

Pedagogik i början av det 21:a århundradet*

Michael Uljens

Inledning

”Är människan människa eller är hon det icke?” Så rubricerar en av mina föregångare på denna stol, Zachris Cleve, pedagogikens grundfråga i en essä från år 1860. Vill vi idag svara på Cleves fråga kan vi säga att om människan *är* människa då hon föds behöver hon inte fostran för att *bli* en kulturvarelse – hon vore en sådan från begynnelsen. Alltså är vår konklusion att människan inte *är* människa – hon *blir* människa. Uttryckt på ett annat sätt: för att fostran skall vara möjlig måste individen vara fri, men för att individen skall bli kulturellt fri är fostran nödvändig. Vi föds därmed två gånger: först till världen och sedan till kulturen. Pedagogikens första fråga är därmed frågan om *människoblivandet* i förhållande till människobildandet.

Då Cleve formulerade sin fråga hade det gått 100 år sedan Rousseaus *Emile* och ett halvt århundrade sedan Herbarts *Allgemeine Pädagogik* från 1806. Varför nämner jag dessa? Jo, därför att just perioden mellan 1760 och 1830 är den tid i den västerländska kulturens pedagogiska idéhistoria då den modernistiska eller upplysningfilosofiska pedagogiken formuleras: Kant, Fichte och Schleiermacher är namn som då skall läggas till de redan nämnda.

Det är då som synen på människan som människans skapare formuleras. Människan ses alltså inte längre som determinerad av en gud eller arvssynden – vi erinrar oss här Nietzsches utrop om Guds död. Människan ses inte heller som bestämd av sin sociala härkomst eller medfödda anlag. Människan föds med potentialitet till humanitet. Hon föds i en bestämd historisk och kulturell verklighet som bär henne men som inte determinerar henne – människan är inte ett historiens offer, men hon kan inte heller undfly sin historia. Och eftersom framtiden är öppen, ett oskrivet blad som saknar facit, måste människan bildas till myndighet, dvs till förmåga till självständigt tänkande, ställ-

ningstagande och handlande. Att stödja människan till ett autonomt rationellt, etiskt resonerande och politiskt ställningstagande och handlande subjekt blir fostrans syfte. Då bildningsprocessen har detta som sitt syfte blir *det pedagogiska självmordet* lärarens motto – hon strävar att göra sig överflödigt i förhållande till den växande. Sedan 200 år dess tänker vi oss således att det pedagogiska handlandet alltid har sitt eget slut som mål. Eller uttryckt med Topelius ord: Skolan är till för att övervinnas, inte ett självändamål.

Då den myndiga individen i den borgerliga autonoma staten betraktas som bildningens mål förstår vi att den upplysningfilosofiska pedagogiken tillkommer under samma tid som grundidéerna till vår nuvarande uppfattning av demokrati läggs och nationalstatsidéen etableras. Att politisk filosofi, pedagogisk filosofi och rättsfilosofi går hand i hand förstår vi då bättre: hur människan blir ett politiskt, juridiskt och professionellt subjekt samt hur hon blir kulturvarelse i ordets vidare bemärkelse (dvs som person och medborgare) granskas således i spänningsfälten mellan det individuella och kollektiva, mellan självet och den Andra, mellan historia och framtid samt mellan tanke och handling.

Den pedagogiska paradoxens giltighet

Men för att rätt förstå den stora berättelsens kris är det viktigt att erinra pedagogikens teologiska ram. Begreppet ”bildning” innefattar ursprungligen idéen om *Imago Dei*, dvs eftersom människan sågs som Guds avbild var fostrans syfte att hjälpa människan nå fram till denna inneboende bild. Människan återförening med det hon är skapad till, *Imitatio Christi*, blir då pedagogikens eller fostrans idé. I denna skissartade gestaltning antyds den klassiska pedagogiska paradoxen: kristendomens idé är att människan kan bli vad hon redan är, Guds avbild, och genom sin egen aktivitet nå återföreningen.

Denna paradox förekommer i en annan variant i form av Menons paradox om hur det är möjligt att uppnå kunskap. Platons svar är det nativistiska: kunskapen är medfödd och genom att lära oss erinran, hågkomsten av denna, kan vi få kontakt med den i oss redan existerande kunskapen. Paradoxen är alltså att den lärande skall nå det hon redan har med sig.

Den teologiska varianten av bildningens idé övergick i den upplysningsfilosofiska pedagogiken. Paradoxen ändrade form men försvann inte: enligt Kant, Fichte, Schleiermacher och Herbart är fostran detsamma som provokation till självreflektion. Kunskap kan inte överföras utan individen kan enbart stimuleras till eget sökande. Samtidigt menas denna provokation vara nödvändig – människan blir människa enbart bland människor. Men likaså

är individens egen verksamhet nödvändig, givet att provokationen accepteras kan individen involvera sig i ett självöverskridande handlande.

Den pedagogiska paradoxen består alltså i att individen redan måste betraktas som kapabel till ett eget tänkande för att genom denna verksamhet nå bortom sina egna gränser. Alltså verkar det pedagogiska handlandet förutsätta språk och förmåga till självreflektion, dvs förutsätta det vars uppnående pedagogiken själv vill vara förutsättningen för.

Vi kan därmed säga att den pedagogiska paradoxen tagit olika gestalter genom historiens gång men dess giltighet som problem har inte avlösts av något annat. Vill man se denna paradox som ett uttryck för en myt, en stor berättelse, genom vilken vi gestaltar oss själva och vår omvärld kan man göra det. Den senmoderna utmaningen består då i är att synliggöra och ifrågasätta denna mytologi snarare än att den ersätts med någon annan myt eller någon sann bild av hur den pedagogiska verkligheten egentligen ser ut.

Pedagogikens kris – upplysningsfilosofins kris

En av vår tids större frågor är således om vi genom det senmoderna tänkandet lämnat denna modernistiska pedagogik eller inte?

Eftersom pedagogiken i sin nuvarande form så tydligt är en av de bärande pelarna i den upplysningsfilosofiska traditionen kan man säga att pedagogiken genomlever en kris i samma utsträckning som den västerländska kulturen överlag gör det. Förenklat kan vi säga att det handlar om framstegstankens kris. Pedagogiken har länge levat med föreställningen om människans så kallade "Höherebildung", och då inte bara individens utan mänsklighetens och kulturens kontinuerliga kultivering. Det var ju i hög grad genom bildning som kulturen skulle utvecklas från generation till generation i Kants bild av världen. Och sannerligen kan man säga att till exempel den västerländska kulturen gjort enorma framsteg på just kulturens och vetenskapens område. Det kan också låta motstridigt att hävda pedagogikens kris i ett land där vart tionde magister från universitetet är en pedagog. Kanske tillståndet hellre kunde kallas *hypermodernt* då just utbildning i så hög grad är det instrument vi tyr oss till för att tackla utmaningarna i vår föränderliga värld. Detta skulle också förklara pedagogikämnets enorma expansion vid våra universitet.

Den oblyga tilltron till pedagogikens möjligheter – pedagogisk hybris?

Det tjugonde århundradet blev alltså ett upplysningens sekel som oblygt levat ut sin tilltro till fostrans, undervisningens och utbildningens möjligheter. Men finns det då anledning att se det gångna århundradets fostransoptimism som en *övertro* på pedagogikens möjligheter?

Kanske 20:e århundradets världskrig, atombomben, Gulagarkipelager och människo-utrotningar väckt oss till insikt om att det inte kan vara fråga om framsteg i kulturellt eller moraliskt avseende. Att med fostrans hjälp skapa den nya Sovjetmedborgaren var också ett försök som misslyckades. Likaså kom DDR-medborgaren att göra revolution. Kanske 1989 blir ett årtal som inom pedagogiken betraktas som en slutpunkt på en långvarig naiv fostransoptimism? Samtidigt har bilden av hur framtiden skall se ut inte på länge varit så oklar som idag. De politiska partiernas program visar detta med oönskvärd tydlighet.

Kännetecknande för ovannämnda samhällsexperiment är en enorm tilltro till pedagogikens instrumentella roll vid disciplineringen av hela folk. Men i inget av fallen handlade fostran om att befria individen för sig själv i kulturellt avseende för att medborgaren skulle stå i beråd att självständigt bidra till förändringen av kulturen i fråga. Tvärtom, anpassning, normativ fostran, var idealet: då normerna är fastslagna blir pedagogiken teknik. Därmed kan man inte självklart komma till konklusionen att den upplysningsfilosofiska pedagogiken skall kastas överbord på grund av dessa misslyckanden. Och då denna pedagogiktradition är så nära förbunden med det moderna demokratibegreppet måste man fråga efter vad ett ifrågasättande av upplysningfilosofisk pedagogik har för konsekvenser för ett demokratiskt samhällsskick.

Att veta det goda – att vilja det goda

Det goda denna utveckling medfört är att det för många blivit klarare var pedagogikens gräns i förhållande till politiken och ekonomin går. Pedagogiken kan inte ensidigt underordnas men inte heller överordnas politiken eller arbetslivet. Om politiken betraktas som en lära om det goda livet, normativ till sin karaktär (vilket dock inte är den enda uppfattningen om politikens karaktär), är pedagogiken inte det utan en vetenskap som gestaltar den växandes väg till frågan om det goda livets innehåll, form och syften men där den växande provoceras att själv formulera sin position. För den enskilda är detta krävande.

Pedagogiken kan inte heller underordnas arbetslivets behov på ett ensidigt sätt. Men det är uppenbart att den *praktiska* pedagogiken inklusive universiteten sedan länge har instrumentaliserats i arbetsmarknadens tjänst. Att universiteten skulle stå utanför samhället representerar likväl en motsatt naivitet. Frågan är hellre hur pedagogikens relativa autonomi skall gestaltas.

I tider av snabb förändring blir den pedagogiska frågan är då hur vi skall bilda till en förmåga till samhällsförändring eller utveckling då kulturen utvecklas snabbare än vi hinner anpassa oss till den? Vårt handlande leds inte av hoppet om den bättre världen – vi tycks ha förlorat tilltron till utopierna.

Å andra sidan är det skäl att erinra att 90-talets skolverklighet uttrycker en alldeles bestämd ideologisk förändring även om den inte är explicit formulerad. 90-talets skolförändringar är en av många så kallade tysta revolutioner gömda i skenbart rationalistiska och ideologibefläckade administrativa beslutsmekanismer. Samtidens sjunkande politiska deltagande korrelerar med detta.

Att pedagogiken inte kan överordnas politiken eller ekonomin innebär att bildningen måste erbjuda individen redskap för att hantera samtidens rådande tillstånd. Men det innebär också att globala problem som i grunden är av etisk-politisk art inte kan lösas med upplysning allena eftersom det moraliskt dydgiga handlandet inte följer ur insikt i vetandets värld.

Att genom fostran gjuta människan i en eller annan form är inte möjligt, men fostran kan leda den växande till ett umgänge med *frågan* om det goda. Umgänget med *frågan om det goda* kan bli vår krycka och vandringsstav, denna uppgift är inte förunnad den med moraliska imperativ graverade kräkulan. Vår vandringsstav är krokig – den är ett tecken som ställer oss inför frågan om vart vi vill gå. Den är inte ett utropstecken.

Framsteg eller ekvilibrium?

I en sådan tid kan det te sig frestande att ta *ekvilibrium* – ett jämviktstänkande – som vår ledande princip i stället för det kontinuerliga framsteget. Men frågan är då på vems villkor balansen fastställs; en sådan attityd kan fort bli extremt kulturkonservativ. Jag tror på förändringens möjlighet genom dialog inom ramen för en given kultur och mellan kulturer – det kulturhistoriska praktiska förnuftet har en uppgift. Om det desutom förenas med en självironisk hållning om sanningens giltighet är det inte sämre. Vi är tvungna att formulera både samtidsbeskrivande och framtidsskisserande utkast även om vi vet att de inte uttrycker en gestaltning av världens egentliga väsen eller någon nödvändig utveckling. Den teoretiska mångfalden hotar inte förnufts-

idén, hellre bekräftas den av pluraliteten. Även om vi ger upp idén om den universella teorin och glömmer kulturoberoende måttstockar så har vi inte av sagt oss möjligheten till en upplyst dialog. Pedagogiken är därför det upplysta samtalets vetenskap som växlar mellan epistemisk ironi och autentiska utkast. Dialogen och den ställningstagande reflektiviteten leder oss ut mot det okända.

Reflexiv pedagogik

Pedagogiken är en vetenskap *om* och *för* det pedagogiska handlandet kan man läsa i läroböckerna. Med det avses att den inte bara skall beskriva hurdan den pedagogiska verkligheten *är* och också föreslå hur det pedagogiska värld *borde* vara. Sedan Hume vet vi emellertid att från varat kan inte börat härledas. Enligt mitt synsätt är problemet med den deskriptiva hållningen att den implicerar en realistisk ontologi dvs att vi skulle kunna beskriva världen som den är. Till det säger jag att det inte finns någon i sig existerande pedagogisk verklighet i sig utan en aspekt av vår omvärld gestaltas som pedagogisk med teorins hjälp. Problemet med den normativa hållningen är i sin tur att skillnaden mellan vetenskap och ideologi förblir oklar. Det betyder inte att jag förespråkar någon värdeneutral hållning i pedagogisk teoribildning, men man måste identifiera skillnaden mellan explicita värdebundna propositioner som är avsedda att leda det pedagogiska handlandet och de värdeantaganden som ligger till grund för en pedagogisk teori. En position där den ovannämnda hållningen rörande deskriptivitet och normativitet accepteras har jag kallat för en reflexiv pedagogisk teori. Enligt denna hållning beskriver teorin nog världen, men som en av oss *erfaren* värld. Och enligt denna hållning är teorin värdeimpregnerad men på en mera grundläggande nivå, vilket hindrar teorin från att vara preskriptiv. Det är den undrande hållningens pedagogik, den står i världen och frågar om världens natur och dess gång.

Kulturvetenskap, humanvetenskap och professionsvetenskap

En konklusion av det detta är att pedagogiken måste betraktas som en *kulturvetenskap* genom att denna vetenskaps teorier samtidigt är kulturbundna och kulturöverskridande. Men också eftersom den som sitt objekt har frågan om *kulturens* reproduktion och transformation i den utsträckning som detta hanteras i termer av generationsförhållandet. Men pedagogiken är också en hu-

manvetenskap genom bildningsfrågans *individuella* dimension. Detta betyder samtidigt att pedagogiken inte kan reduceras till en samhällsprofessionsvetenskap, även om det var genom lärarutbildningen pedagogiken ursprungligen fann sin väg till universitetet, genom grundandet av den Trappska professuren i Halle 1779. Utifrån de utgångspunkter jag skisserat ovan är blir den hermeneutiska vetenskapsteoretiska positionen en ytterst rimlig utgångspunkt för empirisk forskning.

Systematisk pedagogik är filosofisk pedagogik

Den akademiska pedagogikens historia är lång i vårt land. Man glömmer ofta bort de 80 doktorsavhandlingar som offentligt försvarades mellan 1640 och 1827. Men givetvis är året 1852 en historisk milstolpe genom att Nordens första pedagogikprofessur då grundas vid Kejsarliga Alexandersuniversitetet. Denna professurs tidiga innehavare och följaktligen mina föregångare, rektorn för Vasa högre elementarskola Lars Stenbäck, hans efterföljare för en tid J.V. Snellman, hegelianen Cleve samt herbartianerna Perander och Ruin kunde nog aldrig föreställa sig att denna disciplin skulle komma att expandera till egna fakulteter. Bland annat tillkomsten av egna fakulteter visar hur högt vetenskapsämnet pedagogik värderas. Samtidigt med den enorma expansionen har pedagogiken differentierats i en mängd delområden som i vissa fall även erhållit status som nya modervetenskaper. Detta kan tänkas vara utmanande för en innehavare av en så kallad odelad professur i pedagogik eller, mera precist, en representant för *allmän eller systematisk pedagogik*. En del har provokativt formulerat det så att den systematiska pedagogiken får ta hand om det som blir över efter de speciella pedagogiska deldisciplinerna fått sitt. Det är emellertid en gravt missvisande tolkning. Den allmänna eller systematiska pedagogikens uppgift är att gestalta det pedagogiska handlandets grundläggande karaktär. Därför likställs systematisk pedagogik ofta med filosofisk pedagogik. Den systematiska pedagogiken hanterar således problem som är grundläggande för pedagogikens *alla* deldiscipliner. Från stammen kan nya kvistar växa fram, varav en del frodas och andra förtvinar, men från kvistar växer inte nya stammar.

Avslutning

Pedagogiken står i början av det 21:a århundradet inför en utmaning: den måste avgöra i vilken grad och utsträckning den teoritradition den framvuxit

ur äger bärighet i vår samtid och inför vår framtid. Någon revolution står inte bakom hörnet, snarare en fördjupad reflektion av den självförståelse som vi är bärare av. Men de svar samtiden kräver av oss är i betydande utsträckning av bildningsfilosofisk art och det är detta uppdrag den systematiska pedagogiken har som uppgift att hantera.

Not

* Installationsföreläsning hållen onsdagen den 11 oktober 2000, med anledning av att Michael Uljens utnämndes till den tionde innehavaren av den svenskspråkiga professuren i pedagogik (grundad 1852) vid Helsingfors universitet.