

Demokrati – ett problem för utbildning eller ett utbildningsproblem?

Gert Biesta

In this paper I argue that we should not only understand democracy as a problem for education, but that we should also understand democracy as being itself an educational problem. I propose an educational definition of democracy as the situation in which all human beings can be subjects. Next, I discuss Kant's individual conception of subjectivity, Dewey's social conception of subjectivity and Arendt's political conception of subjectivity in order to explore the political and educational implications of this definition. I conclude that we should no longer think of subjectivity as an attribute of individuals, but rather see it as a dimension of human action, namely action in the political sphere, the sphere where we are with others. This implies that the question for democratic education is not about how to 'create' or 'produce' democratic citizens, but about how to create opportunities for action, for being a subject, both in schools and other educational institutions, and in society as a whole. The learning involved in democratic education is, similarly, not learning how to become or to be a subject, but learning from being and having been a subject.

Inledning

Demokratin har alltid aktualiserat frågor om utbildning. Alltsedan dess början i den atenska stadsstaten (*polis*) har såväl politiska som pedagogiska tänkare frågat sig vilken form av utbildning som bäst förbereder folket (*demos*) för delaktighet i styrningen (*kratos*) av samhället. Den allmänna och obligatoriska utbildningens historia kan i många västerländska demokratier förstås som ett försök att 'skapa' demokratiska medborgare genom utbildning (jfr Carr & Hartnett 1996, Torres 1998). Det utmärkande för dessa försök är att utbildning ses som något värdefullt för samhället och därmed som tillhörande den civila sfären, snarare än något som enbart är de enskilda medborgarnas privatsak.

Även om vår komplexa 'glokala' (Zygmunt Bauman) värld har mycket lite gemensamt med den atenska stadsstaten är frågan om relationen mellan utbildning och demokrati lika angelägen idag som den var då. I nya, framväxande demokratier ses utbildning som en avgörande faktor i utvecklandet av en demokratisk kultur. I gamla, etablerade demokratier föreslås utbildning som medicin mot politisk apati, speciellt bland de unga. (Detta är exempelvis logiken för introduktionen av obligatorisk medborgarutbildning för grundskolans äldre barn och för gymnasieskolans elever i England; jfr McLaughlin 2001.) Den ökade privatiseringen av utbildning och därmed den förlorade demokratiska kontrollen över skolorna är ett annat skäl varför frågor om relationen mellan utbildning och demokrati har kommit upp på agendan igen i många länder (jfr Apple 1993, 2000, för USA, respektive Englund 1994, för Sverige).

I den här artikeln vill jag titta närmare på relationen mellan utbildning och demokrati. Jag tror att det är viktigt att göra det, eftersom det tycks som om många pågående diskussioner om utbildning och demokrati vilar på det ganska enkla antagandet att demokratin levererar ett problem till utbildning (och utbildare) – som i sin tur medför föreställningen att utbildning ska ge lösningen åt eller åtminstone ta sig an problemet. I den här artikeln vill jag argumentera för ett annat sätt att förstå relationen mellan utbildning och demokrati, där demokratin i sig själv förstås som ett utbildningsproblem. Jag vill visa hur synsättet på demokrati som ett utbildningsproblem kan hjälpa oss att komma ifrån en alltför instrumentell förståelse av utbildningens roll, det vill säga en förståelse där utbildning endast ses som ett instrument för att förverkliga demokratin (och därmed som den institution som passande nog kan klandras om den misslyckas med det). Att förstå demokrati som ett utbildningsproblem kan också hjälpa oss att tänka mer realistiskt om vad utbildning kan innebära för demokratin, och vad den inte kan klara av. Dessutom kan detta synsätt främja en mer pedagogisk förståelse av demokratin, där den viktigaste politiska *och* utbildningsmässiga frågan handlar om vilken *kvalitet* som finns i det demokratiska livet och i den demokratiska kulturen, både i och utanför skolan.

Att definiera demokratin

Varje diskussion om demokrati väcker frågor om hur vi ska definiera den. Ett av problemen med den demokratiska idén är att den har blivit ett begrepp som inte många människor *inte* vill bli kopplade till. David Held observerar mycket riktigt att "Nästan alla idag säger att de är demokra-

ter, oavsett om deras åsikter ligger åt vänster, mitten eller höger” (Held 1987, s 1).¹ Det finns därför en påtaglig fara att begreppet demokrati har så många innebörder att det har upphört att ha någon innebörd överhuvudtaget. Några har hävdat att vi ska förstå demokrati som ett *essentially contested concept* (Gallie 1955), det vill säga ett begrepp vars mening ideligen utmanas och diskuteras, inte för att människor inte kan komma överens om dess mening, utan för att begreppet i sig kräver en ständigt pågående diskussion om vad det faktiskt innebär och innefattar. Detta är troligtvis vad John Dewey hade i åtanke när han skrev att demokratins själva idé ”måste ständigt upptäckas och återupptäckas, omformas och omformas (Dewey 1937/1987a, s 182).

För att möta syftet med denna artikel räcker det med en preliminär arbetsdefinition av demokrati. Vi skulle kunna använda Abraham Lincolns breda demokratidefinition som lyder:

the government of the people, by the people, and for the people (Lincoln, citerad i Torres 1998, s 159).

David Beetham och Kevin Boyle föreslår i sin bok, *Introducing Democracy*, beställd av UNESCO, en mer precis definition av demokrati som något som innefattar ”två närliggande principer, dels *folkstyre* över det kollektiva beslutsfattandet, dels *lika rättigheter* i utövandet av folkstyret”(Beetham & Boyle 1995, s 1). Deras definition rymmer idealet att beslut som påverkar ett samhälle som helhet bör tas av alla medlemmar däri och att alla bör ha lika rätt att delta i sådana beslutsprocesser. Deras definition pekar i samma riktning som Deweys insikt att demokrati är “mer än en regeringsform; den är primärt en förenande livsform av kommunikativ gemensam erfarenhet” (Dewey 1916/1966, s 87).

Om detta uttrycker demokratins kärna, så kan vi fråga oss vad det betyder för utbildning. Jag ska redovisa de två mest vanligt förekommande svaren på denna fråga i termer av utbildning *för* demokrati och utbildning *genom* demokrati. Jag menar att båda ståndpunkterna är exempel på ett förhållningssätt där demokrati förstås som ett problem *för* utbildning.

Demokrati som ett problem för utbildning

Utbildning *för* demokrati

Det mest vanliga sättet att förstå relationen mellan demokrati och utbildning är en förståelse där utbildning ges rollen att *förbereda* barnen –

och 'nykomlingarna' i vidare mening – för deras framtida deltagande i det demokratiska livet. Med detta synsätt blir utbildningens uppgift att undervisa om demokrati och demokratiska processer (demokrati som kunskapsinnehåll), att underlätta tillägnandet av demokratiska färdigheter som att deliberera, att fatta kollektiva beslut och att handskas med olikhet (tillägnandet av vissa demokratiska färdigheter) samt att stödja tillägnandet av positiva attityder gentemot demokrati (tillägnandet av värden). Många utbildare och politiker menar de facto att skolor och utbildningsinstitutioner har en väsentlig uppgift i att utbilda nästa generation för deras deltagande i demokratin. Detta uttrycks också i boktitlar som *Schooling for Democracy* (Giroux 1998) och *Educating the Democratic Mind* (Parker 1995).

Det råder inget tvivel om att det är en viktig uppgift för utbildning att förbereda barn och andra nykomlingar för deras roll i demokratin. En central fråga för utbildare och forskare borde därmed vara hur detta kan göras på bästa sätt. En av de livligt debatterade frågorna under senare tid är om skolor aktivt ska *ta ställning för* demokrati eller om de endast ska fokusera på att undervisa om demokrati som kunskapsinnehåll och på tillägnandet av demokratiska färdigheter. Wilfred Carr och Anthony Hartnett hävdar exempelvis att det primära syftet med utbildning bör vara "att ansvara för att alla framtida medborgare är rustade med åtminstone så pass mycket kunskap, värden och kritiskt tänkande som minimalt krävs för att kunna delta i samhällets demokratiska liv" (Carr & Hartnett 1996, s 192). Gutmann intar en liknande hållning i sin bok, *Democratic Education* (1987), där hon menar att "ett samhälle som stöder medveten social reproduktion måste utbilda barnen så att det blir *förmögna* att delta i det kollektiva förandet av samhället" (Gutmann 1987, s 39, min kursivering).

Utbildning *genom* demokrati

Även om det finns goda skäl för att stödja förslaget om utbildning *för* demokrati, så finns en gräns för vad som kan uppnås genom deliberativa försök att *lära ut* demokrati. Studerande lär inte endast från vad de är undervisade om, som forskning om politisk socialisation har visat, utan de lär sig också – och ofta mer kraftfullt – från situationer som de är inbegripna i. Skolor må ha exemplariska kurs- och läroplaner för undervisning i demokrati och medborgarskap, men om skolans inre organisation är odemokratisk så kommer detta tveklöst att ha en negativ påverkan på de studerandes attityder och värderingar gentemot demokrati.

Av detta skäl hävdar många utbildare att det bästa sättet att utbilda *för* demokrati är *genom* demokrati, det vill säga genom demokratiska

utbildningsformer. Michael Apple och James Beane förklarar i sin bok, *Democratic Schools* (1995), att demokratisk utbildning måste omfattas av två lika viktiga uppgifter:

One is to create democratic structures and processes by which life in the school is carried out. The other is to create a curriculum that will give young people democratic experiences (Apple & Beane 1995, s 9).

Exemplen som de ger visar att demokratisk utbildning är möjlig även om det definitivt inte är något som är enkelt att genomföra. Det krävs en ständig uppmärksamhet på skolans demokratiska kvalitet och även dess läromiljö i vidare bemärkelse. Apple och Beane betonar att den mest kraftfulla betydelsen av demokrati inte formas i tjugig politisk retorik, utan snarare i alla de små detaljer som utgör vårt vardagsliv (Apple & Beane 1995, s 103).

Utbildning *genom* demokrati bör alltså ses som ett specifikt sätt att utbilda *för* demokrati, vilket vilar på antagandet att det bästa sättet att förbereda för demokrati är genom att delta i demokratiska livsformer. Detta argument omfattar naturligtvis även livet utanför skolans väggar. Även om skolan upptar en viktig plats i unga människors liv, så lever de också – och lär – i familjen, på gatan, som konsumenter, när de surfar på nätet, när de sportar, och så vidare (Lawy & Biesta 2002). Utifrån ett utbildningsperspektiv är det därför viktigt att ställa frågan om vilken demokratisk kvalitet som finns i dessa miljöer. Det är med detta i åtanke som förespråkare av olika former av deltagardemokrati har hävdad att ”den viktigaste faktorn för deltagande i deltagardemokratisk teori är [...] utbildning” (Pate-man 1970, s 42). Antagandet här är att erfarenheten av deltagande verkli-gen ”utvecklar och fostrar en demokratisk personlighet” (s 64).

Detta visar tydligt varför regeringar som tror att skolorna är de enda platser som kan ge lärdomar om demokrati gör ett avgörande misstag. De glömmer att sätten som deras egen politik formar miljöerna som de unga växer upp i påverkar i lika hög grad som de prydligt utformade kurs- och läroplanerna för demokrati och medborgarskap. Vi bör aldrig glömma bort att det inte endast är föräldrarna eller skolan som bär ansvaret för utbildningen, utan att detta ansvar åligger hela samhället (jfr Biesta 1997).

Är demokrati endast ett problem *för* utbildning?

På ett sätt är demokrati helt visst ett problem *för* utbildning, och det finns mycket som utbildare och utbildningsinstitutioner kan göra för demokratin. Men om vi endast tänker på demokrati som ett problem *för* utbildning,

som något som utbildning ska lösa eller ta sig an, kommer vi att hålla kvar utbildning i en *instrumentell* position i förhållande till demokratin. Vi kommer att bevara utbildningen på en plats där den enbart är verkställare av uppgifter som blivit definierade någon annanstans. Det enda möjliga bidraget från utbildningsfären skulle då bli att tillhandahålla svar på tekniska frågor, det vill säga frågor som rör hur man bäst 'producerar' demokratiska medborgare. I det följande vill jag klargöra att utbildning har något mer att erbjuda än enbart tekniska lösningar. För att göra det behöver vi få syn på att demokrati inte endast är ett problem *för* utbildning, utan att den också kan förstås som ett *utbildningsproblem* i sig.

Demokrati som ett utbildningsproblem

Vad är ett utbildningsproblem?

Många människor skulle hävda att utbildningsproblem är tekniska problem, det vill säga problem som handlar om att finna de bästa eller mest effektiva sätten att nå förutbestämda syften och mål. Hur ska matematik undervisas? Hur ska vi stödja studerande med inläsningssvårigheter? Hur ska en skola ledas? Hur ska vi förbättra kurs- och läroplanerna? Samtidigt som sådana frågor utgör en viktig del av utbildningsforskning, så finns även en annan tradition som menar att utbildningens främsta intresse ligger i frågor som handlar om mänsklig *subjektivitet*. Det viktigaste målet för utbildning, enligt denna tradition, är att stödja, främja, utveckla eller locka fram subjektivitet (jfr t ex Gössling 1993).

Intresset för subjektivitet som ett utbildningsproblem har sina rötter i Upplysningen. Upplysningstänkarna svarade på en politisk situation i förändring i de europeiska länder som förflyttade sig från absolutistiska styrelseformer mot mer demokratiska regeringsformer. Detta väckte frågan om vilken typ av undersåtar² som behövdes – eller vilka kvaliteter dessa undersåtar skulle behöva – för att kunna bli medborgare i ett civilt samhälle. Deras svar var i huvudsak att ett sådant samhälle behöver medborgare som kan tänka själva. Immanuel Kant fångar detta utomordentligt väl i en definition av Upplysning som han gav år 1784 i essän, *An answer to the question: What is Enlightenment?*

Enlightenment is man's [sic] release from his self-incurred tutelage. Tutelage is man's inability to make use of his understanding without direction from another. It is self-incurred when its cause lies not in lack of understanding but in lack of resolution and courage to use it without direction from

another. *Sapere aude!* ‘Have courage to exercise your own understanding!’
– that is the motto of enlightenment (Kant 1992, s 90).

Kant gav inte enbart en tydlig definition av Upplysning. Vad som är än viktigare är att han uttryckligen upprättade en förbindelse mellan Upplysningen och utbildning. I sin avhandling om utbildning (*Über Pädagogik*) framhöll Kant att människans benägenhet och fallenhet för fritt och självständigt tänkande – som han såg som människans slutmål och meningen med livet (Kant 1982, s 710) – *endast* kunde bringas i dagen genom utbildning. Kant underströk att människan blott kunde bli mänsklig genom utbildning (Kant 1784/1982, s 699).

Kants arbete är ett gott exempel på ett nytt, modernt sätt att tänka om utbildning, ett sätt som fokuserar subjektivitet som det centrala utbildningsintresset. Detta sätt att tänka har slagit rot i modernt utbildningstänkande och praktik (och kan också sägas vara ett centralt tema i postmodernt utbildningstänkande, jfr t ex Usher & Edwards 1994, Biesta & Egéa-Kuehne 2001).

En utbildningsdefinition av demokrati

Om det är givet att subjektivitet är av avgörande betydelse för utbildning kan vi använda detta för att omdefiniera demokratin i mer utbildningsmässiga termer. En utbildningsdefinition av demokratin, som jag vill föreslå, lyder som följer: *Demokrati är den situation i vilken alla mänskliga varelser kan bli subjekt.*

Jag har tre skäl för att föreslå denna definition. Först och främst tror jag att den fångar en demokratisk intention, inte endast i den snäva bemärkelsen av demokrati som en styrelseform och ett kollektiv beslutsfattande, utan till och med mer i den bredare betydelsen av demokrati som en ”förenande livsform” (Dewey). Att tänka på demokrati som en situation där alla mänskliga varelser kan bli subjekt handlar till syvende och sist om en situation, som alla har lika rätt att delta i och där alla har lika rätt att bli hörda i frågor som är av gemensamt intresse. Det andra skälet för att föreslå definitionen är att den inte bestämmer subjektivitet som ett faktum som rätt och slätt *är*. I många diskussioner om demokrati antas det att människor är subjekt *innan* de blir inbegripna i demokratiska praktiker. Liberal demokrati antar exempelvis att människor, som individuella subjekt, kommer samman för att förhandla om sina individuella preferenser på ett demokratiskt vis. Ett sådant synsätt försvårar emellertid inte endast ett igenkännande av att vi ofta utvecklar våra preferenser

genom interaktion med andra och att preferenserna på så sätt är sociala snarare än enbart individuella. Med ett sådant synsätt blir det även svårt att se att deltagande i demokratiska processer också kan påverka och kanske till och med konstituera vår subjektivitet (eller för att vara mer precis: kan måhända konstituera oss som subjekt). Jag återkommer till denna fråga längre ned i texten. För tillfället vill jag bara nämna att i de flesta fall tycks utbildning *för* demokrati också vila på idén att vi måste vara subjekt innan vi kan delta i demokratiska praktiker och att det är just den uppgiften som utbildning bör ta sig an, att *producera* demokratiska medborgare. Ett tredje skäl för att föreslå denna demokratidefinition är att den sätter utbildning i hjärtat av vår förståelse av demokrati. Men om denna definition är meningsfull eller ej, beror givetvis på vårt svar på frågan vad det egentligen innebär att vara ett subjekt. En fråga som jag vänder mig mot nu.

Vad innebär det att vara ett subjekt?

Denna fråga är tvivelsutan en av de mest komplexa frågorna i den moderna – och postmoderna – filosofin. Jag vill inte hävda att jag kan ge ett definitivt svar på den. Det enda jag vill göra är att presentera tre olika sätt att närma sig frågan, för att undersöka ett möjligt spektrum av idéer angående subjektivitet. Jag gör detta med hänvisning till arbeten av tre filosofer: Immanuel Kant, John Dewey och Hannah Arendt. Jag vill påstå att Kant ger oss en *individualistisk* definition av subjektivitet, Dewey en social konception, medan Arendt erbjuder oss en *politisk* förståelse av subjektivitet.

Immanuel Kant: En individualistisk konception av subjektivitet

Jag har redan återgivit Kants förståelse av subjektivitet som något som handlar om förmågan att använda det egna förnuftet *utan vägledning från någon annan*. Detta ger direkt vid handen den individualistiska karaktären i Kants subjektförståelse. Att vara ett subjekt innebär för Kant först och främst att kunna tänka själv, att fälla egna omdömen och att handla utifrån dem – och *inte* låta sig ledas av andra. Kants subjekt kan därmed sägas vara ett *rationellt* subjekt, inte så mycket för att subjektiviteten är beroende av förmågan att tänka, utan mer precist därför att subjektiviteten är placerad i, eller helt enkelt *är* förmågan att tänka. Tankandet – omdömet – kommer först, och handlandet sedan. På så sätt handlar Kants konception av subjektivitet om *rationell autonomi*.

Det är emellertid viktigt att hålla i minnet att Kants autonomibegrepp inte enkelt ska förstås som *oberoende* eller *självständighet*. Kant använder *autonomi* i en mer bokstavlig betydelse för att tydliggöra vad det innebär att vara ett subjekt – att vara fri som subjekt, att vara ett moraliskt subjekt – där subjektet förstås som någon som är sin egen moraliska lagstiftare (*autos*: själv; *nomos*: lag). Det betyder inte att rationella varelser helt enkelt kan uppfinna sitt eget moraliska universum. Moraliskt handlande är, enligt Kant, bundet till det kategoriska imperativet, vilket ovillkorligt förbinder oss med alla rationella varelser. Samtidigt är inte det kategoriska imperativet en yttre kraft som tvingar oss att handla moraliskt. Kant antar att rationella varelser i egenskap av just detta väljer det kategoriska imperativet – de väljer den universella moraliska lagen. På så sätt är den rationella människan underkastad³ den moraliska lagen samtidigt som hon utgör dess ursprung (jfr Körner 1984, s 149). Idén om rationell autonomi är inte endast central i Kants moralfilosofi, utan genomsyrar hans förståelse av mänskligt handlande mer generellt (jfr t ex Alison 1983).

Kants idé om subjektivitet som rationell autonomi har haft en oerhörd stor påverkan på modern utbildningsteori och praktik. Det finns exempelvis direkta kopplingar från Kant till Piagets och Kohlbergs idéer; deras kognitivistiska och moraliska utvecklingsteorier bygger direkt på Kants epistemologi och moraliska filosofi. Idén om rationell autonomi är också en ledande princip för liberal utbildning och spelar en central roll i diskussionen om kritiskt tänkande som ett utbildningsideal. Några hävdar till och med att rationell autonomi inte endast är *ett* utbildningsmål, utan snarare borde förstås som *det enda* utbildningsmålet (för en kritisk diskussion och *dekonstruktion*, jfr Biesta & Stams 2001).

Även om en kantiansk förståelse av subjektivitet har varit betydelsefull i modern utbildning och modernt tänkande i allmänhet, så har den även blivit skarpt kritiserat både för dess individualism och för dess rationalism. Tänkare som Nietzsche, Freud och Foucault har alla tre utifrån sina olika utgångspunkter hävdat att subjektivitet blir till av krafter och processer som är *bortom* rationell kontroll. Habermas har också kritiserat Kants individualistiska rationalism och gör gällande att rationalitet inte är frukten av ett individuellt medvetande utan uppstår i det kommunikativa livet. På ett liknande sätt har pragmatister som George Herbert Mead och John Dewey ifrågasatt det kantianska tänkesättet, både för dess individualism och dess rationalism. I min diskussion är Dewey den mest betydelsefulla tänkaren, eftersom hans kritik och alternativ till Kants konception av subjektivitet inte endast är filosofisk, utan också nära relaterad till frågor om utbildning och demokrati.

John Dewey: En social konception av subjektivitet

Deweys konception av subjektivitet är på ett sätt så långt från Kants som man möjligen kan komma. Hos Kant startar allt med en rationell varelses tänkande aktivitet och hävdar att *Jag tänker (Ich denke)* är den högsta punkten från vilken allt tänkande, all förståelse utgår (Kant 1929, B134). Dewey däremot hävdar att tankeförmågan, eller tänkandet, *inte* är ursprunglig i betydelsen medfödd utan att den representerar något som vi tillägnat oss (Dewey 1917/1980, s 60). Tankeförmågan är med andra ord, enligt Dewey, resultatet av det gemensamma livet och allt som vi tillägnar oss däri, snarare än resultatet av något färdigstöpt som föregår det sociala livet (1917/1980, s 60–61). Detta är Deweys egen bekännelse till den kopernikanska revolutionen i vilken det gamla centrumet var människans rationalitet, eller hjärna, och det nya centrumet är de ändlösa interaktionerna (Dewey 1929/1984b, s 232). Dewey tar avstånd från ”den falska psykologin” som han finner i synsättet på subjektet som ett originellt och individuellt medvetande (Dewey 1922/1983, s 62). Istället postulerar han mänskliga varelser som kulturellt tillblivna organismer (Dewey 1939/1988, s 15), det vill säga levande organismer som genom interaktion med ett socialt medium formar sina vanor, inklusive vanorna att tänka och reflektera.

Interaktionen med ett socialt medium är inte en envägsprocess i vilken nykomlingar rätt och slätt tar in de existerande meningarna och handlingsmönstren hos gruppen eller kulturen som de är en del av. Interaktion är deltagande, vilket är centralt i Deweys förståelse av kommunikation. Hos Dewey är kommunikation inte överföring av mening från en sändare till en mottagare, utan en process i vilken något görs tillsammans där åtminstone två olika beteendecentrum finns närvarande (Dewey 1958, s 178). Kommunikation kan med Dewey också beskrivas som ”etablerandet av ett samarbete i en aktivitet där det finns samarbetsparter och i vilken vars och ens aktivitet blir modifierad och reglerad av samarbetet” (s 179). Kommunikation är därför en helt igenom praktisk process (Biesta 1994) i vilken handlingsmönster formas och omformas, i vilken mening delas, omskapas och rekonstrueras och genom vilken individer växer, ändras och förändras.

Dewey vill givetvis inte förneka att mänskliga varelser har förmåga till tänkande och reflektion och att de på så sätt är rationella varelser. Vad han däremot vill utmana är hela den filosofiska tradition där det tas för givet att denna förmåga är en medfödd begåvning. I *Experience and Nature* beskriver han intelligens och mening som naturliga konsekvenser av den interaktion som ibland tar sig säregna uttryck när den äger rum bland mänskliga varelser (Dewey 1958, s 180). På annat håll framhåller

Dewey att tankeförmågan är beroende av utbildning som bestäms av sociala villkor (Dewey 1954, s 209). Förmågan att tänka och reflektera – som Dewey refererar till som *intelligens* – kan därmed sägas ha ett socialt ursprung, varför det är rimligt att poängtera att Dewey omfattar en social konception av subjektivitet.

På ett mer generellt plan kan vi med Dewey säga att vi blir dem vi är genom att delta i ett socialt medium. Det är detta Dewey avsåg när han skrev att utbildning är en

social function, securing direction and development in the immature through their participation in the life of the group to which they belong (Dewey 1916/1966, s 81).

Om det är så, blir det viktigt att ställa frågor om utbildning som rör *kvaliteten* i livet hos en grupp, där de omogna (Deweys term) eller nykomlingarna (min term) ska delta och lära. Det är precis den poäng som Dewey gör i *Democracy and Education* när han hävdar att en social grupp i vilken det finns många olika intressen och i vilken det finns en frihet att samspele med *andra former av grupper* är att föredra framför en social grupp som är isolerad från andra grupper och som endast hålls samman av ett begränsat antal intressen. I det förra sammanhanget finns det många möjligheter för individerna att utvecklas och växa, medan möjligheterna är begränsade i det senare. Utbildningen som ges i ett sådant samhälle är, enligt Dewey, ”partisk och förvrängd” (Dewey 1916/1966, s 83). I en grupp eller i ett samhälle, å andra sidan, fortsätter Dewey, där många intressen är delade och där det finns ett fritt och betydande samspel med andra grupper, andra samhällen, där säkerställs ett frigörande av makt (s 87). Ett demokratiskt konstituerat samhälle kan sägas karaktäriseras av:

[The] widening of the area of shared concerns [and the] liberation of a greater diversity of personal capacities (Dewey 1916/1966, s 87).

Det är viktigt att observera att Dewey inte påstår att ett pluralistiskt samhälle automatiskt tillhandahåller mer möjligheter för individerna att välja från i utvecklandet av sina förmågor. Även om det finns en sådan tankelinje i Deweys sociala konception av subjektivitet, uppfattar han inte relationen mellan samhälle och individer som en envägsprocess i vilken individerna formas av samhället. För Dewey är *inte* det viktiga själva existensen av olika intressen. Det avgörande är i vilken grad dessa olika intressen är *medvetet delade*, det vill säga i vilken utsträckning som

individer är medvetna om att deras handlande är en del av ett större socialt sammanhang, så att varje individ "måste relatera sina egna handlingar till andra människors handlingar, och överväga andras handlingar för att få mening och riktning i sina egna" (s 87). Detta synliggör en ytterligare dimension av Deweys sociala konception av subjektivitet, nämligen hans argumentation om att vara ett subjekt, eller som han ibland kallar det, ett "individualiserat själv" (Dewey 1954, s 150), innebär också att ta del i forandet av ett sammanhang som i sin tur formar individualitet (jfr Festenstein 1997, s 70). Den form av intelligens som är aktuell i denna process är *social* intelligens. Social intelligens är både en nödvändighet för och resultatet av deltagande i en intelligent samverkan, vilket Carr och Hartnett uttrycker på följande sätt:

By participating in this process, individuals develop those intellectual dispositions which allow them to reconstruct themselves and their social institutions in ways which are conducive to the realization of their freedom and to the reshaping of their society (Carr & Hartnett 1996, s 59).

Demokrati handlar just om detta, menar Dewey, eftersom i en demokrati

all those who are affected by social institutions (...) have a share in producing and managing them. The two facts that each one is influenced in what he does and enjoys and in what he becomes by the institutions under which he lives, and that therefore he shall have, in a democracy, a voice in shaping them, are the passive and active side of the same fact (Dewey 1937/1987b, s 218).

Det föregående visar hur Deweys sociala konception av subjektivitet omfattar en trefaldig argumentation. För det första betonar han att subjektet inte föregår samhället utan blir till genom det. För det andra beskrivs inte heller samhället som något som i sig påverkar individerna; det är snarare genom (socialt) deltagande som individerna och samhället ständigt förändras. För det tredje så menar han att vara ett subjekt betyder att ta del i forandet av de sociala villkoren för den egna individualiteten. Detta i sin tur är centralt i Deweys förståelse av demokrati och varför demokrati är nödvändig. I alla avseenden skiljer sig med andra ord Deweys förståelse av subjektivitet radikalt från Kants. Deweys utgångspunkt är inte i det individuella medvetandet, utan i levande organismer som är inbegripna i ett meningsfullt socialt handlande. Rationalitet är inte en medfödd dimension av medvetandet, utan är frukten av det gemensamma samhällslivet.

Rationalitet handlar dessutom inte om en kalkylerande hjärna, utan om intelligent socialt handlande.

Allt detta leder till ett erkännande av det faktum att demokratin är utbildningsmässigt relevant (och därmed kan ses som ett utbildningsproblem), eftersom demokrati är den form av social interaktion som bäst underlättar och stödjer ”frigörelsen av mänskliga förmågor för deras fullständiga utveckling” (Festenstein 1997, s 72). För Dewey är ett demokratiskt samhälle med andra ord ett samhälle som strävar efter att bidra till alla sina medlemmars utveckling. Detta aktualiserar dock frågan huruvida Dewey är hängiven demokratin i sig eller om han värnar demokratin som samhällsform för att den är bra *för oss*, det vill säga för att den ger oss de bästa möjligheterna till personlig utveckling för varje individ. Det är här vi kan spåra en individualistisk tendens i Deweys konception av subjektivitet, vilken är mest tydlig i idén om att demokrati strävar efter varje samhällsmedlems utveckling. Inte desto mindre för att individerna sägs utvecklas och förändras i och genom ett socialt medium, i och genom deltagande, samverkan och kommunikation. Dewey vill till syvende och sist att alla individer ska växa och utvecklas till sin fulla potential. I detta avseende kan vi säga att Deweys subjektivitet är ett *attribut* som individerna kan uppnå. Denna slutsats kan tyckas vara antingen ganska självklar eller ganska underlig, men om vi kontrasterar Deweys synsätt med Hannah Arendts *politiska* synsätt på subjektivitet, så borde skillnaden bli mer tydlig.

Hannah Arendt: En politisk konception av subjektivitet

Hannah Arendts konception av subjektivitet har sina rötter i hennes förståelse av det aktiva livet, *vita activa*. Arendt urskiljer tre dimensioner av det aktiva livet: arbete, tillverkning och handling. Arbete är den aktivitet som motsvarar den mänskliga kroppens biologiska process. Arbete härstammar från nödvändigheten att upprätthålla liv och är uteslutande koncentrerat på livets fortbestånd. Detta görs genom eviga upprepningar:

one must eat in order to labor and must labor in order to eat (Arendt 1958, s 143).

Arbetets mänskliga villkor är därför livet självt. Tillverkning, å andra sidan, är en aktivitet som motsvarar den mänskliga existensens *onaturalighet*. Tillverkning ger en konstgjord värld av saker, distinkt annorlunda från alla naturliga omgivningar. Tillverkning är kopplat till görandet och

är därmed ”helt bestämt av kategorier relaterade till mål och medel” (s 143). Medan arbete och tillverkning handlar om människans interaktion med den naturliga omgivningen, är handlandet den aktivitet som försiggår direkt mellan människor, utan förmedling av ting (jfr, s 7). Att handla betyder först och främst att ta ett initiativ, det vill säga att börja. Människan är, menar Arendt, ett *initium*, ”[a] beginning and a beginner” (Arendt, 1977, s 170). Handlandet är oerhört nära relaterat till ett av de mest generella villkoren för mänsklig existens, nämligen *födelsens* villkor. Handlandet som början, menar Arendt, korresponderar mot födelsens faktum, eftersom någonting unikt nytt kommer till världen med varje födelse. Handlandet kan därmed ses som ”aktualiseringen av födelsen som mänskligt villkor” (Arendt 1958, s 178).

Utifrån detta kan vi med Arendt säga att vara ett subjekt är detsamma som att handla. Arendt hävdar att det endast är i handlandet – alltså inte i arbete eller tillverkning – som vår unika särart visar sig. ”Med ord och handling,” skriver hon, ”införlivar vi oss i den mänskliga världen, och detta införlivande är som en andra födelse” (Arendt, s 176–177). Det är viktigt att uppmärksamma att handling är framträdandet av en identitet som inte funnits före handlandet. Arendt betonar att ingen vet vem som visar sig när han träder fram i ord och handling (s 180). Allt beror på hur andra, som inte är lika oss, svarar på våra initiativ, på det vi påbörjat. Den handlande individen är därför inte en författare eller producent, utan ett subjekt i den tvåfaldiga betydelsen av ordet, det vill säga som den som påbörjade en handling och en som samtidigt genomlever dess konsekvenser (jfr Arendt, s 184).

Arendts poäng är att vårt handlande, varigenom vi blir subjekt, förutsätter andra människor som svarar på våra initiativ. Om vi skulle påbörja något, utan att någon uppmärksammade det eller svarade på det, så skulle ingenting hända och vi skulle därmed inte träda in i världen som subjekt. Problemet är emellertid att andra svarar på sätt som inte är förutsägbara eller kontrollerbara för oss. Vi handlar ju mot varelser, menar Arendt, som är kapabla och myndiga sina egna handlingar (s 190). Även om detta innebär en frustration när vi påbörjar något nytt, så betonar Arendt gång efter annan att just den frustrationen är i grunden villkoret som möjliggör vårt framträdande, vårt handlande och därmed också vår subjektivitet. Vi kan naturligtvis försöka att kontrollera sätten som andra svarar på våra initiativ – och Arendt medger att det är frestande att göra det. Men om vi gör så, lämnar vi handlingssfären och träder in i arbetets sfär. Vi har då gjort andra till instrument för att uppnå våra egna syften. Vi har berövat dem möjligheten att påbörja något nytt, deras möjligheter till handlande och därmed även deras möjligheter att bli ett subjekt.

Den mest centrala insikten i Arendts synsätt ligger i tanken att mänskliga varelser både kan påbörja något och samtidigt är begynnelse själva. I handlingssfären kan vi därför alltid handla mot varelser som är kapabla och myndiga sina egna handlingar. Vi kan alltid påbörja något i en värld befolkad av andra som också kan påbörja något nytt. Detta innebär emellertid att för att våra egna begynnelse ska kunna framträda i världen så måste vi förlita oss till andra människors handlande, deras begynnelse. Medan detta på sätt och vis grumlar *renheten* i våra begynnelse, så kvarstår faktum, menar Arendt, att omöjligheten att förbli unika herrar över våra handlingar är på samma gång villkoret – och det *enda* villkoret – under vilket våra handlingar kan bryta in i världen (s 220). Handlandet, som särskilt från tillverkning, är aldrig möjligt i isolering. Arendt hävdar till och med att isoleringen innebär att bli berövad möjligheten att handla. Handlande är heller aldrig möjligt utan pluralitet. Så snart som vi undanröjer pluralitet, så snart som vi fjärrar oss från de andras särskildhet i försök att kontrollera deras responser, kommer vi att beröva både oss själva och de andra möjligheten till handlande och därmed till subjektivitet. Detta är skälet till att Arendt skriver att: ”pluralitet är villkoret för mänskligt handlande” (s 8).

Sålunda ger Arendt oss en förståelse av mänsklig subjektivitet, som inte längre ses som ett attribut eller som individers ägodel, utan istället är radikalt placerad i den mänskliga handlingssfären. Eller för att vara än mer precis, subjektivitet finns endast i handlandet – ”varken före eller efter” (Arendt 1977, s 153). Även om vi skulle kunna beskriva detta som en social konception av subjektivitet – Arendt säger som vi sett mycket tydligt att vi inte kan bli subjekt i isolering – så föredrar jag att benämna det som en politisk konception. Främsta skälet för det är att vår subjektivitet, enligt Arendt, endast är möjlig i en situation där även andra är subjekt. Inte vilken social situation som helst möjliggör handlandet. I de situationer där vi försöker kontrollera andra människors responser och därmed berövar dem möjligheten att påbörja något nytt i världen är inte subjektivitet möjligt – även om situationen fortfarande är social. Arendt relaterar subjektivitet med andra ord till livet i *polis*, den offentliga sfär där vi lever – och måste leva – med andra som inte är lika oss. Villkoret för att bli ett subjekt kan därför inte återfinnas i gemenskapen bland dem som på många sätt är lika oss; villkoret för vår egen subjektivitet och andras kan endast finnas i situationer där vi lever med andra som är oss annorlunda (jfr Säfström & Biesta 2001); en gemenskap mellan dem, skulle man kunna säga, som inte har något gemensamt (jfr Biesta 2002).

Slutsatser

I den här artikeln har jag argumenterat för att inte endast förstå demokrati som ett problem för utbildning, utan att vi även borde, och kanske i första hand, förstå demokrati som ett utbildningsproblem. Jag har definierat utbildningsproblem som ett intresse för subjektivitet och har således omdefinierat demokrati som en situation där alla mänskliga varelser kan bli subjekt. Detta förde mig till en diskussion om olika konceptioner av subjektivitet: Kants individualistiska konception, Deweys sociala konception och Arendts politiska konception. Dessa tre hållningar ger en intressant bredd av idéer om vad det kan innebära att vara ett subjekt.

Kants förhållningssätt är individualistiskt. Han placerar subjektiviteten i den enskilda individens förmåga till rationellt tänkande. Detta är naturligtvis inte oviktigt eftersom att vara ett subjekt definitivt också handlar om att kunna fälla omdömen oberoende av vad andra tänker, säger eller kanske vill att man ska tänka. Även om utbildning spelar en viktig roll i Kants förhållningssätt, så ska den endast bringa i dagen den rationella förmågan, som förmodas finnas där redan, på förhand i de enskilda individerna. Utbildning ska med andra ord stödja processen där individens rationella förmåga utvecklas. Dessutom utgår Kant från att den rationella förmågan hos individer i grunden är densamma. Rationalitet är inte historiskt kontingent utan först som sist universell. Alla individer kan i princip nå ett upplyst stadium, där de kan tänka själva. Så länge som de inte nått dit är deras utveckling inte fulländad. Kants konception av subjektivitet är också individualistisk i dess utbildningsmässiga implikationer, eftersom uppgiften som han ger utbildning är en som riktar sig till individen. Kant ger med andra ord en logisk grund för en form av demokratisk utbildning som fokuserar individens utveckling av kunskap, förmågor och värdebemängda förhållningssätt. Frågan som Kant inte aktualiserar är den om de sociala, materiella och politiska villkoren för subjektiviteten. Det handlar enbart om vad individer kan och inte kan uppnå.

Deweys sociala konception lyfter tydligt fram kontextens betydelse. Han menar att vi endast blir dem vi är genom deltagande i ett socialt medium; att vara ett subjekt, eller ett 'individualiserat själv' betyder att vi är delar av och deltar i de villkor som formar vår individualitet. Dessutom hävdar Dewey att intelligensen som vi behöver för att delta i det sociala livet inte är en medfödd begåvning, utan resultatet av ett deltagande i social interaktion. Vi tillägnar oss social intelligens genom att delta i demokratiska former av samverkan. Detta placerar i sig utbildning i ett annorlunda förhållande till demokrati. Med Dewey kan vi häv-

da att utbildning behöver ge möjligheter till bildandet av social intelligens, vilket innebär att utbildning i sig måste organiseras demokratiskt. Även om Dewey helt och fullt uppmärksammar subjektivitetens och intelligensens sociala karaktär, så finns det en individualistisk tendens i Deweys förståelse av relationen mellan subjektivitet och demokrati, som jag tidigare påpekat. Detta blir speciellt tydligt när Dewey pläderar för en demokratisk livsform med argumentet att denna erbjuder individerna de bästa möjligheterna att utveckla sina förmågor till fullo. Det blir också påtagligt i sättet som Dewey talar om subjektivitet som individernas attribut, som något som är lokaliserat i deras intelligens, i deras förmågor till att delta på ett intelligent sätt i forandet av de sociala villkoren för deras individualitet.

Det är här som Arendt ger oss ett helt annorlunda tänkesätt, där subjektivitet är radikalt placerat i själva handlingssfären – varken före eller efter. För Arendt är inte pluralitet bra för att det är bra för oss eller för att det ger oss möjligheter att utveckla våra förmågor. För Arendt är pluralitet helt enkelt villkoret för mänskligt handlande, det är den svåra situation som möjliggör subjektivitet. Så fort vi försöker undanröja pluraliteten, exempelvis genom att söka kontrollera andra människors reponser och svar på våra initiativ – så försvinner möjligheten till subjektivitet, både vår egen och alla andras. På så sätt kommer Arendt närmast min utbildningsmässiga definition av demokrati, eftersom hon möjliggör en förståelse för vad det innebär att vara i en situation där alla mänskliga varelser kan bli subjekt. Arendt visar också tydligt att detta inte är en enkel situation. Den är i själva verket oerhört svår, samtidigt är den det enda sättet att möjliggöra subjektivitet.

Genom att placera subjektiviteten i själva handlandet, och inte som något som kommer före eller efter, tillåter Arendt oss att tänka annorlunda om relationen mellan utbildning och demokrati. Hennes politiska konception av subjektivitet pekar med andra ord mot nya frågor för utbildning. Låt mig sammanfattningsvis kort beskriva vilka frågor och uppgifter som aktualiseras för utbildning om vi följer de filosofiska vägar Arendt stakat ut.

Där traditionella utbildningsstrategier, exempelvis de som vilar på ett kantianskt tänkande, alltid har lyft fram frågan hur vi bäst ska förbereda barn och nykomlingar för deras framtida deltagande i demokratin, manar Arendt oss att lämna förståelsen av utbildning som en domän för förberedelser för något som ska komma senare. Utbildning bör för Arendt istället vara en rymd där handlande är möjligt. Detta är en tanke som definitivt ligger nära Deweys förståelse, men som också ställer frågor om den demokratiska kvaliteten i själva utbildningen. Den utbildningsmässiga frågan, för att uttrycka det annorlunda, handlar inte längre om

hur vi blir subjekt – eller än värre: hur vi ska göra barn till subjekt. Istället handlar den utbildningsmässiga frågan om hur vi är subjekt, samtidigt som vi inte är det, eftersom att vara ett subjekt inte är något som vi kan äga – subjektiviteten finns enbart *i* handlandet, i vår samvaro där vi handlar *tillsammans* med andra (jfr Biesta, 2000, 2001).

För skolor och andra utbildningsinstitutioner blir i det här perspektivet följande fråga viktig: Vilken typ av skolor behöver vi så att barn och studerande ges utrymme till handlande? Eller om vi vill undersöka rådande utbildningspraktiker så kan frågan parafraseras så här: Hur mycket handlande är möjligt i dessa skolor? I ett avseende kan vi läsa detta som Deweys fråga om vilken demokratisk karaktär och vilken demokratisk kvalitet som finns i olika utbildningsinstitutioner. Samtidigt ska vi inte glömma bort Arendts insikt om att handlande endast är möjligt där pluralitet råder, det vill säga om andra människor också kan handla på samma gång. Det är därför en fråga som rymmer mer än endast de demokratiska procedurerna inom ett utbildningssammanhang. Det är en grundläggande fråga om pluralitet och skillnad.

Om pluralitet inte är ett psykologiskt attribut, om det inte är något som vi kan äga, utan något som helt enkelt kan hända, men som måste hända om och om igen, utan att vi kan vara säkra på att lyckas, bara för vi lyckats tidigare, då kan vi inte längre säga att utbildningens uppgift är att *producera* demokratiska subjekt. Om subjektivitet är en kvalitet i handlandet, då bör vi inte endast fråga oss om möjligheterna till handlande i skolor och i andra utbildningsinstitutioner. Lika viktigt från en utbildningsmässig och demokratisk horisont är hur mycket handlande är möjligt i vårt samhälle? Med andra ord: *Vilka former av samhällsarrangemang behöver vi för att människor ska kunna handla?* Både Dewey och Arendt kan hjälpa oss att se att det finns ingen anledning att klandra individer för anti-sociala eller anti-demokratiska beteenden, eftersom individer alltid är individer i en kontext. Speciellt Arendt kan hjälpa oss att se att vi inte heller kan förvänta oss att utbildning ska lösa det problemet (exempelvis genom obligatorisk medborgarkunskap för unga människor) av skälet att deras politiska subjektivitet endast existerar i handlande, i varje ny situation som de möter.

Det kan tyckas att det efter denna diskussion inte finns något utrymme kvar för utbildning, eftersom allt är beroende av stunden, ögonblicket, som händelsen äger rum i. Jag tror inte den slutsatsen är riktig. Vad jag har velat föreslå är emellertid ett annorlunda sätt att förstå relationen mellan lärande och subjektivitet. Traditionella förhållningssätt till demokratisk utbildning ställer sig till sist frågan hur individer kan lära sig att bli demokratiska subjekt. Om vi å andra sidan följer Arendts reso-

nemang att subjektivitet inte är ett psykologiskt tillstånd utan ett socialt och politiskt, så blir lärandet i dessa situationer ett lärande som följer av att ha varit ett subjekt, att ha erfårit vad det innebär att handla, att träda fram i världen. Utbildning kan inte endast bidra till att skapa möjligheter för handlande – eller kanske vi borde säga för ett *verkligt* handlande. Utbildning kan också inbjuda till reflektion över de situationer där handlande var möjligt och över de situationer där handlande inte var möjligt. Det skulle kunna vara ett viktigt bidrag till bildandet av en social intelligens, en intelligens som behövs i världen för att vi ska uppmärksamma att skillnad och annanhet inte utgör hot mot vår subjektivitet, utan är dess grundläggande villkor.

Översättning: Eva Hultin

Noter

Jag vill rikta ett stort tack till Eva Hultin som genom sin översättning gett mig en röst i det svenska språket.

1. Översättarens kommentar: Jag har valt att även översätta (de flesta) citat till svenska för att underlätta läsningen.
2. Översättarens kommentar: I den engelska originaltexten används ordet 'subjects' här i betydelsen undersåtar det vill säga personer som är 'subjected to power'; dessvärre rymmer inte det svenska ordet 'subjekt' den betydelsen, vilket skulle ha varit en poäng då vi snart ska se hur ordet 'subject' i betydelsen undersåte kommer att genomgå en betydelseförskjutning i takt med att de politiska frihetskraven kommer att inbegripa dem som tidigare varit politiskt maktlösa – i den processen kommer ordet 'subjekt' snarare att laddas med motsatt betydelse än som en maktlös undersåte, det vill säga som en politiskt handlande individ eller medborgare.
3. Översättarens kommentar: I originaltexten använder Biesta just formuleringen, "they are both *subjected to* and the source of the moral law", min kursivering. Återigen vill jag uppmärksamma läsaren på hur den svenska översättningen förlorar något av ursprungstextens semantiska sammansatthet, då vi inte använder ordet 'subjekt' som verb och inte heller, som jag påpekat tidigare, i betydelsen underordnad, eller undersåte.

Referenser

- Alison, Henry E (1983): *Kant's Transcendental Idealism*. New Haven and London: Yale University Press.
- Apple, Michael W (1993): *Official Knowledge. Democratic Education in a Conservative Age*. New York/London: Routledge.
- Apple, Michael W (2000): Can critical pedagogy interrupt rightist policies? *Educational Theory* 50(2), s 229–254.
- Apple, Michael W & Beane, James A (1995): *Democratic Schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arendt, Hannah (1958): *The Human Condition*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Arendt, Hannah (1977): *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Beetham, David & Boyle Kevin (1995): *Introducing Democracy. 80 Questions and Answers*. Cambridge: Polity Press.
- Biesta, Gert J & Egéa-Kuehne, Denise, red (2001): *Derrida & Education*. London/New York: Routledge.
- Biesta, Gert J & Stams, Geert-Jan M (2001): Critical thinking and the question of critique. Some lessons from deconstruction. *Studies in Philosophy and Education* 20(1), s 57–74.
- Biesta, Gert J (1994): Education as practical intersubjectivity. Towards a critical-pragmatic understanding of education. *Educational Theory* 44(3), 299–317.
- Biesta, Gert J (1997): De pedagogische verantwoordelijkheid van de samenleving. [The educational responsibility of society.] I *Opvoeden, een vrouwenzaak alleen?*, s 5–9. Den Haag: Nederlandse Vrouwenraad.
- Biesta, Gert J (2000): Om att-vara-med-andra. Pedagogikens svårighet såsom politikens svårighet. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 9(3), s 71–89.
- Biesta, Gert J (2001): How difficult should education be. *Educational Theory* 51(4), s 385–400.
- Biesta, Gert J (2002): *The Community of Those Who have Nothing in Common: Reconsidering the Ethical Nature of Education*. Bidrag presenterat vid The American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, april, 2002.
- Carr, Wilfred & Hartnett, Anthony (1996): *Education and the Struggle for Democracy. The Politics of Educational Ideas*. Buckingham/Philadelphia: Open University Press.

- Dewey, John (1917/1917): The need for social psychology. I Jo Ann Boydston, red: *John Dewey. The Middle Works, 1899–1924. Volume 10: 1916–1924*, s 53–63. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1927/1984a): *The public and its problems*. I Jo Ann Boydston, red: *John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Volume 2: 1925–1927*, s 235–372. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1929/1984b): *The quest for certainty*. I Jo Ann Boydston, red: *John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Volume 4: 1929.* Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1922/1983): *Human nature and conduct*. I Jo Ann Boydston, red: *John Dewey. The Middle Works, 1899–1924. Volume 14: 1922*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1939/1988): Experience, knowledge and value: A rejoinder. I Jo Ann Boydston, red: *John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Volume 14: 1939–1941*, s 3–90. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1958): *Experience and Nature*. New York: Dover Publications Inc.
- Dewey, John (1954): *The Public and its Problems*. Chicago: The Swallow Press.
- Dewey, John (1916/1996): *Democracy and Education*. New York: The Free Press.
- Dewey, John (1937/1987a): The challenge of democracy to education. I Jo Ann Boydston, red: *John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Volume 11: 1935–1937*, s181–190. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John (1937/1987b): Democracy and educational administration. I Jo Ann Boydston, red: *John Dewey. The Later Works, 1925–1953. Volume 11: 1935–1937*, s 217–252. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Englund, Tomas (1994): Communities, markets and traditional values: Swedish schooling in the 1990s. *Curriculum Studies* 2(1), s 5–29.
- Festenstein, Matthew (1997): *Pragmatism and Political Theory. From Dewey to Rorty*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Gallie, Walter B (1955): Essentially contested concepts. I *Proceedings of the Aristotelian Society LVI*, s 167–198.
- Giroux, Henry A (1998): *Schooling for Democracy. Critical Pedagogy in the Modern Age*. London/New York: Routledge.

- Gössling, Hans J (1993): *Subjekt werden., Historisch-systematische Studien zu einer pädagogischen Paradoxie.* Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Gutmann, Amy (1987): *Democratic Education.* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Held, David (1987): *Models of Democracy.* Cambridge: Polity Press.
- Kant, Immanuel (1929): *Critique of Pure Reason.* (Övers N Kemp Smith.) New York: St. Martin's Press.
- Kant, Immanuel (1982): *Über Pädagogik, I Immanuel Kant: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik.* Frankfurt am Main, Insel Verlag.
- Kant, Immanuel (1784/1992): An answer to the question: What is Enlightenment?, I Patricia Waugh, red: *Postmodernism. A Reader,* s 89–95. London: Edward Arnold.
- Körner, Stephan (1984): *Kant.* Harmondsworth: Penguin.
- Lawy, Robert S & Biesta, Gert J (2002): *From citizenship education to learning democracy.* Bidrag presenterat vid konferensen: The Annual Conference of the British Educational Research Association, Exeter, september, 2002.
- McLaughlin, Terence H (2001):. Citizenship education in England: The Crick report and beyond. *Journal of Philosophy of Education* 34(4), s 541–570.
- Pateman, Carole (1970): *Participation and Democratic Theory.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Parker, Walter C (1995): *Educating the Democratic Mind.* New York: SUNY.
- Säfström, Carl-Anders & Biesta, Gert J (2001): Learning democracy in a world of difference. *The School Field* 12(5/6), s 5–20.
- Torres, Carlos A (1998): *Democracy, Education and Multiculturalism. Dilemmas of Citizenship in a Global World.* Lanham, Md: Rowman and Littlefield.
- Usher, Robin & Edwards, Richard (1994): *Postmodernism and Education.* London/New York: Routledge.