

Och man snuvas på det rika materialet. Man hade velat lära känna några individuella fångar bättre! Det unika är ju att de talar, till synes utan tanke på att de är avlyssnade, och utan att veta hur kriget ska sluta. De talar med varandra och de har ingen annan ambition än att göra intryck på varandra. Visst finns det enstaka sådana dokument att ta del av – framför allt vill jag framhålla Victor Klemperers dagböcker från krigsåren och tiden dessförinnan – men det material de stött på har mycket mer att ge. Man hoppas på fler böcker skrivna med detta nyfunna material som utgångspunkt.

TORBJÖRN TÄNNSJÖ

*Den barnsliga relativismen*

Ragnar Ohlsson och Kian Sigge

Carlssons förlag, 2013. 260 s. ISBN 978-91-7331-607-1

Mellan 2002 och 2004 bedrevs ett försök med filosofiska samtal med mellanstadieelever på några skolor i Stockholms förorter. Förhoppningen var att en tidig introduktion till filosofiska diskussioner skulle kunna skärpa elevernas kritiska tänkande. Kritiskt tänkande är på modet; att utveckla kritiskt tänkande anges ofta som en målsättning i utbildningssammanhang, inte bara i Sverige utan även i övriga världen. Sigge och Ohlsson är kritiska till detta myckna användande av begreppet kritiskt tänkande. Ges det en alltför snäv tolkning blir det alltför stort fokus på att hitta brister i andras argumentation, på bekostnad av en öppenhet för nya idéer. Ges det en vidare tolkning tenderar i stället begreppet att bli luddigt och urvattnat. Sigge och Ohlsson föreslår i stället att man bör ha som målsättning inom utbildningen att eleverna ska utveckla ett antal ganska tydligt definierade intellektuella dygder. De studerar sedan hur väl filosofisamtal i mellanstadiet utvecklar de nyss nämnda dygderna. Resultatet är tvetydigt. Eleverna verkar faktiskt utveckla förmågan att argumentera väl – men samtidigt drar de slutsatsen att det inte finns sanna eller falska, kanske inte ens bättre eller sämre, svar på filosofiska frågor; en sorts intellektuellt lättjefull extremrelativism vilken knappast är förenlig med ett dygdigt intellekt.

Boken är uppdelad i två delar. Den första delen ägnas helt åt att diskutera intellektuella dygder som ett alternativ till kritiskt tänkande. Ohlsson (som står för dessa kapitel) närmar sig först frågan om vad en intellektuell dygd är för något genom att diskutera om det finns intellektuella normer som skiljer sig från de snävt kunskapsteoretiska och de pragmatiska (där han innefattar de moraliska). Ohlsson argumenterar

för att så är fallet. Exempel på frågor som inte enkelt låter sig inordnas i den pragmatiska eller snävt kunskapsteoretiska kategorin är till exempel vilken attityd man bör in ta mot andras övertygelser, hur man i allmänhet bör bete sig för att söka kunskap och vilken grad av evidens som krävs för att en trosföreställning ska kunna ligga till grund för rationella handlingar (som Ohlsson själv noterar tangerar dessa frågeställningar ibland vetenskapsfilosofi, s. 30–31). Men varför en dygdeteori snarare än en uppsättning principer att följa som svar på dessa frågor? Som Aristoteles sa, man bör inte söka större exakthet än vad ämnet tillåter, och det verkar svårt att formulera en uppsättning stela principer som fångar hur man bör bete sig i kunskapsökande sammanhang. Det ”faller sig naturligt” att snarare hänvisa till hur man bör vara i den här kontexten, t.ex. ”du borde vara mer öppen för nya idéer” alternativt ”du borde vara mindre lättrogen”. Dessutom kan vi inte direkt välja våra trosföreställningar, men vi kan långsiktigt påverka vår karaktär (s. 34–35). Ohlsson säger till sist att intellektuell dygd bör vara all utbildnings mål.

Så här långt känns del 1 fortfarande tydligt kopplad till undersökningen om filosofi i skolan; vi har fått argument för att begreppet ”kritiskt tänkande” är problematiskt, det tenderar att bli antingen för snävt fokus på ifrågasättande eller också oanvändbart luddigt, och sedan ett förslag på att ersätta det med begreppet ”intellektuell dygd”. Idén att sträva efter dygdiga elever snarare än elever som fått plugga in ett antal dogmatiska principer för hur man skaffar kunskap verkar också rimlig ur ett skolperspektiv, oavsett vad man tror om den principiella möjligheten att formulera principer för kunskapsinsköpande i filosofin. De nästföljande kapitlen flyter dock ut en hel del, och blir mer allmänfilosofiska. Känslan är att kopplingen till bokens huvudsakliga ämne, undersökningarna om filosofiverksamhet med barn på mellanstadiet, tappas bort litegrann. Bitvis har jag känslan av att läsa en helt egen bok i kunskapsteori; en sorts bok i boken.

I kapitel 5 följer en uppräknings av olika intellektuella dygder, som i sin tur delas in i tankevanor, attityder och metadygder. Ohlsson påpekar att denna lista inte ska ses som definitiv, utan som några förslag på vad som skulle kunna utgöra intellektuella dygder (s. 63). Här fanns en möjlighet att åter göra tydligare kopplingar till skolans målsättningar, men den möjligheten tas inte riktigt tillvara. Jag skulle ha velat se återkopplingar till det som togs upp i början av del 1; förslaget att ersätta kritiskt tänkande med intellektuell dygd som skolans målsättning. Hur förhåller sig de här föreslagna intellektuella dygderna till olika officiella målsättningar för skola/utbildningsväsende, och till de betydelser som olika pedagoger och didaktiker har lagt in i begreppet ”kritiskt tänkande”? Sådana återkopplingar hade gjort att boken känts mer sammanhållen.

En intressant slutsats som förs fram i del 1 är dock att det är osannolikt att en enskild person uppfyller hela listan på intellektuella dygder, bland annat för att vissa dygder är sådana att de är svåra att förena inom en och samma individ, och att sann intellektuell dygd kanske snarast är något som frodas på gruppnivå än inom den enskilde (s. 92).

Sedan följer del 2, med en redovisning av de faktiska filosofiförsöken. Det här är underhållande läsning. Lite grann blir det förstås ett "kids say the darndest things" när barn ska ta sig an tunga filosofiska frågor. Dock finns också många exempel på barn som trevar sig fram mot (ofta kämpandes mot sina egna språkliga begränsningar) riktigt avancerade tankegångar. Sigge och Ohlsson ser också en tendens till ökad flexibilitet i tänkandet och en positiv ökad öppenhet hos eleverna som haft filosofi, liksom att de blir bättre på att argumentera än de var innan.

Ett intressant återkommande mönster i diskussionerna är en ganska långtgående skepticism om vad man egentligen kan veta. Hetsiga diskussioner utbröt flera gånger mellan barn som hade en ganska enkel, realistisk syn på kunskap och de skeptiskt lagda barnen. Det här är ju intressant, och något man kanske inte spontant hade förväntat sig. Många skulle nog ha gissat att barn överlag i den här åldern skulle vila i trygg förvisning om att vi kan veta allt möjligt – att man måste bli lite mer intellektuellt avancerad och mogen för att komma fram till skeptiska slutsatser. Jag menar inte att man inte kan ha en väl genomtänkt icke-skeptisk inställning till kunskap, men många skulle nog spontant gissa att medan icke-skeptikerns hållning kan vara antingen mer genomtänkt eller mer barnslig så krävs det ett lite mer avancerat och vuxnare tänkande för att vara skeptiker. Men tydligen inte. En del barn formulerade sig rent Cartesianskt: "Jag vet inte om jag sitter på en stol nu. Jag kanske inbillar mig syn och känsel, jag kanske inte har någon känsel i baken. Jag kanske sover nu, det vet jag ju inte. Ingen här kanske lever, bara att jag kanske inbillar mig. Jag vet inte om jag skriver jag kanske bara rör på handen och ser det. Jag kanske inte vet något, det vet jag ju inte" (s. 138). Förutom den rena skepticismen syns också en relativism där man tänker sig att vad som är kunskap eller inte kan relativiseras till vad som krävs för att övertyga den enskilda individen; inte bara i den ganska okontroversiella betydelsen att man inte kan veta att P om man inte har trosföreställningen att P, utan i den mer radikala betydelsen att vad som är goda skäl för att tro på P varierar från person till person beroende på hur mycket som krävs för att övertyga personen. Även i värdefrågor syntes mönstret att objektivisterna stod mot skeptiker och hårdnackade relativister. Det verkar också som att filosofiundervisning kan förstärka relativistiska tendenser (s. 154).

Är detta ett problem? Ohlsson och Sigge menar förstås inte att en re-

lativistisk hållning alltid måste tyda på något tillkortakommande hos relativisten ifråga. Självklart finns många filosofer som kommer fram till en relativistisk slutsats efter att noggrant ha funderat över de olika alternativen och vad som talar för och emot dem. Det oroväckande angående det här filosofiförsöket sägs vara att filosofi, hos många om än inte alla av eleverna, verkar locka fram en speciell sorts *slapp* relativism, som helt enkelt nöjer sig med att säga att det inte finns något rätt och fel, alla har sina egna sanningar. Ohlsson uttrycker också farhågor om att en tidigt anammad relativism kanske påverkar nyfikenheten negativt; om inga svar är sanna eller falska, varför ska man då över huvud taget söka svar på frågor? I praktiken verkar det dock lika vanligt att elever blir stimulerade som att de blir likgiltiga av trosföreställningen att det saknas sanna svar (s. 195–96).

Det är väldigt intressant att filosofiundervisning för barn kanske ger *negativa* effekter. Många skulle nog spontant tänka sig att övningar i filosofiska resonemang redan på ett ganska tidigt stadium inte är den sortens fenomen som kan ge negativa biverkningar, utan något man glatt kan pröva i förhoppning att det ger en positiv effekt, och hur som helst inte är skadligt. Men uppenbarligen är det inte så enkelt. Sigge och Ohlsson resonerar lite kring vad de negativa effekterna skulle kunna bero på (exempelvis att lärarna mer eller mindre explicit ger budskapet att alla svar är lika bra, och därmed *gör* barnen till slappa relativister); kanske kan en bättre organiserad filosofiundervisning för barn göra dem mer intellektuellt dygdiga utan negativa bieffekter.

Bokens stora förtjänster är att den för en diskussion kring begreppet ”kritiskt tänkande”, ett begrepp som kanske alltför okritiskt (!) brukar hållas fram som en målsättning för all utbildning, samt går igenom vilka effekter tidig filosofiundervisning visat sig ha på barn, positiva såväl som negativa. Nackdelen är främst att den så tydligt faller sönder i två delar; att del 1 blir en sorts ”bok i boken” snarare än ett tydligt teoretiskt ramverk för del 2. Boken rekommenderas främst till människor som utbildar barn; i andra hand till alla som är intresserade av barns tänkande och resonemang kring olika frågor; i tredje hand till de som helt enkelt intresserar sig för intellektuell dygdeteori.

SOFIA JEPPSON