kanske till och med i vissa fall ”förenas i samboskap” krävs en samlande huvudidé. Nästa avsnitt antyder en sådan. Och då lämnar vi för ögonblicket det specifikt vetenskapliga.

Den kunniga människan – medborgaren? – i världen

Kunskap, även vetenskaplig kunskap, existerar primärt endast i form av kunniga människor.² Kunskap är alltså inte i första hand något som finns i böcker, eller datamaskiner, eller mänskliga hjärnor. Människor, hela människor, är kunniga eller ej. Kunniga människor kan emellertid stundom använda böcker, datamaskiner och mycket annat för att bli kunnigare.

En kunnig människa betyder inte bara en människa som behärskar en specialiserad kunskap inom väldefinierade kontexter: Kunnigheten ligger också och främst i att hon tar sig fram och låter sig ledas i världen på ett (på det hela taget och i det långa loppet) lyckosamt sätt. Eller sagt med lite andra ord, som inspirerats av främst Platon och William James: Kunskap är det som leder – och leder vidare – till ”det bästa” för människorna. Eller med en innehållsligt bättre men klumpigare formulering: leder bättre och bättre vidare mot något bättre och bättre för människorna.

Denna kunskapssyn, som jag i *Kunskap i handling* kallar de praktiska kunskapstraditionernas kunskapssyn, utgår från att en människa primärt är en levande människa i världen tillsammans med andra människor. Kunskap – och okunskap – är inte primärt abstrakta representationer eller avbildningar av världen utan det som leder eller orienterar en människa vidare i världen. Tänk på hur en hantverkare går vidare i sitt arbete på ett kunnigt sätt. I sitt arbete vänder han eller hon sig också mot dem som skall använda det som produceras.

Låt oss lyssna till konstsnickaren Thomas Tempte när han talar om möbelsnickarens och därmed sin egen yrkesetik:

Möbelsnickarens uppgift är att göra billiga, lätta möbler till vilka det krävs liten virkesåtgång. Träet måste vara väl torkat, rätt och slätt. Möblerna skall vara vackra och harmoniska till sina proportioner. Lätta att hålla rena, konstruktionerna får inte samla smuts och orenlighet. De skall kännas lätta men ändå vara stabila. De skall följa tidens modeväxlingar men ändå kunna följa ägaren och brukaren genom livet. Träet skall väljas med omsorg, placeras i möblen med uppmärksamhet och snickaren skall ge ut av sig själv vid detta arbete. All omsorg, ansvars- och hederskänsla skall föras in i möblen så att andra kan uppfatta detta. Alla hopsättningar ska göras med precision men inte överdrivet. Måtta, sans och omsorg ska präglade de föremål som tjänar människorna i deras levande.

Detta formade möbelsnickarens yrkesetik. Yrkesheder är att uppfylla dessa krav. En mängd precisa regler utarbetades för val och bedömning av virke, proportionering och formning av möblernas delar. Vården av många olika verktyg.

Snickaren vet att kärleken till trä kräver vassa verktyg (Tempte 1982, s 79).

Sätter man en sådan kunskapssyn i centrum för diskussionen om medborgarkunskap och universitetsutbildning – och det bör man göra – blir frågan nu hur en student på bästa sätt sätts i stånd att – med bas i ett givet ämnesstudium – gå vidare, leds och låter sig ledas till ”det bästa”. *Svaret* på frågan vad som faktiskt leder till det bästa kan inte ges som ett recept eller en teori.

Frågan vad som leder till det bästa och vad ”det bästa” är måste tas som problem som man hela tiden strävar efter att bli kunnigare om, bland annat i en argumenterande diskurs. Om och i så fall på vilket sätt ”hög produktion” är till det bästa är däremot en fråga som det inte finns något generellt svar på.

I diskussioner om det bästa för människan kommer bland annat frågor om respekt, ansvar och frihet att tematiseras. Också frågor om vad det innebär att vara (på bästa sätt) medborgare i ett samhälle. *Kanske* också frågor om demokrati. Men ingen lista på vad som måste tas upp kan göras färdig i förhand. Vi måste starta i den värld vi befinner oss, alltså i en till dels segregerad, odemokratisk och kulturellt splittrad värld. Det är i den, inte i en ideal tankevärld, handlingar måste leda till det bästa.

Om ”förmedling” av vetenskapens idé och om ”det bästa” för människorna

”Vetenskapens idé” kan något förenklat sammanfattas i tre uppmaningar:

- 1) Ta reda på vad andra skrivit, sagt och erfarit om något tema – och förhåll dig själv argumentativt till det!
- 2) Meddela vad du själv erfarit och kommit fram till på ett sådant sätt att andra kan förhålla sig argumentativt till det!
- 3) Tala med egen röst!

Vetenskapens idé handlar i hög grad om ett gemensamt kunskapssökande, där alla skall förhålla sig argumentativt till varandra – och därmed också uppträda med respekt för andra. Samtidigt skall man framträda som människa, som individ. Det följer av att kunskap primärt existerar endast i form av kunniga människor. (Jämför också Kants svar på frågan vad upplysning är.) Detta kan, såvitt jag kan se, förenas med olika anti-demokratiska ”politiska” ståndpunkter.

Jag tror emellertid inte att idén om argumentativ gemenskap och det etiska kravet på att förhålla sig till vad som leder till det bästa för människorna bäst ”förmedlas” genom bud eller påbud. Till exempel skall inte sådana ting skrivas in i en universitets- och högskolelag. Inte heller bör man försöka föra in idéerna om argumentativ gemenskap och kunskap i handling i form av speciella kurser. De måste levandegöras genom exempel och argumenteras för i en mångfald konkreta kontexter (knutna till ämnesstudier). Kanske detta bäst ses som ett primärt ”medborgaransvar” för den akademiska medborgaren. Och ”förmedlingen” av dem som en medborgarutbildning.

En sådan medborgarutbildning som ”förmedlar” det som inte kan läras in som bestämda regler och väldefinierade mått på prestationer – den akademiska medborgarens *etos* – kan förefalla paradoxal: studenterna skall lära något som egentligen inte kan läras ut. (Kanske detta är en paradox som finns i de flesta utbildningar?) Grundläggande idéer och krav – eller: *sätt att vara* – måste förmedlas argumentativt. *Det* kan man också argumentera för. Det är i vissa fall rätt att, inom ramen för en diskurs, försöka *tvinga* människor att uppträda argumentativt. Därför kan det inom ramen för en universitetsutbildning vara befogat med både ”uppfostran” och till och med paternalism.³ Kvalifikationen ”i vissa fall” är nödvändig. Vi befrias aldrig från att göra en bedömning i varje enskilt fall – vad som i *detta* fall leder till det bästa.

Naturligtvis kan ”medborgarutbildning” betyda många ting som jag inte berört, till exempel också att man skolas in i en bestämd kanon. Samtidigt skall allting kunna ifrågasättas. Återigen en paradox. Högskolor och universitet måste – ett demokratins ”måste” – emellertid tillåta alla sorters personer som lärare och studenter – och därmed blir också tolerans för det avvikande ett viktigt värde. Också tolerans för intoleransen, inom vissa gränser. Jag tror egentligen att en bra universitetsutbildning *är* en bra medborgarutbildning, men jag tror inte det omvända gäller. För mig ”luktar” medborgarutbildning i form av speciella kurser eller utbildningsmoment som min barndoms skolas kristendomsundervisning och morgonböner. Jag var glad då den tiden var över.

Noter

1. Jfr kapitlet om ”Wissenschaft” i Schnädelbach (1983).
2. Den kunskapsteori som här bara antyds har jag presenterat i mer detalj i Molander (1996).
3. I den sociologiska betydelsen av att tvinga någon för dennes eget bästa. För en intressant diskussion om att tvinga någon till argumentativt beteende, se Thorseth (1999).

Referenser

- Gustavsson, Sverker (1987): Kritiken av forskningspolitiken. I *Festskrift till professor skytteanus Carl Arvid Hessler, utgiven till 80-årsdagen den 10 februari 1987 av hans lärjungar genom Leif Lewin*, s 63-73. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Habermas, Jürgen (1973): *Erkenntnis und Interesse. Mit einem neuen Nachwort*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horkheimer, Max (1970/1937): Traditionelle und kritische Theorie. I *Traditionelle und kritische Theorie. Vier Aufsätze*, s 12-56. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

- Liedman, Sven-Eric (1987): Svar på frågan: Vad var upplysning och vad kunde den bli? *Ord & Bild* 1/1987, s 59-65.
- Molander, Bengt (1996): *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Schnädelbach, Herbert (1983) *Philosophie in Deutschland 1831-1933*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Tempete, Thomas (1982): *Arbetets ära*. Stockholm: Arbetslivscentrum.
- Thorseth, May (1999): *Legitimate and Illegitimate Paternalism in Polyethnic Conflicts*. Acta philosophica Gothoburgensia 8. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.