

# John Dewey

og pædagogikken som filosofisk livskunst

Anders Dræby



Anders Dræby

**JOHN DEWEY OG PÆDAGOGIKKEN  
SOM FILOSOFISK LIVSKUNST**

AARHUS UNIVERSITET



*A master in the art of living draws no sharp distinction between his work and his play; his labor and his leisure; his mind and his body; his education and his recreation. He hardly knows which is which.*

François-René de Chateaubriand

**Anders Dræby: John Dewey og pædagogikken som filosofisk**

**livskunst** *Studier i filosofisk livskunst nr. 5*

København og Aarhus 2017

Copyright © Anders Dræby

The State and University Library – Aarhus University

Aarhus University Scholarly Publishing Services

ISBN: 978-87-7507-395-5

DOI: 10.7146/aul.210.153

Afdeling for Generel pædagogik og Pædagogisk filosofi

Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse

AARHUS UNIVERSITET



## Anders Dræby – Studier i filosofisk livskunst

E-bøgerne repræsenterer forfatterens arbejdsskrifter inden for studiet af filosofien som livskunst:

- Nr. 1 *Filosofien mellem livskunst og dødkunst. Spirituel omdannelse, social tilpasning og psykagogik i Hellenismen, Romerriget og det 21. århundrede.* Aarhus: Aarhus University Scholarly Publishing, 2016
- Nr. 2 *Filosofisk livskunst: Fra ledelse og terapi til aldring og de syv dødssynder.* Aarhus: Aarhus University Scholarly Publishing, 2016
- Nr. 3 *Filosofisk terapi.* Aarhus: Aarhus University Publishing, 2017
- Nr. 4 *Epiktets filosofiske livskunst som terapeutisk pædagogik. Om spirituel omdannelse gennem filosofisk undervisning.* Aarhus: Aarhus University Scholarly Publishing, 2017
- Nr. 5 *John Dewey og pædagogikken som filosofisk livskunst.* Aarhus: Aarhus University Scholarly Publishing, 2017

# Indhold

Forord	7
Indledning	8
1. John Dewey og antikken	10
2. John Dewey og Pierre Hadots forståelse af filosofien som en livsform	12
3. John Dewey og Michel Foucaults forståelse af filosofien som en livskunst	16
4. John Deweys pædagogik som filosofisk livskunst	24
Referencer	26

# Forord

De senere år har der været forøget fokus på John Deweys slægtskab med antikkens filosofiske tradition. Bogen stiller i den forbindelse skarpt på spørgsmålet om, hvorvidt og hvordan det giver mening at forstå Deweys pædagogiske filosofi i sammenhæng med Hellenismens og Romerrigets filosofiske livskunst. Er det med andre ord muligt at begribe Deweys pædagogik som en særlig form for filosofisk livskunst?

Bogen repræsenterer en omredigeret version af et oplæg, der blev afholdt på Pædagogisk Filosofisk Forenings årsmøde på DPU den 12. november 2016. Tak til Anne-Marie Eggert Olesen og Per Jepsen for kommentarer til oplægget.

# Indledning

Min bog har titlen 'John Dewey og pædagogikken som filosofisk livskunst'. Mit fokus udspringer først og fremmest af en både teoretisk og praktisk interesse i den *filosofiske livskunst*. Det vil sige den særlige form for praktisk filosofi, der er dominerende igennem Hellenismen og Romerriget. I den forbindelse kan filosofisk livskunst kort defineres som

en bevidst kultivering af menneskelivet med henblik på at opnå et etisk mål om det gode liv ud fra et ideal om visdom.

For det andet er jeg interesseret i, hvordan den filosofiske livskunst oprindeligt bliver tænkt som en særlig form for *filosofisk pædagogik*. I den forbindelse er jeg blevet interesseret i, hvorvidt og hvordan det er muligt og relevant at genoplive filosofien som en pædagogisk livskunst i det 21. århundrede. Det vil kort sagt sige som

en pædagogik, der ser det som sit mål at gøre eleven i stand til at leve det gode liv i samfundet på en livsduelig måde ud fra et ideal om livsvisdom – og dermed ikke ud fra et ideal om kompetencer eller økonomisk nytte.

I den forbindelse er jeg faldet over John Deweys (2005; 2008) pædagogiske filosofi fra især *Democracy and Education* fra 1916 og *Experience and Education* fra 1938, netop fordi Deweys pædagogiske projekt i disse værker havde en del af den samme ethos som kendetegner den hellenistiske og romerske livskunst.

I denne bog vil jeg derfor helt specifikt se på, hvorvidt og i givet fald hvordan det giver mening af belyse John Deweys filosofiske idéer om pædagogik i lyset af den



Hellenistiske og Romerske udformning af filosofien som en livskunst. Med andre ord vil jeg se på, om det giver mening at opfatte Deweys forståelse af pædagogik som udtryk for en særlig form for filosofisk livskunst, hvilke implikationer en sådan forståelse har for forståelsen af det pædagogiske, og hvordan denne livskunst i givet fald adskiller sig fra den klassiske livskunst.

# 1. John Dewey og antikken

Inden jeg går i gang med spørgsmålet om den filosofiske livskunst, kan det allerførst være værd at kaste et kort generelt blik på Deweys forhold til antikken, og især som dette forhold kommer til udtryk i hans pædagogisk filosofiske skrifter.

Helt overordnet omtaler Dewey løbende antikken i hans pædagogisk filosofiske skrifter samt i andre af hans samtidige filosofiske skrifter.

1. For det først er det dog karakteristisk for Dewey, at hans omtale af antikken først og fremmest gælder Platon og Aristoteles, mens han kun sporadisk kommer ind på den efterfølgende hellenistiske og romerske filosofi. På tilsvarende vis har receptionen af Deweys også først og fremmest fokuseret på hans forhold til Platon og Aristoteles, mens der kun har været en meget begrænset opmærksomhed på forholdet mellem Deweys filosofi og den hellenistiske og romerske filosofi og dermed også den hellenistiske og romerske livskunst.

2. For det andet er Deweys anvendelse af Platon og Aristoteles desuden generelt præget af en markant ambivalens, der genfindes i *Democracy and Education* (jf. Kirby, 2014).

- På den ene side anvender Dewey her Platon og Aristoteles negativt som en modstilling til hans eget, stadig meget pragmatiske projekt, fordi Platon og Aristoteles orienterer mennesket mod kontemplationen i stedet for mod livet og erfaringen – en orientering som Dewey mener er udtryk for en adskillelse mellem fornuft og hverdagspraksis, som igen er udtryk for en social klassesdeling af det athenske samfund. Samtidig kritiserer Dewey også Platons politiske vision fra værket *Staten* for at være baseret på et statisk og udemokratisk ideal.

- På den anden side anvender Dewey også Platon og Aristoteles positivt, og han viser blandt andet hvordan der er et slægtskab mellem de to grækernes filosofi og hans egen pædagogiske filosofi. Det gælder blandt andet Platons forståelse af, hvordan samfundet er bedst organiseret, når uddannelsens primære opgave er at opdrage og træne individets evner, så det kan deltage i relevante aktiviteter og opnå at blive lykkeligt (Dewey, 2005, s. 107). Samtidig anerkender Dewey – ikke bare i *Democracy and Education* – men også i senere skrifter som artiklen *Philosophy* fra 1934 og manuskriptet *Unmodern Philosophy and Modern Philosophy*, Platons og Aristoteles' forståelse af filosofien som en livsform og den sokratiske dialog i Platons skrifter.

3. Her kommer vi så naturligt frem til det tredje punkt, for det er her, at Dewey desuden - i et mindre omfang - anvender Hellenismen og Romerriget. Her må det så siges, at Dewey på det negative plan generelt opfatter den hellenistiske og romerske filosofi som en ren overlevering af den oldgræske filosofi, der har rod i en tilsvarende social klassesdeling af samfundet. På det positive plan finder vi nogle få markeringer af, at den hellenistiske og romerske filosofi også er en livsform eller livskunst, og det er generelt denne filosofihistoriske forståelse, som jeg vil tage afsæt i.

## 2. John Dewey og Pierre Hadots forståelse af filosofien som en livsform

Dewey lagde selv vægt på den historiske tilgang, fordi han mente, at fortiden må forstås som nutidens historie. Her skal vi så lidt nærmere ind på det som jeg vil kaldet det filosofiske filosofi- og idéhistoriske perspektiv, der i de senere år har været forbundet med en genoplivning af interessen for den filosofiske livskunst. Denne genoplivning har blandt andet taget sin begyndelse hos den franske filosofhistoriker Pierre Hadot (1995) og derigennem til dels hos den franske filosof og idéhistoriker Michel Foucault. (1998; 2005) I kølvandet på blandt andre – men ikke kun – Hadot og Foucault er der så opstået en interesse i at genoplive den filosofiske livskunst som en særlig slags anvendt filosofi ud fra et ønske om at føre filosofien tilbage til 'det levede liv'. Jeg vil her prøve at se på Dewey igennem først Hadot og derefter Foucault.

Pierre Hadot hævder ikke mindst, at den antikke filosofi er knyttet til en skelnen mellem *filosofi som diskurs* og *filosofi som livsform* (Hadot, 2002). Denne skelnen bygger Hadot primært på sin fortolkning af Sokrates' filosofi, men også på flere af de øvrige antikke skoledannelser inden for filosofien, som har nært beslægtede tanker, som især Epikuræerne og Stoikerne.

(1) I Hadots forståelse af filosofien som en diskurs, betegner begrebet diskurs en form for *tænkning*, der bygger på teoretiske argumenter og overvejelser.

(2) Derimod betegner hans forståelse af filosofi som livsform så en særlig filosofisk måde at leve sit liv på ud fra et ideal om visdom. At være filosof betyder i antikken først og fremmest selve dét, at man som menneske lever sit liv på en sådan filosofisk måde (Hadot, 1995). For Hadot er denne filosofiske livsform så

grundlæggende set en spirituel livspraksis, hvilket vil sige, at den filosofiske livsform involverer hele eksistensen, samt at dens mål er en åndelig omdannelse af det enkelte menneskes selv og liv, sådan at han eller hun kan forene sig med verden. De forskellige filosofiske skoledannelser skal i den forbindelse forstås som forskellige måder at omdanne og organisere det enkelte menneskes livsførelse på, altså som en bevidst styret praksis, og de enkelte skoledannelser er hver især forbundet med en særlig livsanskuelse og et særligt visdomsideal. At tilhøre en bestemt filosofisk skole vil så sige at man lever sit liv i overensstemmelse med skolens grundlæggende livsregler

Samtidig mener Hadot, at forståelsen af filosofien som livsform udgør den primære tilgang til filosofien igennem antikken, mens filosofien som diskurs er sekundær og først og fremmest har til formål at underbygge og videregive den filosofiske livsform. Det vil sige, at den filosofiske diskurs foregår gennem udarbejdelse af tekster, teorier og diskussioner omkring filosofi og desuden – kan vi sige – ikke mindst gennem filosofisk pædagogik i form af øvelser samt vejledning, træning og undervisning i den filosofiske livsform. Med andre ord er filosofien som tænkning om filosofien – altså som teori og tale – underordnet filosofien som livsform, og de filosofiske teorier og tekster kan dermed forstås som anvendelsesorienterede midler til en bestemt formning af livet. Med andre ord har viden og teori ingen værdi i sig selv men kun for den gavn, de kan gøre i hverdagslivet, og dette afspejler sig blandt andet i dette lille citat fra den romerske filosof Epiktets tekst *Diatribai*:

Don't just say you have read books. Show that through them you have learned to think better, to be a more discriminating and reflective person. Books are the training weights of the mind. They are very helpful, but it would

be a bad mistake to suppose that one has made progress simply by having internalized their contents (Epictetus, 2014, Diatribai, 1.4)

Dermed også sagt, at viden altså må bedømmes på dens praktiske gavnlighed og at et menneske derfor heller ikke skal bedømmes på sin viden eller på sine holdninger, men derimod på sine handlinger.

For at vende tilbage til Hadot, er det vigtigt at påpege, at hans skelnen mellem de to forståelser af filosofi ikke er udtryk for et forsøg på at adskille filosofi som diskurs og filosofi som livsform. Derimod vil han pege på, at der oprindeligt netop var og igen bør være en nødvendig sammenhæng mellem en filosofis filosofiske diskurs og det liv, som denne filosof lever.

Hadots forståelse er for så vidt i en vis overensstemmelse med Deweys forståelse i *Democracy and Education*, hvor han netop påpeger, at filosofien oprindeligt var en organiseret livsform, der var forbundet med en forestilling om, at visdommen kunne påvirke livsførelsen. Samtidig påpeger Dewey også, at filosofien oprindeligt var snævert knyttet til pædagogikken, og han kritiserer desuden de senere historiske bestræbelser på at studere filosofien 'i sig selv'. I den forbindelse fremstiller Dewey så sin egen forståelse af filosofien som en anvendelsesorienteret tænkning, der har en nødvendig forbindelse til pædagogikken. Dewey fremhæver ligefrem at filosofien nødvendigvis må være pædagogisk filosofi. Det skyldes hans forståelse af, at uddannelse omfatter selve den proces, hvorigennem det sociale menneske bevarer og fornyer sin eksistens, og den pædagogiske filosofi kan følgelig forstås som "teorien om opdragelse og uddannelse som en bevidst styret praksis" (Dewey, 2005, s. 343). I overensstemmelse med den pragmatiske forståelse af filosofien fremhæver Dewey samtidig, at filosofiens opgave er at

generere metoder med henblik på udnyttelsen af menneskets energier i overensstemmelse med seriøse og tankefulde forestillinger om livet. Uddannelsen er det laboratorium, hvor filosofiske diskussioner bliver konkrete og afprøves (Dewey, 2005, s. 340).

Umiddelbart er der altså en udpræget overensstemmelse mellem på den ene side Hadots sammenbinding af filosofien som diskurs og filosofien som livsform, og på den anden side Deweys sammenbinding af filosofien som pædagogisk tænkning og pædagogikken som bevarelse og fornyelse af menneskets sociale liv. Forskellen består så i, at Dewey reserverer selve betegnelsen filosofi til tænkning og teori, og med denne reservation kan det også spørges, om Dewey i overensstemmelse med sin egen vision, reelt får løsrevet sin egen forståelse af filosofien fra den privilegering af teoria, som han kritiserer hos Platon og Aristoteles.

### 3. John Dewey og Michel Foucaults forståelse af filosofien som en livskunst

Nu vil jeg vende mig mod Michel Foucault, (2005, se også Luther, 1998), der i modsætning til Hadots værk *Philosophy as a Way of Life* ikke sammenfatter antikkens filosofi under ét men derimod laver en skarp skelnen mellem (1) den oldgræske, (2) den hellenistiske og romerske og (3) den tidlige kristne filosofi som livspraksisser.

Det særlige ved Foucaults udlægning er altså ikke mindst, at han tilskriver den hellenistiske og romerske filosofi en egenart, og at han dermed altså ikke blot betragter denne periode i filosofien som en kulturel overlevering af den oldgræske filosofi. Det er så ikke mindst i beskrivelsen af denne egenart, at Foucault fremhæver betegnelsen filosofisk livskunst, på græsk *bio tou techne*, som et af de mest betydningsfulde kendetegn ved filosofien i perioden (Foucault, 2005). Vi kan også sige, at filosofien nu i endnu højere grad end i antikkens Grækenland bliver praktisk, og at dens mål først og fremmest består i en særlig kultivering af menneskelivet.

Samtidig fremhæver Foucault, at denne livskunst for det første var en *terapeutisk praksis*, og at den for det andet udgjorde en korrektion af den *dårlige opdragelse*.

Bemærkningen om terapi skal forstås sådan, at den filosofiske livskunst havde som sit mål at udfri mennesket fra de lidelser, der kom af at leve i massesamfundet, og derfor var de filosofiske skoler i høj grad klinikker for psyken. Dette bliver blandt andet spidsformuleret i den græske filosof Epikurs lille citat fra den senplatoniske filosof Porphyrys brev til sin kone Marcella:



Empty is that philosophers argument by which no human suffering is therapeutically treated. For just as there is no use in a medical art that does not cast sickness of bodies, so too there is no use in philosophy, unless it casts out the suffering of the soul (Porph. Ad Marc, 31, p. 209, 23 N)

Bemærkningen om korrektion af dårlig opdragelse skal forstås sådan, at det menneske som opsøgte filosofien havde været udsat for en dårlig opdragelse, som nu afspejlede sig i lidelse og bekymring og en manglende evne til at udfolde sit liv i samfundet. Denne tanke genfinder vi ikke mindst som et tilbagevendende og udpenslet tema i Epiktets *Diatribai* fra omkring år 100, hvor Epiktet blandt andet siger, at jeg for at afgøre om jeg skal opsøge filosofien må jeg stille mig selv det følgende spørgsmål:

Can I say for my part that I've been educated to face everything that may come? (Epictetus, 2014, DIS 2.21).

Den dårlige opdragelse gjorde altså ikke den enkelte livsduelig, og læser man nærmere ind på, hvad det skyldes, bestod den dårlige opdragelse kort sagt i at gøre den enkelte afhængig af blindt at følge de overleverede konventioner og normer i samfundet. Filosofiens opgave var at sætte ind med en ny form for uddannelse, der kunne gøre den enkelte mere livsduelig. I modsætning til Hadot fremdrager Foucault i den forbindelse ikke en skelnen mellem filosofien som teori, filosofien som pædagogik – altså undervisning og vejledning – og filosofien som livsførelse, men disse dimensioner bliver generelt sammenfattet som forskellige aspekter af den filosofiske livskunst. Samtidig pointer Foucault, at indføringen i den filosofiske livskunst dels starter som en styret lærings- og dannelsesproces, hvor

eleven tilkendes en mentor eller lærer, men dels har som mål, at eleven bliver uafhængig og kan udfolde sin egen frihed som deltager i samfundet. Mens målet for denne pædagogiske proces kan beskrives med det græske ord *eudaimonia*, altså direkte oversat at leve med sin gode skytsengel eller indre gud, hvilket i Martha Nussbaums (1994) oversættelse bliver til 'menneskelig blomstring, så er idealet at tilnærme sig en form for *visdom*, og udviklingen er forbundet med en bestemt formning af karakteren, som de hellenistiske og romerske filosoffer knytter til begrebet *arete*, altså moralske dyder. Samtidig knytter de hellenistiske og romerske filosoffer denne formning til udøvelsen af frihed gennem en selvkontrol, der på forskellig vis er forbundet med en deltagelse i det sociale liv.

Denne karakterdannelse og selvkontrol havde mindst to formål, nemlig dels at gøre mennesket i stand til at håndtere vanskeligheder, som det ses i dette lille citat fra Marcus Aurelius' tekst *Meditationes*

A mind free from passion is a fortress: people have no stronger place of retreat, and someone taking refuge here then is impregnable" (Marcus Aurelius, 2008, *Meditationes*, VII).

Dels netop at fokusere menneskets kontrol på det selv, sådan at bade kunne slippe for tab af selvkontrol og omvendte forestillinger om at ville kontrollere alt, som her i et lille citat fra Epiktets tekst *Enchiridion*:

There are things which are within our power, and there are things which are beyond our power. Within our power are opinion, aim, desire, aversion, and, in one word, whatever affairs are our own. Beyond our power are body, property, reputation, office, and, in one word, whatever are not properly our own affairs (Epictetus, 2014, *Enchiridion*, 1)

Samtidig var det vigtigt, at denne livskunst altså var forbundet med en forestilling om, at det enkelte menneske skulle kunne tage en eller anden del i det sociale liv. Ganske vist finder vi hos Epikur (2013) et ideal om at mennesket må undergå en delvis tilbagetrækning fra samfundet, og hos blandt andre Diogenes fra Sinope (2012) finder vi et ideal om, at mennesket må være til stede samfundet men samtidig på en helt uafhængig måde bryde med alle sociale konventioner. Mest tydelig er forestillingen om social deltagelse i den mellem og sene stoicisme, hvor vi i blandt andet i Ciceros (2008) tekst *De re publica* finder den opfattelse, at den ideale borger tager del i det offentlige fællesskab, eller i Lucius Annaeus Senecas (2009) tekst *De Tranquillitate Animi* finder den opfattelse, at mennesket kun kan opnå sindsro ved at tage del i det sociale liv og gøre sig gavnlig for sine medmennesker.

For nu at vende tilbage til Dewey, henviser han i *Democracy and Education* eksplicit til hellenismens og romerrigets forståelse af filosofien terapeutisk praksis, og gennem stoicismen som eksempel viser han, at filosofien mere generelt må være en evne til at lære fra selv erfaringens mest omskiftelige omstændigheder (Dewey, 2005, s. 337). Mens Aristoteles (1998) i *Metafysikken* kunne definere filosofiens foranledning som en undren, byggede Hellenismens og Romerrigets filosofi snarere på menneskets oplevelse af ubehag. Meget tilsvarende fremhæver Dewey fremhæver, hvordan en tidssvarende pædagogisk filosofis foranledning må bestå i en utilpashed, dvs. at den pædagogiske filosofis opgave er at definere vanskeligheder og foreslå metoder til håndteringen af dem. I artiklen *The Public and its Problems* fra 1927 knytter Dewey endvidere eksplicit denne opgave til en identificering af de sociale patologier, der hæmmer samfundets og menneskelivets sociale betingelser. I *Democracy and Education* tilkendes

filosofien noget tilsvarende et terapeutisk mål om at bidrage til en heling ved at integrere livets forskellige og modstridende interesser.

I forhold til spørgsmålet om uddannelse og opdragelse, opfatter Dewey ikke først og fremmest sin pædagogik som en korrektion af den dårlig opdragelse, men til gengæld kan den siges at udgøre et modsvar til to andre tilgange til pædagogik, som han finder kritisable. Som det også fremgår af *Experience and Education* fra 1938, drejer Deweys kritik sig for det første om den traditionelle opdragelse, der minder meget om de hellenistiske og romerske filosofers kritik af den dårlige opdragelse, idet denne traditionelle opdragelse er præget af ydre disciplin, og orienterer sig mod at udstyre barnet eller eleven med nogle på forhånd fastlagte færdigheder og en på forhånd veldefineret viden. Det vil sige viden og færdigheder, der anses som værende nyttige i forhold til samfundets aktuelle behov for arbejdskraft og statens krav til sine borgere.

For det andet drejer Deweys kritik sig om den progressive opdragelse, der er for vidtgående i sin manglende styring af opdragelsen samt i sin forkastelse af den traditionelle opdragelse og dermed også af samfundets overleverede viden og normer.

Dewey forsvarer som mange bekendt end helt tredje form for opdragelse, der tager udgangspunkt i en styring af det sociale miljø for barnets erfaringsdannelse. Denne opdragelse skal så sikre barnets tilpasning, men dette skal ikke forstås som en social tilpasning til en bestemt form for samfundsmæssig normalitet eller konventionalitet. Dewey er snarere interesseret i at opdragelsen tilvejebringer den tilpasning, som bedst muligt sørger for barnets vækst. Den gode opdragelse er samtidig kendetegnet ved, at den gør barnet i stand til at bidrage til det demokratiske samfunds fælles erfaringer. I den forbindelse identificerer Dewey i

*Democracy and Education* ikke demokratiet som en bestemt styreform men lige præcist som en bestemt livsform, der udgør "en form for liv i forening med andre, en fælles kommunikeret erfaring". (Dewey, 2005, s. 104). I sit tidlige skrift *The Ethics of Democracy* har Dewey desuden eksplicit beskrevet demokratiet som en etisk livsform, der har en spirituel betydning det forbinder mindet om en historisk fremtid, med bevidstheden om en levende nutid og idealet om en kommende fremtid.

I *Experience and Education* beskriver Dewey endvidere, hvordan målet med opdragelsen er, at individet udvikler en selvkontrol forstået som "evnen til at udforme målsætninger og til at forfølge og virkeliggøre de mål, man har sat sig" (s. 74). Samtidig påpeger han i *Democracy and Education*, hvordan denne individuelle selvkontrol også har et socialt tillæg, idet den gode uddannelses mål også er at eleven lærer af alle livets forhold og bliver i stand til at leve som et socialt samfundsmedlem. Denne disposition knytter han så eksplicit til antikkens begreb om dyd, samtidig med, at han fremstiller en væsentligt mere social opfattelse af dyden end vi finder i Hellenismen og Rom, ligesom at han mere generelt lægger afstand til antikkens forestilling om, at begrebet dyd først og fremmest kan begrænses til at omfatte nogle specifikke moralske egenskaber:

At være dydig betyder ikke at have opdyrket nogle få navngivne og eksklusive træk, men at man fuldt og helt er det, man er i stand til at blive gennem et samvær med andre i alle livets forhold (Dewey, 2005, s. 368)

Ganske interessant knytter Dewey i sine sene skrifter meget snævert sit projekt til et begreb om visdom, som han for eksempel i artiklen *Ends the Good and Wisdom* fra 1938 definerer som:

the ability to foresee consequences in such a way that we form ends which grow into one another and reinforce one another (Dewey, Later Works vol. 7 (LW 7), p. 210).

Visdommen kommer altså fra at tænke og reflektere over konsekvenserne af vores handlinger, og i sammenhæng med pædagogikken betyder det, at den må undgå at blive mekanisk kalkulerende og planlægning af alting, ligesom at den må undgå at være fuldstændig uden styring og planlægning. Visdommen hænger sammen med at kunne sætte sig mål og skabe værdier i sociale og kulturelle sammenhænge, og derfor visdommen både et nødvendigt element i den pædagogiske filosofi forstået som tænkningen over pædagogikken, og i selve uddannelsen og opdragelsen som den proces, der sætter mennesket i stand til at udøve selvkontrol og sætte sig mål samt skabe værdi i et socialt fællesskab med andre.

For at summere op er der altså også en vis overensstemmelse mellem den hellenistiske og romerske forståelse af den filosofiske livskunst og Deweys sammenhængende pædagogik og filosofi. Forskellen kan så dels søges i en det man kunne kalde en begrænset versus en ubegrænset eller mangfoldig forståelse af livets ultimative mål og menneskets moral. Mens den hellenistiske og romerske filosofi er forbundet med en forestilling om eudaimonia som en udfoldelse af det enkelte menneskes liv i en balance med det selv, andre mennesker, naturen og verden, hvor mennesket er endeligt og begrænset og aldrig må blive sig selv for meget, så er Deweys pædagogiske filosofi baseret på en forestilling om en vækst, der i princippet er ubegrænset men som samtidig må foregå i en tilpasning til miljøet og et samspil med andre. For det andet tager både den hellenistiske og

den romerske filosofi udgangspunkt i, at den filosofiske livskunst eller pædagogikken skal tage afsæt i menneskets naturlige evner, men hvor antikkens filosoffer i den forbindelse tager afsæt i udviklingen af nogle bestemte evner, mener Dewey at pædagogikken må give plads til udviklingen af mangfoldige evner, fordi han ser selve mangfoldigheden som et væsentligt aspekt i demokratiet og i samfundets vækst gennem kontinuitet og fornyelse.

## 4. John Deweys pædagogik som filosofisk livskunst

For at runde af har det været mit mål at undersøge, om det giver mening at belyse John Deweys pædagogisk filosofi og ikke mindst hans forestillinger om uddannelse og opdragelse gennem den hellenistiske og romerske livskunst. Som jeg har prøvet at vise, trækker Dewey i et mindre omfang eksplicit på nogle af de hellenistiske og romerske tanker, ligesom at hans øvrige tanker om filosofi og pædagogik implicit bevæger sig tæt op ad i hvert fald en særlig historisk fortolkning af hellenismen og Rom, selv om der også er markante forskelle at spore.

Spørgsmålet er så, hvilke implikationer en sådan belysning har for pædagogikken. For det første kan min belysning forhåbentlig bidrage til, at den pragmatiske og anvendelsesorienterede tendens, der er i Deweys pædagogiske filosofi bliver udfoldet fuldt ud, forstået sådan at det bliver muligt at se en snæver sammenhæng imellem en pædagogisk filosofi og en filosofisk pædagogik. Altså at selve pædagogikken ikke bare bliver forstået som et filosofisk laboratorium men i selv udgør en filosofisk livsform eller praksis, om man vil.

Nu kan man så spørge, om dette ikke bare kan være lige meget, men det har i et hvert tilfælde tre betydelige implikationer i forhold til pædagogikken i det 21. århundrede.

1. Det bliver muligt at italesætte pædagogikkens immanente mål som det enkelte menneskes livsduelighed og blomstring - eller livsudfoldelse - om man vil i et organisk fællesskab med andre, og dermed også som en forbedring af samfundets blomstring og demokratiske mangfoldighed - i stedet for som et princip om ubegrænset vækst eller for den sags skyld



individuel kompetenceudvikling med henblik på at øge statens ressourcer og markedets konkurrencedygtighed.

2. Det bliver muligt at forstå denne uddannelses- og opdragelsesproces som baseret på en tanke om at søge visdom, det vil altså sige dannelse af elevens evner til at tænke og reflektere over konsekvenserne af sine handlinger, og til at kunne sætte sig mål og skabe værdier i sociale og kulturelle sammenhænge,
3. Det bliver endeligt muligt at ekspliciteres det etiske aspekt i denne uddannelses- og opdragelsesprocessen, og altså at det både er væsentligt at have fokus på elevernes udvikling af frihed gennem selvkontrol og af deres moralske evner til at kunne indgå i et socialt samspil med andre og skabe værdi for fællesskabet.

# Referencer

- Aristotle (1998). *The Metaphysics*. London: Penguin
- Aristoteles (2000). *Etikken*. København: Hans Reitzels Forlag
- Aurelius, Marcus (2008). *Meditations*. Oxford: Oxford University Press
- Cicero, Marcus Tullius (2008). *The Republic and The Laws*. Oxford: Oxford University Press
- Dewey, John (1975). *The ethics of democracy*. US: University of Michigan
- Dewey, John (2005). *Demokrati og uddannelse*. Aarhus: Klim
- Dewey, John (2008). *Erfaring og opdragelse*. København: Hans Reitzels Forlag
- Dewey, John (2008b). *The Later Works of John Dewey, 1925-1953 (LW)*. US: Southern Illinois University Press
- Dewey, John (2012). *Unmodern Philosophy and Modern Philosophy*, US: Southern Illinois University Press
- Dewey, John (2012b). *The Public and its Problems*. US: Penn State University Press
- Diogenes the Cynic (2012). *Sayings and Anecdotes*. Oxford: Oxford University Press
- Epictetus (2014). *Discourses, Fragments, Handbook*. Oxford: Oxford University Press
- Epicurus (2013). *The Art of Happiness*. London: Penguin
- Foucault, Michel (2005). *The Hermeneutics of the Subject. Lectures at Collège de France 1981-1982*. New York: Palgrave MacMillan

- Hadot, Pierre (1995). *Philosophy as a Way of Life. Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. Malden & Oxford: Blackwell
- Hadot, Pierre (2002). *What is Ancient Philosophy?* US: Harvard University Press
- Kirby, John (ed.) (2014). *Dewey and the Ancients: Essays on Hellenic and Hellenistic Themes in the Philosophy of John Dewey*. US: Bloomsbury
- Martin, Luther (ed.) (1998). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. US: University of Massachusetts Press
- Nussbaum, Martha (1994). *Therapy of Desire*. Princeton: Princeton University Press
- Platon (1992). *Staten*. København: Museum Tusulanums Forlag
- Porphyry (1989). *Porphyry's Letter to His Wife Marcella: Concerning the Life of Philosophy and the Ascent to the Gods*. Phanes Press
- Seneca (2009). *Om vrede, Om mildhed, Om sindro*. København: Gyldendal