

# Nyläsningar av Dewey – trender under nittiotalet\*

Roswitha Lehmann-Rommel

## Introduktion

I likhet med postmodernism är pedagogik, genom betoningen på att varje individ ska behandlas rättvist, i hög grad kopplad till frågor om pluralitet. Pedagogikens engagemang för frågor om radikal pluralitet och individens rättigheter, kräver ett avståndstagande från situationer där pluralitet och individuella skillnader undertrycks på grund av förhärskande kulturella mönster. Här måste det icke förutsebara tas på allvar (Biesta 1995c).

Samtidigt bör ändå påpekas att pedagogik har sina speciella problem vad gäller pluralitet och skillnad. Såväl pluralitet och skillnad som erkännandet av det icke förutsebara är avgörande värden och viktiga perspektiv men, beroende på de dominerande teorierna om hur subjektet ska förstås, har de inte blivit utvecklade och reflekterade på ett tillfredsställande sätt. "Philosophically (...) a pluralistic position is unavoidable: pedagogically, however, nothing in the history of the theory indicates anything like a pluralistic position" (Oelkers 1992, s 165f). De försök som görs i syfte att uppmuntra pluralism och erkännande av skillnad i utbildningssammanhang stöter ofta på problem. Utbildning förstås ofta som någonting målinriktat och därmed som beroende av ett målmedvetet subjekt. Detta innebär att subjektets skillnader och avvikelser kommer att negligeras. Utbildningsteorin verkar bemöta problematiska situationer med idéer som mest fungerar som löften "[it] responds to all problem situations with ideas that have their greatness in making promises" (Oelkers 1999, s 61). Lockelsen hos idealbilden liksom "[the] permanent fixation of the 'should'" (Ziehe 1996, s 930) motverkar medvetandet om, och analysen av, vad erfarenhet och pedagogiskt handlande innebär.

Att systematiskt efterfråga det kontingenta, skillnadsorienterade och paradoxala kräver en annan komplexitetsnivå i samtalet om utbildning än vad som är fallet i den vanliga "inneslutningslogiken" (*logic of subsumption*).

Denna problematik kan jämföras med Masschleins hävdande att systemteorins kritik av postmodernismens rationalitetskritik erkänns inom utbildningsvetenskaperna; "[but] seem to have a surprisingly small effect... on the basic categories of educational thought" (Masschelein 1992, s 93).

Jag vill hävda att det förnyade intresset för Dewey, och de senare årens kritiska nyläsningar av honom, kan innebära ett viktigt steg mot att överbrygga denna klyfta. Nyläsning innebär, i detta sammanhang, att Deweyska teman tas upp och vidareutforskas i en ny kontext. I denna debatt, särskilt i USA, rekonstrueras Deweys tankar genom användandet av nyare teoriinriktningar såsom poststrukturalism och konstruktivism. Dewey reflekteras kritiskt i ljuset av Derrida, Foucault, von Glasersfeld och Lacan. Dessa teorier kritiserar, i sin tur, ur ett Dewey-perspektiv. Där finns, å ena sidan, en kritik mot Dewey och hans naturalistiska metafysik, och å andra sidan en betoning av radikaliteten hos Deweys uppfattningar om utbildning som ifrågasättande, processmedvetenhet, det icke förutsebara, skillnader, pluralitet och det kontingenta.

Today, Dewey's work is once again at the forefront of American philosophy. Its contributions to environmental studies, feminist studies, multicultural studies, and even cognitive science are the subject of ongoing investigation by a new generation of philosophers (Hickman 1998, s xii).

De Deweytolkare som, exempelvis, utgår ifrån dualistiska tankemönster förstår inte visa på de icke-dualistiska aspekterna av hans teori, för de gör inte de distinktioner som är nödvändiga för detta. I tolkningssammanhang verifierar varje enskilt tankesystem sig självt, de problem och frågor som ställs utgör grunden för vad som kommer att kunna utläsas ur, och vad som kommer att saknas, i respektive originaldokument. Den i europeiska tolkningar vanliga invändningen mot relativism ifråga om etik och epistemologi är en del av detta sammanhang (Biesta & Miedema 1996). Denna typ av diskussion visar på möjligheten att använda andra teorier som utgångspunkt för att därmed kunna ställa andra, och annorlunda, frågor. Dessa kan innebära ett viktigt bidrag till de problem i teorier och forskning om samt utövande av, utbildning, som jag skildrade tidigare.

I denna artikel vill jag visa på huvuddragen i "nyläsningen av Dewey" inom utbildningsfilosofin. Jag skiljer mellan förnyelse i en vid och i en stark mening. Den första, förnyelse i en vid mening, innebär att delar av John Deweys teori utforskas i nyare forskningstemans kontext för att kritisera vissa traditionella aspekter av modernt tänkande, som det moderna subjektets intentionella medvetande. Sådana nyläsningar är fortfarande, mestadels implicit, karakteristiska för utbildningsforskningen (vad gäller kommunikations-

teori och handlingsteori). Förnyelse i ”en stark mening” innebär att andra teoriinriktningar används för att överskrida pragmatismen genom att radikaliserar vissa teman från Dewey (exempelvis Biesta efter 1995; Ljunggren 1999). I båda dessa sätt att förstå förnyelse kan en radikalitet i Deweys filosofi synliggöras, vilken endast framträder mot bakgrund av nyare teoriinriktningar och deras utgångspunkter för fortsatt utveckling.

Eftersom denna debatt om radikaliteten i Deweys filosofi förts tidigare, och mer lättförståeligt, i USA kommer jag att börja med den amerikanska inriktning som inletts genom Richard Rorty. Som ett exempel på denna debatt kommer jag att presentera vissa centrala drag i Jim Garrisons forskning, vilken utgör ett viktigt bidrag till nyläsningen av Dewey. Som huvudtema i den europeiska diskussionen om Dewey kommer jag fokusera Deweys radikalt interaktionistiska sätt att tänka, vilket haft ett viktigt inflytande på hans uppfattning om demokrati, offentlighet och gemenskap. Denna fokusering sker i ljuset av olika forskare som tar sin utgångspunkt i teorier om radikal demokrati (och dekonstruktion). Det förefaller mig här som om radikal intersubjektivitet och kommunikation är nyckelbegrepp för förnyelsen av pragmatismen (särskilt i den starka meningen), vilket kommer till uttryck i avståndstaganden från den traditionella västerländska epistemologin och metafysiken genom en prövning av poststrukturella och postmoderna begrepp. Denna inriktning innebär att det icke förutsebara tillmäts en filosofisk prioritet i uttolkandet av Dewey, och att handling (*action*) sätts som ett viktigt fokus. Som en avslutande del i artikeln ställs frågan om vilken betydelse dessa slags överväganden har för ett pedagogiskt perspektiv.<sup>1</sup>

## Nyläsning av Dewey, den amerikanska inriktningen

Richard Rorty

Det anseende Deweys filosofi nått under de senaste åren har sin grund huvudsakligen i Richard Rortys arbeten. I *Philosophy and the Mirror of Nature* (1979) hänvisar Rorty till Wittgenstein, Heidegger och Dewey som vårt århundrades viktigaste filosofer. I Rortys senare arbeten blir Dewey allt viktigare för honom. I *Consequences of Pragmatism* (1982) beskriver han Dewey som ”not only waiting at the end of the dialectical road which analytic philosophy travelled, but as waiting at the end of the road which, for example, Foucault and Deluze are currently travelling” (Rorty 1982, s xviii).

Enligt Rortys uppfattning förkastar Wittgenstein, Heidegger och Dewey epistemologi och metafysik som filosofiska discipliner. De skapar nya kartor

där de karakteristika som tidigare dominerat inte längre finns utsatta (Rorty 1979/1997, s 17). Deras gemensamma diagnos är, enligt Rorty, följande: åtskillnaden mellan essens och substans, mellan det materiella och icke materiella, och mellan förnuftets tidlösa sanningar och specifika faktas tidsbegränsade sanningar, skapar ett illusoriskt hopp om att kunna undfly livets kontingens. Det är ur detta dualistiska perspektiv som föreställningen om en människa med ett förnuft i form av ett fristående organ för insikt i det generella, det icke förändringsbara, uppstår. Vi måste överge föreställningen om medvetandet som någonting specifikt, som ett område där erfarenhet, placerat i ett inre rum där komponenter och processer återfinns vilka möjliggör vår uppfattningsförmåga (Rorty 1979/1997, s 16). I linje med Dewey, kräver Rorty att en alternativ filosofi snarare borde ta den sociala praktiken som referenspunkt, och låta denna bli synlig såsom en konstitutiv kvalitet. Föreställningen att vår uppfattningsförmåga inte existerar som ett objekt utan endast som rätten att tro (*the right to believe*), grundad på sammanhangsberoende (temporärt giltiga) ståndpunkter, ger dialogen (inte medvetandet) en ställning som den kontext inom vilken allt (uppfattande) tar form. (Rorty 1979/1997, s 422).

Det Rorty uppskattar hos Dewey är att han formulerar människans förmåga att skapa en ny värld som grundläggande för social handling och därmed skiftar fokus, bort från föreställningen om evigheten till ett intresse för framtiden (Rorty 1994, s 19). Han delar Deweys syn på kunskap som en del av livet, där kunskap är relaterad till handling, snarare än kognition, och han delar synen på övergivandet av idealet om det autonoma subjektet. Dessa synsätt leder till den kompromisslösa insikten om det egna livets kontingens och en syn på identitet, inte som en substans utan som ett nätverk av sådana kontingenta relationer (Rorty 1987/1988, s 105). Rorty åtnjuter en speciell attraktivitet i Europa och han har åstadkommit ett viktigt bidrag genom etablerandet av pragmatismen som en av de viktigaste filosofierna i den amerikanska debatten. Samtidigt är Rorty, och hans ”creative misreadings” av den pragmatiska traditionen (Joas 1989, s viii) ytterst omtvistade, särskilt bland Deweytolkare. Å ena sidan försvaras Rorty och tas som utgångspunkt för läsningen av Deweys senare verk såsom skrivna av en ironisk filosof som föreläser, i Wittgensteins anda, om teori och praktik (Neiman 1996, s 126). Å andra sidan är Rortys Deweytolkningar starkt kritiserade för att vara för selektiva eller ensidiga. Hans åtskillnad mellan privata och offentliga rum, hans kritik av metafysiken, hans uppfattning om ”metod” i Deweys arbeten, och hans oförmåga att handha Deweys realism, kritiseras för att vara ”icke-Deweyska”.<sup>2</sup>

Jag kommer att använda Rortys bidrag som ett tillfälle att reflektera över idén om nyläsning utifrån Deweys perspektiv (så som jag uppfattar det). Enligt mitt synsätt tar Rorty Dewey på stort allvar ifråga om vad nyläsning innebär, nämligen att en ständig och experimentell rekonstruktion av hans idéer är det enda rimliga sättet att läsa, och följa, en filosof.

Dewey, after all, was perfectly conscious of being part of an ongoing process of experimentation. I doubt that he would be terribly upset to learn that some of his experiments did not pan out, and that his students had had to try some new ones (Rorty 1995, s 99).

En nyläsning kan, utifrån detta synsätt, inte betyda att det finns nya, mer korrekta upptäckter om Dewey. Utifrån Deweys eget perspektiv är följande punkter grundläggande för nyläsning som en kritisk och kreativ rekonstruktion:

- ett uttryckligt inkluderande av de förändrade politiska och filosofiska förutsättningar som ligger till grund för den egna läsningen
- en insikt om den egna forskningens syften och mål som centrala för den eftersträlvade förnyelsen
- ett medvetet val av experimentella aspekter vilka sedan görs till föremål för särskilda överväganden.

Läsningen av Dewey utgör följaktligen inget slutligt mål i sig utan en grund utifrån vilken man kan diskutera spännande tematiska frågor, vare sig de är politiska, sociala, eller pedagogiska. ”All läsning är en kreativ akt i sig eftersom läsandet sker utifrån olika positioner i förhållande till texten. På så sätt innebär läsandet en dialog mellan läsare och text, eller uttryckt mer generellt, mellan den egna samtiden och historien” (Biesta 1995a, s 106) riktat mot framtiden och framtida möjligheter (Ljunggren 1999a).

Med detta som grund vill jag ange ännu ett syfte med denna artikel: nyläsningen av Dewey baseras på en typ av forskning, i Deweys anda, enligt vilken ett objektivet utvärderande av respektive författare balanseras mot en medveten, övervägd hållning utifrån egna önskemål, intentioner samt ifråga om urval (av texter, övers anm). Jag vill understryka att denna dialogiska forskningsförståelse är ett avgörande kriterium för ”nyläsningen av Dewey”. Enligt min uppfattning erbjuder Jim Garrison ett utmärkt exempel på detta.

## Jim Garrison

*Att tänka som delaktig, inte som åskådare:  
erfarenhet (experience) som en kvalitativ helhet*

I centrum av Deweys filosofi ligger, enligt Garrison, övertygelsen om att "we are participants in an unfinished universe rather than spectators of a finished universe" (Garrison 1994, s 8). Enligt Dewey utgör varje situation en kvalitativ helhet och kan aldrig, som en sådan kvalitet, fulländas. När man tänker som delaktig kan man inte uppnå fullständig säkerhet (enbart) genom tänkande. Inlevelse i handling och lidande (*suffering*) är överordnat tänkandet. Men den verkliga poängen, vilket Dewey understryker, är att kunna delta insiktsfullt, intelligent och nyskapande. Enligt Dewey kan "intelligens" endast utvecklas om den inte avskiljs från (sociala) sammanhang och om den inte underordnas den stora illusionen om den passiva "åskådaren", det vill säga att all erfarenhet försätter oss i en kunskapsrelation (Garrison 1997b, s 310). Garrison understryker vid upprepade tillfällen att intelligens i Deweys arbeten inbegriper fantasi och förmåga att skapa alternativ (Garrison 1996a, s 442). Utifrån denna förståelse av förnuftet i relation till fantasi, förkroppsligande och känsla, kritiserar Garrison de som uppfattar Dewey somhängiven vetenskaplig teknik (Garrison 1998c). Deweys kritik av dualistisk åtskillnad mellan teori och praktik, subjekt och objekt, rationalitet och kreativitet, tänkande och känsla, baseras enligt Garrisons (1985) synsätt på uppfattningen om kvalitativ erfarenhet som kontext för varje tankeakt. Garrison visar att de uppfattningar om innebörden av delaktighet (*inquiry*) som inte tar hänsyn till dessa samband kommer leda till vanföreställningar.

Inquiry leads us to and from the primarily noncognitive background context to a mostly cognitive foreground of problems, essences, concepts and categories – and back again. It is an expanding circle, or a recursive process, of artistically constructing, deconstructing and reconstructing contexts as well as what we 'think' about them (Garrison 1996b, s 408).

Särskiljandet av tänkande från kontext kan vara en berättigad och meningsfull handling endast tillfälligt. Observation och reflektion grundat i ett deltagande i vardagslivet inbegriper känslor, avsikter, intuitioner, begär, behov och vanor. Dessa utgör den icke-kognitiva bakgrund från vilken allt medvetet tänkande och handlande utgår (Garrison 1996b, s 398).

Deweys kritik av det dualistiska tänkandet inbegriper, enligt Garrison, också en kritik av det traditionella subjektetsbegreppet. Dewey varken förutsätter en permanent existens eller en värld av objekt. Erfarenhet är en aktiv-

passiv verksamhet. En erfarenhet är alltid vad den är beroende på det utbyte som sker mellan en individ och det som, vid ett visst tillfälle, utgör hans omgivning (Dewey 1925; enligt Garrison 1998a, s 66). Mot det beständiga och objektiva ställer Dewey individens erfarenhet (övers tillagda mening).

Detta innebär att det deltagande, delaktiga subjektet inte existerar innan det ingår i en interaktion med sin omgivning, utan konstitueras som ett emotionellt, viljebestämt och tänkande subjekt i handlandets och lidandets dynamik. Garrison kallar Deweys filosofi för ”transactional realism” (Garrison 1994). Enligt Garrison begår radikalkonstruktivismen (von Glasersfeld) samma tankemässiga felslut som positivismen, nämligen att den första uppfattningen om erfarenhet skulle ske genom tänkande (Garrison 1997b, s 310). Detta till skillnad från Deweys perspektiv där den konstruktiva tankeaktiviteten är en del av att vara engagerad i interaktion med en oberoende verklighet (Garrison 1994, s 8). När Garrison talar om social konstruktivism i Deweys arbeten menar han följande: tänkandets fullbordning sker i dialog och interaktion med utomstående personer och händelser.

### *Självskapande och lyssnande*

I sin kommentar till Cunningham säger Garrison att han personligen är ”intrigued and even enthusiastic” beträffande Deweys koncept;

that there is no “self” to be “realised”, there is nothing “in” the future possibilities of the self, no intrinsic essence, not “brute core of existence”, no defining characteristics toward which to guide personal growth (Garrison 1995, s 173).

Vilka möjligheter ser då Garrison för utbildning utifrån de ovan beskrivna förutsättningarna för tänkande?

Liksom Foucault och Dewey antar Garrison att vi skapar oss själva och andra (Garrison 1998b, s 111, 116). För Garrison är självskapande en delad aktivitet i två hänseenden. För det första – medvetande och identitet är uppbyggda av kulturella praktiker vilka sätter sin prägel även på kroppen. Här instämmer Garrison med Foucault, i vars analys den nära kopplingen mellan makt och kunskap är basen för självets växande (Garrison 1998b, s 116f) (deskriptiv nivå). I detta sammanhang tar Garrison, liksom Foucault och Dewey, avstånd från den existencialistiska uppfattningen om autenticitet (Heidegger, Sartre) och betonar den kulturella och personliga kritikens betydelse för självskapandet. För det andra, med stöd hos Dewey, betonar Garrison att ”den andre” måste ges en viktig roll i självskapandeprocessen i termer av en omhändertagandets etik (preskriptiv nivå). Han kritiserar Foucaults ”false

self-society dualism” och kontrasterar Foucaults ”selfish-creation” med Deweys ”social self-creation” (Garrison 1998b, s 113) genom att säga: ”What is missing in Foucault’s self-centered ethics is a developed sense of self-transcendence and otherdirectedness” (Garrison 1998b, s 120f). Med hjälp av Dewey pekar Garrison ut det gemensamma konstitutiva betydelse för självskapande och dess kvalitet. Han tar därigenom avstånd från Foucault och framhåller att erfarenhet och personlig frihet förutsätter en växelverkan mellan kulturellt och personligt grundad kritik och kreativitet.

Jag håller med honom ifråga om skillnaden mellan hans frihetsvision och kritiken av Foucaults egoistiska, narcissiska, och ironiska hjälte. Men jag ser en viss svårighet i det faktum att han, genom sin föreskrivande ansats ( ”It seems to me that our moral relations to others should emphasise their needs, desires, interests, hopes, and practices as much as our own” (Garrison 1998b, s 118)) negligerar vissa viktiga insikter hos Dewey och Foucault, nämligen deras ständigt återkommande kritik av den föreskrivande moraliska ansatsen, såsom en dominansens ansats, kopplad till föreställningen om det intentionella, medvetna subjektet.

Kopplat till den kritiska, dekonstruktiva delen av självskapandet pekar Garrison på vikten av Deweys vanebildningsteori (habit-forming theory). Enligt denna formerar sig praktisk kunskap (*the knowledge of skills*) på motsvarande sätt som (en generell) önskan till vanemässiga dispositioner. Dessa samordnar de kognitiva, emotionella och fysiska processerna i interaktion med omgivningen. Det sker till största delen omedvetet. Vanorna är uppbyggda under tidigare erfarenheter och är därför huvudsakligen formerade av sedvänjor. Medvetande uppstår då störningar i interaktionen mellan vanorna, som en bakomliggande struktur, och omgivningen inträffar.

Enligt Garrison är dialog och lyssnande av avgörande vikt här: ”In dialogues across differences disruption of habitual function creates a tension, a strangeness, a need, within the familiar context of everyday thought, feeling and action that opens us to the other” (Garrison 1996a, s 445). Individens beredskap och vilja att urskilja mönstren för tänkande, kännande och handlande är väsentlig för frihet och självskapande. Detta fordrar förmåga till ett ifrågasättande som förmås leda till en medveten betraktelse av det vanemässiga. Det fordrar förmågan att utsätta sig för osäkerhet och risktagande vad gäller de egna vanorna. I Garrisons tolkning av Dewey definieras öppenhet inför annanhet som en förmåga att riskera den tillvanda identiteten och att motstå lockelsen att följa vanans inkörda hjulspår. Om förutfattade meningar är konstitutiva för varseblivningen är det viktigaste inte att göra sig av med de förutfattade meningarna utan att undersöka dem (Garrison 1996a, s 434f). Öppenhet fordrar en vilja till dekonstruktion där ett hermeneutiskt lyssnande är ett uttryck för identitetsriskerande.



Garrison kritiserar den liberala traditionen från Mill till Habermas för att ensidigt betona talandet, på bekostnad av lyssnandet. Liksom Foucault påminner han oss om att talande innefattar normer och makt och att lyssnande är farligt för alla ”especially for those that the powerful disenfranchise” (Garrison 1996a, s 431). Självskapande som hermeneutisk verksamhet uppstår i växelverkan mellan det välbekanta och det främmande. Samspel är början till en hermeneutisk cirkel i varje situation. Som Garrison visar emanerar förändringskraften i dessa cirklar ur kommunikation och lyssnande samt ur kontinuerliga (re)konstruktioner av fler och vidare erfarenhetscirklar. På så sätt kan själva rationaliteten ses som en social konstruktion vilken, i sig, ”should be constantly reconstructed so as to take over everything within the widening circle” (Garrison 1990, s 401).

### *Eros i utbildning, konsten att undervisa och demokrati*

Denna hermeneutiska insikt är avgörande för Garrisons förståelse av utbildning. För de pedagogiska svårigheterna sett ur relationen mellan teori och praktik finns ingen enskild, rationell lösning, alltså ingen fundamentalistisk redogörelse för rationalitet och det intentionella medvetandet hos subjektet som är fallet i den västerländska traditionen. Vad man alltid kan göra är ”[to] turn the hermeneutic wheel one more time” (Garrison 1990, s 401). Garrison handlar om att Deweys föreställning om handlingsorienterad utbildning visar detta på ett antal olika sätt. Jag skall här nämna tre sådana påvisanden:

1. Utbildning i Deweys förståelse är alltid utbildning av *eros* och begär. Handlingsorienterad utbildning har en social funktion och utövar moralisk påverkan genom att de- och rekonstruera existerande sociala sedvänjor och vanor. ”[It] is more about who we are, and our habits of doing, thinking, and feeling, than about what we publicly proclaim” (Garrison 1998a, s 76). Förmågan att skilja mellan ett omedelbart och oreflekterat begär och begäret efter reflektion, är erosutbildningens yttersta mål (”we become what we love”) (Garrison 1997a, s xiii, 202). På basis av Deweys koncept som förenar växande och begär, utvecklar Garrison sin förståelse av utbildning, vilken ligger bortom kunskap som kognition. Istället inbegriper den icke-kognitiva delar, som känslor och fantasier (Garrison 1997a). Garrison visar att de texter skolorna för ut i klassrumspraktiken kan, och borde, bli reviderade av varje student. Detta fordrar medvetenhet och kritisk-kreativ reflektion.
2. Garrison understryker att undervisning är konsten att formera situationer och att detta fordrar hermeneutiska förmågor. Lärarens egna

avsikter eller experternas ”logiska metod” är inte vad som krävs för denna uppgift. Progressiva utbildare skulle vinna på att utforska hermeneutikens resurser ”in order to understand how hermeneutic listening allows us to use social, gender, cultural and ethnic differences and distances as a means of critical and creative education” (Garrison 1996a, s 438). I avgränsning gentemot den konventionella upplysningstraditionen framhäver Garrison icke-kognitiva och poetiska (i stället för endast kognitiva) aspekter och tar konkreta klassrumspraktiker som utgångspunkt för detta. Lärares försök att instruera ”direkt” (utan omvägen att påverka lärandesituationens omgivning / påverka den lärandes situation) hindrar studenterna från att lära genom erfarenhet. För Garrison är undervisning ingen förutsebar process, vilket innebär höga krav på kvalitén hos lärarens egna erfarenheter. Professionell undervisning fordrar en omsorgsfull orientering mot studenternas faktiska lärandeprocess, en uppmärksamhet på ”lärande ögonblick” – rum, öppna för en specifik synkron och dynamisk kvalitet i interaktionen mellan student och lärare och en medvetenhet om egna personliga behov, begär och vanor, så att dessa inte projiceras på studenterna.

3. Garrison kopplar samman sitt ”det hermeneutiska lyssnandets teori” (i Gadamers fotspår) med Deweys demokratiuppfattning för att bekämpa en av de mest enträgna förvrängningarna i tolkningen av liberal demokrati, nämligen antagandet ”that all we need for democratic rationality is freedom of speech” (Garrison 1996a, s 449). Garrison visar att Dewey, som en företrädare för en pluralistisk, kommunikativ demokrati, såg relationen mellan självet och samhället som cirkulär, inte som dualistisk. Därför är demokrati och utbildning, i Deweys teori, växelverkande/ömsesidiga mål och medel. Om utbildningens yttersta mål är växande genom rekonstruktion av erfarenhet, är det bästa sättet att nå detta mål, för Dewey, att betona demokrati som en pluralistisk medverkandeorienterad, provokativ, kommunikativ och transformativ process, vilket erbjuder många förändringar av vanor, och därmed möjligheter till rekonstruktion. Och, sett utifrån en annan sida, i växelverkan mellan mål och medel, fordrar den sociala utvecklingen mot ökad demokratisk dialog också en kritisk rekonstruktion av vanor inom kommunikation och utbildning.

Garrisons diskussion får oss att inse att Deweys term ”erfarenhet” (*experience*) (liksom ”ifrågasättande”, ”intelligens”, ”kreativitet”) får långtgående konsekvenser, jämfört med om man ser erfarenhet (*experience*) i betydelsen experimentell undervisning och i dess vanligen accepterade dualistiska

mening, det vill säga som motsats till tanke och teori. Att tolka Dewey på Garrisons vis skulle innebära att vi först måste identifiera det i Deweys tankar som är oförenligt med, och som skiljer sig från vårt traditionella tänkande, ett tänkande som ofta är implicit, skenbart självklart och till stor del dualistiskt – innan vi överför hans termer till pedagogikens språk. De kan komma att fungera som ett stimuli, bland annat för det experimentella upptäckandet av vad det innebär att se oss själva, inte som åskådare utan som deltagare och delaktiga, oavsett om vi arbetar inom forskning eller är aktivt verkamma i utbildning.

I sina tolkningar av Dewey använder Garrison viktiga teman från post-strukturalistiska, konstruktivistiska och hermeneutiska teorier för att erbjuda en av de mest djupgående analyserna av Dewey som för närvarande finns att tillgå i Nordamerika. Han aktualiserar Deweys utbildningsfilosofi i den mening att han, som visats ovan, använder Dewey för att på ett övertygande sätt besvara frågor som för närvarande ställs inom pedagogiken. I denna mening medverkar han i förnyelsen av Dewey. Det förefaller mig som om förnyelsedimensionen i hans arbete egentligen inte ligger i ett upphöjande av Deweys tänkande. Den diskussion han anför mellan Dewey och Foucault eller Derrida till exempel, visar att han föredrar Dewey framför de andra två, eller så demonstrerar han hur de kompletterar varandra (Garrison 1998b och 1999). Hans referensteorier är inte i särskilt hög grad ämnade att gå bortom Dewey, utan snarare att visa/belysa det höga värde Deweys utbildningsfilosofi för närvarande tillmäts. Han införlivar förändrade filosofiska grundförutsättningar i sin tolkning. Hans styrka är att han, när han gör detta, medvetet tar upp pedagogiska aspekter av det som kallas erfarenhet där han kan formulera sina syften och mål inom ramen för Deweys teori.

I den europeiska traditionen görs detta delvis annorlunda. I det följande skall jag introducera ett flertal forskare som tar upp Dewey-teman och utforskar sina intresseområden i en vidare kommunikations- och demokrati-kontext.

## Intersubjektivitet och kommunikation

Gert Biesta: Radikalisering av Deweys interaktionistiska tänkande – mot bakgrund av den postmoderna subjektskritiken

En huvudsaklig del av Biestas Deweyprojekt är att utveckla ett ”praktiskt intersubjektivitetskoncept” (Biesta 1994) som ett alternativ till den subjektcentrerade medvetandefilosofin. Med Dewey utarbetar han ”not – or not only a different conception of communication, but first of all a different positio-

ning of communication” (Biesta 1995a, s 117). Liksom Garrison betonar han antropologiska antagandens fundamentala betydelse och den postmoderna dekonstruktionen av det moderna subjektet som utgångspunkt för en komplex förståelse av kommunikation. Hans syfte är inte bara att säga någonting om pragmatisk pedagogik utan framför allt att använda insikterna i Deweys arbeten för att göra oss ”aware of the presuppositions entailed in our common understanding of education” (Biesta 1995a, s 107).

En av hans centrala poänger är att visa vad det innebär för utbildning att kommunikationen inte i första hand är ”constituted by the intentionality of its participants” (Biesta 1995b, s 192) utan någonting som föregår subjektivitet. Han hänvisar till Habermas som en referensteori för Deweyläsningar, och betraktar dennes idé om praktisk intersubjektivitet som ett fördjupande av Dewey (Biesta 1994). Sedan 1995 hänvisar han allt oftare till poststrukturella positioner utifrån vilka subjektet upplöses mer radikalt och där Deweys humanistiska tänkande överskrids i riktning mot ”posthumanism”. ”The crucial educational transformation is not from non-subjectivity into subjectivity, but from intersubjectivity into subjectivity” (Biesta 1994, s 316). Denna mening är giltig sett både utifrån referensen till Habermas och till poststrukturalism, men beroende på vilken utgångspunkt som tas förändras radikaliteten hos, och konsekvenserna av, denna insikt.<sup>3</sup>

### *Kommunikation och Deweys dynamiska ”concept of mind and self”*

Biesta visar att kommunikation spelar en avgörande roll i Deweys antropologi. Hans poäng är att detta ges ny relevans och mening i ljuset av den postmoderna dekonstruktionen av ”det modernas” förståelse av mänsklig subjektivitet (hävdandet av det moderna subjektets död). Biesta formulerar detta på följande sätt

it is far from evident to see the human subject as a autonomous, pre-social, transhistorical source of truth, rationality and identity (...) this critique has at the very least created a sensitivity for the problematic dimensions of the modern understanding of human subjectivity (Biesta 1995a, s 106).

Denna känslighet inför det moderna tänkandets särart placerar Deweys kommunikationsbegrepp inför en ny sort frågor och synliggör en ny, radikal dimension av Deweys tänkande.

Liksom Garrison utgår Biesta ifrån Deweys deltagande- och delaktighetsperspektiv, skilt från åskådarperspektivet, och vidareutvecklar Deweys transaktionsteori. Mot föreställningen om en ontologisk skillnad mellan de interagerande parterna i en kommunikation föreslår Dewey, vilket Biesta vi-

sar, obegränsade interaktioner som ett nytt centralt fokus. I stället för subjektens medvetanden som utgjorde den gamla fokuseringen görs handling här till fokus. Därmed ses erfarenhet som en specificering av transaktionsbegreppet inte utifrån interaktionspolerna som något existerande i förväg i förhållande till den handlings- och händelseprocess i vilken de ingår.

Kommunikationens tyngdpunkt beskriver Biesta (1995a) som tvåfaldig, (1) kommunikation som ett villkor för sinnet (*mind*), och (2) för medvetandet (*consciousness*). I växelspelet mellan individ/organism och omgivning sker förändringar på bägge sidor varmed vanor grundas. Detta innebär att ”stimuli” får en särskild innehållslig mening för individen och kommer att styra hans reaktioner. Individen blir en ”ackulturerad organism” (*acculturated organism*) genom kommunikation såsom Dewey tillskriver kommunikationen en innebörd av medverkan och delaktighet. Eftersom detta inbegriper barnet eller studenten som en nybörjare kan ingen ensidig ”kulturöverföring” ske. Eftersom den praktik där kultur reproduceras tvåfaldigt aldrig innebär en identisk medverkan, kan ackulturation endast ske genom transformation. Transformation innebär, i Deweys dynamiska koncept, det sätt på vilket sinnet (*mind*) uppstår som någonting successivt erhållet och framskapat, snarare än som någon färdiggjord, förutbestämd enhet. Grunden för detta är gemensam handling. Biesta klargör att detta innebär att Dewey inte ser människor som förutbestämda produkter. Den karakteristiska egenskapen för mänsklig interaktion är att deltagarnas handlingar regleras av deras pågående interaktioner – ”Acculturation requires and presupposes the creativity of the human organism” (Biesta 1994, s 309). Deweys föreställning om människan som ”a creature of habit” innebär för Biesta att det inte finns något färdigt själv, ingen vilja eller syfte bakom våra handlingar: ”we are the habit” (Dewey). Biesta föreslår att i detta kontext tala om ”a habitual self”,<sup>4</sup> because habits are constantly remade, the habitual self is not a fixed self; it is constantly in-the-making” (Biesta 1994, s 306).

Vanor skapar således mening, men på en automatiserad vanenivå sammanfaller verklighet och mening för oss. Återigen, endast genom kommunikation, genom att lära känna olika innebörder, kan den mänskliga organismen successivt skilja mellan (en mångfaldig) verklighet och sin egen konstruerade mening såsom *en* tolkning av världen. Denna medvetenhet om mening (och meningsskapande) möjliggör en medveten reflektion vilket öppnar nya aspekter av frihet och intelligens. Här refererar Biesta (1998b, s 82) till Mead och visar ”that as soon as an actor is able to direct his attention towards his own attitude, he is in a situation in where he can make the distinction [between the thing and what it means]”. Det är social interaktion som får detta att ske.

### *Överväganden för en pedagogisk teori om kommunikativt handlande*

Biesta visar på brister i den europeiska pedagogikens förståelse av kommunikation. Enligt Biesta är förståelsen av dialog och interaktion i hög grad inriktad mot en normativ definition som förutsätter existensen av autonoma, rationella, intentionella subjekt. Som ett exempel nämner han Habermas ideala talsituation och hans dialogdefinition "as the non-coercive, force free exchange of rational arguments between truthful, autonomous subjects directed towards consensus" (Biesta 1995a, s 109). Det är uppenbart att denna kommunikativa paradox, som Biesta kallar den, som härstammar ur svårigheten att kommunikation samtidigt är utbildningens förutsättning och dess mål, orsakas av dessa teoretiska antaganden. De förutsätter en ontologisk skillnad mellan själva tänkandet på ett problem och problemet; mellan medvetande som en oberoende variabel och mänskliga subjekt som atomistiska, självtillräckliga enheter vilka föregår interaktion.

The education-as-initiation-into-intersubjectivity argument (...) suggests that the child does not yet belong to the domain of *real* intersubjectivity (Biesta 1998a, s 11).

Biesta presenterar Dewey som ett livskraftigt alternativ, där individen själv är en av de konstitutiva deltagarna i den sociala situationen. Medverkande (*agency*) som förutsättning för utbildning förstås inte längre i termer av autonomi eller som en motsats till en heteronom bestämning. I sin rekonstruktion av Deweys filosofi visar Biesta att kommunikativt handlande "is at the centre of the pragmatic alternative for the paradigm of the philosophy of consciousness" (Biesta 1995a, s 114).

En viktig konsekvens av de överväganden Biesta gör är att kommunikation uppfattas som "[a] participatory, co-constructive process" i stället för "[a] transfer from one consciousness to another". Detta innebär en betoning av "joint action" och inte det traditionella enkelriktade sändandet eller överförandet från ett medvetande till ett annat (Biesta 1995a, s 115). Utbildningens grundläggande problem att samordna individuella och sociala faktorer kan endast ges en kreativ lösning om den är en del av den pågående processen, och hanteras av de kommunicerande deltagarna själva. Deweys sätt att definiera kommunikation som gemensam handling, sätter fokus också på en gemensam *situation* och den komplexitet detta innebär för handling, i stället för att framhäva den "personliga" relationen mellan två subjekt.

Biesta radikaliserar Deweys interaktiva utbildning genom att referera till Levinas, Arendt, Derrida och Foucault. Han vill komma utöver den humanistiska förståelsen av intersubjektivitet och betonar att den sociala situationen

är den plats där subjektet tillskapas som enskild varelse. Att handla innebär då inte avtäckandet av en redan befintlig identitet. Med Arendt understryker Biesta att ”the question of the ‘who’ of the subject can only be answered in the very moment, in the very event where this ‘who’ comes into presence” (Biesta 1999, s 211f). Med Levinas och Derrida, uttrycker han en pedagogik som tar hänsyn till den andres särart och alternitet – den andre som är ”precisely what is not invented” (Derrida 1989, i Biesta 1998c, s 409). Utbildningserfarenhet som erfarenhet av det unika hos den andre accepterar att ”the other is always the limit of our efforts to education” och ”that education always has to reckon with the invention, the in-coming of the other” (Biesta 1998c s 408). Att medvetet skapa utrymme för den andres tillblivelse är därför en viktig del av utbildning.

### *Reflexioner över positioneringen av en interaktiv pedagogikteori*

Med referens till postmodern teoriutveckling utvecklar Biesta dessa aspekter av en interaktiv subjektsteori på en metanivå och formulerar följande problem beträffande foundationalism<sup>5</sup>:

As long as we keep thinking about intersubjectivity as a new and different theory about the subject (...) we continue to rely on the very framework that we try to overcome (...) The shift from consciousness to intersubjectivity urges us to give primacy to what happens *between* human beings (Biesta 1999, s 206).

Om begreppet ’subjekt’ endast avser tillblivelsetillfället kan detta inte längre vara en ny och annorlunda utgångspunkt för utbildningens innebörd med mindre än att man då också gör sig av med teorins anspråk på att kunna vara total. Genom att referera till Foucault, Derrida, Arendt och Levinas klargör Biesta att,

we do need a language in which we can talk about the subject, not even the most radical intersubjective truth, will ever be able to tell the truth about the subject, will be able to do justice to the subject (Biesta 1999, s 215).

Med utgångspunkt i denna insikt tror jag att Biestas strävan att upplösa den kommunikativa paradoxen genom sitt ”different positioning of communication” (Biesta 1995a, s 117) måste modifieras. Jag tror inte att pedagogiska eller kommunikativa paradoxer bör eller kan upplösas i en ny eller ”bättre” teori. Det förefaller mig snarare som om det genom denna interaktionistiska förståelse kan uppstå nya utrymmen och perspektiv i verkliga kommunika-

tionsprocesser där det blir möjligt att handha paradoxer och motsägelser flexibelt och intelligent. Erkännandet av den paradoxala strukturen inom utbildningsteori och utbildningspraktik skulle, enligt min uppfattning, kunna innebära en ny komplexitet i dialogiskt tänkande och handlande. Pedagogiska intentioner, god uppfattningsförmåga och urskillnad av brister och felaktigheter behöver inte offras för öppenhet och respekt för varje deltagare i dialogen. Trots detta skapar de spänningar och konflikter som kan komma till uttryck i situationen. Förmågan att utesluta olika sidor av en paradox eller en konflikt utan att ge upp någon sida innebär att ta det faktum att kommunikation är en öppen, icke förutsägbar process, på allvar. Svårigheten är att de spridda/vanliga vanorna, vilka grundas i förställningen om det isolerade, intentionella subjektets paradigm, står/är i motsats till denna förmåga. Att utesluta skillnader och lita på öppna processer kräver övning och ständigt reflexiv rekonstruktion av upplevda situationer. Detta skulle kunna vara en aspekt av att ge denna kommunikativa pedagogik – ”understood against the background of the modern conception of human subjectivity” – konkret status i pedagogiska situationer (Biesta 1995a, s 118).

I detta sammanhang vill jag nämna att Biesta inte anför några normativa argument utifrån sin idé om kommunikativ pedagogik.

The pragmatic contention that education should be understood in terms of communicative action... in no way forbids, e.g., an indoctrinative style of education; it only shows that even indoctrination will have to reckon with the communicative foundations of pedagogical interaction (Biesta 1995a, s 118f, Biesta 1995b, s 193).

Viljan att undervisa på ett dialogiskt, i stället för på ett indoktrinerande sätt, är beroende av hur de, ofta implicita koncepten, öppenheten<sup>6</sup> och varje lärares val i en viss situation, aktualiseras. Detta är inte en fråga om en avsikt, formulerad en gång för alla, utan kräver en fortlöpande reflexiv rekonstruktion av upplevelser. Förändrandet och rekonstruktionen av individuella perspektiv förblir en individuell handling. Därför menar Dewey att lärarna måste förverkliga utbildningsteorier på sina egna sätt och villkor och uppmanar dem till att se sig själva som studenter i sin egen undervisning.

Vari består då förnyelsedimensionen i Biestas Deweyforskning? I den första fasen gör han, *med* Deweys pragmatism, vändningen från medvetande till intersubjektivitet. Han utforskar Deweys teori, som koncentreras kring handling och samspel, som ett utarbetat och konsekvent alternativ till medvetandefilosofins moderna tradition och refererar här till Habermas och diskussionen kring kommunikation och utbildning (Schaller, Mollenhauer, Masschelein). Han visar kritiskt på hur (implicita) antaganden från denna tradition



fortfarande förekommer i diskussionen om kommunikativ pedagogik där kommunikation förstås som utbyte av information mellan två medvetanden. Med Dewey klargör han att för pragmatismen föregår inte individerna kommunikationen, och urskiljer därmed två inriktningar i den pragmatiska föreställningen om kommunikation: det antropologiska projektet (subjektivitet och reflektivt medvetande uppstår i sociala kontext) och kommunikationsteorin (kommunikation uppträder som medverkan och delaktighet, genom att göra något gemensamt). I den andra fasen (efter 1995) påbörjas en tydligare förnyelse av Dewey i Biestas användande av Foucault, Derrida och Levinas för att *övervinna* några drag av metafysik förekommande i Deweys verk (hans naturalism, erfarenhetsbegreppet, den antropologiska/humanistiska förståelsen av intersubjektivitet). Han utvecklar som en del, med Levinas, föreställningen om självet sociala ursprung som något bortom upplysningens föreställning om utbildning. I en annan del utvecklar han föreställningen om kommunikation och hävdar att Dewey redan delvis har inslag av en dekonstruktiv kommunikationsförståelse, och vidareutvecklar sedan dessa. I detta sammanhang går Biesta även tillbaka till Mead för att utarbeta sin egen inriktning mot radikal intersubjektivitet vilket är det centrala i hans Deweyförnyelse.

### Stefan Neubert: Interaktionens prioritet i Deweys konstruktivism

Neubert närmar sig Deweys interaktiva tänkande från en annan teoretisk grund: med utgångspunkt i Lacan och konstruktivistiska inriktningar (samt en kritisk utgångspunkt i von Glasersfeld). Liksom Dewey utforskar han närliggande teorier vilkas vetenskapliga paradig han strävar efter att lämna bakom sig och ersätta med en interaktiv och kulturbaserad modell i linje med Deweys pragmatism. Jag ämnar koncentrera mig på följande aspekter av Neuberts mångsidiga Deweyforskning: (1) de konstruktivistiska inslagen i Deweys filosofi med huvudsaklig betoning på interaktion; (2) vikten av föreställningsförmåga och fantasi i Deweys kommunikationsteori.

#### *De interaktionistiska och konstruktivistiska inslagen i Deweys kunskapsteori*

Precis som Dewey begränsar Neubert inte innebörden av konstruktivismen till epistemologi utan ser den som en mångsidig kulturell praktik inom ramen för empiriska interaktionsprocesser. För Dewey sker konstruerandet av mening utifrån "vanornas" för-medvetna, ickereflekterade plan, likväl som på "undersökandets" medvetna nivå. Erfarenhetens omorganiserande av vane-

mönster genererar nya aktiviteter och innebörder. Detta kräver ett subtilt samspel mellan medvetna och icke medvetna konstruktivistiska transaktioner, mellan seder och vanor, dekonstruktion och kritik, och en intelligent kreativ konstruktion. Enligt Neubert tillskriver Dewey de ideala konstruktionerna vikt endast som experimentella situationer och detta endast i den utsträckning de erbjuder möjliga lösningar på de svårigheter (och problem) som ett involverande i interaktionen med omvärlden innebär, eller om de tillför en ny kvalitet till erfarenheten, "without in any way reflecting in conformity the process of being" (Neubert 1998, s 97). Dewey ser alltid tänkandet som en konstruktiv aktivitet kopplad till särskilda kontext. Det konstruktiva tänkandet utgörs därmed av aktiviteter i konkreta situationer. Därför är individens skapande av mening alltid i hög grad praktiskt. Neubert visar på ett förbehåll i Deweys konstruktivism "that his comprehensively elaborated definition of action should in no way result in a narrow and purely cognitive concept of constructivism" (Neubert 1998, s 99f).

I sina hypotetiska modeller betraktar Dewey koncept, idéer och teorier som delar i en icke förutsebar process. Upplevelsen av kontingens och annanhet (otherness) ser Dewey som en upplevelse av begränsning – en begränsning som innebär en utmaning av allt meningsskapande. Detta är utgångspunkten för Neuberts (och Deweys) kritik mot all (radikal) konstruktivism (t ex hos von Glasersfeld) som är begränsad till ett rent kognitivt plan där kunskap är en subjektiv skapelse, och som undervärderar dessa beroenden och helt enkelt ignorerar de interaktiva, sociala och kulturella nivåerna av innebörder i den kognitiva processen. I kontrast till detta möjliggör Deweys implicita konstruktivism "a final abandonment of the traditional dichotomy between theory and practice". Kunskap är en medverkandekomponent i transaktiva handlingar "that actively, productively and constructively infiltrate and therefore change the world" (Neubert 1998, s 102).

I Deweys tänkande är det konstruktiva momentet principiellt sett en ändlös experimentell process, som han placerar i spänningsfältet mellan polerna "vad som är säkert" och "vad som är möjligt". Enligt Neubert ser Dewey aktualiserandet av vanor och det intelligenta anpassande av dessa som successiva och växlande moment i en experimentell, reflekterad aktivitet. Mänskligt tänkande och handlande är därmed inte förbestämt av tidigare erfarenheter. Inte heller kan den intellektuella konstruktionen av världen ses som rent godtycklig. Det är alltså just detta växlande mellan de båda polerna som ger utrymme för kreativitet. Detta växlande mellan konstruktivism och kritik är av enastående vikt för Dewey, både för hans utbildningsteori och hans politiska teori, det skiljer honom från samtida kritiska inriktningar (Neubert 1998, s 225). Utbildning för demokrati, kräver för Dewey främjandet av vitalitet och den kunskapsörst som finns i de aktiviteter som inte blivit inordnade i

etablerade seder. Därför erbjuder en sådan utbildning ett enastående tillfälle för att föra fram nyanserade, mer långtseende, komplexa och flexibla vanor än de som förekommer i existerande praktiker (Neubert 1998, s 227).

Särskilt den vanemässiga reproduktionen av redan existerande meningskonstruktioner i dagliga aktiviteter, som de som förekommer i kulturella institutioner, verkar förhindra möjligheter till nytänkande. Häri, enligt Neubert och Dewey, ligger faran i att förlora jämvikten mellan vanemässig rekonstruktion och kreativ nykonstruktion. Eftersom Dewey betraktar fasthållande av status quo som ett övergivande av den experimentella intelligensens kreativa potential, anser han det nödvändigt för utbildningen att motverka de mekaniserad reproduktiv undervisning och de stelbent standardiserade krav som var så vanliga i hans samtids undervisningspraktik.

Utifrån sin egen konstruktivistiska upparbetning, formulerar Neubert sin kritik mot Deweys metafysik i den nya amerikanska Deweyforskningen. Neubert framför att Dewey uttrycker

a well-nigh post-modernist view of the irreducible character of particular, individual happenings, of the complexity of their concrete interconnections and the contingencies of their concrete processes (...) This opens up a wide range of possibilities for experimental observation (Neubert 1998, s 127).

Samtidigt kritiserar han Dewey för att inte längre reflektera över sin egen position som iakttagare och konstruktör, vilket relativiserar hans egna tänkande. Den naturalism som Neubert kritiserar innebär, bland annat, tendensen ”to infer contingency and order in nature herself”, och därmed basera föreställningen om kritisk handling (*inquiry*), som en fråga om att konstruera kunskap utifrån erfarenhet av en direkt/omedelbar kontingens och därmed på en sorts ”metafysisk realism” (Neubert 1998, s 126). Det faktum att Dewey, liksom de radikala konstruktivisterna, söker finna en ”realistisk” grund för sin kritik av åskådningsteorin gör att han inte ser konstruktiviteten i sitt eget tänkande. Därför önskar Neubert en konstruktivistisk rekonstruktion av Deweys naturalism: ”primär erfarenhet” som ett ouppnåeligt inslag i varje rationell diskurs, måste alltid hållas öppen för (en prövning av) radikal möjlighet. På detta vis kan begränsningarna i Deweys egna teorier synliggöras samtidigt som det ger en öppenhet för relativisering eller dekonstruktion genom andra metakonstruktioner.

### *Vikten av det imaginära i Deweys kommunikationsteori*

Neubert understryker att växelspelet mellan invanda konstruktioner och intelligenta nykonstruktioner uppstår i det kommunikativa kontext som delta-

gandet och delaktighet i meningsskapande innebär. Därmed kombinerar Dewey den invanda och den sociala konstruktionsdimensionen som finns inneslutna i olika språkspel. För Neubert innebär Deweys kommunikationsbegrepp att den intersubjektiva dimensionen nödvändigtvis är kopplad till en konstruktiv dimension. "Our constructions of reality need communication and mutual recognition, agreement and participation in order to be real constructions of meanings and significant realities" (Neubert 1998, s 255).

Neubert utgår från att Dewey förlägger förklaringen till kopplingen mellan intersubjektivitet och konstruktivitet som ett växelspel mellan symbolisk och imaginär kommunikation. Liksom Lacan identifierar Neubert de urskiljbara tonlägena i det symboliska, det imaginära och det verkliga som de tre, till varandra relaterade, perspektiven i sin karakterisering av erfarenhet. Det symboliska består av språk, beteckningssystem, faktakunskap, diskurser och sedvänjor. Ett minimalt behärskande av dessa är nödvändigt för att klara sig i vardagen. Samtidigt som de har fått en otrolig dominans i den moderna världen. Det imaginära innehåller begär, önskningar och inre föreställningar, vilka är den drivande kraften i alla symboliska processer. Det verkliga, förstås som gränslandet mellan imaginära och symboliska konstruktioner med inslag av överraskning, ibland till och med av det ofattbara – inslag som skickar ut en "chockvåg" vilken bryter mot både symboliska och imaginära förväntningar. Denna dimension av verkligheten motiverar en dekonstruktionen av självklara synsätt och förnyar därmed utvecklingen av nya konstruktioner (jfr Neubert 1999, s 28f).

Enligt Neubert ser Dewey syftet med sin kommunikationsteori som ett ständigt återkommande sammanjämkande av det imaginära och det symboliska. Neubert formulerar detta i tre nivåer:

1. Vår (re-)konstruktion av symboliska ordningar "has always taken place in the in-between zone of intersubjective objectification which one subject sets up for another" (Neubert 1998, s 256f). Enligt Neubert – i Watzlawick och Batesons terminologi – åsyftas här intersubjektivitet på en innehållsnivå i mänsklig kommunikation. Detta är nivån för överenskommelser om de symboliska definitioner som möjliggör individens igenkännande av förpliktelser och intersubjektivt grundlagda inriktningar i handlandet. Det symboliska medlar mellan parter i interaktion vars överenskommelser berikar erfarenheten. Subjektets konstruerade symboliska världar är på flera sätt avhängiga sedvänjor/vanor och genererar sin egen dynamik. Dessutom kan subjektet inte på egen hand bestämma hur andra rekonstruerar yttranden och hur de påverkas av dem.

2. Neubert betonar sedan att Dewey erbjuder både ett systematiskt och ett symboliskt perspektiv på sitt sätt att se på relationer på detta plan, tolkat i Lacans imaginära kommunikationsdimension. Vi placerar oss själva, på detta interrelationsplan, både som individuella personer och andra/den andre, och kan därmed omväxlande både bekräfta och förkasta oss själva. För Dewey är kommunikation mer än överförande av faktisk information: det är ett sökande efter delad erfarenhet, i vilken individen och den andre deltar i en imaginär förening av innebörd och mening. Neubert bekräftar detta genom att hänvisa till Lacan: interaktionsparternas imaginära begärsdimension måste åtföljas av symbolisk interaktion ” so that out of the ‘between’ relationship of the relevant contents there can emerge a real experiential relationship in which these contents acquire significance for ‘me’ and for ‘you’ ” (Neubert 1998, s 257). Neubert betonar att Deweys speciella förtjänst här, särskilt i samband med pedagogik, är att han ser innehållet i ett sådant sökande både i känslomässiga kvaliteter och i ett fullbordande eller tillfredsställelse av kommunikativa relationer. Detta är de synnerligen grundläggande komponenterna i all kommunikation (jfr Garrison 1997a).
3. Neubert sammanfattar kopplingen mellan det symboliska och det imaginära i Deweys kommunikationsmodell enligt följande: vi kan inte stanna på det symboliska planet utan att blanda in våra önskningar och rädslor, vår längtan och förvirring. Enligt Dewey kan förtryckande eller uteslutande av dessa känslomässiga aspekter leda till att det imaginära återvänder i form av betydligt mer drastiska känslomässiga reaktioner. Neubert citerar Deweys exempel beträffande den vanligt förekommande ”respekten” och ”rädslan” för vetenskapliga abstraktioner: de är ofta bara reaktioner på den vetenskapliga världens abstrakta symbolism, där kommunikationen är hårt avgränsad till det symboliska planet.

Enligt Neubert insisterar Dewey på det nödvändiga sammanjämkandet av de symboliska och imaginära aspekterna. Detta är huvudförutsättningen för demokratisk kommunikation, där det är fråga om ett kritiskt och konstruktivt deltagande av alla inom ramen för mångfaldiga livsprocesser, och det är därför helt i linje med Deweys radikaldemokratiska idealism. För Dewey och Neubert har traditionell undervisningspraktik misslyckats kapitalt: den har undertryckt barns föreställningsförmåga och kreativa potential. Deweys perspektiv på pedagogisk kommunikation innebär krav på utrymme för barns behov och föreställningsförmåga så att de kan bestämma sina egna oberoende rekonstruktioner av symboliska verkligheter.

Neubert kritiserar Deweys antagande om att kommunikationens samstämmighet är möjlig på det symboliska planet. Han ser en fara i att symboliska prestationer övervärderas och han pekar på den återstod av det som i varje mänsklig relation som inte kan uttalas (Neubert 1998, s 261).

Neubert fortsätter att betona Deweys förhållande till det verkliga. Den obevekliga tillfälligheten hos naturliga händelser "cannot in any way capture the spirit of a symbolic ordering of reality according to Dewey's model" (Neubert 1998, s 262). Hålet i ozonlagret och global temperaturhöjning är exempel på verkliga effekter av symboliska ordningar. "Thus Dewey's harmonistic ideal of 'free communication' is modified by the necessary limits set by the symbolic. There must therefore be a never-ending search for new solutions and a constant struggle and fight for consensus" (Neubert 1998, s 263). Enligt Neubert är individens begär efter kommunikativ fullbordan och mening vid sidan av alla verkliga händelsers inneboende osäkerhet, ett nyckeltema för Dewey i växelspelet mellan vanemässig automatisering och intelligent rekonstruktion av erfarenheter.

Detta är bakgrunden till att Neubert tolkar Deweys radikala demokrati-modell inom ramen för en omfattande kommunikationfilosofisk kontext. Deweys ideal med demokrati som en radikal och integrerad beståndsdel av alla livsprocesser är fortfarande väldigt begränsad. Förändringen från nationella samhällen till "stora gemenskaper" (*great communities*), vilka Dewey kontrasterar mot "offentlighetens upplösande" (*the eclipse of the public*) i existerande demokratier, kan endast åstadkommas med hjälp av kommunikation. Jag skulle därför, i det följande, vilja utveckla detta samband mellan kommunikation och demokrati och ställa frågan hur Dewey läses i samband med teorier kring radikal demokrati.

En nyläsning av Dewey betyder, i Neuberts tolkning, att läsa Dewey mot bakgrund av hans interaktiva-konstruktivistiska utgångspunkter (i Kersten Reichs efterföljd). Hans syfte är att tydliggöra den "implicita konstruktivismen" i Deweys filosofi, vilken, från hans perspektiv är av central betydelse för nu aktuella diskussioner inom pedagogiken. Neubert urskiljer uttryckligen två tolkningsnivåer: rekonstruktionen av Deweys idéer på dennes villkor respektive Neuberts egna antaganden grundade på den egna interaktionistiskt-konstruktivistiska inriktningen. Det är utifrån sammanförandet av dessa båda nivåer som jag ser problemet: Neubert skiljer inte, i tillräckligt hög grad, Deweys terminologi från sin egen dominerande förståelse av dessa begrepp (t ex "imaginär", "rekonstruktion", jfr Neubert 1998, not s 101). Det finns en viss spänning mellan Neuberts tolkningar och Biestas. De sammanfaller på en metanivå som går utöver Deweys perspektiv och som handlar om reflekterandet över det egna tänkandet. På denna metanivå ger insikten om de egna teoriernas relativitet utrymme för det som ligger bortom språket. Biesta beto-

nar att övergången från medvetande till intersubjektivitet är ett problem beträffande val av teoretiska grunder; för honom är det intressanta det utrymme där subjektet konstitueras. För Neubert, å andra sidan, är frågorna om vad som finns bortom språket inneslutet i teoretiska distinktioner (Lacan: symbolisk, imaginär och verklig). Utifrån tesen om medvetenhet om det egna tänkandets relativitet, öppnar Neubert upp för nya teoretiska (de-)konstruktioner, medan Biesta fokuserar sitt intresse mer på (det kommunikativa) utrymme som möjliggör ”a coming into presence”.

## Demokrati och kommunikativ destabilisering

Det offentliga som en kontingent, kommunikativ process –  
tänkande utan anspråk på att vara grundande

Den ovanstående diskussionen kan ses som kritiska ansatser beträffande rationalism och universalism – en ansats som också finns företrädd inom den samtida (nya) demokratidebatten. Rorty och Derrida som båda – liksom Habermas – i hög grad stöder demokratiska ståndpunkter, håller ändå inte med om Habermas uppfattning att modern demokrati av nödvändighet är knuten till ett universalistiskt, rationellt, rättfärdigande och grundläggande. Fokuseringen på liberala institutioners legitimitet verkar, för dem, vara fel ställd. Chantal Mouffe betonar att liberaldemokratiska principer endast kan rättfärdigas kontextuellt, som delar av vårt levnadssätt. Vi bör inte försöka basera vårt ansvar för just *den* formen på någon given (föreskriven) beständighet ifråga om levnadssätt (Mouffe 1999, s 21). Istället är frågor gällande betingelser och villkor för det liberaldemokratiska subjektets existens och teorier om individens beslutsfattande vid strukturell villrådighet mer intressanta (Laclau). Mouffe och Laclau hänvisar mot dessa bakgrunder till pragmatistiska och poststrukturella teoriutvecklingar (Rorty, Derrida) men citerar aldrig Dewey direkt. Sedan en tid tillbaka har ett antal Deweyforskare inbegripit dessa radikala och icke-fundamentalistiska demokratiteorier i sina läsningar av Deweys demokratiteori. Jag kommer särskilt att hänvisa till Carsten Ljunggren i den del som följer. Han startar med Deweys pragmatism och går bortom denna med hjälp av Hannah Arendts handlingsfilosofi.

### *Offentlighet som en kommunikationsprocess*

Ljunggren tar sin utgångspunkt i den nära relationen mellan demokrati, intersubjektivitet och kommunikation. Han ser Deweys pragmatistiska demo-

kratiuppfattning som en ickegrundande, non-foundational teori. Kommunikativ destabilisering och kontingens är de grundläggande villkoren för meningsskapande (och för tillkomsten av en offentlighet). Dessa villkor läggs till grund för tolkningen av Deweys formulering ”the public has to define itself”. Detta måste göras om och om igen, i kommunikation – en av Ljunggrens huvudteser som härstammar från Dewey (Dewey enligt Ljunggren 1999a, s 5). Individerna, deras samtal och samspel, inte staten, är de centrala betingelserna för tillblivelsen av offentligheten – en offentlighet som då inte kan ses som en kollektiv aktör som agerar för någon samhällelig totalitet. Den helhet som offentligheten utgör måste snarare förstås i termer av ett flertal specifika kontext grundat på mångsidighet och skillnad ifråga om kultur, etnicitet, språk etc; (den territoriala) staten är inte centret för detta (Ljunggren 1999a). Matthias Kettner betonar på liknande sätt detta – ”Organizing statehood is, for Dewey, a process of collective learning by trial and error, in which essentialistic definitions can unsuitably hinder institutional fantasy” (Kettner 1998, s 57).

Ljunggren belyser Dewey i kontrast mot Habermas. För Habermas kan frågan om rättvisa i offentliga angelägenheter bestämmas abstrakt – oberoende av de konkreta individerna och deras situation. Det som är speciellt för Habermas intersubjektivitetsteori är hans försök ”to outline roles and formal constraints on discussion as a process (...) In Habermas’s view the public has to define not itself but the procedures regulating the public discourse” (Ljunggren 1999, s 17). Dewey däremot, vilket Ljunggren visar, betonar moraliska problem som verkliga problem i givna situationer där en speciell form av social intelligens krävs. Moraliska problem existerar endast i konkret interaktion, vilket med hänvisning till Dewey innebär ”... to transfer the weight and burden of morality to intelligence...does not destroy responsibility; it only locates it” (Dewey efter Ljunggren 1999, s 17). Varje enskild moralisk situation ses som unik och kan inte upprepas eller förutses. Intelligens krävs i sådana situationer, eftersom en moralisk situation innebär en särskild sorts utmaning för personens existerande vanor. Detsamma gäller för tillkomsten av offentligheten sett ur ett pragmatiskt perspektiv. Vad, eller vilka som utgör offentligheten kan endast definieras i en given situation. Vi kan inte ha en fast föreställning om den, men vi kan kommunicera våra offentliga intressen på ett polemiskt (utmanande och kreativt) sätt. Utifrån Rorty och Dewey betonar Ljunggren att visionen om *the great community* är knuten till förmågan att leva i kontingens och att det finns ett ömsesidigt beroende mellan den offentliga demokratiordningen och personlig tillväxt (Ljunggren 1999a, s 13).



*Individuell frihet och förmågan att förutse konsekvenser*

Dewey företar ett nytänkande vad gäller det liberala engagemanget för individuell frihet. I sin positiva frihetsförståelse definierar Dewey frihet som "the power to be an individualized self" (Dewey efter Festenstein 1997, s 329). Matthew Festenstein beskriver tre dimensioner i Deweys föreställning om frihet som individualitet: intelligent självfokusering, moralisk handling samt en offentlig/gemensam dimension. Frihet som (intelligent självfokusering) kräver odlandet av föreställningsförmåga, reflektivitet och självkritik. I den starka innebörden av den fria viljan innebär det förmågan att granska sina egna önskningar, intressen och mål i ett reflektivt ljus och att bedöma möjligheten hos, och konsekvenserna av, egna projekt och uppfattningar. Den kritiska inställningen gentemot ens egna önskningar och vanor innebär kraft till personlig tillväxt.

Dewey here holds moral deliberation to be a process of discovering what sort of being a person most wants to become (...) he sees the selves and their dispositions (reflected habits of conduct) as unfinished and open to revision in the light of what consequences we believe they will have for the future (Ljunggren 1999a, s 11).

Frihet innefattar en kollektiv dimension, eftersom Dewey uppfattar delaktighet som någonting gott och som ett uppfyllande av individualiteten. Delaktighet och kommunikation förutsätter och vidareutvecklar på samma gång både omfattning och kvalitet i den individuella upplevelsen.<sup>7</sup> Individernas och gemenskapens ömsesidiga beroende innebär däremot inte, enligt Ljunggrens Deweytolkning, att gemenskap i första hand handlar om känslomässiga band eller att uppnå specifika mål. Snarare handlar relationen individ-samhälle om det konkreta subjektets självförståelse och identitet: en medvetenhet om identitet kan omfatta en liten (jag själv) eller en stor del (deltagande i en gemenskap). Enligt Dewey innebär det senare alternativet ett tydligt öppnande och berikande också av personlig insikt.

The breaking down of the barriers of class, race and national territory which kept man from perceiving the full import of their activity etc. rests on an understanding of acting in the public space as a *potential*, not a fixed essence, for the construction of the good (i.e. the public defining itself) (Ljunggren 1999a, s 16).

Insikten om att leva, handla och fatta beslut i specifika sammanhang påverkar i vilken grad vi förmår förutse de framtida konsekvenserna av våra handlingar. Detta är en viktig förutsättning för deltagande i det offentliga livet.

Kettner understryker hur intressant denna Deweys "konsekvensinriktade" förståelse av en politiskt relevant offentlighet är idag. Förverkligandet och det offentliga framhållandet av verkliga och möjliga konsekvenser av handlande, innebär att handlingars konsekvenser ses som en del av handlingens innebörd. För Dewey, i Kettners perspektiv, innebär förverkligandet både av "positiva" och "negativa" effekter av interaktion det "stimuli" som bygger upp och strukturerar samhället. Om individer kommer att uppfatta sig själva som (indirekta) offer för vissa konsekvenser orsakade av andra människors handlingar, kommer en vilja att systematiskt få kontroll över dessa konsekvenser att uppstå.

### *Kommunikation i stället för konsensus*

"Dewey's publics are not communities of shared values" (Kettner 1998, s 62). Som gemenskaper strukturerar och skapar offentligheterna (*publics*) sig själva, enligt Kettner, genom tillräckligt liknande bedömningar av uppfattade/erfarna konsekvenser. De organiserar sig själva genom viljan att kontrollera dessa konsekvenser. Enligt Kettners Deweytolkning är det inte ett stabilt konsensus som är nödvändigt för sådant samordnande utan snarare ett utarbetande av olika perspektiv och övertygelser i en fri (öppen) offentlig kommunikation. I kontrast till Lippmanns externalism, tror Kettner att Dewey menar att den sociala intelligens som finns företrädd i en gemenskap, kan träda fram om de motstridande erfarenheterna och bedömningarna kan reflekteras över och prövas i ömsesidig praktik. Den demokratiskt experimentella gemenskap det här handlar om "does not have to achieve congruity of assessment or unanimity of judgement. Instead, it has to (...) propose practical hypotheses, about what to be done" (Kettner 1998, s 62). Motsatta perspektiv från olika offentligheter måste med andra ord, mer eller mindre, ha medverkat till sådana hypoteser om vad som bör göras i en viss fråga. Villigheten att samarbeta bör inte överdrivas, men inte heller permanent eller systematiskt uteslutas om demokrati ska kunna fungera på ett bra sätt.

Chantal Mouffe och Ernesto Laclau insisterar även de på att konflikter och skillnader spelar en samordnande roll och fyller en förenande funktion i det pluralistiska samhället. Mouffe ser den liberala demokratin som uttryck för en ny politisk samhällsform genom att den legitimerar konflikter och att den vägrar att tillämpa en auktoritär ordning. Enligt hennes synsätt innebär detta en önskan om institutioner som kan åstadkomma en tydlig dynamik

mellan konsensus och oenighet (Mouffe 1999, s 26). Konsensus innebär en stabilisering av makt och medför alltid uteslutande av andra. Detta döljs ofta bakom en dimridå av rationalitet eller moral. Dekonstruktion som hållning visar hur tron på oföränderlig konsensus och demokratins målinriktning att uppnå harmoni, är självmotsägande. Den dekonstruktivistiska hållningen strävar efter att hålla demokratiska möjligheter öppna genom att hävda den positiva funktionen hos konflikter och motstridigheter som en möjlighet till en pluralistisk demokrati.

### *Kulturell och politisk identitet*

Ljunggren visar att kritiken mot konsensus som den centrala utgångspunkten för förståelse av demokrati påverkar det sätt vi tänker om kulturella skillnader och identitet. Om det är sant att konsensus normaliserar och homogeniserar olikhet och mångfald så blir det nödvändigt att se kritiskt på föreställningarna om kulturell mångfald och närmare undersöka om de baseras på konsensus, på en fast identitet och därmed ytterst på uteslutande grundat i det egna tänkandets hegemoni (Ljunggren 1999, s 49). Ljunggren uppfattar kultur och identitet, liksom Dewey och Arendt gör, på ett icke-essentiellt vis – som en kontingent tillblivelseprocess. Därmed är staten inte överordnad (men fortfarande viktig i förhållande till) allmänheten. Identitet formas i kommunikation och i konfrontation med heterogena andra och ett heterogent själv. I den radikala demokratiföreställningen ”identity is seen as discursive surface of inscription, not as an empirical referent” (Ljunggren 1999, s 54).

Medan begreppet ”kulturell *mångfald*” syftar på ett dubbelsidigt erkännande (mellan tolkande och tolkad), krävs för att man ska kunna ta *skillnad* och pluralitet i den radikala demokratins mening, på allvar, att man argumenterar för ”a third space”:

a space where the recognizers “go visiting” each other and where their identity can not be sharply divided, but where each individual thinks and acts from his or her own position, in the light of publicness. (...) A third space is about transforming cultural identities (the individually “distinct who”) to political ones (the socially “shared what”) by a communication where the self is decentered and disclosed (Ljunggren 1999, s 51f).

Ljunggren betonar att kulturella skillnader i detta sammanhang innebär oundvikliga men samtidigt icke-antagonistiska skillnader, och att det är omöjligt att åstadkomma likhet inom dessa. Att endast acceptera skillnader är inte tillräckligt för att öppna för ett sådant ”third space for disclosed identities”. Här använder Ljunggren Arendts begrepp ”visiting” (och ”disclosed identi-

ties”) som ett särskilt sätt att handla och tänka vilket kan främja radikal demokrati.

“Visiting” means to be in a public space where the visitor ventures into the world to regard it from a plurality of unfamiliar perspectives (...) “visiting” means to be able to relate to the questions on the individual understanding of the Other by articulating his or her own identity asking “how would *you* see the world if you saw it from *my* position?” (Ljunggren 1999, s 55f).

Detta förekommer i vad Ljunggren, liksom Arendt, kallar ”the third space as a public space”. Här konstituerar offentligheten sig själv i en process där självet blir offentligt inför mig och andra genom att vi lyssnar på varandra och kommunicerar innebörder och tolkningar av en situation utifrån olika synsätt. Övergången från kulturell till politisk identitet innebär en möjlighet att konstruera ett ”vi” som inte kräver varken likhet eller (total) autonomi. Att tänka och handla ”där jag inte är” innebär att frågå tron på att en total förståelse kan vara möjlig och istället göra det möjligt att uppskatta hur an-norlunda världen ser ut ur andra perspektiv än de man är van vid (Ljunggren 1999, s 57).

### *Utbildning och radikal demokrati*

Ljunggrens strävan i sin nyläsning av Dewey är relaterad till pragmatism på så sätt att han försöker finna ett språk som är gott nog för att undersöka hur den institutionaliserade utbildningen begränsar vissa eftersträvade värden – i detta fall demokrati. När vi använder pragmatism som ett sätt att närma oss detta problem måste vi också skapa möjligheter för nya begrepp – ”a language that offers metaphors that direct attention to new relationships and possibilities” (Ljunggren 1999, s 46).

Frågan är hur utbildning, i samspelet mellan individualisering och socialisation, kan öppna för ”a third space”. Genom att referera till Arendts handlingsfilosofi dekonstruerar Ljunggren föreställningen om att det centrala skulle vara huruvida det existerar en mänsklig natur som antingen kan förtryckas eller frigöras genom utbildning. Han dekonstruerar också principen som hävdar att politiskt eller moraliskt tänkande innebär tänkande antingen för eller emot någonting, exempelvis tänkande i kategorierna vänner och fiender (Ljunggren 1999, s 57). Utbildning förutsätter (gemensamt) handlande i ett offentligt rum präglad av pluralitet och *natalitet* (politisk pånyttfödelse; Arendt). På denna grund kan utbildning definieras som ”to have the right and the ability to do the unexpected by taking initiatives under the judgements of others” (Ljunggren 1999, s 58). Utbildning som en fråga både om individernas tillbli-

velse genom interaktion och samtidigt en offentlighets ”definierande av sig själv”, måste hela tiden kommuniceras, om och om igen, den kan aldrig stanna upp och stabiliseras. Ljunggren betonar här spänningen mellan strukturalistiska och poststrukturalistiska utgångspunkter i undersökandet av relationen mellan radikal demokrati och utbildning.

This means, among other things, that the subject is emphasized as ‘decentered’ and, in this way the individual is given the possibility of new contacts in a ‘decentered world’...Destabilization is a basic condition for the individual to create meaning in a society where the consumption of symbols rather than the production of goods dominates (Ljunggren 1999, s 58f).

Ljunggrens strävan i ”nyläsningen” av Dewey i den starka innebörden är att dekonstruera begrepp som identitet, kulturell mångfald, offentlighet, demokrati likväl som utbildning som ”definitive categories of reality” (Ljunggren 1996). Hans syfte är att visa hur subjektets begränsningar och hans eller hennes erfarenhet utvidgas genom en kommunikativ destabilisering. Han kopplar samman kommunikation och demokrati som därmed baseras på ickefundamentalistiskt tänkande. Deweys hävdande av kontingens och kommunikation radikaliseras och relateras till bekanta riktningar inom tänkandet om utbildning. Därmed kan essentialistiska, dualistiska inslag som karakteriserar ett invariant pedagogiskt tänkande dekonstrueras.

Jürgen Oelkers i sin tur visar på hur Deweys utbildningsfilosofi utmanar det traditionella pedagogiska tänkandet, och påpekar att utbildning – enligt Dewey – inte består av något givet ”värde” utan är en konkret process – en styrning genom kontrollerande av misstag. För utbildningens mångsidiga och olikartade situationer finns ingen definitiv formel, eftersom lärande genom erfarenhet – enligt Dewey – har icke förutsebara konsekvenser. Utbildningsteorin måste hinna ifatt demokrati som ett sätt att lära och leva. Men de pedagogiska ståndpunkter Dewey vederlägger existerar alltjämt; de opererar symboliskt, inte konkret och överlever genom att hålla sig till sin egna språkvärld (Oelkers 1997, s 19). Här ser Oelkers den aristokratiska födelsen av de pedagogiska traditionerna.

They do not learn, but prolong their respective dualism (...) Dewey wants to surmount the authoritative dualisms for the benefit of democratic experiences, i.e. the monism pertaining to the ‘right’ standpoint for the benefit of democratic participation (Oelkers 1997, s 19).

Deweys uppfattning av utbildning som någonting utan anspråk på att vara grundläggande, och hans framhållande av olika processer och former av erfa-

renhet, utmanar de centrala antagandena inom pedagogiskt tänkande vilka går ut på att ”människan” och ”världen” måste fås att anpassas till varandra. Dewey tror inte att det finns ”en värld” utan endast en mångfald av icke förutsebara processer. Enligt Oelkers har denna kärna i Deweys utbildningsteori inte framhållits av de traditionella Deweytolkarna. ”Nyläsningen av Dewey” inleder ett systematiskt undersökande av denna utmaning. Någon-ting som ännu återstår att göra är att visa på vilka konsekvenser nyläsningen av Deweys filosofi får för utbildningens praktik.<sup>8</sup> Detta blir särskilt uppenbart i ljuset av Tomas Englunds (1996) diagnos vilken, för europeiska, särskilt svenska, skolor hävdar ”a strong throw-back to the traditional rationalities in a specific mix of making room for individual autonomy and the rhetoric of a national interest in schooling [and a] retreat from the attempt to develop a democratic conception of education” (Englund 1996, s 22-23). Han visar hur återkomsten av en patriarkalisk och en vetenskaplig rationalitet är två sidor av samma mynt. Englunds forskning strävar efter att förstå förändrade rationaliteter som delar av metadiskurser om utbildning, relaterade till makt och kunskap. Englund utgår ifrån att människor ständigt kommer fram till pragmatiska beslut i sina sätt att tänka.

Teachers continually choose whether to reinforce knowledge claims presented as authoritative and structured or to expose their partiality....We build our communities, educational or otherwise, and social life on choices such as these (Englund 1996, s 26).

Genom att urskilja tre metadiskurser om utbildning (patriarkalisk, vetenskaplig-rationell, demokratisk) erbjuder Englund ett instrument med vilket formandet av offentlig identitet inom utbildningssystem kan analyseras.

Radikal demokrati – som den presenterats tidigare i detta avsnitt – innebär ett intresse för de processer som skapar en offentlighet. Men intresset avser också processer där handlingar inte alltid kan förutses utan där det icke förutsebara (ådagaläggandet av identiteter och liv i kontingens) spelar en aktiv roll i teorier om hur offentligheten definierar sig själv genom handling.

### Handlingens kreativitet – Hans Joas omarbetning av den sociologiska handlingsteorin

I det följande avsnittet ska jag sammanfatta den fundamentala omarbetning av den sociologiska handlingsteorin som utförts av Hans Joas, vilken han genomförde med särskild hänvisning till Dewey. Detta är särskilt intressant eftersom den forskning som genomförs av samhällsvetenskaperna, enligt De-

wey, var en viktig källa till hopp för den radikala demokratiseringsprocessen. Efter Joas uppnådde pragmatismen inte bara en omarbetning av kommunikativt handlande, utan en generell omarbetning av beteendeteorin, vilken hade avgörande betydelse för teorier om samhälle och etik. Med sitt förslag att anta en kreativ dimension i allt mänskligt beteende, vill Joas förnya sociologin. Detta sker genom att återknyta till pragmatiskt tänkande. Hans syfte är att formulera ett alternativ till en dominerande rationalitetsuppfattning och den normalt använda beteendemodellen och de funktionalistiska samhällsteorierna. Här hänvisar han särskilt till Deweys föreställning om kreativitet och den estetiska dimensionen av all mänsklig erfarenhet.

Den pragmatiska förståelsen av kreativitet finns – enligt Joas – inneboende i det pragmatiska handlingsbegreppet. Den mänskliga organismen, oupphörigen i samspel med sin naturliga och sociala omgivning, konfronteras ständigt med det oväntade: detta medför upprepade kriser för invanda beteenden, vilket, för Dewey, blir utgångspunkten för att betona en möjlighetsdimension i varje givet handlingstillfälle. Kreativitet – tolkad som frisläppandet av nya beteenden, vilkas mål kan förändras i interaktion, – står sålunda i stark kontrast mot idén om ett målinriktat, medvetet subjekt, som strävar mot klart definierade mål och måste forcera de hinder han stöter på i en sådan process.

Kreativitet innebär, för Dewey, inte återvändandet till ett för-reflexivt förhållande till världen. I stället innebär det ”openness to self-articulation brought together with the responsibility of self-control” (Joas 1996, s 373). Genom medvetande och självkritik befrias erfarenheten från invanda mönster för att på så sätt möjliggöra ett fritt växelspel mellan idéer och iakttagelser. Omvandlingen av för-kognitiva erfarenheter till en ny form exemplifierar, enligt Dewey och Joas, den kreativa processen i såväl konst som vardagsliv. Kreativitet innebär framlockandet av *nya sidor hos verkligheten*, att undersöka nya möjligheter hos upplevelsen, och låta dessa få förenas till en ny innebörd. Joas understryker den åtskillnad Dewey gör mellan ’fragmentariserad’ upplevelse, så vanlig idag, och karaktären av helhet och överensstämmelse hos särskilda (föredömliga) upplevelser – t ex inom konsten där den ”estetiska kvalitén” i helheten av en upplevelse antas kunna överföras till varje typ av praktiskt beteende. Därmed blir den till ett kriterium i Deweys kultur- och samhällskritik som syftar till en sammanhållen individuell handling (Joas 1996, s 206).

Genom att använda Dewey, dekonstruerar Joas det grundantagande inom rationella handlingsteorier som utgår ifrån en intentionalitet i mänskligt handlande och som bygger på dualistiska antaganden om en (epistemologisk) kunskap som existerar oberoende av handling. Mål uppfattas av Dewey inte som fixerade framtida tillstånd, utan snarare som strävanden (*ends-in-view*) – som

handlingsplaner vilka strukturerar beteenden och därmed också styr iakttagelseförmågan. Medlen är inte neutrala i förhållande till målen. Det finns ett växelspel mellan val av medel och klargörande av mål. Beteendenas mål formuleras ofta inte förrän valet beträffande vilka medel som bör användas gjorts. Här är såväl aktualiserandet av värden som tillfredsställandet av behov beroende av kreativitet. Deweys alternativ till ett teleologiskt förklarande av beteendet är hans tolkning av intentionalitet som ett självreflexivt reglerande av pågående beteende, genom en medvetenhet om och bedömande av för-reflexiva kvasi-intentioner i konkreta situationer. Iakttagelse och igenkännande föregår inte handling, utan ses snarare som en handlingsstyrande fas av handlande. Handlingens inriktning måste på sätt ständigt återskapas. Individens planer kan då inte förstås som de enda orienteringspunkterna för handlande och upphäver inte de för-reflexiva praktiska hållpunkterna. Därför kan handlingsinriktningar inte reduceras till medveten intentionalitet.

Som kontrast till funktionalistiska teorier och tolkningar av analytiskt grundade system (hos Parsons, Luhmann, Habermas), efterlyser Joas en ”realistisk” tillämpning av systemmodellen. Ett upphävande av antagandet om transhistoriska, allomfattande utveckling och förklarandet av samhällliga processer utifrån samhällsmedlemmarnas handlande, innebär därmed inte en inskränkning till frågor om intentionalitet (Joas 1996, s 337). Genom att ta handlandet som utgångspunkt för teorikonstruktion görs också makt till en del i handlingsprocessen och förlorar därmed sin pseudo-förkroppsligade karaktär (av att vara något avskilt från handling, övers anm). Föreställningen om ett nätverk av sammanvävda handlingar ersätter dessa synsätt.

När det gäller Deweys sätt att se på kommunikation, fokuserar Joas på den ”värdebyggande” aspekten av erfarenhet genom kommunikation, som varje enskild individ kan öppna för andra. Här uppstår ”värdeförbindelser” ur konkreta upplevelser, och inte ur berättigandet av demokratiska principer i en idealiserad abstrakt diskurs. Här blir det tydligt att Joas förstår sitt ”kreativa demokratibegrepp” som en *normativ* orienteringspunkt. Han hävdar existensen av en ständigt pågående spänning mellan kreativitet och normativitet. Därmed fjärrar han sig från den postmoderna tendensen att esteticera livet (Rorty, Lyotard, Foucault). För Joas bör ”nyläsning” förstås ur den allmänna innebörden att aktualisera Deweys filosofi kopplat till relevanta forskningsområden, inte i den starka innebörden av att radikaliserar Dewey utifrån kritiken av medvetandeparadigmet, såsom ”nyläsningen av Dewey” förstås av Biesta och Ljunggren.



## Nyläsning av Dewey – blickar bakåt och framåt

I inledningen av denna artikel beskrevs ”nyläsning av Dewey” som en kritisk och kreativ rekonstruktion av Deweys filosofi, där förutsättningar och syften med den egna forskningen är satt i ett dialogiskt växelspel med Deweys filosofi och där medvetna överväganden görs utifrån de erfarenheter som då uppstår. Särskilt i den starka inriktningen av ”nyläsning” har det visats att tänkande om kontingens, skillnad och pluralitet kommit att användas mer konsekvent och radikalt inom skilda tankeinriktningar. I detta har den centrala innebörden av kommunikation och intersubjektivitet spelat en väsentlig och central roll.

I inledningen av denna artikel föreslogs också att nyläsningen av Dewey kunde bidra till ett överbryggande av klyftan mellan pedagogikens engagemang för kontingens och pluralitet, och det faktum att den pedagogiska traditionen, hittills, har neutraliserat kontingens och förnekat dess systematiska betydelse för utbildning. Vad kan då sägas om detta efter det att denna redogörelse för samtida Deweyinriktningar givits? Vilka bidrag ger ”nyläsningen av Dewey” till förståelsen av utbildning i termer av kommunikativ handling med inriktning mot kontingens, skillnad, och öppna processer som konstitutiva? I den följande delen vill jag sammanfatta olika inslag som tre till varandra nära relaterade synsätt. De är relevanta för såväl nivån för lärarens handlingar som elevens lärande och organiserandet av demokratiska institutioner.

1. En central roll utgörs av dekonstruktioner av essentialistiska föreställningar om subjekt och identitet, intentionellt beteende, den lärande i förhållande till ett ”ännu-er”, offentlighet och demokrati – inte endast som en gång formulerad teori, utan som ständigt förnyade närmanden till existerande sätt att tänka inom forskning, teori och pedagogikens praxis. I den starka innebörden av ”nyläsning av Dewey” görs medvetenhet om relativitet, dekonstruktivitet, den nödvändiga ofullkomligheten och begränsningen hos ens egna teorier systematiskt till nyckelfrågor.
2. Deweys teori om kommunikation och intersubjektivitet får en central roll och utforskas vidare som ett alternativ till det intentionella, medvetna subjektparadigmet. Skribenterna visar i riktning mot skapandet av ett ”urskiljande sinne” (*discriminating mind*), vilket öppnar sig gentemot kontingenta upplevelser (lyssnande) genom att tillåta sig själv att bli berörd. Detta tänkande underkastar sig medvetenheten om känslor, begär och det föreställda deltagandet i interaktion. Skribenterna inom ”nyläsningen av Dewey” klargör att subjektets gränser har vidgats genom påtalandet om en kommunikativ destabilisering. När ”den

andre” inte längre ses som ett objekt för mitt medvetande synliggörs nya rum för ”subjektets” och den andres nuvarande framträdelseformer/ådagalägganden samt för uppkomsten av någonting nytt, för förändring, för svårigheter och skillnader.

3. Intersubjektivitetens företrädare får djupgående konsekvenser på vårt sätt att tänka om utbildning. En ny dimension i kritisk pedagogik demonstreras, särskilt i den starka innebörden av ”nyläsning”. I den postmoderna återhållsamheten rörande frågan vem subjektet är, betonas att pedagogiken uppehåller sig vid det individuella kontextbundna subjektivitet och vid behovet av nya former av subjektivitet (Biesta 1998a). Händelsekaraktären och oförutsägbarheten hos (det pedagogiska) handlandet ses inte längre som en restriktion utan, i detta perspektiv, mer som ett öppnande mot en ny dimension av emancipation och frihet. Ett erkännande av (den pedagogiska) utförbarhetens omöjlighet och ”utbildningens tveksamhet”, frigör nya förutsättningar för pedagogiskt handlande och skapar utrymme för förmågan att leva i kontingens. Ur nyläsningens perspektiv är svårigheten och målet att finna ett språk som tillåter identifierandet av de existerande utbildningsarrangemang som hindrar förverkligandet av subjektets föreställningsförmåga och värdepreferenser och att ställa frågan om hur fria ytor kan öppnas i växelspelet mellan individualisering och socialisation (Ljunggren 1999a). Denna sorts utbildning är lokaliserad i ett offentligt rum vilket är konstituerat av samspel i samförstånd och ett uttryckligt kommunicerat av uppfattningar utifrån olika perspektiv.

Den verkliga kärnan inom ”nyläsningen av Dewey” är insikten att frågor som rör utbildningen aldrig kan stabiliseras utan snarare alltid bör hänvisas till erfarenhet och utvecklas genom upprepad experimentalitet. Det *löser* inte pedagogikens problem beträffande pluralitet, skillnad och kontingens men det ställer nya och andra frågor som måste undersökas. Och det öppnar möjligheten att vara medveten om det faktum att vi i praktiken (undervisandets, lärandets och forskandets), i vårt tänkande, liksom vårt kännande och handlande, ofta går på i gamla hjulspår vilket stänger ute skillnader, egenhet, annanhet och subjektets tillblivelse. Detta härstammar från sökandet efter säkerhet och entydighet, från otåligheten med och misstroendet mot öppna processer i förverkligandet av pedagogiska mål och värden. Denna svårighet kan inte lösas genom ny kunskap, utan endast i tålmodiga försök till de- och rekonstruktion av sätt att samspeja, tänka, känna och önska i konkreta situationer. Där finns inga slutgiltiga lösningar, bara var och ens beslut. Dessa kan dock, med sina konsekvenser, göras medvetna för oss och formas aktivt.

Enligt Dewey är detta det enda sättet att leva i kontingens utan att lämna forrådet av vår värld åt sitt öde.<sup>9</sup>

#### Noter

- \* Denna artikel är en översättning av ”The Renewal of Dewey – Trends in the Nineties”, ursprungligen publicerad i *Studies in Philosophy and Education*, 19, s 187-218, 2000. Vi tackar Kluwer Academic Publishers och författaren för tillstånd att publicera artikeln. Översättning: Matilda Wiklund och Carsten Ljunggren.
1. Jag vill tacka Gert Biesta för inspirerande samtal och utbyten om hans Deweyforskning. Jag vill tacka honom samt Carsten Ljunggren, Jim Garrison och Stefan Neubert för värdefulla kommentarer till denna artikel.
  2. Rortys syn på utbildning och politik och hans särskiljande av privata och offentliga områden har kritiserats som tämligen ”icke-Deweyska” (Wain 1995, s 397). Schusterman söker visa på hur Deweys radikala och tydligt antikapitalistiska liberalism hos Rorty förvirrats till en ursäkt för status quo (Schusterman 1995, s 155). Rortys kritik mot metafysiken förkastas som adekvat utifrån Dewey (Boisvert 1989), liksom hans förståelse av ”metod” i Deweys arbeten. Liksom ett flertal andra Deweytolkare förnekar Gouinlock att Dewey skulle vara ”bortom metod” och, i motsats till Rorty betonar han Deweys användande av metodologisk social rekonstruktion (Gouinlock 1995, s 95). I den tyska diskussionen argumenterar Wolf med Dewey, mot Rortys sätt att ställa upp metod och kreativitet som motsatser (Wolf 1996, s 238) och hans förlorade kontakt med en motspänstig verklighet (Wolf 1996, s 243).
  3. ”Practical Intersubjectivity (...) sees the educational relationship as *symmetrical* (it understands the context of education as the outcome of cooperative action)” (Biesta 1994, s 317). Här förstås intersubjektivitet, med utgångspunkt från Habermas, som ömsesidig och därmed är subjektet återigen i fokus. Att behandla barnet som en kompetent partner – utan urskillnad av inom vilka områden han/hon är kompetent och inom vilka han/hon inte är det, är en subtil form av manipulation (Masschelein 1992).
  4. Detta begrepp nämns aldrig av Dewey själv. Neubert använder det även han och förklarar det utförligt (se Neubert 1998, s 214-223).
  5. Termen ”foundationalism” (foundationalist etc) står oöversatt i texten därför att det är svårt att finna en god svensk översättning. Foundationalism är uppfattningen att det finns en fast grund för kunskap. ”Foundational” har översatts med ”grundad” (övers anm).
  6. Garrison pekar, med referens till Dewey och Gadamer, på att öppenhet inte konstrueras genom den fria viljan. Tvärtom kräver den att man bryter med kulturellt beroende, invanda tankesätt och innebär därmed alltid ett hot mot identitet (Garrison 1996a).
  7. Flera forskare påvisar att det föreligger en skillnad mellan Deweys ”ideala” demokrati och hans ”politiska” demokrati. Hans analys av hotet mot demokratin från det han benämner ”the great society” under den industriella epoken, och genom offentlighetens upplösning, visar att han inte ser existerande institutioner och former för offentligheten som några utgångspunkter för ett förverkligande av hans ideal. Om man utgår från Deweys synsätt måste de förhållanden man strävar efter redan existera för att en övergång mot en ”ideal” demokrati skulle vara möjlig. Dewey säger heller ingenting om politiska strategier för uppfyllandet av hans målsättningar (Kettner 1998, s 65). Även Festenstein noterar att Deweys begrepp ”politisk demokrati” varken har en kritisk dimension eller någon vision till skillnad från hans begrepp ”ideal demokrati” – ”surveys in which this ideal can be expressed in political democracy are never made clear: the latter is characte-

- ristically understood as the practical counterpart to a decadent branch of liberalism, and correspondingly given short shrift” (Festenstein 1997, s 124).
8. Biesta och Miedema pekar på ”that there is at least a tension between Dewey and many developments in North America that went under the name of progressive education” (Biesta och Miedema 1996, s 4).
  9. Denna artikel är översatt från tyska till engelska av Oliver Caspers, Sheila Scheer, Herwig Wulf och författaren.

## Referenser

- Biesta, Gert J J (1994): Education as practical intersubjectivity: Towards a critical-pragmatic understanding of education. *Educational Theory* 44, s 299-317.
- Biesta, Gert J J (1995a): Pragmatism as a pedagogy of communicative action. I Jim Garrison, red: *The New Scholarship on Dewey*, s 105-122. Dordrecht: Kluwer.
- Biesta, Gert J J (1995b): Education/Communication: The two faces of communicative pedagogy. *Philosophy of Education*, s 185-194.
- Biesta, Gert J J (1995c): Postmodernism and the repolitization of education. *Interchange*, 26, s 161-183.
- Biesta, Gert J J (1998a): Pedagogy without humanism: Foucault and the subject of education. *Interchange*, 29, s 1-16.
- Biesta, Gert J J (1998b): Mead, intersubjectivity and education: the early writings. *Studies in Philosophy and Education*, 17, s 73-99.
- Biesta, Gert J J (1998c): Deconstruction, justice and the question of education. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1, s 395-411.
- Biesta, Gert J J (1999): Radical intersubjectivity. Reflections on the ‘different’ foundation of education. *Studies in Philosophy and Education*, 18, s 203-220.
- Biesta, Gert J J and Miedema, Siebren (1996): Dewey in Europe: A case study on the international dimensions of the turn-of-the century educational reform. *American Journal of Education*, 105, s 1-26.
- Boisvert, Raymond D. (1989): Rorty, Dewey and post-modern metaphysics. *The Southern Journal of Philosophy*, 27, s 173-193.
- Englund, Tomas (1996): The public and the text. *Journal of Curriculum Studies*, 28, s 1-35.
- Festenstein, Matthew (1997): The ties of communication: Dewey on ideal and political democracy. *History of Political Thought*, XVIII, s 104-124.
- Garrison, James W. (1985): Dewey and the empirical unity of opposites. *Transactions of the Charles Peirce Society*, 21, s 549-561.

- Garrison, James W. (1990): The paradox of indoctrination: a hermeneutical solution. *Philosophy of Education*, 46, s 396-402.
- Garrison, Jim (1994): Realism, Deweyan pragmatism, and educational research. *Educational Researcher*, s 5-15.
- Garrison, Jim (1995): Introduction. I Jim Garrison, red: *The New Scholarship on Dewey*, s 1-6. Dordrecht: Kluwer.
- Garrison, Jim (1996a): A Deweyan theory of democratic listening. *Educational Theory*, 46, s 429-451.
- Garrison, Jim (1996b): Dewey, qualitative thought, and context. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 9, s 391-410.
- Garrison, Jim (1997a): *Dewey and Eros. Wisdom and Desire in the Art of Teaching*. New York, London: Teachers College, Columbia University.
- Garrison, Jim (1997b): An alternative to von Glaserfeld's subjectivism in science education: Deweyan Social Constructivism. *Science and Education*, 6, 301-312 (543-554).
- Garrison, Jim (1998a): John Dewey's "Philosophy as Education". I Larry A Hickman, red: *Reading Dewey: Interpretations for a Postmodern Generation*, s 63-81.
- Garrison, Jim (1998b): Foucault, Dewey, and self-creation. *Educational Philosophy and Theory*, 30, s 111-134.
- Garrison, Jim (1998c): A philosophical history of the idea of the 'Democratic Public' in the United States: A provocative Emersonian and Deweyan pragmatic perspective. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38. Beiheft, hg. von J. Oelkers: Bildung, Öffentlichkeit und Demokratie. Beltz, Weinheim/Basel, s 143-164.
- Garrison, Jim (1999): Dewey, Derrida and the metaphysics of presence. *Transactions of the Charles S Peirce Society*, 35, s 364-372.
- Gouinlock, James (1995): What is the legacy of instrumentalism? Rorty's interpretation of Dewey. I H J Saatkamp Jr, red: *Rorty and Pragmatism: The Philosopher Responds to his Critics*, s 72-91. Vanderbilt University Press.
- Hickman, Larry, A. (1998): Introduction. I Larry A Hickman, red: *Reading Dewey: Interpretations for a Postmodern Generation*, s ix-xxi. Indiana University Press.
- Joas, Hans (1989): Praktische Intersubjektivität, Die Entwicklung des Werkes von George Herbert Mead. Frankfurt: Suhrkamp.
- Joas, Hans (1993): Gemeinschaft und Demokratie in den USA. Die vergessene Vorgeschichte der Kommunitarismus-Diskussion. I M. Brumlik and H. Brunkhorst red: *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*, s 49-62. Frankfurt: Fischer.
- Joas, Hans (1996): *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Kettner, Matthias (1998): John Deweys demokratische Experimentiergemeinschaft. I Hauke Brunkhorst, red: *Demokratischer Experimentalismus. Politik in der komplexen Gesellschaft*, s 44-66. Frankfurt: Suhrkamp.
- Ljunggren, Carsten (1996): Education, media and democracy: On communication and the nature of the public in the light of John Dewey, Walter Lippmann and the discussion of modernity. *Journal of Curriculum Studies* 28(1), s 73-90.
- Ljunggren, Carsten (1999): Questions on identity and education – Democracy between past and future. I Carl Anders Säfström, red: *Identity. Questioning the Logic of Identity within Educational Theory*, s 47-60. Studentlitteratur, Lund.
- Ljunggren, Carsten (1999a): *The Public has to Define Itself – Dewey on Democracy and Individuality*. Örebro/Sweden [Opublicerat manus].
- Masschelein, Jan (1992): Pädagogisches Handeln und Verantwortung. Erziehung als Antwort. I Käthe Meyer-Drawe, Helmut Peukert and Jörg Ruhloff red: *Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion*, s 81-104. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Mouffe, Chantal (1999): Dekonstruktion, Pragmatismus und die Politik der Demokratie. I Chantal Mouffe, red: *Dekonstruktion und Pragmatismus. Demokratie, Wahrheit und Vernunft*, s 11-36. Wien: Passagen.
- Neiman, Alven (1996): Rorty's Dewey: Pragmatism, education and the public sphere. *Studies in Philosophy and Education*, 15, s 121-129.
- Neubert, Stefan (1998): *Erkenntnis, Verhalten und Kommunikation. John Deweys Philosophie des 'Experience' in interaktionisch-konstruktivistischer Interpretation*. Münster: Waxmann Verlag.
- Neubert, Stefan (1998a): Der Diskurs der Demokratie bei John Dewey, Das Argument. *Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften*, No. 227 40(H.5), s 631-644.
- Neubert, Stefan (1999): Kunst als Erfahrung – Kreativität aus pädagogisch-konstruktivistischer Sicht. I Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen, red: *Kunstschule im Kontext – die Grammatik von Kreativität*, s 18-31. Lingen: LKD-Verlag.
- Oelkers, Jürgen (1992): *Bildung im System: Widerspruch zwischen Bildungszielen und Effizienz*. Manuskript Bern.
- Oelkers, Jürgen (1997): *John Deweys Philosophie der Erziehung: Eine theoriegeschichtliche Analyse*. Manuskript Bern.
- Oelkers, Jürgen (1999): Gibt es eine 'Mitte' der Erziehung? Überlegungen zum Zentralbegriff der Pädagogik. I T. Fuhr and K. Schultheis red: *Zur Sache der Pädagogik, Untersuchungen zum Gegenstand der allgemeinen Erziehungswissenschaft*, s 55-67. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Rorty, Richard (1979/1997): *Der Spiegel der Natur, Eine Kritik der Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Rorty, Richard (1982): *Consequences of Pragmatism (Essays: 1972–1980)*. University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Rorty, Richard (1987/1988): Der Vorrang der Demokratie vor der Philosophie in Richard Rorty, red: *Solidarität oder Objektivität? Philosophische Essays*, s 82-125. Stuttgart: Reclam.
- Rorty, Richard (1994): *Hoffnung statt Erkenntnis*, Wien: Passagen Verlag.
- Rorty, Richard (1995): Response to Gouinlock. I H J Saatkamp Jr, red: *Rorty and Pragmatism: The Philosopher Responds to His Critics*, s 91-99. Vanderbilt University Press.
- Shusterman, Richard (1995): Pragmatismus und Liberalismus. I Chr. Demmerling and T. Rentsch red: *Die Gegenwart der Gerechtigkeit: Diskurse zwischen Recht, praktischer Philosophie und Politik*, s 155-180. Berlin: Akademie Verlag.
- Wain, Kenneth (1995): Richard Rorty, education, and politics. *Educational Theory*, 45, s 395-409.
- Wolf, Jean-Claude (1996): Pragmatismus mit oder ohne Methode? Rorty versus Dewey. I J. u.a. Freudiger, red: *Der Begriff der Erfahrung in der Philosophie des 20. Jahrhunderts*, s 231-246. München: Beck.
- Ziehe, Thomas (1996): Vom Preis des selbstbezüglichen Wissens. I Arno Combe and Werner Helsper red: *Pädagogische Professionalität, Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, s 924-942. Frankfurt.

