

Konsten att tänka kritiskt

John Deweys *How We Think*

Anders Burman

THE ART OF CRITICAL THINKING. JOHN DEWEY'S *HOW WE THINK*. This article investigates Dewey's view of critical thinking as it appears in his *How We Think*. There, he distinguishes some key steps in the thinking process. It begins with a perceived difficulty, which we try to locate and propose a possible solution to, after which we examine and test the hypothesis, first in theory and then in practice, i.e. in an experimental corroboration. This conception of the thinking process follows a generalized, typical scientific working method. At the same time, however, Dewey tries to affirm and do justice to the relative, the particular and the individual, an endeavour that can be associated with the hermeneutic tradition. It is also in accordance with that tradition, as well as with Aristotle's conception of *phronesis*, that Dewey stresses the importance of good judgement. In our schools, he maintains, we should try to promote good judgement, as well as critical thinking, on the part of students.

Keywords: John Dewey, *How We Think*, critical thinking, hermeneutics, *phronesis*.

”Tänka fritt är stort, men tänka rätt är större.” Thomas Thorlids ord – som blivit bevingade genom att stå ingraverade ovanför entrén till Uppsala universitets aula – sticker säkert en och annan nutida läsare i ögonen. Vad menar han egentligen? Är det inte bättre att tänka fritt än att tänka rätt? Ja, hur förhåller sig de båda begreppen till varandra? Dessa svårbesvarade frågor skall här få fungera som en ingång till den vidomfattande problematik om det kritiska tänkandet som det talas så mycket om idag och som också utgör ämnet för denna artikel. Närmare bestämt kommer det att handla om John Dewey och hans syn på konsten att tänka kritiskt.¹

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

I sin omfattande produktion återkommer Dewey ofta till frågan om hur man bör betrakta tänkandet och den kritiska reflektionen, men mest utförligt görs detta i *Logic: The Theory of Inquiry* och *How We Think*. Det är den senare boken, som publicerades 1910 och i en reviderad upplaga 1933, som följande analys riktar in sig på. Särskilt har den första editionen av *How We Think* haft en enorm verkningshistoria och också utnämnts till ”the bible of those who came to be called ’progressive’ educators” (Rorty 1989, s ix). I boken behandlas på olika sätt frågan om vad tänkande är och till viss del också hur barns och ungdomars kritiska tänkande kan uppövas. Liksom i många av sina andra böcker försöker Dewey i *How We Think* kombinera en bred presentation av en mängd olika infallsvinklar och perspektiv med en egen linje. Den röda tråden är dock inte alltid enkel att urskilja och boken saknar inte heller inre motsättningar.

I det följande kommer jag att argumentera för att dessa motsättningar till stor del kan föras tillbaka på en grundläggande vetenskapsteoretisk spänning i Deweys tänkande i stort, mellan å ena sidan ett naturvetenskapligt, generaliserande och objektivitetsorienterat ideal och å andra sidan en vilja att bejaka och göra rättvisa åt det partikulära och relativa som snarast kan kopplas samman med den hermeneutiska traditionen. Som vi skall se kan denna spänning hos Dewey, som denna artikel först och främst syftar till att undersöka, också relateras till den thorildska problematiken om att tänka fritt och att tänka rätt.

Tankeprocessen

Alltsedan antiken har människan uppfattats som ett tänkande djur. Enligt Aristoteles är det just människans tankeförmåga och språk – hennes *logos* – som särskiljer henne från de övriga djuren. På denna punkt helt överens med Aristoteles, preciserar Dewey att människan genom sitt tänkande ställer sig över det impulsiva handlande och det rent vanemässiga beteende som djuren är dömda till. Människans frihet är på så vis nära förknippad med hennes tänkande.

Man kan tala om tänkande på olika sätt, men Dewey hävdar att dessa betydelser i stort sett kan och bör förstås som hållpunkter på en glidande skala, från ett enkelt, rudimentärt till ett komplext, avancerat tänkande. I den enklaste och vidaste betydelsen kan man under kategorin tänkande inkludera inte bara småbarns försök att intellektuellt hantera olika problem som de ställs inför utan också allt sådant som på ett eller annat sätt finns i eller kanske snarare passerar genom även vuxna människors medvetande, ungefär som den

stream of consciousness som Henry James och senare James Joyce och Virginia Woolf undersökte i skönlitterär form. Dewey använder inte själv det uttrycket, men det är uppenbarligen något åt det hållet som han avser. Med hans egna ord:

Daydreaming, building of castles in the air, that loose flux of casual and disconnected material that floats through our minds in relaxed moments are, in this random sense, *thinking* (Dewey 1991, s 2).

Den andra polen, det vill säga den högsta, mest utvecklade formen av tänkande, utgörs av det kritiska eller reflektiva tänkandet (Dewey gör ingen tydlig åtskillnad däremellan). Det kännetecknas av en hög grad av koherens i tankeinhållet och ett mer eller mindre manifest kunskapsyfte, men också av ett systematiskt undersökande av både grunderna för och konsekvenserna av en viss uppfattning. Mot bakgrund av detta definieras reflektivt tänkande på följande vis:

Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends (Dewey 1991, s 6).

Ett sådant övervägande kan mycket väl resultera i att vi ändrar uppfattning i en fråga efter att ha kommit fram till att dess förutsättningar eller konsekvenser inte framstår som rimliga eller acceptabla.

Trots att Dewey är kritiskt inställd till den klassiska formen av empirism (se t.ex. Dewey 1999, s. 317–323) tror han inte alls att vi kommer till världen med några medfödda idéer, utan all kunskap har sin grund i den sinnliga verkligheten. Så även om han lyfter fram görandet och den därpå följande reflektionen som de mest avgörande momenten i kunskapsprocessen menar han att tänkandet i sista hand utgår från empirin. Grundmodellen för tänkandet är observation – reflektion – observation. Det innebär att den kompletta tankeprocessen både börjar och slutar med konkreta observationer, med ett reflektionsmoment emellan. För att tankeprocessen skall sättas igång krävs något tvetydigt, oväntat, något som stör, det vill säga en företeelse eller ett fenomen som på ett eller annat vis förundrar oss, en svårighet som vi inte vet hur vi skall hantera. Det betyder att Dewey delar det synsätt som redan Aristoteles förde fram om att människans undran är filosofins ursprung (Aristoteles 2001, s 692). Det är vår förundran som ger upphov till och som utgör själva drivkraften i tänkandet och som ständigt leder oss vidare.

När man ställs inför ett fenomen som på något sätt väcker ens förundran och som man därför vill förklara eller finna en lösning på gäller det att först identifiera, klargöra och medvetet formulera problemet. När man gör det bortser man från det som framstår som irrelevant

för att i stället fokusera på problemets kärna, den avgörande punkten. Det är också viktigt att frågeställningen eller problemet formuleras på ett sådant sätt att det i praktiken går att undersöka och finna en lösning på. När detta väl har gjorts lägger man fram en tentativ lösning som man tror skulle kunna förklara eller lösa problemet; Dewey själv använder den naturvetenskapliga termen hypotes. Just detta framstår som en central aspekt av det kritiska tänkandet som annars inte brukar få den uppmärksamhet som den förtjänar: förmågan att producera hypoteser, gissningar, möjliga förklaringar, vilket implicerar förmågan att värdera och välja mellan olika handlingsalternativ.

I tankekedjans nästa steg granskar man hypotesen och försöker intellektuellt lista ut vad den kommer leda till, vilka dess konsekvenser är. Detta leder slutligen över till det sista steget som utgörs av vad Dewey kallar en experimentell bekräftelse, då man i praktiken testat hypotesen och undersöker om den fungerar. Med sin pragmatistiska grundsyn menar Dewey att det är detta som är den avgörande punkten, att lösningen fungerar och att dess praktiska konsekvenser visar sig vara användbara och fruktbara. Dewey sammanfattar den kompletta tankeprocessens olika steg:

(i) a felt difficulty; (ii) its location and definition; (iii) suggestion of possible solution; (iv) development by reasoning of the bearings of the suggestion; (v) further observation and experiment leading to its acceptance or rejection; that is, the conclusion of belief or disbelief. (Dewey 1991, s 72)

Det är anmärkningsvärt att Dewey inte avslutningsvis lägger till ytterligare en reflektionsnivå, det vill säga en metanivå där man i efterhand undersöker och utvärderar den egna tankeprocessen. I *How We Think* står det dock betydligt mindre om den retrospektiva reflektionens betydelse än vad man kan vara benägen att tro, men det betyder inte att perspektivet saknas helt.

After we have reached the conclusion [...] a reconsideration of the steps of the process to see what is helpful, what is harmful, what is merely useless, will assist in dealing more promptly and efficaciously with analogous problems in the future (Dewey 1991, s 113).

Att Dewey trots detta inte urskiljer reflekterandet som en sista tillbakablickande nivå beror sannolikt på att han föreställer sig att ett sådant metareflekterande måste ingå inte bara i det avslutande steget utan också i de föregående och därmed genomsyra tankeprocessen i sin helhet.

En sådan tolkning stärks av att Dewey över huvud taget betraktar tänkandet som ett cykliskt, processuellt förlopp. Det innebär att han

uppfattar tänkandet som en process i vilken de olika stegen delvis kan glida in i varandra. Mest tydligt är detta när det gäller tillämpningsnivån. Dewey framhåller nämligen att det avgörande inte alls är att tankeprocessen resulterar i en applikation. Tvärtom:

To treat application as a separate final step is disastrous (Dewey 1991, s 213).

I stället måste appliceringssidan, det praktiska, handlingsinriktade användarperspektivet, finnas med i hela processen, som en integrerad del av det kritiska tänkandet.

Naturvetenskaperna som modell

Vad man än tycker om det kan man inte komma ifrån att Deweys modell av tankeprocessen är strukturerad utifrån ett naturvetenskapligt arbetssätt. Modellen grundar sig på empiriska observationer, hypoteser och experiment och har ett tydligt fokus på praktiska problem vars lösningar i bästa fall leder till tekniska och vetenskapliga framsteg. Det är väl känt att Dewey hade en väldigt positiv uppfattning av den moderna naturvetenskapen och var en varm anhängare av Charles Darwins evolutionsteori (Popp 2008), men det var framför allt de ideal, värden och associationer som förknippas med naturvetenskaperna som han beundrade och ansåg också borde präglade de humanvetenskapliga discipliner som han själv var sysselsatt med (Archambault 1974, s xvii). Det är i ljuset av detta som man kan förstå det frekventa användandet av begrepp som objektivitet, allmängiltighet, kontrollerbarhet och flexibilitet i *How We Think* liksom i Deweys övriga verk.

Med sitt hyllande av naturvetenskaperna tog Dewey ställning i en av de mest uppmärksammade vetenskapsmetodiska diskussionerna decennierna kring sekelskiftet 1900, nämligen den som kretsade kring frågan om hur humanvetenskapliga forskare skulle förhålla sig till naturvetenskaperna. Mest pregnant formulerades problematiken av den tyske filosofen Wilhelm Dilthey. Mot bakgrund av naturvetenskapernas utomordentliga framgångar under senare delen av 1800-talet blev frågan om humanvetenskapernas relation till naturvetenskaperna akut. Skulle man inom humanvetenskaperna, eller *Geisteswissenschaften* med Diltheys uttryck, eftersträva samma kvantifierbarhet, lagbundenhet och förutsägbarhet som präglar naturvetenskaperna? Nej, svarade Dilthey, och det beror på att man inom humanvetenskaperna försöker förstå människan i stället för att förklara naturen och när man gör det är det partikulära och unika det väsentliga, vilket kräver ett hermeneutisk arbetssätt (Dilthey 1914).

Som framkommit valde Dewey det andra, naturvetenskapligt orienterade alternativet. Uttryckligen slår han fast att man inom humanvetenskaperna i möjligaste mån skall applicera en naturvetenskaplig metod.

It represents the only method of thinking that has proved fruitful in any subject – that is what we mean when we call it scientific (Dewey 1974, s 191).

I enlighet med detta vetenskapsideal talar Dewey också om vikten av att frigöra sig från vanor och känslostimuli, vilket också borde gälla undervisningen. Även i skolorna bör man således sträva efter att intellektuellt befria eleverna från vanor, rutiner och traditioner, för att de skall ha de optimala förutsättningarna för att tänka kritiskt och erövra nya erfarenheter.

Med sin vurm för naturvetenskaperna och sitt pläderande för ett naturvetenskapligt influerat arbetssätt var Dewey på intet sätt originell. Vid slutet av 1800-talet och under första hälften av 1900-talet kan detta tvärtom sägas ha varit normaluppfattningen i den amerikanska miljö i vilken han var verksam, och den återfinns också hos andra pragmatiker. Det som gör Deweys position intressant är paradoxalt nog att han inte var helt konsekvent på den här punkten. Han var aldrig någon positivist, varken i August Comtes eller i modern mening, och han stod också tämligen främmande för den analytiska tradition som dominerade den samtida anglosaxiska filosofi. I själva verket återfinns man hos Dewey, liksom hos vissa andra pragmatiker (t.ex. Rorty 1980), spår och inslag av det som vi vanligtvis förknippar med den hermeneutiska tradition som Dilthey tillhörde. Detta blir särskilt tydligt i Deweys diskussioner om det goda omdörets betydelse för det reflektiva, kritiska tänkandet.

Det goda omdömet

Som lärare är det enligt Dewey betydligt viktigare att försöka odla elevernas goda omdöme än att leverera faktakunskaper. I den traditionella skolundervisningen är det dock fakta och information som står i centrum, inte det goda omdömet eller visheten.

In school, amassing information always tends to escape from the ideal of wisdom or good judgment (Dewey 1991, s 52).

Dewey ger ingen definition av det goda omdömet, men det framkommer att det för honom har att göra med det unika och relativa i en

bestämd situation. Det handlar om att kunna avgöra vad som är viktigt, välja ut det betydelsefulla och bortse från allt som är oväsentligt för att vara förmögen att fatta ett klokt beslut. Att kunna göra detta är en central förmåga vid flera av de ovan diskuterade stegen i tankeprocessen, men i synnerhet i samband med problemformulerandet och producerandet av gissningar och hypoteser. Här finns det inga generella regler eller lagar som kan appliceras, utan varje situation måste bedömas utifrån sina unika förutsättningar. Det är för att kunna göra det som det krävs ett gott omdöme.

No hard and fast rules for this operation of selecting and rejecting, or fixing upon the facts, can be given. It all comes back, as we say, to the good judgment, the good sense, of the one judging. To be a good judge is to have a sense of the relative indicative or signifying values of the various features of the perplexing situation; to know what to let go as of no account; what to eliminate as irrelevant; what to retain as conducive to outcome; what to emphasize as a clue to the difficulty (Dewey 1991, s 104).

Deweys poängterande av att information och faktakunskaper inte utgör någon garanti för ett gott omdöme och att det senare inte har särskilt mycket att göra med tillämpningen av generella regler kan jämföras med Aristoteles utläggning av det närbesläktade begreppet *fronesis* (Aristoteles 1988, s 163ff.). *Fronesis* är förmågan att gå från det universella till det partikulära, det vill säga att i praktiken kunna använda sina teoretiska, generella kunskaper i en bestämd, konkret situation. Precis som Deweys goda omdöme är det fråga om en sorts praktisk klokhet eller en praktisk form av kunskap som man kan och bör försöka öva upp. Det är inget som man kan läsa sig till utan det grundar sig snarare på någon form av beprövad erfarenhet. När man idag reflekterar över det kritiska tänkandet – liksom i diskussioner om bildning – är det svårt att komma förbi begrepp som *fronesis* och det goda omdömet (jfr Brinkmann 2007, Burman 2008).

Den tänkare som kanske har betytt mer än någon annan för *fronesis*begreppets renässans under de senaste decennierna är Hans-Georg Gadamer, vars *Wahrheit und Methode* (1960) utgör den moderna hermeneutikens grundtext. Trots att Dewey med sin naturvetenskapliga inriktning inte var någon hermeneutiker finns det alltså vissa intressanta likheter mellan å ena sidan honom och å andra sidan hermeneutiker som Dilthey och Gadamer. Det kommer sig delvis av att alla tre under hela sina liv kan sägas ha varit upptagna med att bearbeta arvet från Hegel och den klassiska tyska filosofin, även om de gjorde det på högst olika sätt. För Dewey, som i sin ungdom hade tagit starka

intryck av den anglosaxiska variant av hegelianism som förknippas med tänkare som Thomas Hill Green och Georg Sylvester Morris, blev den av William James och Charles Sanders Peirce utformade pragmatismen lösningen på många av de problem som han efterhand kom att upptäcka i idealismen, samtidigt som han tog avgörande intryck av den biologisering av världen som följde på publiceringen av Darwins *Origin of Species* 1859 (Burman 2007). Inget av detta finns det någon motsvarighet till hos Dilthey och Gadamer, som tvärtom värjer sig mot all sammanblandning av humanvetenskaper och naturvetenskaper. Men det viktiga i detta sammanhang är att det hegelska arv som förenar dessa tre tänkare kommer till uttryck i deras ickedualistiska, ickemekaniska och ickereducerande filosofiska grundsyn liksom i det inkluderande både-och-perspektivet och betoningen av det processuella – alltsammans konstitutiva drag i deras respektive tänkande.

Till detta kommer också den starka fokuseringen på det goda omdömet. För Dewey går vägen till ett kritiskt tänkande i hög grad genom ett systematiskt uppövande av omdömet med syftet att vi skall bli förmögna att fatta kloka beslut och göra goda val. Precis som Gadamer understryker han med andra ord att det finns en applikativ sida av omdömet, det vill säga att processen måste utmynna i ett beslut, en handling eller i ett byte av åsikt eller uppfattning. När Dewey i detta sammanhang talar om det suspenderade omdömet utnämner han det rent av till essensen av det kritiska tänkandet (Dewey 1991, s 74).

Tänkande och görande

Undervisningens mål är att eleverna inte bara skall tänka, utan tänka väl, det vill säga kritiskt och reflektivt. Men hur kan då det kritiska tänkandet uppövas? Det är en helt avgörande fråga som Dewey vid flera tillfällen berör, men utan att det någonsin blir särskilt klart hur han konkret menar att detta kan göras på bästa sätt. *How We Think* låter sig inte läsas som någon handbok i hur det kritiska tänkandet kan uppövas. Så mycket är dock tydligt att man enligt Dewey framför allt bör rikta in sig på forandet och kultiverandet av inte bara det goda omdömet utan också av andra intellektuella förmågor, färdigheter och vanor.

Detta kultiverande skall gå hand i hand med en moralisk karaktärsfostran, som utgör den andra sidan av den demokratiska uppfostran. Genom att rikta in sig på dessa båda sidor är Dewey övertygad om att skolan kan spela en nyckelroll i barns och unga människors utveckling till välfungerande, ansvarskännande, demokratiska medborgare med en förmåga att tänka kritiskt och självständigt. Vad uppövandet av det kritiska tänkandet ytterst handlar om är ett befrämjande av demokratin som en

processuell livsform. Deweys uppfattning i denna fråga har fått en förnyad aktualitet i samband med de idag så populära teorierna om deliberativ pedagogik (t.ex. Roth 2000, Englund 2007; jfr Bernstein 1966).

Det är inte professionsutbildning i snäv mening utan snarare odlandet av de goda vanorna, såväl moraliska som intellektuella, som framstår som uppfostrans och undervisningens främsta uppgift, och den avgörande frågan för Dewey är hur man skall transformera praktiska aktiviteter till sådana goda vanor. Som alltid betonar han vikten av att utgå från barnens egna impulser och inneboende krafter (*powers*). Det gäller att rikta och forma dessa, snarare än att skapa dem;

the real problem of intellectual education is the transformation of natural powers into expert, tested powers (Dewey 1991, s 62).

Därför är det viktigt att läraren känner till elevernas naturliga förutsättningar och resurser. Dit hör bland annat deras nyfikenhet och vilja att upptäcka nya saker. Barn är av sin natur nyfikna och ofta har läraren därvidlag mer att lära av barnen är tvärtom. I vart fall bör barnens nyfikenhet på alla tänkbara sätt vidmakthållas och uppmuntras. Detta är desto viktigare eftersom nyfikenheten hänger nära samman med den förundran som Dewey i Aristoteles efterföljd ser som upphovet till all filosofi.

För att kunna tänka väl måste man också ha ett rikt, nyanserat språk. Ett begränsat språk leder till språklig vårdslöshet och vaghet (jfr Liedman 2007, s 140). Därför understryker Dewey att man som lärare bör göra allt vad man kan för att hjälpa eleverna att utvidga sitt språk och ordförråd, men också se till att de använder språket precist och korrekt. Viktigt är också att språket används på ett sådant sätt att satserna kontinuerligt och organiskt följer på varandra. Något som motverkar det senare är att eleverna i skolan alltför ofta tvingas uttrycka sig sporadiskt och fragmentariskt i stället för att få utveckla sina tankar och tala till punkt. Endast om de tillåts att göra det kan de öva upp sin förmåga att använda språket på ett så fruktbart sätt som möjligt. Men för att de skall lyckas med det krävs också kontinuerlig övning under en lång tid, som en del av det allmänna utvecklandet av djupliggande mentala vanor och förmågor, inte minst förmågan att tänka kritiskt.

I träningen av det kritiska tänkande bör man enligt Dewey utgå från görandet och handlandet. Det lär vara så att Dewey själv inte var särskilt förtjust i de ord som han alltid förknippas med – *learning by doing* – men det står klart att detta slagordsmässiga uttryck väldigt väl fångar något väsentligt i hans tänkande. Det är genom att själva göra saker, genom praxis, som vi bäst lär oss nya saker. Att ha görandet som utgångspunkt betyder i det här sammanhanget detsamma som att börja med det konkreta. Dewey skriver med andra ord under på

den gamla satsen att man i undervisningen skall gå från det konkreta till det abstrakta. Dock lägger han omedelbart till att detta är en sats som ofta har misstolkats, inte bara i den åskådningsundervisning som utvecklades i Johann Heinrich Pestalozzis efterföljd utan också i den fokusering på specialutformade pedagogiska leksaker som förknippas med tänkare som Friedrich Fröbel och Maria Montessori. Till skillnad från dessa pedagoger menar Dewey att det inte finns något som är konkret i sig. Vad som framstår som konkret i en viss situation är i hög grad relativt, som inte bara skiljer sig från person till person utan också för en viss människa över tid: något som vid en tidpunkt framstår som abstrakt kan vara konkret senare och vice versa. Dessutom poängterar Dewey att tänkandet som sådant ofta är både konkret och abstrakt, liksom att det som brukar kallas teori – som han betraktar som ett instrument för att hindra tänkandet från att begränsas av rutiner och vanbeteende – till stor del är fråga om något praktiskt. I Deweys version har det kritiska tänkandet alltid en praktisk sida.

Ett genomgående tema i hela Deweys författarskap är i själva verket att både det teoretiska och det praktiska behövs och kompletterar varandra, men att man genom hela den västerländska traditionen på ett olyckligt sätt lyft fram det teoretiska på det praktiskas bekostnad. Det är en tradition som kan föras tillbaka till Platons distinktion mellan *episteme* och *techne*, det vill säga mellan den sanna kunskapen som endast kan nås genom tänkande och den tekniska hantverksskicklighet som Platon uppfattade som betydligt mindre viktig. En liknande grundvärdering finns fortfarande i samtidens skolor, noterar Dewey.

Have not our schools been onesidedly devoted to the more abstract type of thinking, thus doing injustice to the majority of pupils? Has not the idea of a 'liberal' and 'humane' education tended too often in practice to the production of technical, because overspecialized, thinkers? (Dewey 1991, s 143)

Vad vi i undervisningen borde göra är i stället att söka finna en produktiv balans mellan det praktiska och det teoretiska. Det är en uppgift som framstår som lika angelägen idag som på Deweys tid (se vidare Burman 2008).

Frihet, disciplin och lekfullhet

På samma sätt som det inom akademien alltid har funnits en nedlåtande inställning gentemot det praktiska, har det successivt vuxit fram vad man skulle kunna kalla en fördom mot disciplin, vilken Dewey också uppmärksammar och vänder sig mot. Att han gör det är kanske något

förvånande med tanke på att han med sin pragmatism och praxisorienterade pedagogik ofta har beskyllts bereda vägen för det ifrågasättande av auktoriteter och den kris för både disciplin och bildning som många under efterkrigstiden tyckt sig finna i det amerikanska utbildningsväsendet (t.ex. Arendt 2004).

Idag är det inte ovanligt att begreppen frihet och disciplin används antitetiskt, det vill säga som varandra uteslutande. Lika positivt värdeladdat som det förra begreppet är, som lika negativt och suspekt framstår det senare. Alla vill vara fria, ingen vill vara disciplinerad, och att hävda att skolan har och bör ha en disciplinerande funktion låter sig numera knappast göras utan att det missförstås. För Dewey är disciplin emellertid ett positivt och konstruktivt begrepp. Precis som när det gäller många andra centrala begrepp sker det i hans texter visserligen en glidning i användandet av disciplinbegreppet, men i *How We Think* tolkar han primärt begreppet i intellektuella termer, ”as the habitual power of mental attack”, och i det perspektivet sägs disciplin vara identiskt med friheten (Dewey 1991, s 64).

Detta innebär att disciplin i första hand inte bör förstås som ett medel i undervisningen. Snarare utgör disciplinen själva syftet och målet.

The aim of education is precisely to develop intelligence of this independent and effective type – a *disciplined mind* (Dewey 1991, s 63).

Här identifieras disciplin inte bara med frihet utan också med logiskt tänkande, vilket Dewey uppfattar som ett korrekt, grundligt, omsorgsfullt och alert tänkande. Logik i denna vida bemärkelse har således en avgörande roll att spela i den mentala träningen, men främst genom att vara det mål som eftertraktas, inte själva utgångspunkten. Det innebär att logiken utgör en integrerad del av det kritiska tänkandet utan att det kritiska tänkandet för den skull kan reduceras till det.

Huvudpoängen är dock att disciplin och frihet inte utesluter varandra, utan snarare understödjer och förutsätter varandra. Det kan också uttryckas som att disciplin är frihetens ena sida. I sådana fall utgörs den andra av lek, och i *How We Think* diskuteras därför också lekens och lekfullhetens betydelse i undervisningen och det kritiska tänkandet. Som redan Platon och senare Fröbel framhöll lär sig små barn främst genom att leka, och Dewey håller med om att leken har en viktig funktion att spela i uppfostran. För vuxna människor är det emellertid lekfullheten snarare än leken i sig som är det avgörande. The former is an attitude of mind; the latter is a passing outward manifestation of this attitude.” Denna lekfulla attityd ”is one of freedom (Dewey 1991, s 162).

Den dubbelhet som kännetecknar frihetsbegreppet återfinns också i det kritiska tänkandet. Även det inrymmer och förutsätter både lekfullhet och disciplin. Att systematiskt tänka kritiskt kan liknas vid hur det är att spela schack eller att komponera. Det senare är för övrigt ett exempel som används i ett snarlikt resonemang av Karl Marx: ”Verkligt fritt arbete – som att komponera – är på samma gång det mest förbannade allvar, den mest intensiva ansträngning” (Marx 1971, s 178). I linje med ett sådant synsätt menar Dewey att det i undervisningen och i uppövädet av det kritiska tänkandet gäller att försöka hitta en balans mellan lekfullhet och seriositet.

To be playful and serious at the same time is possible, and it defines the ideal mental condition (Dewey 1991, s 218).

I bokens avslutande kapitel, “Some general conclusions”, beskrivs detta ideala mentala tillstånd i termer av intellektets fria spel.

Absence of dogmatism and prejudice, presence of intellectual curiosity and flexibility are manifest in the free play of the mind upon a topic (Dewey 1991, s 218).

En sådan tankens fria spel är någonting högst naturligt hos barn menar Dewey, och den återfinns också hos vissa framstående konstnärer. Man kan säga att harmonin mellan seriositeten och den intellektuella lekfullheten här lyfts fram som ett konstnärligt ideal. Det är ett ideal som redan Kant formulerade (Kant 2003) och som därefter allt framgent har varit vanlig i estetiska sammanhang, även i Deweys estetiska huvudskrift *Art as Experience* (Dewey 2005). Men budskapet i *How We Think* är att denna attityd i möjligaste mån också bör uppmuntras och underbyggas i skolorna, ja, att den rent av utgör själva kulmen i uppfostran liksom i uppövädet av det kritiska, reflektiva tänkandet.

Anslutande anmärkningar

Som framkommit är Dewey i *How We Think* starkt normativ. I själva verket skulle boken lika gärna kunna hetat ”How We Should Think”. Detta är långt ifrån oproblematiskt och hänger nära samman med vad som måste uppfattas som en svaghet i Deweys konception av det kritiska tänkandet, nämligen att den framstår som alldeles för snävt formulerad och i för hög grad är modellerad med naturvetenskaperna som förebild. I utformningen av en teori av kritiskt tänkande idag, för en pluralistisk skola i ett mångkulturellt samhälle, finns det förvisso betydelsefulla insikter att hämta hos Dewey, men samtidigt kan hans

synsätt med fördel kompletteras med andra perspektiv (se vidare Wolrath Söderberg, Bohlin och Ullholm 2007).

Man kan säga att det främsta problemet med *How We Think* är att trots att Dewey mer än de flesta betonar vikten av att tänka kritiskt insisterar han på att detta måste göras på ett bestämt sätt. Liksom många fortfarande tenderar att göra är det som om han säger: ”Tänk kritiskt – men gör det på rätt sätt!” Å andra sidan framhåller han också att det rätta tänkandet inte alls utesluter ett fritt tänkande. Med detta är vi tillbaka i den problematik med vilken artikeln inleddes, det vill säga i diskussionen om förhållandet mellan det fria tänkandet och det rätta tänkandet. Vi kan nu konkludera att Dewey säkert skulle hålla med Thorild om det stora med att tänka rätt, i betydelsen ett korrekt och disciplinerat tänkande, men att detta inte skulle hindra honom från att hävda att det är precis lika stort att tänka fritt. Poängen är att det inte behöver finnas någon motsättning däremellan. Att tänka fritt är stort, liksom att tänka rätt, men att tänka både fritt och rätt är större.

Not

1. Artikeln är skriven inom ramen för forskningsprojektet ”Kritiskt tänkande för en pluralistisk högskola” som stöds av Vetenskapsrådet.

Referenser

- Archambault, Reginald D. (1974): Introduction. I John Dewey: *On Education*, red. Reginald D. Archambault. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Arendt, Hannah (2004): Kris i uppfostran. I *Mellan det förflutna och framtiden. Åtta övningar i politiskt tänkande*, s 187–209. Göteborg: Daidalos (eng. orig. 1954).
- Aristoteles (1988): *Den nikomachiska etiken*. Göteborg: Daidalos.
- Aristoteles (2001): *The Basic Works*, red. Richard McKeon. New York: The Modern Library.
- Bernstein, Richard J. (1966): *John Dewey*. New York: Washington Square Press.
- Brinkmann, Svend (2007): Dannelse, selvdannelse og den praktiske fornuft. I Gunnar Green, red: *Dewey i dag – en håndsrekning til læreruddannelsen*, s 11–34. København: Unge Pædagoger.
- Burman, Anders (2007): Erfarenhet som uppfostran, konst som erfarenhet. Om John Deweys pedagogik och estetik. *Utbildning & Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 16(1), s 95–108.

- Burman, Anders (2008): Erfarenhet, reflektion, bildning. Utkast till ett pragmatistiskt bildningsbegrepp. I Fredrik Svenaeus & Jonna Bornemark, red: *Vad är praktisk kunskap?* Stockholm: Södertörn Studies in Practical Knowledge (publiceras under hösten 2008).
- Dewey, John (1974): Science as subject-matter and as method (orig. 1910). I *On Education*, red. Reginald D. Archambault, s 182–192. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Dewey, John (1991): *How We Think*. New York: Prometheus Books (orig. 1910).
- Dewey, John (1999): *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos (eng. orig. 1916).
- Dewey, John (2005): *Art as Experience*. New York: Perigee (orig. 1934).
- Dilthey, Wilhelm (1914): *Einleitung in die Geisteswissenschaften. Versuch einer Grundlegung für das Studium der Gesellschaft und der Geschichte*, i *Gesammelte Schriften*, Bd I. Göttingen-Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Englund, Tomas red. (2007): *Utbildning som kommunikation*. Göteborg: Daidalos.
- Gadamer, Hans-Georg (1960): *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Kant, Immanuel (2003): *Kritik av omdömeskraften*. Stockholm: Thales (ty. orig. 1791).
- Liedman, Sven-Eric (2007): Språk och bildning. I Bernt Gustavsson, red: *Bildningens förvandlingar*, s 139–152. Göteborg: Daidalos.
- Marx, Karl (1971): *Grunddragen i kritiken av den politiska ekonomin*, i urval av Sven-Eric Liedman. Lund: Zenit (ty. orig. skrivet 1857–58, utg. 1941).
- Popp, Jerome A. (2008): *Evolution's First Philosopher. John Dewey and the Continuity of Nature*. New York: State University of New York Press.
- Rorty, Richard (1980): *Philosophy and the Mirror of Nature*. Oxford: Blackwell.
- Rorty, Richard (1989): Introduction. I Jo Ann Boydston, red: *John Dewey, The Later Works, 1925–1953. Volume 8: 1933*, s ix–xviii. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Roth, Klas (2000): *Democracy, Education and Citizenship. Towards a Theory on the Education of Deliberative Democratic Citizens*. Stockholm Institute of Education Press 32.
- Wollrath Söderberg, Maria; Bohlin, Henrik & Ullholm, Anders (2007): Critical thinking for a pluralistic university. *Šolsko polje*, nr 1–2, s 111–117.