

Erfarenhet som uppfostran, konst som erfarenhet

Om John Deweys pedagogik och estetik

Anders Burman

EXPERIENCE AS EDUCATION, ART AS EXPERIENCE. ON JOHN DEWEY'S PEDAGOGY AND AESTHETICS. This article deals with the relationship between aesthetics and pedagogy, art and education, in John Dewey's thinking. First, I try to show that traces of the young Dewey's interest in Hegel and German idealism could be found even in his later writings, on both aesthetics and pedagogy. He worked, in both these areas, with the same main perspectives and concepts, such as nature, process, growing and experience. Although in recent years some authors have tried to emphasize the importance of Dewey's aesthetics, suggesting that it can help us to understand contemporary art, I argue that his pedagogical theory has greater relevance today than his aesthetics, but also that educational practitioners as well as scholars nonetheless have much to learn from his aesthetic theories, i.e. that these theories are now more fruitful within pedagogy than within aesthetics itself.

Keywords: John Dewey, aesthetics, pedagogy, experience, pragmatism, idealism.

I Richard Rortys inflytelserika *Philosophy and the Mirror of Nature* utnämns John Dewey till en av 1900-talets tre mest betydande filosofer, tillsammans med Martin Heidegger och Ludwig Wittgenstein (Rorty 1980). Men i Sverige är det inte i egenskap av filosof som Dewey är mest känd utan som pedagogisk teoretiker. Ideligen åberopas han fortfarande i pedagogiska sammanhang, i dag kanske till och

Anders Burman är FD i idéhistoria vid Södertörns högskola, 141 89 Huddinge.
E-post: anders.burman@sh.se

med oftare än under sin egen livstid, låt vara att det säkert ligger något i det gamla yttrandet att alla talar om Dewey men ingen läser honom (Archambault 1974, s ix). Mindre känt är att Dewey även gjorde en betydande insats inom estetiken. Men man kan knappast komma ifrån att han är ett av de viktigaste namnen i den amerikanska estetikhistorien, och på senare tid har forskare som Richard Shusterman och Philip W Jackson argumenterat för det fruktbara i hans estetiska angreppssätt och hävdade att hans konstfilosofiska teorier erbjuder ett alternativ till den analytiska estetiken som har varit dominerande i den anglosachsiska filosofiska världen sedan tidigt 1900-tal (Shusterman 1992, 2003, Jackson 1998). Även i Sverige har Deweys estetiska idéer under de senaste åren rönt en viss uppmärksamhet (se t ex Hultin 2005, Östman 2005, Mattsson 2006, s 21f).

Filosofin, pedagogiken och estetiken, allt hör i Deweys tänkande samman. Inom dessa – och andra – fält arbetade han utifrån likartade perspektiv och med en enhetlig uppsättning av begrepp. Det skulle vara en angelägen uppgift att undersöka hur hans tanke-system närmare bestämt är strukturerat, vilka idéer som är bestämmande, hur de olika teorierna och föreställningarna är relaterade till varandra. Det vore också intressant att se hur hans teorier inom olika fält har överlevt: vilka idéer framstår i dag som obsoleta och vilka har fortfarande någon sorts aktualitet? Sådana problem och frågeställningar kommer emellertid inte mer än att beröras i den här artikeln, utan vad jag vill göra i det följande är i stället att föra samman Deweys pedagogiska och estetiska teorier och beakta hur förbindelsen ser ut däremellan. Därmed aktualiseras också en mängd svarbesvarade frågor om den allmänna relationen mellan konst och uppfostran, mellan estetik och pedagogik, frågor som jag tror att man som pedagog har anledning att fundera över och som jag har för avsikt att återkomma till i andra sammanhang (jfr Burman 2000, 2006b, 2006c).

Pragmatism och idealism

Dewey, som levde mellan 1859 och 1952, var verksam vid olika amerikanska universitet men framför allt vid Chicago och Columbia, New York. I anslutning till den förra läroanstalten startade han 1896, tillsammans med sin maka Alice Chipman-Dewey, experiment-skolan University Elementary School, även kallad Laboratory School, bland annat för att få tillfälle att på nära håll studera barns tänkande och lärande liksom kunna testa nya pedagogiska metoder och tekniker. Men framför allt var Dewey genom hela sitt vuxna liv en skrivande människa och om att han var produktiv vittnar hans samlade

verk i 37 välmatade volymer. Till hans mer bekanta arbeten hör *Human Nature and Human Conduct* och *Democracy and Education*, vilka även föreligger på svenska.

Vad gäller Deweys estetik är den i särklass viktigaste källtexten *Art as Experience*, en bok som publicerades 1934 och som går tillbaka på en föreläsningsserie som han några år dessförinnan hade hållit vid Harvard University.¹ När man läser den slås man av hur litet han skriver om konstens och estetikens förhållande till uppfostran och pedagogik; inget av bokens fjorton kapitel handlar om det. Visserligen berörs problematiken i olika sammanhang, framför allt i det avslutande kapitlet ”Art and Civilization”, men utan att temat utvecklas. Detta kan möjligen förklaras av utrymmesskäl, det vill säga att problematiken var alltför omfattande och komplex för att Dewey skulle kunna gå in på den här. Men till det kommer säkert, som Philip W Jackson har antagit, att han helt enkelt inte hade tänkt färdigt i frågan (Jackson 1998, s xiii).

Ändå kan man konstatera att det finns mycket som förenar Deweys pedagogik och estetik. Båda bygger på samma grundsyn och huvudantaganden, med en förankring i den filosofiska pragmatismen. Pragmatismen är en teori om kunskap och mening som har fått sitt namn från det grekiska ordet *pragma* som betyder handling, gärning, verksamhet, och det är just de enskilda individernas handlingar och dessa handlingars följder som står i fokus inom pragmatismen. Som filosofisk teori utvecklades pragmatismen under senare hälften av 1800-talet av amerikanska tänkare som Charles Sanders Peirce och William James. Trots vissa inte obetydliga inbördes skillnader avvisade de båda föreställningen om en evig sanning och ersatte den med en betoning av teoriernas praktiska nytta och fruktbara konsekvenser: om man alls skall tala om sanning så måste man tolka sanningsbegreppet utifrån ett instrumentellt perspektiv. Detta var en uppfattning som Dewey tog över och delvis också vidareutvecklade. Även om han för egen del föredrog att använda begreppet instrumentalism i stället för pragmatism brukar han räknas som den ledande pragmatiska pedagogen.

Till bakgrunden till Deweys tänkande hör också, på ett mer allmänt plan, 1800-talets historisering (Hegel) och biologisering (Darwin) av såväl människan som världsbilden. Vid John Hopkins University, Baltimore där den unge Dewey studerade på 1880-talet var en amerikansk variant av hegelianismen förhärskande. Det är därför inte förvånande att han tog starka intryck av Hegel och andra tyska idealister, dels direkt genom läsning av deras ofta svårforcerade texter, dels förmedlat genom senare engelska och amerikanska tänkare som Thomas Hill Green och George Sylvester Morris.

Det är en vanlig uppfattning att Dewey efterhand övergav idealismen till förmån för pragmatismen (t ex Liedman 1997, s 243, Simpson 2006, s 6). På ett plan var det otvivelaktigt så. Det var pragmatismen, inte idealismen, som utgjorde den filosofiska grunden i hans mogna tänkande. Likväl finns det skäl att hävda att även hans senare tänkande bär på tydliga spår av hans ungdoms intresse för Hegel och den tyska idealismen. Detta märks inte i första hand i begrepps användningen och terminologin. Dewey håller sig borta från metafysiska identiteter som Anden och det absoluta, och han tar bestämt avstånd inte bara från själva det idealiska huvudantagandet att det ytterst skulle vara andliga eller ideella faktorer som är de bestämmande här i världen utan också från det historieteleologiska grundperspektivet.

Däremot märks det hegelska arvet i sättet på vilket Dewey tänker och förstår olika företeelser. Ett ofta påtalat exempel är det sätt på vilket han strukturerar upp sina texter i motsatspar: att han hela tiden utgår från begreppspar som individen och kollektivet, skolan och samhället, barnet och läroplanen. Men själva poängen är att han inte ser detta som varandra uteslutande motsatser. Tvärtom insisterar han på att de båda leden i varje begreppspar förutsätter varandra och att man inte behöver ta ställning för det ena mot det andra. Trots de ofta förekommande begreppsliga dikotomierna i hans texter är Deweys tänkande alltså inte dualistiskt. Snarare är det, liksom Hegels, dialektiskt.

Även Deweys människosyn kan förstås på ett sådant dialektiskt sätt. Han hyllar Hegel för att han insåg svagheterna med en abstrakt individualistisk filosofi och menar i likhet med honom att individen och kollektivet inte bör ställas emot varandra (Dewey 1999, s 98, jfr Taylor 1975, Savage 2002, s 80). Snarare är det så att människan är en social varelse som kontinuerligt utvecklas genom interaktion med sin omgivning, och det är genom denna interaktionsprocess som individualiteten successivt växer fram. Som Dewey själv uttrycker det: "Individualiteten i sig är ursprungligen en potentialitet och realiserar enbart i interaktion med omgivande förhållanden" (Dewey 2005a, s 293).² Och: "Frihet eller individualitet är kort sagt inte en ursprunglig besittning eller gåva. Det är något att förvärva, att utarbeta" (Dewey 1974, s 156).

Precis som Hegel vänder sig Dewey mot konstruerade uppspalningar och uppdelningar till förmån för det kontinuerliga och processuella. "Det hela är det sanna" hade Hegel sagt, och Dewey höll till viss del med även om han var mån om att på ett helt annat sätt än Hegel framhålla individens betydelse (Hegel 1986a, s 24; se även Rescher 2005, s 111f). I alla fall menade han i likhet med Hegel att allting hör ihop och att man måste ta hänsyn till det förhållandet i det vetenskapliga och filosofiska arbetet. Det innebär att företeelser

skall tolkas på ett processuellt sätt, vilket får stora konsekvenser för förståelsen av såväl kunskap som konst och uppfostran. Dewey talar uttryckligen om konst som process och beskriver även uppfostran som "en vårdande, fostrande och bildande process" (Dewey 1999, s 45). Det processuella återfinns också i hans syn på erfarenheter. Och det hör då till saken att han väldigt starkt betonar erfarenheternas avgörande betydelse i identitetsskapandet och kunskapsbildningen, att det som vi har varit med om inte är något som vi helt igenom lämnat bakom oss utan att det på något sätt lever vidare i oss. Detta gäller även misstag och felaktiga föreställningar.

Vad är erfarenhet?

I själva verket är erfarenhet ett av det mest centrala begreppen i Deweys tänkande. "Vad är erfarenhet?" uppfattar han som den viktigaste filosofiska frågan (Simpson 2006, s 6).³ Det svar han kommer fram till är att erfarenhet har att göra med människans levande och lärande, vilket alltid sker i interaktion med omgivningen. "En erfarenhet är en produkt, man kan nästan säga en biprodukt, av kontinuerlig och kumulativ interaktion av ett organiskt själv med omvärlden" (Dewey 2005a, s 229). Det innebär att källan till all kunskap är erfarenhet i betydelsen en organisms oupphörliga interagerande med sin omgivande miljö. "Erfarenheter uppstår kontinuerligt, eftersom interaktionen mellan levande varelser och omgivande förhållanden är involverad i varje livsprocess" (Dewey 2005a, s 36).

Vi gör hela tiden erfarenheter, ställs inför och tvingas hantera nya situationer. När vi gör det så lär vi oss också nya saker; vi lär oss genom själva görandet. Men framför allt pekar Dewey på vikten av att reflektera över det man gör och över vad som sker eller snarare det som har skett. Det är först i ett reflekterat efterhandsperspektiv som vi kan beskriva en händelse eller situation och verkligen förstå vad erfarenheten betyder. Detta kan jämföras med Hegels berömda yttrande att Minervas ugglor lyfter sina vingar först i skymningen (Hegel 1986b, s 28), det vill säga att vi kan nå vishet (som Minervas ugglor symboliserar) först på kvällen när vi ser tillbaka på det som vi under dagen har varit med om. Varken hos Dewey eller hos Hegel handlar det med andra ord om erfarenhetskunskap rätt och slätt, utan med dagens pedagogiska språkbruk skulle man kunna säga att de lyfter fram den beprövade erfarenheten, om man därmed förstår just erfarenheter som man har reflekterat över. Samtidigt finns det här en futural aspekt i det att de gjorda erfarenheterna i bästa fall skall fungera vägledande i vårt framtida handlande. När Dewey talar om för-

mågan att lära av sina erfarenheter preciserar han det som ”kapaciteten att från en erfarenhet bevara något som är till gagn när man skall hantera svårigheter i en senare situation” (Dewey 1999, s 83).

Även i Deweys estetik är erfarenhet ett viktigt begrepp; inte för intet heter hans estetiska huvudverk *Art as Experience*. Här pläderar han för en ny förståelse av konsten, där konsten inte – i motsats till hur det förhåller sig i den samtida museikulturen – lyfts upp på piedestal frigjord från det omkringliggande samhället. I stället gäller det att återupprätta sambandet mellan konsten och den omgivande miljön liksom mellan de estetiska erfarenheterna och andra slags erfarenheter.

Insisterandet på att den estetiska teorin måste bygga på erfarenhetsbegreppet får till följd att det enligt Dewey inte i första hand är objekten – en tavla, ett tempel, en roman – utan erfarenheterna och upplevelserna vilka objekten ger upphov till som förtjänar att kallas estetiska eller ickeestetiska. Ett konstverk kan i någon mening sägas uppstå först i mötet med någon som upplever objektet. ”Verket tar plats när en mänsklig varelse samverkar med produkten så att resultatet blir en erfarenhet som är välbehagande på grund av dess frigörande och ordnade egenskaper” (Dewey 2005a, s 222).

Vissa erfarenheter och upplevelser är estetiska, andra inte. För Dewey tycks den estetiska erfarenheten ibland ha något religiöst över sig, men ofta är den mer vardaglig och fungerar som en ”klargörande och intensifierade utveckling av drag som hör till varje normalt komplett erfarenhet” (Dewey 2005a, s 48). Den goda, äkta konsten tydliggör erfarenhetens allmänna karaktär och betydelse. (Det är för övrigt slående att Dewey, den skeptiske pragmatisten, så ofta talar om konst i absoluta termer som god och dålig, äkta och falsk, se till exempel Dewey 1998, s 126.)

Den estetiska implikationen av Deweys allmänna sats att varje organism strävar efter att vara i samklang med sin omgivning är att även konsten bör föras tillbaka till sin ursprungliga omgivning, nämligen naturen med dess rytmer. Naturens rytmer sägs föregå konsten och dessutom fungera som ett förenande kitt mellan de olika konstarterna. All konst genomsyras av rytm, definierat som ”förändringars ordnade variation” (Dewey 2005a, s 160). Det betyder att konsten inte är fråga om något statiskt utan att den snarare bejaktar det ickefixerade hos människan och naturen. Förutom att utmärkas av en djup känsla för de naturliga rytmerna kan det sanna konstverket beskrivas som en organism som hör till ”det större, all-inkluderande hela som är det universum i vilket vi lever” (Dewey 2005a, s 202).

Lyhörddheten inför naturens och i sista hand hela existensens rytmer, som Dewey ser som en nödvändig komponent i all äkta konst, utgör själva kärnpunkten i det han benämner naturalism.⁴ Deweys

naturalistiska synsätt, som också tar sig uttryck i hans begreppsapparat som i hög grad är hämtad från naturen och biologin, är teoretiskt förankrad i Darwins evolutionsteori. Evolutionsteorin gör enligt Dewey alla övernaturliga förklaringar av utvecklingen onödiga, men det intressanta i det här sammanhanget är att teorin också får direkta konsekvenser för hans pedagogiska och estetiska tänkande. Hans syn på uppfostran och konst är nämligen intimt förbundna med hans dynamiska uppfattning av naturen. Detta blir tydligt redan av hans användande av begreppet växandet – ett annat nyckelbegrepp i hans föreställningsvärld – som han uppfattar som ett mål i sig snarare än som ett medel för något annat (Dewey 1999, s 89). Växande, vilket all utbildning i sista hand handlar om, kan förstas som det levandes naturliga utveckling i samklang med omgivningen. Liksom andra levande organismer strävar människan av naturen efter att utvecklas och förverkliga sina inre kapaciteter, vilket sker i en kontinuerlig, ständigt pågående process som är situationsbunden och som syftar till ett tillstånd av jämvikt och inre harmoni.

I enlighet med detta synsätt bör undervisningen utgå från den givna situationen och den naturliga omgivningen. I "My Pedagogic Creed", Deweys pedagogiska programförklaring från 1897, slås det fast "att verklig utbildning endast kan uppnås genom att barnets begåvning stimuleras av de krav som ställs i den sociala situation där det befinner sig" (Dewey 1998, s 39). Vidare vänder sig Dewey mot all slags pedagogik som grundas på en syn på elever som passiva mottagare som man försöker påtvinga kunskaper. Det viktigaste är att barnet tillåts stå i centrum och att pedagogiken tar sin utgångspunkt i barnets naturliga aktivitet och skapande.⁵ "Barnen är redan intensivt aktiva och frågan om undervisning blir frågan om att ta vara på dessa aktiviteter och ge dem en inriktning" (Dewey 1998, s 69f). Som lärare gäller det således att ge barnen styrning, att guida och vägleda, men i stället för att pådyvlas utifrån skall denna styrning utgå från barnens egna impulser och avsikter, varvid läraren närmast får rollen som en katalytisk agent som utlöser och eventuellt påskyndar eller styr barnens naturliga händelseförlopp.

Den styrning som det här handlar om sägs innebära en frigörelse av "*livsprocessen så att den kan nå sin adekvata fullbordan*" (Dewey 1998, s 109). Men vad innebär då livsprocessens adekvata fullbordan? Det är en fråga som Dewey inte ger något direkt svar på, men han menar att uppfostrans mål borde vara att låta individer i så hög grad som möjligt utveckla sina inre potentialer på ett sådant sätt att det praktiska och det teoretiska balanseras på ett harmoniskt sätt, vilket i bästa fall gör dem till reflekterande, fria, välfungerande medborgare. Den positiva effekten av detta för det demokratiska samhället är uppenbar.

Konstens omvälvande kraft

Även konsten kan bidra till skapandet, upprätthållandet och förfinandet av det goda samhället. I likhet med många andra tänkare som genom historien har intresserat sig för konstens roll i uppfostran och samhällslivet är Dewey av övertygelsen att människor mår bra av att ha det vackert runt omkring sig. Han menar också att en estetiskt tilltalande miljö närmast per automatik leder till god smak och estetiskt omdöme (Dewey 1999, s 53). Dessutom utgör en sådan miljö ett grundvillkor för genuint konstskapande. Det framgår till exempel av följande citat, som också visar på ett elitistiskt drag som är långt mindre ovanligt i hans estetiska (och delvis också politiska) texter än vad man skulle kunna vara benägen att tro:

Jag ser inte hur någon verkligen hög allmän konstnärlig standard kan existera där så väldigt många människor lever i slumkvarter. Sådana personer kan inte få konstnärlig kultur enbart genom att gå på fria konserter eller Metropolitan Museum för att titta på tavlor, eller till offentliga bibliotek för att läsa böcker, så länge som deras omedelbara omgivning, eller vad de kommer i direkt kontakt med, omedvetet vänjer dem vid fula, enkla saker (Citerat efter Simpson 2006, s 61).

Även skolan måste vara estetiskt tilltalande, inredd på ett funktionellt och vackert vis. I en sådan miljö trivs människan bäst vilket underlättar lärandeprocessen. Men skolmiljön skall inte bara vara smakfull, utan i bästa fall skall hela skolan fungera som "ett miniatyrsamhälle, som är genomsyrat av en anda av konst, historia och naturvetenskap och där man aktivt arbetar med de sysselsättningar som återspeglar livet i stor-samhället" (Dewey 1998, s 65f). Av detta förstår man den vikt som Dewey lade vid det som brukar kallas praktiska skolämnen, som träslöjd, textilarbete och matlagning, liksom hans insisterande på att man i skolan måste ta fasta på det nära samband som finns mellan konst och hantverk. "Att enbart ägna sig åt hantverkssidan är inskränkt, men renodlad konst som självändamål och inympad utifrån, tenderar å andra sidan till att bli krystad, tom och sentimental" (Dewey 1998, s 94).

Här blir det tydligt att Dewey först och främst tilldelar konsten ett instrumentellt värde. Konsten gör samhället behagligare att leva i och kan också fungera som ett redskap för att göra oss till lyckligare och bättre människor. Denna tro på konstens omvälvande kraft har – återigen – att göra med hans syn på erfarenheter. Det är nämligen just sådana som han menar att konsten ger oss: erfarenheter. Konsten koncentrerar och vidgar våra erfarenheter och kan kasta nytt ljus

över saker och ting runt omkring oss. Den frigör vår perception från det vanemässiga, och genom att skaka om oss kan den få oss att se, höra, känna, kort sagt uppleva världen på ett nytt sätt.

Konstens och teaterns uppgift är att frigöra impulser på helt andra sätt än de som kommer till användning i vår vanliga verksamhet. Deras uppgift är att motverka och avhjälpa de vanliga överdrifterna eller bristerna även hos den "moraliska" verksamheten och att förhindra att uppmärksamheten blir stereotyp (Dewey 2005b, s 146).

Med andra ord kan konsten kommunicera och lära oss nya saker, fast på ett annat sätt än vad som sker i den traditionella skolundervisningen. Dewey påstår i själva verket att konsten möjliggör en närmast fulländad kommunikation och att den fungerar som ett universellt språk. "I sista hand är konstverk det enda mediet av komplett och obehindrad kommunikation mellan människa och människa som kan inträffa i en värld full av avgrunder och murar som begränsar erfarenhetens gemenskap" (Dewey 2005a, s 109).

Som så mycket annat i Deweys estetik framstår denna tilltro till en obegränsad estetisk kommunikation som tämligen idealistisk, för att inte säga direkt naiv (jfr Hultin 2005, s 110), men den är också långt mindre originell än vad han själv ville tro. Faktum är att hans estetik i både detta och andra avseenden är påfallande traditionell. Man kan inte komma ifrån att det är en tänkare som i mångt och mycket är fast i ett äldre estetiskt tänkande som ligger bakom *Art as Experience* – inte för intet var han över 70 år gammal när han höll dessa föreläsningar. Man kan också fråga sig vad han egentligen intresserade sig för när han långt upp i åldern närmade sig det estetiska fältet. Även om det vore orättvist att göra gällande att Dewey, snarare än Kant eller Hegel som Adorno hävdade (Adorno 1970, s 495), var den siste som kunde skriva stor estetik utan att förstå sig på konst, kan man konstatera att han primärt inte tycks ha drivits av något intresse för konsten i sig, utan att det viktiga för honom just var konstens starka koppling till erfarenheterna. På samma sätt som Kant i *Kritik der Urteilskraft* använde konsten som ett sätt att komma åt och analysera omdömeskraften, är konsten för Dewey sekundär i förhållande till erfarenhetskategorin. *Art as Experience* skulle kunna beskrivas som en "kritik av erfarenheten" om man med kritik menar samma sak som Kant: en undersökning av en företeelses möjligheter, förutsättningar och gränser.

Utifrån det faktum att Dewey uttryckligen efterlyser en estetik som utgår från samtidens konst kan man också fundera över huruvida

hans egen konstteori gör det (Dewey 1974, s 157). Även på den frågan är jag benägen att hävda att hans teorier inte svarar upp mot det högt uppsatta anspråket. Det är signifikativt att han inte gör några hänvisningar alls till den avantgardistiska konsten, trots att **Art as Experience** publicerades ett par decennier efter avantgardismens storhetstid, dess "heroiska fas" som den har kallats (Bürger 1974). Men det är inte bara de stora avantgardistiska strömningarna – futurismen, konstruktivismen, dadaismen, surrealismen – som lyser med sin frånvaro, utan Dewey hänvisar inte heller till konstnärer som Klee, Kandinsky och Picasso, lika litet som till några av de numera klassiska modernistiska författarna. De konstnärer och författare som han åberopar mest är i stället de engelska romantiska poeterna: Coleridge, Keats, Wordsworth.

Att Dewey har en förkärlek för de engelska romantikerna är i och för sig inte särskilt förvånande. Det var inte bara det att han växte upp och levde i en miljö där dessa utgjorde själva kärnan i den litterära kanon, utan som vi har sett tog han också avgörande filosofiska impulser av den tyska romantiken och idealismen. Naturligtvis diskvalificerar detta på intet sätt hans estetiska teorier, utan tvärtom skulle man kunna hävda att en av de saker som gör hans estetik mest intressant just är att han tar över föreställningar och tankemodeller från den tidigare romantiken och idealismen men att han så att säga tömmer dem på deras metafysiska innehåll. Således tänker han sig på samma sätt som exempelvis Schelling, den romantiska filosofen par préférence, att ett konstverk förenar tillvarons förmenta motsättningar, mellan det subjektiva och det objektiva, mellan det unika och det universella, friheten och nödvändigheten, men medan Schelling i det sammanhanget talar om det absoluta så undviker Dewey det liksom andra metafysiska begrepp:

Distinktionerna, vilka blir antitetiska i den filosofiska reflexionen, mellan sinnen och ideal, mellan yta och innehåll eller mening, mellan upphetsning och lugn, existerar inte i konstverk; och de är inte där bara eftersom de begreppsliga oppositionerna har överkommit utan eftersom konstverket existerar i en erfarenhetsnivå där dessa distinktioner av reflektivt tänkandet inte har uppstått (Dewey 2005a, s 166f).

Som detta visar föreställer sig Dewey, i likhet med romantikerna, att konsten till sitt väsen är fördiskursiv eller förbegreppslig. Han lägger till att konsten därigenom skiljer sig från vetenskapen. Det är ett påstående som man möjligen kan skriva under på, men svårare är det att ge honom rätt i att konsten inte slår fast saker så som vetenskapen

gör, utan att den i stället **uttrycker** (Dewey 2005, s 140). Det finns starka skäl att hävda att mycket av den mest intressanta konsten tvärtom karakteriseras av att den gör påståenden, om människan, samhället, verkligheten eller – som konceptkonstnären Joseph Kosuth föreslagit – om konsten (Kosuth 2005, jfr Burman 2006a).

Estetikens relevans för pedagogiken

Slutligen kan man ställa frågan hur det kan komma sig att Deweys estetiska idéer – åtminstone i den läsning som skisserats här – ter sig mer daterade än hans pedagogiska (och möjligen också politiska) teorier, när detta hos honom är så nära sammankopplat och bygger på liknande antaganden om kunskapen, människan och samhället. Trots att försök har gjorts att applicera hans centrala begrepp, som erfarenhet, natur och växande, på senare tiders konst (se t ex Jackson 1998) framstår Deweys naturalistiska perspektiv som mindre användbart när man kommer till mycket av den modernistiska, för att inte tala om den postmodernistiska och den samtida, konsten, oavsett hur fruktbart det möjligen kan vara i analysen och förståelsen av äldre konst och litteratur. Om man vill förstå samtida konst så ter sig en sociologisk eller idéhistorisk infallsvinkel betydligt mer givande än en biologisk eller naturalistisk i Deweys mening.

Den samtidsorienterade estetikerna är i dag avhängig av en konstscen som ständigt förändras och som framstår som mer oöverblickbar än någonsin. Pedagogiken, å andra sidan, handlar snarare om en variation över att antal ständigt återkommande teman. Goda pedagogiska teorier åldras knappast, åtminstone inte särskilt snabbt. Det är därför, skulle jag vilja hävda, som Dewey – eller för den delen andra klassiska filosofer som Platon, Aristoteles eller John Locke – har mer att säga oss om pedagogiken och vår samtida skolvärld än om estetikerna eller rättare sagt om dagens konstscen. Såvida Deweys estetiska teorier fortfarande har någon påtaglig aktualitet tror jag paradoxalt nog att den står att finna inom det pedagogiska ämnesfältet. Inom det fältet skulle vi däremot ha mycket att vinna på ett fördjupat studium av inte bara **Art as Experience** utan också av andra tänkares estetiska skrifter.

Noter

1. Även om Dewey hade visat ett visst intresse för konst och estetiska frågor tidigare var det först under tjugotalet som han mer systematiskt utvecklade sina estetiska teorier. Då publicerade han också flera av sina mest kända estetiska uppsatser, däribland "Experience, Nature and Art" (1925) och "Affective Thought in Logic and Painting" (1926), vilka båda återfinns i Dewey (1974).
2. Här, liksom vid följande citat från engelska och tyska texter, är det jag själv som står för översättningen.
3. Jämför Kants fyra filosofiska frågor: "Vad kan jag veta?", "Vad skall jag göra?", "Vad kan jag hoppas på?" och "Vad är en människa?" (Kant 2004, s 697; 1958, s 448).
4. Eftersom det är en term som är så starkt förknippad med den naturalistiska strömningen inom konst och litteratur under sent 1800-tal, med företrädare som Hippolyte Taine och Emile Zola, kan "naturalism" framstå som ett missvisande och mindre lyckat uttryck – Deweys tänkande har väldigt litet med den sortens naturalism att göra; hans favoriserade exempel på naturalism i den mening som han själv använder ordet är William Wordsworths romantiska poesi. Som ett alternativ skulle man möjligen kunna tala om Deweys biologism, kanske med tillägget social biologism, som också fångar den biologiska grunden i hans tänkande. Å andra sidan är termen naturalism den gängse i Deweyforskning och dessutom använder han som sagt termen själv. Därför förefaller det vara befogat att fortsätta att nyttja den termen.
5. Ett sådant barncentrerat synsätt skulle enligt Dewey innebära en revolution av pedagogiken på samma sätt som Kopernikus revolutionerade astronomin på 1500-talet (Dewey 1998, s 68). Att tala om sin insats som en kopernikansk vändning inom den egna disciplinen är inte originellt – Kant hade gjort det tidigare inom kunskapsteori och Freud gjorde det ungefär samtidigt med Dewey inom psykologin. Men bildspråket vittnar om den stora betydelse som Dewey själv redan vid slutet av 1800-talet tillskrev sina egna idéer. Jämför Burman 2006c.

Referenser

- Adorno, Theodor W (1970): *Ästhetische Theorie*. I Gretel Adorno & Rolf Tiedemann, red: ***Gesammelte Schriften, Bd 7***. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Archambault, Reginald D (1974): Introduction. I John Dewey: ***On Education. Selected Writings***. Red: Reginald D Archambault. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Bürger, Peter (1974): ***Theorie der Avantgarde***. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Burman, Anders (2000): Den frie mannens uppfostran. Anteckningar om uppfostran och konst i Aristoteles ***Politiken. Utbildning & Demokrati – Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik, 9(2)***, s 61–73.

- Burman, Anders (2006a): Minimalismen utvidgade konstens fält. *Svenska Dagbladet* 23/5.
- Burman, Anders (2006b): Den antika frågan om estetikens etik. *Svenska Dagbladet* 22/8.
- Burman, Anders (2006c): En tvärsäker optimist att inspireras av. *Svenska Dagbladet* 26/10.
- Dewey, John (1974): *On Education. Selected Writings*. Red: Reginald D Archambault. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Dewey, John (1998): *Individ, skola och samhälle*. Red: Sven G Hartman & Ulf P Lundgren. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, John (1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dewey, John (2005a): *Art as Experience*. New York: Perigee.
- Dewey, John (2005b): *Människans natur och handlingsliv*. Göteborg: Daidalos.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986a): *Phänomenologie des Geistes, Werke 3*. Red: Eva Moldenhauer & Karl Markus Michel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1986b): *Grundlinien der Philosophie des Rechts, Werke 7*. Red: Eva Moldenhauer & Karl Markus Michel. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hultin, Eva (2005): Den estetiska erfarenheten som erfaran­dets fulländning. En kritisk läsning av John Deweys estetiska erfarenhetsbegrepp i *Art as Experience. Utbildning & Demokrati – Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 14(1), s 101–114.
- Jackson, Philip W (1998): *John Dewey and the Lesson of Art*. New Haven & London: Yale University Press.
- Kant, Immanuel (1958): Logik. I *Werke in sechs Bänden, Bd III: Schriften zur Metaphysik und Logik*. Red: Wilhelm Weischedel. Wiesbaden.
- Kant, Immanuel (2003): *Kritik av omdömeskraften*. Stockholm: Thales.
- Kant, Immanuel (2004): *Kritik av det rena förnuftet*. Stockholm: Thales.
- Kosuth, Joseph (2005): Konsten efter filosofin. I Sven-Olov Wallenstein, red: *Konceptkonst*, s 79–108. Stockholm: Kairos.
- Liedman, Sven-Eric (1997): *I skuggan av framtiden. Modernitetens idéhistoria*. Stockholm: Bonniers.
- Mattsson, Helena (2006): Ett snitt genom det svenska samhället. I Helena Mattsson, red: *1% love and devotion på Ulleråkers sjukhus*, s 11–25. Göteborg: Glänta produktion.
- Rescher, Nicholas (2005): The absolute: a concise history. *Idealistic Studies* 35(2–3).

- Rorty, Richard (1980): *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Blackwell.
- Savage, Daniel M (2002): *John Dewey's Liberalism. Individual, Community, and Self-Development*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Shusterman, Richard (1992): *Pragmatist Aesthetics. Living Beauty, Rethinking Art*. Oxford: Blackwell.
- Shusterman, Richard (2003): Pragmatism. Dewey. I Berys Guat & Dominic McIver Lopes, red: *The Routledge Companion to Aesthetics*, s 97–106. London & New York: Routhledge.
- Simpson, Douglas J (2006): *John Dewey*. New York: Peter Lang.
- Taylor, Charles (1975): *Hegel*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Östman, Leif E (2005): *A Pragmatist Theory of Design. The Impact of the Pragmatist Philosophy of John Dewey on Architecture and Design*. Stockholm: School of Architecture, Royal Institute of Technology.