



Atli Harðarson

Lýðræði og menntun

Hugleiðing um aldargamla bók

► Um höfund ► Efnisorð

Það sem ekki varð
er í veðrinu síðan
og gefur löngum
lífsmark sitt í skyn!
(Þorsteinn frá Hamri,
2004, bls. 646)

Í bók sinni *Lýðræði og menntun*, sem út kom 1916, setur John Dewey fram heimspekilega kenningu um hvað felst í því að menntast til þátttöku í opnu og lýðræðislegu samfélagi. Hann rökstyður að slík menntun sé óhjákvæmilega óvissuferð og markmið hennar komi í ljós á leiðinni: Þau séu stundarútsýn og sífelld til endurskoðunar. Jafnframt varar hann við því að tilraunir til að skipuleggja skólastarf sem sókn að föstum og fjarlægum markmiðum, ákvörðuðum með valdboði að ofan, geri starf bæði kennara og nemenda að vélrænum þrældómi. Rök Deweys byggjast á forsendum sem hann sótti einkum í þrjá staði: Þróunarkenningu Darwins; Verkhyggjuna sem Peirce mótaði á seinni hluta nítjándu aldar; Heildarhyggju og frelsishugsjónir Hegels. Rök hans eiga því djúpar rætur í heimspeki og vísindum nítjándu aldar. En þau eru líka samofin hans eigin áherslum á jöfnuð og sjálfstjórn almennings. Úr þessum efniviði, sem kann að virðast sundurleit, smíðaði Dewey heildstæða og víða sýn á skólastarf þar sem vinnugleðin ræður ríkjum og nemendur eru önnur kafnir við lærdómsríka iðju. Í þau hundrað ár sem liðin eru frá útkomu *Lýðræðis og menntunar* hafa hugmyndir Deweys lifað í draumum fólks um betri skóla. Menntastefna hans hefur þó haft lítil áhrif í raun. Þetta skýrist að nokkru leyti af því að heimspekihefðirnar sem hann tók í arf og gerði að sínum fóru halloka þegar leið á tuttugustu öldina. Önnur skýring sem ekki skiptir síður máli er að þeir sem réðu ferðinni í skólamálum sættu sig ekki óvissuna og þau mannlegu takmörk sem Dewey benti á að væru óhjákvæmilega hlutskipti okkar. Stefna hans stangaðist á við tæknihyggju sem átti vaxandi fylgi að fagna. Hugsjón hans um skóla vinnugleðinnar mátti því víkja fyrir sjónarmiðum þeirra sem vildu öryggi, skipulag, miðstýringu og fyrirframákveðin markmið.

Democracy and Education: Review after one hundred years

► About the author ► Key words

In *Democracy and Education*, published in 1916, Dewey argues that in an open and democratic society education involves more than just 'catching up of the

child with the aptitudes and resources of the adult group' (Dewey, 1976–1983, IX, p. 85). This is because in a progressive community the adult group is also learning. It follows from his account that the aims of education emerge from activities that learners engage in. These aims are continuously subject to review, and can never be fixed in advance. He also warns that attempts to direct school work towards accomplishment of predetermined and externally imposed aims are apt to make the 'work of both teacher and pupil mechanical and slavish' (Dewey, 1976–1983, IX, p. 117).

Most of what Dewey says about the aims of education can be construed as an argument against ends-means dualism and for the intrinsic continuity of ends and means. This is closely connected to his deconstruction of other types of dualism, e.g. views that sharply divide teachers from learners, the vocational from the academic, and educational research from school practice.

Arguing for open-ended and non-dualistic education Dewey drew simultaneously upon the pragmatism and fallibilism developed by Peirce and a Hegelian, holistic, view of the human individual as socially constituted. Thus, Dewey's theory of democratic education has deep roots in the philosophy of the nineteenth century. It is, however, not only based on premises from past philosophy. It is also supported by Darwin's theory of evolution, the social psychology of Mead, and political ideals advocating self-rule of free and equal citizens. Out of these diverse elements Dewey constructed a coherent and balanced vision of education where learners see their educative activity as worthwhile and rewarding in and of itself, and are, consequently, driven by ends-in-views that are internal to what they are working on. In this vision, the role of the teacher is, on the one hand, continuous with the learning activities of the students. On the other hand, it merges with educational research that Dewey thought should permeate school work.

For the century that has passed since *Democracy and Education* was first published, Dewey's educational philosophy has had little effect in reality. This is partly because his educational philosophy was intertwined with pragmatism and Hegelian holism. These two philosophical traditions fell into disrepute in academic circles in the first half of the twentieth century when logical empiricism became dominant in philosophical departments in US universities. Another reason why Dewey's views did not have much effect on the organisation of public education was that he applied his ideal of self-rule of free and equal citizens to teachers and students. He argued for the importance of allowing them to be driven by their own ends-in-view and unforeseen purposes emerging from their work. From what he says about this, it follows that school-work cannot be directed successfully by mandates from above. A third reason is that the science of education and educational research was moving towards psychological behaviourism and away from Dewey's holistic approach.

Those who directed the development of public education were neither ready to accept the uncertainty that followed from an open-ended progress nor to face the limitations that, according to Dewey, were an unavoidable aspect of our human condition. Dewey's vision was at odds with philosophical schools and educational policies that gained ascendancy for the better part of last century.

Although the winds have changed in recent decades and pragmatism is again respected and taken seriously as a philosophical stance, a technocratic attitude still holds sway in public education. Policies emphasising fixed aims, centralised planning, and control from above are still going strong although Dewey's vision keeps recurring in dreams of better schools.

Inngangur

Bókin *Lýðræði og menntun* (*Democracy and education*)¹ er höfuðrit Johns Dewey (1859–1952) um heimspeki menntunar. Hún kom fyrst út árið 1916 og á því aldarafmæli. Í því sem hér fer á eftir geri ég tilraun til að skilja þetta verk og setja í hugmyndasögulegt samhengi. Ég vísa í ýmis skrif Deweys til að varpa ljósi á texta bókarinnar en ég reyni hvorki að túlka önnur rit hans né gera grein fyrir öllum þeim menntavísindum sem hann mótaði á langri ævi.

Í grein sem upphaflega birtist 1930 segir Dewey (1981–1990, V, bls. 156) að um árabíl hafi bestu greinargerðina fyrir heimspeki sinni mátt finna í *Lýðræði og menntun*. Þau ummæli eru skiljanleg í ljósi þess að bókin geymir allt í senn gagnrýni hans á tvíhyggju, hugsjón hans um samfélag frjálsra jafningja og viðleitni sem hann segir í öðru af sínum þekktustu ritum, *The quest for certainty*, að sé meginverkefni heimspekinga á seinni öldum (Dewey, 1981–1990, IV, bls. 33). Þessi viðleitni snýst um að skýra hvernig gildin sem mannkynið lagar líf sitt eftir koma heim og saman við vísindalega þekkingu. Hún gengur sem rauður þráður gegnum rit hans (Putnam, 2010, bls. 34; Scheffler, 1974, bls. 4). *Lýðræði og menntun* er þó ekki skrifuð sem almennur inngangur að heimspeki heldur sem umfjöllun um hvað það þýðir að menntast til þátttöku í opnu og lýðræðislegu samfélagi. Titillinn gefur til kynna að bókin fjalli öðrum þræði um lýðræði. Um það segir þó heldur fátt beinum orðum. Textinn er, frá upphafi til enda, fyrst og fremst um menntun og skóla.

Bókin skiptist í 26 kafla. Skilgreining Deweys á menntun er í kafla VI. Í köflunum á undan er skilgreiningin undirbúin og í næstu köflum á eftir er hún borin saman við eldri skilning á menntun, allt frá tímum Platons. Undir bókarlok (í köflum XVIII til XXIII) ræðir Dewey svo skoðanir og sjónarmið sem hann tengir heimspekilegri tvíhyggju og segir að skekki sýn fólks á hlutverk menntakerfisins, stuðli að ójöfnuði og hindri farsælt skólastarf.

Skilgreiningin sem er þungamiðjan í textanum er á þessa leið:

Þannig náum við að setja fram tæknilega skilgreiningu á menntun: Hún er sú endursköpun eða endurskipulagning reynslunnar sem bætir við merkingu reynslunnar og eykur getuna til að stýra framvindu reynslu sem á eftir kemur. (bls. 82)²

Samantekt í lok kafla VI endar á athugasemd um skilgreininguna þar sem segir:

Hugmyndin um menntun sem sett er fram í þessum köflum er formlega dregin saman í hugmyndinni um sífellda endursköpun reynslunnar, hugmynd sem er aðgreind frá menntun sem felst í undirbúningi fyrir fjarlæga framtíð, að leiða í ljós það sem innra býr, ytri mótun eða samantekt á fyrri tíð. (bls. 86)

Þessi skilgreining er ekki auðskilin. Til að skýra hvað hún þýðir er, að ég held, best að byrja á að benda á tvennt. Annað er að hún felur í sér að menntun færi mönnum tvenns konar hnoss: Viðbótarmarkingu og aukna getu til að stýra. Hitt er að í seinni tilvitnuninni talar hann um menntun sem sífellda endursköpun og gefur til kynna að þessi endursköpun stefni ekki að neinu ákveðnu marki. Að mati hans eru fullyrðingar um að

¹ Ég kalla bókina *Lýðræði og menntun* þó hún hafi ekki verið þýdd á íslensku.

² Hér og eftirleiðis vísa blaðsíðutöl innan sviga í útgáfu á *Democracy and education* í Dewey (1976–1983, IX).

menntun miði annað hvort að tilteknu ástandi í framtíðinni eða miðlun á menningararfi úr fortíðinni í besta falli hálf sannleikur.

Skýringar Deweys (bls. 83) á því sem segir í fyrri tilvitnuninni, um að menntun bæti við merkingu reynslunnar, benda til að hann hafi meðal annars átt við að hún geri okkur tilveruna skiljanlega. Af samhenginu má líka ráða að það að „stýra framvindu reynslu“ merki nokkurn veginn það sama og að hafa stjórn á eigin lífi eða tök á tilverunni. Þessi áhersla á menntun til sjálfstjórnar birtist víðar í skrifum Deweys. Hann áréttar hana til dæmis í síðustu bókinni sem hann skrifaði um heimspeki menntunar (Dewey, 1981–1990, XIII, bls. 41). Hún heitir *Experience and education* og kom út árið 1938. Í íslensku þýðingu Gunnars Ragnarssonar heitir þessi bók *Reynsla og menntun* og þar er þetta orðað svo að hið „háleita markmið skólustarfs“ sé „að skapa hæfni til sjálfstjórnar“ sem felur í sér að menn láti yfirveguð rök ráða för fremur en duttlunga eða hvatir „sem dómgreind og skynsemi hafa ekki átt neinn þátt í að móta“ (Dewey, 2000b, bls. 74).

Í næsta kafla lýsi ég hugmyndum Deweys um menntun og í þeim þarnaesta hvernig hægt er að skilja þær í ljósi þess sem á undan kom í sögu heimspeki og umræðu um skólamál. Að lokum segi ég frá afdrifum þessara hugmynda á síðustu öld – hvernig þær voru fyrir borð bornar, bæði vegna þess að menn sættu sig ekki við óvissuna og þau mannlegu takmörk sem Dewey benti á að væru óhjákvæmilega hlutskipti okkar og vegna þess að heimspekihefðir sem hann tók í arf og gerði að sínum fóru halloka. En þótt skólustefnan sem Dewey setti fram í *Lýðræði og menntun* hafi lítt komist til framkvæmda í veruleikanum varð hún hluti af draumi sem enn lifir. Í þessum draumi er skólinn samfélag frjálsra jafningja sem eru drifnir áfram af vinnugleði og uppgötva sjálfir gildi menntunar sinnar um leið og henni vindur fram. Þar eru nemendur önnur kafnir við lærdómsrík viðfangsefni sem eru ekki bara þrældómur og strit heldur eitthvað sem þá langar sjálfa að koma í verk.

Menntaheimspeki Deweys

Í lok fyrsta kafla bókarinnar segir Dewey (bls. 12) að menntun sé samfélagi það sem næring er lífveru. Hún viðheldur lífi þess. Til að kunnátta, tækni, venjur, siðir, mál og menning lifi og dafni þurfa börn sem fæðast inn í samfélag að fá menntun. Í lok kafla VI, á eftir skilgreiningunni á menntun, lítur hann yfir farinn veg og segir að í köflunum á undan tali hann um menntun eins og hún snúist um að börn nái þeim fullorðnu, tileinki sér það sem eldri kynslóðin kann. Hann bætir við að þetta gildi að mestu leyti í stöðnuðum samfélögum, en ekki í opnu og lýðræðislegu samfélagi þar sem framfarir eiga sér stað (bls. 85). Ástæða þessa er sú að þar eru þeir fullorðnu líka sífellt að læra eitthvað nýtt.

Í einum af síðustu köflum bókarinnar, númer XXIV, hnykkir Dewey á mikilvægi þess fyrir skilning okkar á menntun að hún feli ekki aðeins í sér að börn nemi það sem þeir fullorðnu kunna, heldur breytingar og vöxt hjá öllum kynslóðum (bls. 331). Í miðri bók, í kafla XII, nefnir hann líka að þegar best lætur þá sé kennarinn að læra og nemendur að kenna án þess þeir geri sér grein fyrir því (bls. 167).

Menntun er í eðli sínu óvissuferð. Við getum ekki vitað fyrirfram hvaða útsýn opnast þegar við öðlumst nýjan skilning, þá væri hann ekki nýr fyrir okkur og við værum ekki að læra annað en það sem við höfðum að minnsta kosti einhvern pata af áður. Af þessu leiðir að ef við erum öll að læra þá keppum við kannski hvert og eitt að marki sem við höfum sjónir á í dag, en enginn getur sagt hvaða markmið koma í ljós á morgun. Dewey orðar þetta svo í VI. kafla að menntun þjóni engu markmiði öðru en meiri menntun (bls. 56). Með þessu neitar hann því ekki að mikilvægt sé að skólar hafi markmið, því fleiri því betra segir hann í kafla VIII (bls. 117). En öll þessi markmið eru stundarútsýn og þegar

þeim er náð blasa ný við. Þau eru afsprengi hverfulla þarfa sem við uppgötuum á leiðinni – en ferðalagið sem heild hefur ekki markmið fremur en lífið sjálft.

Fyrir utan þessi almennu rök í þá veru að samfélag sem þróast geti ekki sett menntun sinni markmið nema til bráðabirgða bendir Dewey á, í IX kafla, að nýjar atvinnugreinar spretti fram og aðrar breytist hratt og því sé gagnslítið fyrir atvinnulífið að gera kunnáttu samtímans að óhagglegu markmiði með menntun fólks sem kemur til starfa síðar: Sveigjanleiki og sífelld aðlögun séu eina vitið. Í kafla XXIII er ítrekað að það sé betri undirbúningur fyrir komandi tíma að vinna verkefni dagsins í dag af dugnaði og áhuga en að horfa til markmiða í fjarlægri framtíð (bls. 320).

Það sem Dewey segir um markmið í fyrstu köflum bókarinnar styður skilgreiningu hans á menntun sem sífelldri endursköpun. Það helst líka í hendur við kenningar hans um hvað drífur fólk áfram. Í kafla V bendir hann á að eigi menntun að þjóna fjarlægum ytri markmiðum þá þurfi að búa til mikið kerfi umbunar og viðurlaga til þess að koma nemendum úr sporunum, því þeir séu ekki drifnir af neinu sem þeir hafi sjálfir áhuga á. Þetta kalli svo á andstæðar öfgar þar sem námsefnið er sykurhúðað svo nemendur séu til í að innbyrða það þrátt fyrir áhugaleysið (bls. 60). Það sem drífur fólk áfram að mati Deweys eru oftast nærtæk og skiljanleg markmið sem eru innbyggð í viðleitni þess. Fólk vill að jafnaði hafa eitthvað fyrir stafni og ljúka því sem það er upptekið af þá stundina. Hann hafnar því samt ekki að menntun búi börn undir framtíðina og fullorðinsárin, aðeins að fjarlæg ytri markmið geti verið driffjöður daglegrar iðju eða það sem hann kallar „mainspring of present effort“ í V. kafla (bls. 61). Markmið sem nemandinn gerir að sínum hér og nú og nást jafnóðum og náminu vindur fram duga betur til að leiða hann á vit framtíðarinnar. Nám heppnast því best þegar eigið gildi verkanna hvetur nemendur áfram, þá langar að klára það sem þeir eru að gera. Um þetta hafði Dewey fjallað í lengra máli í riti sem út kom árið 1913 og heitir *Interest and effort in education* (Dewey, 1976–1983, VII, bls. 151–197).

Þar sem vinnugleðin ríkir þarf ekki mikið valdboð. Hins vegar þarf sífellt að stjórna fólki til að keyra það áfram að einhverju fjarlægum sem aðrir hafa ákveðið. Kafli VIII fjallar um markmið menntunar. Þar fer Dewey afar hörðum orðum um fjarlæg markmið sem er þröngvað upp á menntunina utan frá og segir í samantekt í lok kaflans að þau „geri vinnu bæði kennara og nemenda að vélrænum þrældómi“ (bls. 117). Seinna í bókinni finnur hann áherslu á fjarlæg námsmarkmið, sem eru sett með fyrirmælum að ofan, enn fleira til foráttu. Í kafla XVIII (bls. 242–252) segir hann til dæmis að þau ýti undir yfirborðs- og sýndarmennsku. Ef það sem nemendur vinna að er ekki þeirra eigið keppikefli, heldur eitthvað annarlegt, fara þeir að láta eins og eitthvað skipti þá máli þó þeim sé það í raun og veru lítils virði.

Hugsjón Deweys um skólastarf sem er drifið áfram af vinnugleði gerir ráð fyrir að hægt sé að skipuleggja nám þannig að nemendur starfi að sínu, vinni verk sem þeir sjálfir vilja vinna en eru hvorki skikkaðir né keyptir til. Ég held að hann hafi ekki gert sér neinar grillur um að þetta væri auðvelt og kannski bjóst hann ekki við að það tækist nema til hálfis. Hann gerði sér fulljóst að það er vandasamt að skapa umhverfi þar sem ungt fólk fæst af áhuga og alefli við verk sem eru lærdómsrík í hæsta máta. Svo virðist sem vonir hans um að þetta væri þó mögulegt hafi stuðst að nokkru við kenningu um félagslega mótun sjálfins. Hann tæpir á þessari kenningu í kafla III þar sem hann segir að menn hafi nýlega áttað sig á hvernig samfélag við aðra hafi ráðandi áhrif á hug einstaklingsins (bls. 38). Þegar Dewey skrifaði *Lýðræði og menntun* hafði hann um meira er tveggja áratuga skeið átt samstarf við George Herbert Mead (1863–1931) sem mótaði kenningu um hvernig sjálf hvers einstaklings væri afsprengi félagslegra samskipta (Gestur Guðmundsson, 2008, bls. 37–44).

Ef einstaklingar laga sig að félagslegu umhverfi og menntun gerir hvern og einn að hluta af lífi hópsins, þá má að minnsta kosti vona að í umhverfi þar sem vísindi og fræði, íþróttir og listir, gagnrýnin hugsun og skapandi starf skipta máli, þar kvikni áhugi á lærdómsríkri iðju. Hugtakið *umhverfi* (*environment*) gegnir því lykilhlutverki í *Lýðræði og menntun*. (Orðið *environment* kemur fyrir 157 sinnum í bókinni. Til samanburðar má nefna að orð yfir lýðræði, þ.e. *democracy*, *democratic* og *democratically* koma samtals fyrir á 51 stað í textanum.³) Strax í köflum II og III, þegar Dewey hefur skýrt hvernig menntun viðheldur lífi samfélagsins, segir hann að eina leiðin til að hafa áhrif á hvernig börn menntast sé með því að hafa áhrif á umhverfið sem mótar þau. Slík mótun þarf ekki að fela í sér neina þvingun. Ef allt er með felldu gerir barn menningu samfélagsins að sinni með frjálsum hætti og ef vel tekst til verður það líka gagnrýnið á þessa menningu og leggur sitt af mörkum til þess að hún vaxi og dafni.

Félagshyggju sína um sjálfið reyndi Dewey að samrýma frjálslyndri einstaklingshyggju á vettvangi stjórn mála. Hvernig honum tókst það er efni í aðra grein. Það hefur vafist fyrir fræðimönnum að skýra stjórn málahugsun Deweys. Sumir sjá hann sem róttækan hugsuð sem stendur nær stjórnleysingjum en marxistum (Bartenberger, 2015; Manicas, 1982; McKenna, 2001; Weltman, 2000), aðrir sem frjálslyndan jafnaðarmann (Gordon, 1998, Westbrook, 1991). Allmargir tengja hann við frelsishugsjónir sem Bandaríkjamenn kenna gjarna við Thomas Jefferson (1743 – 1826), þriðja forseta sinn og aðalhöfund Sjálfstæðisyfirlýsingarinnar frá 1776 (Bernstein, 2010a, 2010b; Ryan, 1995; Scheffler, 1974). Vera má að allar þessar túlkningar megi til sanns vegar færa enda breyttust hugmyndir Deweys um stjórn mála og samfélag sem tímar liðu. Til dæmis virðast kynni hans af Kína, þar sem hann dvaldi í tvö ár frá 1919 til 1921, hafa breytt hugmyndum hans bæði um ríkisvald og um sjálfstjórn almennings (Wang, 2007). Þótt það sé álitamál hvar á litrófi stjórn mála Dewey var nákvæmlega staddur árið 1916 má slá því föstu að hann var þá sem endranær talsmaður opins og lýðræðislegs samfélags þar sem almennir borgarar ættu þess kost að stjórna sjálfir eigin lífi. Hann gerði ráð fyrir því að venjulegt fólk hefði vit til að sjá fótum sínum forráð og taldi sjálfstjórn frjálsra jafningja, þar sem menn ráða sjálfir ráðum sínum, farsælli skipan en miðstýringu og valdboð að ofan (Bernstein, 2010b; Westbrook, 1991, 2010). Skóli vinnugleðinnar er í þessum anda. Skóli þar sem allt stjórnast af fjarlægum markmiðum og ákvörðunum yfirvalda er það miklu síður.

Nokkrum mikilvægustu atriðunum í menntaheimspeki Deweys, sem hér hefur verið sagt frá, er hægt að lýsa í stuttu máli sem rökum gegn tvíhyggju um markmið og leiðir. Slík tvíhyggja felur í sér að markmið og leiðir séu aðskildir flokkar fyrirbæra og fylgja gjarna hugmyndir um að markmiðið séu ákveðin fyrst og síðan fundnar leiðir til að ná þeim. Þessi hugsunarháttur býður upp á að skoða markmið menntunar eins og gæði sem okkur hlotnast eftir að henni lýkur. Hann ýtir jafnframt undir tilhneigingu til að álíta að menntun sé verkefni sem fólk klárar fremur en ævilöng viðleitni.

Dewey neitar því vitaskuld ekki að oft sé skynsamlegt að aðgreina markmið og leiðir. Í næstsíðasta kafla bókarinnar, númer XXV, dregur hann saman rök sín gegn hugsunarhætti þeirra sem draga skörp skil milli líkama og hugar, náttúru og menningar, vinnu og náms, húnánískra greina og raunvísinda, hagnýts náms og fræðilegs, markmiða og leiða. Á öllum þessum sviðum og mörgum fleiri sá Dewey samfellu þar sem viðtekinn hugsunarháttur gerði ráð fyrir einhvers konar skilum eða afgerandi tvískiptingu veruleikans (bls. 343). Kristján Kristjánsson (2010, bls. 96) hefur orðað þetta svo að „afbygging“ hvers kyns tvíhyggju sé eitt höfuðleiðarstefið í heimspeki hans.

³ Þessar tölur eru fundnar með orðaleit í rafrænni útgáfu *Democracy and education* sem liggur frammi á <http://www.gutenberg.org/cache/epub/852/pg852.txt>.

Hugtakið *tvíhyggja* er oft notað til að lýsa þeirri kenningu René Descartes (1556–1650) að líkami manns og sál séu tveir ólíkir hlutir. En Dewey beindi spjótum sínum ekki aðeins gegn þeirri einstöku kenningu heldur þankagangi sem birtist með margvíslegum hætti. Í nýlegri bók um Dewey dregur heimspekingurinn Steven Fesmire saman rök hans gegn tvíhyggju og segir að ýmislegur greinarmunur sem við gerum, til dæmis á því líkamlega og andlega eða því huglæga og hlutlæga, sé nytsamlegar sértekningar (abstractions) – verkfæri sem hjálpa okkur að henda reiður á hlutum. Stundum þarf að beina athygli sérstaklega að einni hlið aðstæðna fremur en öðrum. En við lendum í vandræðum ef við lítum á sértekningar okkar sem sjálfstæðan veruleika (Fesmire, 2015, bls. 64–65).

Rök Deweys gegn skarpri aðgreiningu markmiða og leiða eru af sama tagi og umfjöllun hans um ýmsa aðra tvískiptingu veruleikans. Hann neitar því ekki að greinarmunurinn sé oft gagnlegur en bendir á að það sem við sjáum nú sem markmið verði oft seinna að tæki, áfangastaður að kvöldi sé staðurinn sem við leggjum upp frá að morgni. Ný markmið birtast jafnóðum og ferð okkar vindur fram. Þegar við skipuleggjum verk okkar gerum við greinarmun á markmiðum og leiðum en skilin á milli eru fljótandi. Það er enginn veruleiki sem er í sjálfum sér bara markmið. Við getum tekið sem dæmi að fyrir þann sem lærir á bíl eru ökuréttindin markmið og ökunámið leið að því. En fyrir þá sem vilja skoða heiminn opnar ökuskírteini líka leiðir til áframhaldandi náms.

Rök gegn skörpum skilsmun markmiða og leiða eru ekki aðeins fyrirferðamikil í þeirri einu bók Deweys sem hér er til umfjöllunar heldur veigamikill þáttur í allri heimspeki hans (Garrison, 1999; McKenna, 2001; Tiltman, 2004; Whitford, 2002). Til að átta okkur á þessari heimspeki þurfum við að huga að því sem á undan fór, rökræðunni sem Dewey kom að undir lok níjtjándu aldar.

Það sem á undan kom

Dewey var ekki fyrstur til að andæfa hugsunarhætti tvíhyggjumanna. Hann byggði þar á hefð sem rekja má allt aftur til Benedicts Spinoza (1632–1677). Skömmu eftir að kenningar Descartes komust í hámmæli á sautjándu öld færði Spinoza rök gegn þeim og hélt því fram að réttara væri að skoða veruleikann sem eina heild og líta á meintar andstæður, eins og tilfinningar og skynsemi, frelsi og nauðsyn, líkama og sál, guð og efnisheiminn, sem tvenns konar sýn á sama veruleika. Dewey þekkti þessi rök og meðal þess fyrsta sem hann lét frá sér fara um heimspekileg efni var ritgerð um Spinoza sem birtist 1882 (Dewey, 1969–1975, I, bls. 9–18). Sá heimspekingur fyrri tíma sem hafði mest áhrif á afstöðu hans til tvíhyggju var þó ekki Spinoza heldur Georg Hegel (1770–1831).

Dewey lauk doktorsprófi í heimspeki og sálfræði við John Hopkins háskólann í Baltimore árið 1884. Á námsárum sínum þar og næstu ár á eftir aðhylltist hann hughyggju í anda Hegels sem um þessar mundir naut mikils áhlits meðal heimspeklinga við bandaríska háskóla (Bernstein, 2010a; Good, 2006; Scheffler, 1974; Westbrook, 1991). Hér verða hughyggjunni ekki gerð skil enda hafði Dewey snúið baki við henni löngu áður en hann skrifaði *Lýðræði og menntun* (Westbrook, 1991, bls. 60). Ýmis atriði úr heimspeki Hegels settu þó mark sitt á hugsun hans alla tíð, ekki síst kenningar um hvernig hugur einstaklingsins er aðeins til sem hluti af menningarheimi. Í V. kafla (bls. 64) fer Dewey viðurkenningaroðrum um þennan þátt í hugsun Hegels og segir hann upphafsmann hugmynda um að sjálf einstaklingsins sé afsprengi samfélagshátta.

Kenningar Hegels um samband einstaklings og samfélags eru gjarna kallaðar heildarhyggja eins og fleiri hugmyndir í þá veru að ekki dugi að líta svo á að eiginleikar heildarinnar ráðist af eiginleikum sem hlutar hennar hafa, heldur þurfi líka að huga að því að hver hluti er mótaður af heildinni sem hann tilheyrir. Sé þessari hugmynd beitt á

samband einstaklings og samfélags þá geta sannindi um samfélagið ekki verið einfaldlega afleiðing af eiginleikum einstaklinganna, því einstaklingarnir eru afsprengi sögu og siðar. Þessa hugsun gerði Dewey að sinni og hélt sig við hana alla tíð þó hann léti hughyggjuna sigla sinn sjó. Í samræmi við þetta hafnaði hann því að sálfræði gæti ein og sér verið grundvöllur menntavísinda, þau þyrftu jafnt á félagsfræði og sögu að halda. Um samspil þess sálræna og félagslega fjallar hann ítarlega í einu af höfuðritum sínum sem heitir *Human nature and conduct* og kom út árið 1922 (Dewey, 1976–1983, XIV).

Annar þáttur úr heimspeki Hegels, sem Dewey fléttaði saman við fræði sín, var kenning hans um frelsið. Hegel reyndi að sameina frelsishugsjónir af mörgu tagi í eina heildarsýn. Hann áleit að borgaraleg réttindi og ráðrúm til að fara sínu fram án uppþrengjandi afskipta væru aðeins hluti af því frelsi sem máli skipti. Annar hluti þess væri fólgin í skynsamlegri sjálfstjórn og enn annar í því að njóta sín sem skynsemisvera og vera fullgildur þátttakandi í samfélagi manna (Atli Harðarson, 1998, bls. 207–241).

Svo virðist sem Dewey hafi horfið frá hughyggju á síðasta áratug níttjándu aldar og jafnframt sagt skilið við kristindóminn og þá trúarlegu heimsmynd sem hann ólst upp við. Á sama tíma tók hann æ meir að hallast á sveif með Charles Sanders Peirce (1839–1914) og verkhyggju hans.⁴ Peirce og aðrir bandarískir verkhyggjumenn sem á eftir komu áttu samleið með Hegel í því að hafna hugsunarhætti Descartes en þeir gerðu það á forsendum veraldarhyggju og vísindalegrar hugsunar en ekki hughyggju og trúarlegrar heimsmyndar sem henni fylgdi (Bernstein, 2010a). Eftir að þessi þáttaskil urðu á ferli Deweys sótti hann einkum innblástur í kenningu Charles Darwins (1809–1882) um líffræðilega þróun. Á síðustu árum hafa fræðimenn sem túlka rit Deweys í vaxandi mæli lagt áherslu á áhrif þróunarkenningarinnar (sjá t.d. Bernstein, 2010a; Fesmire, 2015; Rogers, 2009; Seltzer-Kelly, 2008). Þau hafa þó verið ljós allt frá upphafi. Í minningargrein sem Ármann Halldórsson skrifaði í tímaritið *Menntamál*, skömmu eftir að Dewey dó, segir til dæmis: „Heimspeki Dewey studdist einkum við líffræði“ (Ármann Halldórsson, 1953, bls. 2).

Ef maðurinn er, eins og Darwin segir, afsprengi þróunar þar sem stofnar dýra taka hægfara breytingum fyrir náttúruval þá geta ekki verið skörp skil milli dýra sem enga hugsun hafa og dýra sem eru eins og við – þar á milli hljóta að vera, eða hafa verið, ótal millistig. Þróunarkenningin styður þannig viðleitnina til að sjá samfellu fremur skörp skil í veruleikanum.

Bók Darwins um uppruna tegundanna kom út 1859, sama ár og Dewey fæddist. Hálfri öld seinna, 1909, flutti Dewey fyrirlestur sem nefndist *The influence of Darwinism on philosophy* (Dewey, 1976–1983, IV, bls. 3–14). Þar fjallaði hann um þýðingu þróunarkenningarinnar fyrir hugsun samtímans og kom vel fram að í huga hans markaði kenning Darwins ekki einungis þáttaskil í líffræði heldur líka í öllum greinum sem fjalla um mannlíf, siðferði og þekkingu. Meðal þess sem hann taldi leiða af vitneskjunni um uppruna okkar í dýraríkinu er að það geti hvorki verið skörp skil milli líffræði og sálfræði né milli sálfræði og samfélagsfræða. Þróunarkenningin renndi því nýjum stoðum undir heildarhyggjuna sem Dewey setti fram undir áhrifum frá Hegel og í félagi við Mead. Þessi hugsun er endurtekin í kafla XXI í *Lýðræði og menntun* þar sem Dewey segir: „Sannleikurinn er sá að reynslan þekkir engin skil milli þess sem varðar mannlífið og algerlega vélgengs efnisheims. Náttúran er heimkynni mannsins“ (bls. 294).

Ég hef áður tæpt á hugmyndum Deweys um að hugtök og sértekningar séu tæki til að takast á við tilveruna fremur en eftirmyndir veruleikans. Þessi hugmynd, að líkja þekkingu

⁴ Ég fylgi ráðum Gunnar Ragnarssonar (2000, bls. 27) sem þýðir *pragmatism* með orðinu *verkhyggja*.

við verkfæri fremur en eftirmynd, tengist líka þróunarkenningunni. Í þrem stuttum greinum sem birtust fyrst 1908 til 1909 ræðir Dewey (1976–1983, IV, bls. 178–191) um verkhyggjuna og tengir hana við líffræðilegan skilning á hugsun og þekkingu. Samkvæmt þessum skilningi hefur hugsunin ekki þróast svo við byggjum yfir eftirmynd af eðli heimsins heldur sem verkfæri til að nota í lífsbaráttunni.

Einn af fylgífiskum tvíhyggjunnar sem Descartes boðaði var bjarghyggja (foundationalism) eða sú skoðun að vísindaleg þekking stæði, eða gæti að minnsta kosti að staðið, á öruggum undirstöðum. Þessi hugsun er ef til vill nærtæk ef litið er svo á, eins og Descartes gerði, að skynsemin búi í huga sem er utan við efnisheiminn og hún sé til alsköpuð á undan sögu og siðum. En svipaðar hugmyndir um þekkingarfræðilegar undirstöður finnast líka hjá fólki sem ekki trúir neinu slíku, en heldur samt að vísindaleg aðferð sé til á undan vísindaiðkun og beiting hennar skili niðurstöðum sem eru hafnar yfir efa og grun. Þessu neitaði Dewey, eins og Peirce hafði gert á undan honum. Hann sá þróun þekkingarinnar sem hliðstæðu við líffræðilega þróun þar sem ótal möguleikar eru prófaðir, sumir gefast vel og lífa, aðrir reynast verr og deyja út (Seltzer-Kelly, 2008). Sumar hugmyndir sem endast vel hafa menn kannski rambað á fyrir glópalán og sumar sem endast verr voru ef til vill fengnar með strangvísindalegum aðferðum. Þótt vissulega séu til rannsóknaraðferðir sem hafa reynst vel og skilað mörgum nýtilegum niðurstöðum er ekki til nein vísindaleg aðferð sem tryggir að okkur takist ævinlega að afla öruggar þekkingar. Verkhyggjumenn sættu sig við að óvissa væri óhjákvæmilegt hlutskipti okkar og hvaðeina sem væri haft fyrir satt í dag gæti einhvern tíma seinna þótt ástæða til að endurskoða (Bernstein, 2010a).

Hugmyndir Deweys um fallvaltleika allrar þekkingar voru að nokkru fram komnar 1916 þegar *Lýðræði og menntun* kom út, en hann átti eftir að gera betri grein fyrir þeim í síðari verkum, einkum *The quest for certainty* (Dewey, 1981–1990, IV) sem út kom 1929. Þar gagnrýnir hann kreddufestu og þörf manna fyrir meira öryggi og fullvissu en kostur er á í þessum heimi. Í *Human nature and conduct* sem út kom þarna mitt á milli, árið 1922, greinir Dewey (1976–1983, XIV) kröfur manna um föst og fyrirframgefin markmið sem anga af sama meiði og þörfina fyrir fullvissu og öryggi. Um þetta fjallar hann í þriðja hluta þeirrar bókar. Eins og Jón Ólafsson (2002) hefur bent á felur þessi afstaða ekki endilega í sér efahyggju. Dewey hafði ekki áhuga á að efast að ástæðulausu um það sem haft er fyrir satt – en hann viðurkenndi að hann gæti ekki vitað fyrirfram hvað síðar yrði ástæða til að vefengja.

Að nokkru marki má útskýra hvað felst í andstöðu Deweys gegn bjarghyggju með því að benda á að þegar menn afla nýrrar þekkingar og reyna að átta sig á sibreytilegum heimi þá eru þeir í svipuðum sporum og landkönnuðir fyrir daga gervitungla og loftmynda. Slíkir landkönnuðir geta ekki stuðst við nein kort og það eru hvergi neinir vegvísar. Vegir, skilti, kort og leiðarvísar verða til eftir á, þegar búið er að fara um landið. Meðan verið er að kanna það í fyrsta sinn þarf að beita skynsemi til að finna færar leiðir en það er ekki hægt að ákvarða fyrirfram, meðan landið er enn óþekkt, hvaða kennileiti er best að styðjast við.

Bjarghyggjumenn reyna að setja reglur um það hvernig nýjar gátur skuli leystar sem er dálítið líkt því að ráðleggja þeim sem ætla að kanna lönd að taka með sér kort svo þeir villist ekki. Það er eins og þeir haldi að til sé „gervitungalmynd“ af vegferð mannsandans sem tekin er af sjónarhóli utan og ofan við þann reynsluheim sem við getum aðeins skoðað innan frá. Mótbárur Deweys gegn bjarghyggju eru að sumu leyti eins og ábending til sömu landkönnuða um að eina leiðin sé að nýta sem best kennileiti sem birtast í ferðinni og enginn veit fyrirfram hvernig verða. Hann hafnaði því að heimspekin gæti sett vísindunum lög fyrirfram. Að hans mati var enginn aðferðafræðilegur löggjafi eða dómstóll hafin yfir vísindin. Spurningar um bestu aðferðir til þekkingaröflunar verða, eins og aðrar

ráðgátur vísindanna, aðeins útkljáðar með þeirra eigin aðferðum sem mótast jafnóðum og starfinu vindur fram. Þessi hugsun er náskyld mótbárunum gegn því að fastsetja markmið menntunar fyrirfram. Þau verða að fá að koma í ljós.

Ég hef nú reynt að segja hluta af hugmyndasögunni sem kom á undan *Lýðræði og menntun*. En bókin er líka framhald af skólasögu á seinni hluta níttjándu aldar og fyrstu árum þeirrar tuttugustu. Í kringum aldamótin tók Dewey þátt í að móta skólafestu sem var kölluð *framstefnuskóli* eða *framsækin menntun* (*progressive education*). Fyrsta bókin sem hann sendi frá sér um skólamál heitir *The school and society* og kom út 1899. Þar skrifaði hann eins og framstefnuskólinn væri annað hvort orðinn að veruleika eða rétt handan við hornið, það væri umbylting í gangi og barnið orðið miðpunktur skólafestsins en ekki kennarinn og kennslubókin (Dewey, 1976–1983, I, bls. 23). Í þessari sömu bók stakk hann upp á að hefja kennslu í náttúruvísindum og tækni á að láta börnin nota rokka og vefstóla, búa til kerti og sápu, og síðar rafmagnstæki eins og ritsíma. Bækur um efnið mundu þau svo lesa þegar þau hungraði í meiri skilning á þessum og þvilkum viðfangsefnum (Dewey, 1976–1983, I, bls. 76 o. áf.). Hann vildi byrja á einhverju sem börn hefðu áhuga á og láta löngun í bóklegan lærdóm kvikna af viðfangsefnum – að spurningar yrðu spennandi og áleitnar fyrst og svörin kæmu svo. Skólinn sem þarna var lýst var skóli vinnugleðinnar þar sem eigið gildi verkanna dreif nemendur áfram.

Í byrjun síðustu aldar var áherslum framstefnunnar á verkefnadrifið nám og tengsl við náttúruna og veruleikann utan skólafestunnar æði oft stillt upp sem andstæðu við hefðbundnar námsgreinar á borð við sögu eða stærðfræði. Sumir talsmenn framstefnunnar vildu jafnvel úthýsa þeim úr skólunum en það vildi Dewey ekki gera. Raunar var hann afar gagnrýninn á málflutning framstefnumanna sem honum þótti ganga út í öfgar eins og Ólafur Páll Jónsson (2010) hefur sagt frá í ágætu yfirlit um menntaheimspeki Deweys. Fyrir vikið hafa sumir lýst skólafestu hans sem fremur gamaldags (Boisvert, 1998, bls. 95–96; Jackson, 1990; Westbrook, 1991, bls. 98–104). Víst er talsvert til í því að margt sem Dewey vildi kenna börnum var langt frá því að vera nein nýlunda. Þetta er þó ekki nema hálf sagan. Hann ætlaði skólum að gera meira en að ná hefðbundnum markmiðum um siðferðilegt uppeldi, kunnáttu í lestri, skrift og reikningi og þekkingu á náttúru, samfélagi og menningu. Með nýjum aðferðum átti að ná hefðbundnum markmiðum og meiru til. Þær áttu að gera nemendur sjálfstæðari, meira sjálfbjarga og færari um að hafa stjórn á tilveru sinni.

Í bókinni *The child and the curriculum* frá 1902 rökstyður Dewey (1976–1983, II, bls. 271–291) að hægt sé að sætta áherslu á að mæta áhuga og þörfum barnsins og að miða skipulag kennslu við kröfur námsgreina – vísinda og fræða sem barn þekkir ekki og getur því ekki haft áhuga á í upphafi skólagöngu. Hann bendir á að við getum mjakað reynslu barns hægtum skrefum langt út fyrir þann heim sem það þekkir fyrir. Að hans mati átti ekki að velja milli þess að hafa barnið í brennidepli og að leggja áherslu á skilning á vísindum, fræðum, tækni og listum. Það átti að gera hvort tveggja. Viðbrögð hans við tilraunum til að stilla hefðbundnum fögum og þörfum barnsins upp sem andstæðum eru eins og svör hans við öðrum afarkostum af sauðahúsi tvíhyggjunnar. Hann neitaði því að annað af þessu útilokaði hitt. Í *Lýðræði og menntun* birtist þetta til dæmis í kafla XIV þar sem Dewey ræðir um mikilvægi þess að nemendur kynnist vísindunum. Þau verja fólk, segir hann, best gegn trúgírni og gáleysi í dómum sem okkur er í blóð borin og án þeirra förum við á mis við „bestu verkfærin sem mannkynið hefur gert sér til þess að stjórna umhugsun sinni með árangursríkum hætti“ (bls. 197). Þótt vísindin séu nemandanum í fyrstu framandi heimur færa þau honum á endanum tök á eigin tilveru. Áhersla Deweys á mikilvægi þess að skólabörn kynntust vísindum nútímans og temdu sér vísindalega og gagnrýna hugsun birtist víðar í skrifum hans um menntamál, meðal annars í fyrsta hluta bókar sem heitir *Hugsun og menntun* í íslenskri þýðingu Gunnars Ragnarssonar (Dewey,

2000a). Hún kom fyrst út árið 1910, sex árum á undan *Lýðræði og menntun*, og heitir á frummálinu *How we think*. Af 2. kafla þeirrar bókar (Dewey, 1976–1983, VI, 192–203) er ljóst að menntastefna Deweys er í anda upplýsingarinnar og hann taldi sig í liði með Francis Bacon (1561–1626), John Locke (1632–1704) og eftirmönnum þeirra sem vildu kenna fólki vísindalega hugsun til þess að bæta heiminn og vinna gegn hindurvitnum, blekkingum og skaðlegum þankagangi sem mönnum hættir til ef menntun þeirra er ábótavant.

Í skólanum sem Dewey lét sig dreyma um áttu verkefningu að hafa nægilegt gildi í augum nemenda til að þeir væru drifnir áfram af áhuga og þau áttu líka að vera nógu lærdómsrík til að þeir öðluðust skilning á náttúru, listum, tækni og mannlífi og tileinkuðu sér vísindalega og gagnrýna hugsun. Framsækinn kennari þarf að setja nemendur til slíkra verka, vita hvert spurningar þeirra leiða og geta nýtt það óvænta sem upp kemur til að beina þeim í rétta átt, mjaka reynslu þeirra langt út fyrir þann heim sem þeir þekkja fyrir. Til að gera þetta dugar skammt að vera meðalskussi í fræðunum og því síður að kenna bara eftir fyrirframgerðum leiðbeiningum. Einn af þekktari námskráfræðingum Bandaríkjanna á síðustu öld, Joseph Schwab (1909–1988), sagði að þessar kröfur til kennara gerðu skólustefnu Deweys illframkvæmanlega. Hann taldi að það sem Dewey vildi ná fram með umbótum á skólum væri í sjálfu sér gott, en að það væri óraunhæft að gera ráð fyrir að kennarar væru upp til hópa þeir afreksmenn að valda slíku verki (Schwab, 1959).

Það sem á eftir fór

Dewey naut frægðar og viðurkenningar í lifanda lífi. Hann var nógu þekktur til að andlát hans yrði forsíðufrétt í Morgunblaðinu, sem sagði frá því 10. júní 1952 að þessi heimspektti hugsuður hefði látist fyrir rúmri viku. En þrátt fyrir frægðina fóru áhrif hans innan akademískrar heimspeki mjög dvínandi á millistríðsárunum. Fesmire (2015) segir að þau hafi mest verið frá útgáfu *Lýðræðis og menntunar* árið 1916 fram til 1929, en fljótlega eftir það hafi verkhyggjan látið í minni pokann fyrir heimspeki sem evrópskir menntamenn tóku með sér vestur um haf, sumir á flóttu undan nasistum. Robert Westbrook (1991, bls. 120) hefur sömu sögu að segja í ævisögu Deweys og telur að hann hafi verið einn af áhrifamestu hugsuðum Bandaríkjanna í byrjun tuttugustu aldar, en þegar á leið hafi stefna hans vikið fyrir annars konar heimspeki.

Meðal þýskumælandi heimspekinga sem fluttu til Bandaríkjanna á fjórða áratugnum voru nokkrir helstu forsprakkar rökfræðilegrar raunhyggju (logical empiricism) en innan þeirrar hreyfingar í heimspeki voru bæði menn úr Vínarhringnum og aðrir sem beittu líkum aðferðum í heimspeki og voru undir áhrifum frá breskri raunhyggjuhefð. Í hópi þeirra sem fengu stöður við háskóla vestan hafs voru nokkrir af áhrifamestu hugsuðum aldarinnar eins og Rudolf Carnap (1891–1970), Carl Gustav Hempel (1905–1997) og Hans Reichenbach (1891–1953). Þeir sneru heimspekideildum margra bandarískra háskóla á sitt band (Creath, 2014). Stefna þeirra var afar ólík þeirri blöndu verkhyggju og heildarhyggju í anda Hegels sem Dewey mælti fyrir. Að dómi rökfræðilegra raunhyggjumanna var flest sem frá Hegel kom þvættingur af verstu gerð. Verkhyggjan átti heldur ekki upp á pallborðið hjá þeim, því þeir töldu sig flestir geta varið einhvers konar bjarghyggju og sýnt fram á að vísindalegar aðferðir væru grundvallaðar á heimspekilegum rökum og unnt væri að staðfesta gildi þeirra í eitt skipti fyrir öll. Flestir rökfræðilegir raunhyggjumenn aðhylltust líka stranga tvíhyggju um staðreyndir og gildi og reyndu þar og víðar að draga skörp skil þar sem Dewey sá samfellt litróf.

Áhugi heimspekinga og álit á Dewey tók ekki að glæðast á ný fyrr en eftir að bók bandaríska heimspekingsins Richards Rorty (1931–2007), *Philosophy and the mirror of nature*, kom út árið 1979. Sú bók er uppgjör við hvers kyns bjarghyggju og rökfræðilega

raunhyggju. Rorty (1979, bls. 5–7) setur Dewey þar á bekk með Ludwig Wittgenstein (1889–1951) og Martin Heidegger (1889–1976) og heldur því fram að þessir þrír menn hafi vísað vegin til nútímalegrar heimspeki sem er laus við úreltar grillur en hjálpleg til að ræða af skynsemi um vandamál samtímans. Þegar þarna var komið sögu var veldi rökfræðilegu raunhyggjunnar að molna niður innan frá, því virtir heimspekingar úr þeirra eigin herbúðum, eins og Willard von Orman Quine (1908–2000), höfðu sýnt fram á alvarlegar veilur í hugmyndum þeirra um að heimspekin setti vísindunum lög og legði traustan grundvöll undir alla þekkingaröflun. Einnig höfðu skrif austurríska heimspekingsins Karls R. Popper (1902 – 1994) um vísindi og vísindalega aðferð snúið mörgum til fylgis við viðhorf sem voru meira í ætt við verkhyggju en bjarghyggju. Undir aldarlok voru háskóladeildir í heimspeki því móttækilegri en þær voru áratugina á undan fyrir þeim boðskap Deweys og annarra verkhyggjumanna að þekking okkar væri aldrei alveg gulltryggð, hvaðeina sem væri haft fyrir satt í dag gæti þurft að endurskoða á morgun.

Afdrif Deweys innan menntunarfræða urðu um margt lík og innan heimspekinnar. Menntaheimspeki hans var spyrnt saman við boðskap framstefnumanna sem vildu draga úr kennslu hefðbundinna námsgreina. Áhrifamiklir fræðimenn eins og bandaríski sagnfræðingurinn Richard Hofstadter (1916–1970) og breski menntaheimspekingurinn Richard S. Peters (1919–2011) báru honum á brýn að vanmeta gildi fræðilegs skilnings og menningaráhuga sem ekki tengist beinlínis lausnum á neinum aðsteðjandi vandamálum og rýra þar með vitsmunalegt innihald skólanáms. Hvorugur þeirra hélt því þó fram að Dewey hefði beinlínis ætlað að hafa slík áhrif. Andmæli þeirra voru meira í þá veru að tvírátt og loðið orðalag í ritum hans hefði gefið þeim sem á eftir komu afsakanir fyrir námskrárgerð þar sem lítil áhersla var lögð á þekkingu og skilning á vísindum og fræðum (Hofstadter, 1963, bls. 359–390; Peters, 1977).

Herbert M. Kliebard (1930 – 2015) var áratugum saman með virtustu fræðimönnum um sögu skólastarfs í Bandaríkjunum. Í merku riti um bandaríska menntastefnu á árabílinu 1893 til 1958 segir hann að þrátt fyrir mikla frægð hafi Dewey í reynd haft lítil áhrif á skólastarf (Kliebard, 1987, bls. 31). Annar forystumaður í hópi sérfræðinga um bandaríska skólasögu, Ellen Condliffe Lagemann, tekur undir þetta. Í grein sem birtist fyrir rúmum aldarfjórðungi segir hún að það sé engin leið að skilja sögu skólamála í Bandaríkjunum nema gera sér grein fyrir því að Edward L. Thorndike (1874–1949) vann en John Dewey tapaði (Lagemann, 1989). Þetta þýðir ekki að Dewey hafi gleymst. Það er öðru nær. Í áður nefndri bók um hugsun hans segir Fesmire (2015, bls. 179) að það sé vinsælt orðtak hjá próffessorum í menntavísindum að „við fylgjum Dewey í orði en Thorndike á borði“ („We talk Dewey, and we do Thorndike“). Fleiri sem fjalla um sögu menntastefnu og menntaumbóta taka í sama streng (t.d. Garrison & O’Quinn, 2004).

Með fullyrðingu sinni um að Thorndike hafi unnið og Dewey tapað á Lagemann væntanlega við að sjónarmið Deweys hafi vikið fyrir þeim sem hugðust leggja eina trausta undirstöðu undir öll menntavísindi með sálfræðilegri atferlishyggju. Hún segir frá þessu í lengra máli í bók sinni um sögu menntarannsóknna (Lagemann, 2000). Þar kemur fram að Thorndike var langt því frá því einn síns liðs. Árið 1909 tók Charles Hubbard Judd (1873–1946) við stöðu forseta menntavísindasviðs Chicago háskóla, stöðu sem Dewey hafði gegnt frá 1894 til 1904. Judd sneri kennaramenntun þar á bæ af þeirri braut sem Dewey hafði markað, ýtti fyrrum samstarfsmönnum hans, eins og Mead, til hliðar og gerði menntunarfræði að undirgrein atferlissálarfræði. Einn helsti samverkamaður Judds í Chicago var John Franklin Bobbitt (1876–1956) sem var ráðinn að skólanum sama ár, 1909. Þegar Dewey fór frá Chicago fékk hann stöðu við Columbia háskólann í New York. Þar var Thorndike fyrir og hafði meiri áhrif á þróun kennaramenntunar og viðhorf til menntarannsóknna en Dewey. Það voru öðrum fremur þessir þremmenningar, Thorndike,

Judd og Bobbitt, sem gáfu tóninn fyrir menntavísindi síðustu aldar. Atferlishyggja þeirra og hugmynd um eina trausta undirstöðu allrar kennslufræði var bæði í ágætu samræmi við tækni- og skipulagshyggjuna sem mjög sótti á og rökfræðilegu raunhyggjuna sem hafði vaxandi áhrif í Evrópu þegar á þriðja áratugnum og hóf skömmu síðar innreið sína í bandaríska háskóla (Creath, 2014).

Thorndike og hans nótar vildu beita vísindalegum aðferðum til að ná mælanlegum árangri í að búa nemendur undir framtíð í samfélaginu sem beið þeirra. Dewey mælti hins vegar með ævilöngu námi sem væri ekki undirbúningur undir neitt sem lýst yrði fyrirfram heldur samofið viðleitni manna til að umskapa samfélagið og sjálfa sig um leið. Í þeirri viðleitni birtast stöðugt ný markmið sem ekki er hægt að sjá fyrir. Þeir reyndu að grundvalla vísindalega kennslufræði og töldu farsælt að stjórna með boðvaldi að ofan og láta kennara beita aðferðum sem vísindamenn hefðu sannreynt án þess að stíga fæti inn í skólaflokk. Öndvert þessu mælti Dewey fyrir dreifstýrðara kerfi þar sem kennslufræðileg þekking yrði til í skólunum og það væri samfella milli vinnu og þekkingaröflunar. Þessar hugmyndir um kennslufræði og menntavísindi birtast ekki með ótvíræðum hætti í *Lýðræði og menntun*. Um þær má lesa í eldri skrifum Deweys, til dæmis í grein um lýðræði í skólum frá 1903 og grein um kennaramenntun frá 1904 (Dewey, 1976–1983, III, bls. 229–239 og 249–272). Í fyrri greininni ræðir hann mikilvægi þess að kennarar á öllum skólastigum starfi sem sjálfstæðir fagmenn og stjórni sjálfir vinnu sinni og í þeirri síðari segir hann meðal annars að kennarar þurfi að læra fræðigreinar eins og heimspeki og sögu menntunar svo þeir öðlist nægan skilning á starfi sínu til að geta unnið að framþróun í skólakerfinu. Í ritgerð um menntavísindi frá 1907 (Dewey, 1976–1983, IV, bls. 158–164) kveður við sama tón. Þar segir Dewey að engin grein snerti fleiri hliðar lífsins en menntavísindin, undir hatti þeirra sameinist margvísleg fræði, þar á meðal félagsfræði, saga, sálfræði og heimspeki. Þegar á þessum tíma var Dewey til hliðar við meginstrauma í sálfræði og félagsvísindum. Í grein um tengsl hans við námssálarfræði á síðustu öld segir Michael Glassman að Dewey hafi ekki síst orðið utanveltu vegna þess hve hann var andsnúinn hugmyndum um að grundvalla vísindalegar kynbætur (eugenics) á fólki með því að flokka einstaklinga og þjóðir í betri og lakari gerðir. Slíkar hugmyndir voru í tísku allan fyrri helming síðustu aldar beggja vegna Atlantshafs. Í Bandaríkjunum héldu Thorndike og fleiri áhrifamiklir vísindamenn þeim mjög á lofti (Glassman, 2004).

Hugmyndir atferlishyggjumanna um hlutverk menntavísinda gerðu ráð fyrir að þau snerust einkum um að finna árangursríkar kennsluáðferðir. Dewey ætlaði þeim mun víðtækara hlutverk, enda taldi hann ekki vænlegt til árangurs að reyna að skilja nám barna nema í samhengi við líf þeirra utan skólans og bættan árangur skólastarfs taldi hann ekki unnt að greina frá umbótum og auknum jöfnuði í samfélaginu. Síðast en ekki síst höfðu atferlishyggjumenn allt aðra hugmynd um rannsóknir á mannlífinu heldur en Dewey. Þeir töldu að sálfræðirannsóknir leiddu í ljósa fasta eðlisgerð mannhugans en Dewey taldi einstaklingana mótaða af samfélaginu ekkert síður en samfélagið af einstaklingunum. Heildarhyggja hans fól í sér að þeir sem stunduðu menntarannsóknir þyrftu að leita fanga í mörgum greinum, þar á meðal líffræði, sálfræði, félagsfræði, sögu og heimspeki og engin þeirra væri undirstaða hinna (Gibboney, 2006; Lagemann, 2000; Tomlinson, 1997).

Eftir því sem Lagemann (2000) segir voru menntavísindi nær ómótuð um 1890. Í byrjun síðustu aldar virtust þau geta þróast á þann hátt sem Dewey hugsaði sér, en þegar um 1920 höfðu þau tekið á sig allt aðra mynd. Atferlisstefnan varð svo ríkjandi í menntavísindum fram yfir miðja öldina. Þá tóku við aðrar stefnur innan sálfræði, einkum kenning Svisslendingsins Jean Piaget (1896–1980), en ekki sú víða sýn og heildarhyggja sem Dewey mælti fyrir.

Ein mikilvægasta stefnuyfirlýsing þeirra sem náðu undirtökum í kennaramenntun og fræðilegri umfjöllun um skólastarf í kringum 1920 er bók eftir Bobbitt sem út kom 1918 og heitir *The curriculum*. Hún gæti kallast *Námskráin* á íslensku. Í þessari bók tók Bobbitt upp ýmsar áherslur framstefnuskólans og á yfirborðinu var sumt áþekkt með því sem hann sagði og skrifum Deweys. Bobbitt mælti til dæmis með því að skólabörn kynntust smíði, ræktun, fatagerð og matreiðslu og að vinna við slík verkefni yrði hluti af skólagöngu þeirra. Hann áleit, eins og Dewey, að reynsla af því tagi sem börn afla sér með hagnýtri iðju væri forsenda þess að þau kæmst langt á menntabrautinni (Bobbitt, 1918, bls. 99–105). Bobbitt vildi líka að menntakerfið stuðlaði að jöfnuði. Hann taldi að það gæti meðal annars aukið veg starfsmenntunar þannig að æ fleiri greinar kæmst á svipaðan stall og hefðbundnu háskólafræðingurinn (Bobbitt, 1918, bls. 63). Einnig lagði hann áherslu á heilbriggt líf og nám sem efldi margs konar mannkosti en mælti gegn þröngri og einhliða áherslu á hefðbundnar bóklegar greinar.

Þótt Bobbitt hafi tekið undir margt af því sem framstefnumenn í skólamállum sögðu í byrjun síðustu aldar var menntastefna hans afar ólík þeirri sem Dewey boðaði. Það sem helst skildi á milli var að Bobbitt lagði áherslu á að öll markmið væru skilgreind og ákvörðuð fyrirfram en Dewey taldi slíkt óraunhæft af ástæðum sem raktar hafa verið. Sem dæmi má taka að þriðji hlutinn (kaflar 11–13) í bók Bobbitts fjallar um borgaramenntun (education for citizenship). Fyrir honum er slík menntun sókn að markmiðum sem eru ákveðin áður en kennsla hefst en ekki sameiginleg leit að betra lífi eins og Dewey lýsti. Umfjöllun Bobbitts (1918, bls. 117) hefst raunar á yfirlýsingu um að borgaramenntun geti ekki byrjað fyrr en einkenni góðs borgara hafa verið sundurgreind í smáatriðum.

Sjötti kafli í bók Bobbitts fjallar um vísindalegar aðferðir við mótun skólanámskrár. Hann taldi nákvæma markmiðssetningu meginforsendu bættis árangurs og gerði ráð fyrir að menntavísindamaðurinn gæti komist að því hvaða hæfni fólk þyrfti að öðlast í skólum með því að rannsaka hvað fólk aðhefðist í raun (Bobbitt, 1918, bls. 42). Bobbitt (1918, bls. 51) viðurkenndi að vísu að erfitt mundi að átta sig á hvaða þörfum tækist ekki að fullnægja vegna þekkingarskorts á sumum fræðasviðum eins og til dæmis sagnfræði. Hann hélt því samt fram að menntun væri til að bæta úr skorti á kunnáttu, uppfylla þörf sem væri til óháð menntuninni. Í tuttugasta kafla velti Bobbitt til að mynda fyrir sér þörf fyrir kennslu í erlendum málum og byrjaði á að spyrja í hverju fólki farnaðist illa vegna skorts á tungumálakunnáttu (Bobbitt, 1918, bls. 255). Í þessum kafla áréttaði hann að námskrá þyrfti að uppgötva með vísindalegum hætti, með því að kanna hvaða þekkingu fólk vantaði. Hann kallaði þann sem vinnur slík verk „scientific curriculum-discoverer“. Það virtist ekki hvarfla að honum að nýjar þarfir spryttu af menntuninni jafnóðum og menntunin mætti þörfum sem fyrir voru. Samt blasir við að samfélag finnur ekki fyrir þörf á að læra að þjóna peysu fyrr en það hefur lært að spinna garn og enginn verður var við þörf til að nema hljómsveitarstjórn og tónsmíðar fyrr en allmargir hafa lært að syngja og leika á hljóðfæri. Öll umfjöllun Bobbitts gerði ráð fyrir að menntun þjónaði markmiðum sem væru utan hennar og að hægt væri að ákvarða fyrir einstakling hvert leið hans skyldi liggja, áður en hann hæfi göngu sína eftir menntabrautinni. Dewey gerði hins vegar ráð fyrir að menn uppgötvuðu markmið sín á leiðinni og enginn gæti fyrirfram kortlagt vegferð annarra til menntunar og þroska af neinni vissu.

Áhersla Bobbitts á markmið sem eru skilgreind fyrirfram af nákvæmni er í anda tæknihyggjunnar sem náði undirtökum í bandarískum menntavísindum upp úr 1920. Hún hefur enn áhrif á skipulag skólastarfs víða um heim, þar á meðal hér á landi (Atli Harðarson 2012, 2016). Hugmyndir hans um verkaskiptingu í skólakerfinu eru anda þessarar sömu tæknihyggju. Hann hafnaði að vísu öfgum sem hann tengdi nafni verkfræðingsins Fredericks Winslow Taylor (1856–1915) og kallaði „the Taylor System“. Taylor þessi skrifaði áhrifamikil rit um vísindalegt skipulag iðnaðarframleiðslu þar sem

hann lýsti færibandavinnu sem var svo þaulskipulögð að verkafólkið þurfti ekki að hugsa heldur bara hlýða reglum og fyrirmælum. Bobbitt ræddi svona verksmiðjulíkan af skóla, þar sem yfirmenn skipuleggðu allt og kennarar ynnu eftir tilskipunum án þess að hafa yfirsýn yfir starf sitt. Hann benti á að þeir sem ynnu verkin þyrftu að geta tekið sjálfstæðar ákvarðanir því fyrirmæli að ofan gætu aldrei sagt allt sem segja þyrfti. Vísindalegt skipulag krefst þess að þeir sem vinna verkin geti brugðist skynsamlega við í stað þess að stoppa og bíða eftir fyrirmælum í hvert sinn sem eitthvað óvænt gerist (Bobbitt, 1918, bls. 78–84). Hann mælti því með nokkurri sjálfstjórn kennara yfir vinnu sinni, en taldi samt, eins og Thorndike og fleiri forsprakkar atferlishyggju í menntavísindum, að sérfræðingar hlýtu að leiða framfarir í námskrágerð og skipulagi skóla – sú þekking sem mestu skipti yrði til við rannsóknir sem færu fram utan skólakerfisins og kennarar hlýtu að vinna að mestu leyti eftir fyrirmælum að ofan (Bobbitt, 1918, bls. 282–289). Öfugt við þetta leit Dewey svo á að menntarannsóknir ættu að vera samofnar skólastarfi og kennarar þyrftu að taka þátt í þeim. Þar sem aðrir sáu skörp skil benti hann á samfelld litróf vinnu og vísinda og gerði ráð fyrir að sama fólk sinnti hvoru tveggja í senn, þekkingaröflun og hagnýtri iðju. Í bók sinni um sögu menntarannsókna bendir Lagemann (2000, bls. 51) á að á fyrstu áratugum aldarinnar hafi flestir kennarar í bandarískum barnaskólum verið konur en háskólamennirnir sem töldu sig sérfræðinga um málefni skóla verið karlar upp til hópa. Hugmyndir Deweys hafi því verið, á fleiri vegu en einn, í andstöðu við það kerfi valda og fyrráða sem var að mótast í bandarísku menntakerfi.

Það sem ekki varð

Menntahugsjón Deweys var ekki smá í sniðum. Hún var kröfuhörð í meira lagi og erfið þeim sem þurftu öryggi, skýr fyrirmæli og fasta ramma. Það sem hann sagði um skóla vinnugleðinnar var samofið æði mörgu sem fólki reyndist torvelt að sætta sig við. Hann gerði það, í fyrsta lagi, að skilgreiningaratriði um menntun í lýðræðislegu samfélagi að hún væri óvissuferð – sífelld glíma við breytilega verðandi þar sem ekki væri hægt að fastsetja markmiðin fyrirfram.

Í öðru lagi heimfærði hann hugsjónir sínar um frelsi og sjálfstjórn almennings upp á skólagöngu barna og benti á mikilvægi þess að þau fengju að vinna sjálf að sínu. Hann rökstuddi jafnframt að menntun skilaði bestum árangri ef starfið væri drifið áfram af eigin gildi verkanna – að nemendum þætti það sem þeir ynnu vera mikilvægt í sjálfu sér. Af þessu leiðir meðal annars að við getum ekki stýrt námi annarra á árangursríkan hátt með fyrirmælum og tilskipunum. Við getum aðeins gert það með því að skapa nemendum umhverfi sem glæðir áhuga á lærdómsríkum viðfangsefnum. Þetta gerir, eins og Schwab (1959) benti á, ansi miklar kröfur til skóla og kennara.

Í þriðja lagi komu heildarhyggja Deweys og þekkingarfræðin, sem hann mótaði í anda þróunarkenningarinnar, illa heim við skipulags- og tæknihyggju síðustu aldar. Hann minnti á að við hefðum aldrei nema stundarútsýn, sem væri alltaf að breytast, svo hvaðeina sem væri haft fyrir satt í samtíð gæti reynst vafasamt í framtíð. Þeir sem réðu ferðinni í skólamálum og menntavísindum næstu áratugina eftir útgáfu *Lýðræðis og menntunar* kröfðust hins vegar fullvissu og öruggar fræðilegrar undirstöðu til að leiða út réttar aðferðir við kennslu og skipulag skólastarfs.

Efasemdir Deweys um sérfræðingaveldi, tæknihyggju og vísindalega miðstýringu eru nátengdar vitund hans um fallvaltleika allrar þekkingar. Þær eru líka nátengdar hugsjónum hans um samfélag jafningja sem eru í senn álíka færir um að sjá sínum eigin fótum forráð og álíka ófærir um að hafa vit fyrir öðrum.

Nú á síðustu áratugum hefur heimspeki lík þeirri sem Dewey færði í letur aftur sótt á, en bjarghyggja og tvíhyggja mátt víkja (sjá t.d. Bernstein, 2010a; Kitcher, 2012; Putnam, 2004). Það virðist líka viðurkennt í vaxandi mæli að skilningur á námi og skólum byggist ekki á neinni einni fræðilegri undirstöðu heldur kalli á samstarf ólíkra greina (Gestur Guðmundsson, 2008, bls. 189–192). Skólastefna tæknihyggjunnar virðist þó enn standa föstum fótum (Atli Harðarson 2012, 2016; Reid, 2006, bls. 67; Swann, 1997). Stefnumörkun yfirvalda leggur að því er virðist í vaxandi mæli áherslu á fyrirframskilgreinda hæfni og markmið sem er lýst í smáatriðum og á þetta einkum við um efri skólastig (Ecclestone, 1999; Hussey & Smith, 2003). Menntastefna í anda Deweys hefur hins vegar talsverð áhrif í leikskólum (Jóhanna Einarsdóttir, 2010) og væri forvitnilegt að kanna hvort þar skipti máli að leikskólastarf mótaðist að miklu leyti eftir að þær hugmyndastefnur síðustu aldar, sem heimspeki Deweys mátti víkja fyrir, höfðu lifað sitt blómaskeið til enda.

Tvíhyggjan um markmið og leiðir er enn samofin ríkjandi hugsunarhætti sem gerir ráð fyrir að það sem öllu varðar sé við lok leiðarinnar, en leiðin sjálf sé einskis virði – ferðalag sem menn leggja á sig fyrir ávinning sem notið verður síðar. Eins og Dewey (1976–1983, XIV) benti á í þriðja hluta bókar sinnar *Human nature and conduct* leiðir þessi þankagangur til þess, þegar verst lætur, að menn fórnir hverjum degi ævinnar fyrir eitthvað sem síðar á að verða og þegar sá síðari tími gengur í garð verði honum fórnað fyrir enn fjarlægari framtíð.

Ef við heimum sífellt öryggi og fullvissu og reynum að ákvarða fyrirfram hvaða árangri skólar eiga að skila, þá hafa nemendur væntanlega takmarkaða kosti á að finna sjálfir sín eigin keppikefli. Verði þetta til þess að eitthvað annað en vitundin um gildi verkanna haldi þeim uppteknum er hætt við að færri læri af alefli. Ef sama krafa um öryggi og fastar undirstöður fær menn líka til að trúá því að hægt sé að skipuleggja skilvirka kennslu með valdboði að ofan er hætt við að vinnugleði kennaranna fari fyrir lítið og skólastarfið verði, eins og Dewey varar við í VIII kafla *Lýðræðis og menntunar*, þrældómur sem litlu skilar. Þessi martröð um skóla hins andlausa og innantóma strits minnir sífellt á sig. En draumur Deweys um skóla vinnugleðinnar hefur líka vakað í veðrinu öll þau hundrað ár sem liðin eru frá því *Lýðræði og menntun* kom fyrst út.

Það er að mínu viti álitamál og umhugsunarefni hvort við komumst nær því að gera drauminn að veruleika nema við tileinkum okkur jafnframt þankagang sem er að minnsta kosti eitthvað í ætt við heimspeki Deweys. Ef til vill þurfa þeir sem ráða ferðinni í skólamálum að sætta sig við óvissa framtíð, losaralega markmiðssetningu og takmarkað vald yfir nemendum til þess að vinnugleðin verði driffjöður daglegrar iðju.

Heimildir

Atli Harðarson. (1998). *Vafamál: Ritgerðir um stjórn málaheimspeki og skyld efni*. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.

Atli Harðarson. (2012). Ný aðalnámskrá framhaldsskóla og gömul námskrárfræði. *Uppeldi og menntun*, 21(2), 71–90.

Atli Harðarson. (2016). Aims of education: How to resist the temptation of technocratic models. *Journal of philosophy of education*. Sótt af <http://onlinelibrary.wiley.com/enhanced/doi/10.1111/1467-9752.12182>.

Árman Halldórsson. (1953). John Dewey, 1859–1952. *Menntamál*, 26(1), 1–5.

- Bartenberger, Martin. (2015). John Dewey and David Graeber. Elements of radical democracy in pragmatist and anarchist thinking. *Politix*, 37, 4–9.
- Bernstein, Richard J. (2010a). *The pragmatic turn*. Malden, MA: Polity Press.
- Bernstein, Richard J. (2010b). Dewey's vision of radical democracy. Í Molly Cochran (ritstjóri), *The Cambridge companion to Dewey* (bls. 288–308). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bobbitt, Franklin. (1918). *The curriculum*. Cambridge, MA: The Riverside Press.
- Boisvert, Raymond D. (1998). *John Dewey: Rethinking our time*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Creath, Richard. (2014). Logical empiricism. Í Edward N. Zalta (ritstjóri), *The Stanford encyclopedia of philosophy (spring 2014 edition)*. Sótt af <http://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/logical-empiricism/>.
- Dewey, John. (1969–1975). *The early works of John Dewey 1882–1898*, ritstjóri Jo Ann Boydston, bindi I–V. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John. (1976–1983). *The middle works of John Dewey 1899–1924*, ritstjóri Jo Ann Boydston, bindi I–XV. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John. (1981–1990). *The later works of John Dewey 1925–1953*, ritstjóri Jo Ann Boydston, bindi I–XVII. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dewey, John. (2000a). *Hugsun og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Dewey, John. (2000b). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ecclestone, Kathryn. (1999). Empowering or ensnaring? The implications of outcomes-based assessment in higher education. *Higher education quarterly*, 53(1), 29–48.
- Fesmire, Steven. (2015). *Dewey*. New York: Routledge.
- Garrison, Jim. (1999). John Dewey's theory of practical reasoning. *Educational philosophy and theory*, 31(3), 291–312.
- Garrison, Jim og O'Quinn, Elaine J. (2004). Reflections on Whitman, Dewey, and educational reform: Recovering spiritual democracy for our materialistic times. *Education and culture*, 20(2), 68–77.
- Gestur Guðmundsson. (2008). *Félagsfræði menntunar*. Reykjavík: Skrudda.
- Giboney, Richard A. (2006). Intelligence by design: Thorndike versus Dewey. *The phi delta kappan*, 88(2), 170–172.
- Glassman, Michael. (2004). Running in circles: Chasing Dewey. *Educational Theory*, 53(3), 315–341.
- Good, James A. (2006). *A search for unity in diversity: The 'permanent Hegelian deposit' in the philosophy of John Dewey*. Lanham, MD: Lexington Books.

- Gordon, Mordechai. (1998). John Dewey on authority: A radical voice within the liberal tradition. *Educational philosophy and theory*, 30(3), 239–258.
- Gunnar Ragnarsson. (2000). Um John Dewey. Í John Dewey, *Hugsun og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi) (bls. 13–37). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Hofstadter, Richard. (1963). *Anti-intellectualism in American life*. New York: Knopf.
- Hussey, Trevor og Smith, Patrick. (2003). The uses of learning outcomes. *Teaching in higher education*, 8(3), 357–368.
- Jackson, Philip W. (1990). Introduction. Í John Dewey, *The school and society and The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2010). Reynsla og nám barna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki: Menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 57–72). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Jón Ólafsson. (2002). Menntun, reynsla og hugsun: Heimspekilegur pragmatismi. *Skírnir*, 176(1), 189–210.
- Kitcher, Philip. (2012). *Preludes to pragmatism: Toward a reconstruction of philosophy*. Oxford: Oxford University Press.
- Kliebard, Herbert M. (1987). *The struggle for the American curriculum 1893–1958*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Kristján Kristjánsson. (2010). Siðfræði, siðferðilegt sjálf og siðferðilegt uppeldi í verkum Deweys. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki: Menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 89–105). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Lagemann, Ellen Condliffe. (1989). The plural worlds of educational research. *History of education quarterly*, 29(2), 183–214.
- Lagemann, Ellen Condliffe. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Manicas, Peter T. (1982). John Dewey: Anarchism and the political state. *Transactions of the Charles S. Peirce society* 18(2), 133–158.
- McKenna, Erin. (2001). *The task of utopia: A pragmatist and feminist perspective*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Ólafur Páll Jónsson. (2010). Hugsun, reynsla og lýðræði. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki: Menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 13–41). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Peters, Richard S. (1977). John Dewey's philosophy of education. Í Richard S. Peters (ritstjóri), *John Dewey reconsidered* (bls. 102–121). London: Routledge & Kegan Paul.
- Putnam, Hilary. (2004). *Ethics without ontology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Putnam, Ruth Anna. (2010). Dewey's epistemology. Í Molly Cochran (ritstjóri), *The Cambridge companion to Dewey* (bls. 34–54). Cambridge: Cambridge University Press.

- Reid, William A. (2006). *The pursuit of curriculum: Schooling and the public interest*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Rogers, Melvin L. (2009). *The undiscovered Dewey: Religion, morality, and the ethos of democracy*. New York: Columbia University Press.
- Rorty, Richard. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryan, Alan. (1995). *John Dewey and the high tide of American liberalism*. New York: W. W. Norton & Company.
- Scheffler, Israel. (1974). *Four pragmatists: A critical introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Schwab, Joseph. (1959). The "impossible" role of the teacher in progressive education. *School review*, 67, 139–159.
- Seltzer-Kelly, Deborah. (2008). Deweyan Darwinism for the 21st century: Toward an educational method for critical democratic engagement in the era of the Institute of education sciences. *Educational theory* 58(3), 289–304.
- Swann, Joanna. (1997). How can we make better plans? *Higher education review*, 30(1), 37–55.
- Tiltman, Rick. (2004). *Thorstein Veblen, John Dewey, C. Wright Mills and the generic ends of life*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Tomlinson, Stephen. (1997). Edward Lee Thorndike and John Dewey on the science of education. *Oxford review of education*, 23(3), 365–383.
- Wang, Jessica Ching-Sze. (2007). *John Dewey in China: To teach and to learn*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Weltman, Burton. (2000). Revisiting Paul Goodman: Anarcho-syndicalism as the American way of life. *Educational theory*, 50(2), 179–199.
- Westbrook, Robert B. (1991). *John Dewey and American democracy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Westbrook, Robert B. (2010). The making of a democratic philosopher: The intellectual development of John Dewey. Í Molly Cochran (ritstjóri), *The Cambridge companion to Dewey* (bls. 13–33). Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitford, Josh. (2002). Pragmatism and the untenable dualism of means and ends: Why rational choice theory does not deserve paradigmatic privilege. *Theory and society*, 31, 225–263.
- Þorsteinn frá Hamri. (2004). *Ritsafn*. Reykjavík: Mál og menning.

Um höfund

Atli Harðarson (atlivh@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann lauk MA prófi í heimspeki frá Brown University 1984 og PhD prófi í menntunarfræðum frá Háskóla Íslands 2013. Rannsóknarsvið hans eru heimspeki menntunar og siðfræði.

Efnisorð

Dewey - Lýðræði og menntun - Saga menntunar – Menntastefna – Verkhyggja - Tæknihyggja.

About the author

Atli Harðarson (atlivh@hi.is) is Associate Professor at the School of Education, University of Iceland. He completed a MA degree in philosophy from Brown University in 1985 and PhD in education from the University of Iceland in 2013. His research interest are in the fields of ethics and philosophy of education.

Key words

Dewey - *Democracy and Education* - History of education - Educational policy – Pragmatism - Technocracy.

Þakkir

Ég þakka eiginkonu minni, Hörpu Hreinsdóttur, fyrir yfirlestur og gagnlegar ábendingar.



Atli Harðarson. (2016).

Lýðræði og menntun: Hugleiðing um aldargamla bók.

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af http://netla.hi.is/greinar/2016/ryn/01_ryn_arsrit_2016.pdf