

Etik och pedagogik I-III

tre artikelfragment

Staf Callewaert (1932-2023)

Professor i pædagogik, Københavns Universitet

Introduktion och Avslutning av docent Morten Nørholm

Introduktion

Under 1960-talet, när Staf Callewaert fortfarande var klosterbroder, var han docent¹ i etik² på [teologiska fakulteten](#) vid [Katholieke Universiteit Leuven](#). Sedan, under 1970-talet skrev Callewaert en svensk doktorsavhandling i sociologi på Lunds universitet och blev i 1980 professor i pedagogik på Köpenhamns universitet.

De tre artikelfragment som nu publiceras har titlarna "Den praktiska kunskapen och dess grundvalar", "Rekonstruktiv-empirisk vetenskap?" respektive "Richard Stanley Peters om likhet (jämlighet)".³

¹ Märk väl att ordet docent hade en annan betydelse än den svenska. Ungefär som: en person vars kvalifikationer var bra nog för ett professor, men eftersom det bara fanns ett fåtal professorer, nämligen lärstolsprofessorerna, markerades kvalifikationerna med titeln docent. I Sverige motsvarar den personliga merit docent ungefär "associate professor".

² Jmf. Callewaert (1965). "Les pénentiels du moyen âge et les pratiques anticonceptionnelles". Föreläsning rörande licentiat (ungefär som en fil.dr.) i teologi vid dominikanfakulteten Saulchoir d'Étoilles, Paris. La Vie Spirituelle, Supplément no. 74, september. Paris: Éditions de Cerf, pp. 339-366. Callewaert (1968). L'influence de la philosophie hellénistique sur la notion de conscience morale dans les écrits de Saint Paul. Icke-publicerad manuskript till en doktorsavhandling.

³ Eftersom det handlar om utkast och inte färdiga artiklar, är texterna inte refereegranskade.

Staf Callewaert avled i 2023, men efterlämnade ett antal artiklar och övriga texter. Texterna redigerades och Abstract samt Introduktion och Avslutning till de tre artikelfragment skrevs i mars 2025 av docent i pedagogik Morten Nørholm.

Publicert: 22.08.2025

Praxeologi – Et kritisk refleksivt blikk på sosiale praktikker ©2025 Staf Callewaert

DOI: <http://dx.doi.org/10.15845/praxeologi.v7.4540>

I "Den praktiska kunskapen och dess grundvalar" diskuteras "hur den etiska eller moraliska dimensionen blir placerat i den praktiska kunskapen som ledsagar mänskligt handlande". På vilket sätt spelar moral eller religion eller båda delarna en roll i yrkesval och val av utbildning?

Under de sista 200 år har de olika human-/socialvetenskaperna gjort i stort sett alla aspekt av mänskliga yttranden (såsom språk) eller upplevelser (såsom känslor) eller handlingar (socialt eller ekonomisk handlande till exempel) till föremål för empirisk-analytisk studium i enskilda vetenskaper. Diskussionen av en empirisk-vetenskaplig bearbetning av människors praktiska beteende upplysas av dels Freud och hans Oidipus-komplex, dels de så kallade kritiska teorier, med Frankfurterskolan och Jürgen Habermas. Jämfört med utformningen av de pedagogiska praktikerutbildningar ses att disciplinen pedagogisk etik inte finns som symtom på en "förträngning av den etiska frågan". Slutligen perspektiveras till Weber som, precis som Habermas, ser västerlandets historia som en rationaliseringsprocess, och till Claude Lévi-Strauss.

I "Rekonstruktiv-empirisk vetenskap?" frågar Callewaert hur detta studie kan placeras inom vetenskaperna i bredaste mening med siktet att formulera en teori mot bakgrund av empiriska studier. Frågan är vilken typ av teori, till skillnad från filosofi. En distinktion mellan empirisk-analytiska och empirisk-rekonstruktiva vetenskaper innebär att rekonstruktiva vetenskaper ses som ett specialfall av tolkande vetenskaper. Enligt Habermas handlar studiet inte om att formulera en orsaksförklaring, men om att systematiskt rekonstruera förteoretiskt vetande hos en kompetent aktör, där rekonstruktiv vetenskap försöker att gå in i utövandet av en kompetens för att rekonstruera hur den kompetenta gör.

Vissa skillnader och likheter mellan Habermas' teorier och till exempel Bourdieus och teorin om den "tysta kunskapen" diskuteras, där Bourdieu inte ser den praktiska kunskapen som ett förstadium till den teoretiska kunskapen, eftersom Bourdieu primärt studerar vardagliga sociala praktiker, Habermas formaliserade system - språk eller spel.

I "Richard Stanley Peters om likhet (jämlighet)" är utgångspunkten att hävdar man att alla människor är lika, är det inte en empirisk generalisering, utan ett uttryck för en regel: alla människor ska behandlas lika. Detta diskuteras med tillbakablick till Aristoteles: lika ska behandlas lika, olika ska behandlas olika. Problemet är då att även om det finns olika sätt att värdera likhet, finns det skillnader i sättet att vara lika. Dessutom har vi ett naturalistiskt felslut: vi saknar en regel som säger att av dessa egenskaper följer ett förpliktande sätt att behandla.

Peters föreslår att vända på regeln: ingen ska få en skild behandling om inte det hos någon finns relevanta egenskaper för en skild behandling. Accepterar vi att vi ska handla på grunder och inte av en slump, så accepterar vi att vi kan och ska skilja mellan olika grunder för olika handlingssätt, och att skillnader i grunder gör att den ena handling är riktig och den andra felaktig.

En slutsats är att eftersom vi hela tiden tvingas införa ett relevanskriterium, kan vi inte ha rättfärdighetsprincipen om vi inte förutsätter att det finns principer överhuvudtaget: rättfärdighetsprincipen är redan en andra hands princip; relevansfrågan visar att rättfärdighetsprincipen ytterligare förutsätter andra principer, nämligen att det finns regler för vad man kan kräva i mellanmänskligt handlande.

Etik och Pedagogik I. Den praktiska kunskapen och dess grundvalar

Vår reflexion gäller hur den etiska eller moraliska dimensionen blir placerat i den praktiska kunskapen som ledsagar mänskligt handlande.

Att vi överhuvudtaget handlar i en viss situation beror på många faktorer. Enklarest uttryckt beror det på att vi vill handla på grund av ett motiv, samtidigt som samma handling kanske också drivs fram genom oss, och en aning bakom ryggen på vår vilja, av ett sammanhang vi är inbäddad i. Låt oss säga: vi vill ta en utbildning, därför att vi vill bli anställd i motsvarande yrke senare. Men samtidigt har vi växt upp i en studievän miljö som driver oss till att studera ganska så oberoende av vad vi själv medvetet vill.

I detta sammanhang spelar så också den kognitiva orienteringen en viss roll. I det att vi vill studera ligger också att vi, utan att uttala detta resonemang explicit, resonerar ungefär som så: jag vill studera för att kunna bli lärare. Vi har alltså också en praktisk kunskapsmässig orientering och inte bara en vilja.

På vilket sätt kan vi tänka oss att moral skulle spela en roll i detta sammanhang? Eller för den delen religion, eller båda? Låt oss ge ett exempel. Jag är kristen och försöker att leva mitt liv efter Guds vilja. Jag vet att meningen med mitt liv är att jag genom att fullfölja Guds vilja med mitt liv här på jorden uppnår den ändliga meningen med mitt liv som är min eviga förening med Gud efter detta liv på jorden. Vad är då Guds vilja med mitt liv här på jorden? Först och främst kärleken till min nästa. När jag väljer yrke och studium, så ska det val vara inspirerat av kärleken. Detta är mitt mera grundläggande motiv för min vilja. Kärleken till nästan fungerar också som ett moraliskt princip på det kunskapsmässiga plan i min handling eller hållning eller livsprojekt som helhet. Men samtidigt är detta moraliska princip religiöst funderat: det är Guds vilja som är den sista grund för mina moraliska principer.

När vi i efterhand själv reflekterar över detta sammanhang, eller gör det som en utomstående observatör av andras handlingar, kan vi se att grovt sett härleder vederbörande sitt praktiska beslut att studera från sina moraliska och religiösa principer i ett praktiskt resonemang. Även om detta resonemang inte förs explicit. Att ta det fram explicit ville vi själv göra när vi kommer i tvivel eller blir tillfrågade av andra att rättfärdiga vårt handlande. Arbetar vi av någon anledning med en erfarenhetsvetenskaplig reflexion, då ville vi säga att vi metodisk rekonstruerar explicit det som för aktören är ett underförstådd förfarande.

En sådan rekonstruktiv erfarenhetsvetenskaplig (i vardaglig tal: empirisk-vetenskaplig) analys utförs alltså antingen av aktören själv, men då som observatör av sig själv, eller av en utomstående observatör. I båda tillfällen ska två saker göras: man ska komma i kontakt med verkligheten (erfarenhet, empiri) och man ska tankemässigt bearbeta den erfarade verkligheten. I detta fall gäller det att på ett kontrollerat sätt explicitera allt det som aktören bara praktiskt gör, utan att ha det explicit klart för sig. Kontrollen består inte i att uttala sig om huruvida aktören gör rätt i att grunda sitt handlande religiöst och moraliskt. Det går i första hand bara ut på att säkerställa att vi har tagit med allt det han/hon tar med i spelet. Det vill säga att vi nu explicit förstår vad det är han gör. I den mening gör vi en tolkning av vårt empiriska material. Men rekonstruktionen är en tolkning av en speciell typ. Vi är inte intresserade av att förstå den moraliska och den religiösa intentionen, och vi är inte intresserade av att ta ställning till det riktiga i den. Vi är bara intresserade av att förstå och

säkerställa att förfarandet går till på detta sätt, att det är så aktören går till väga. Fast aktören kanske inte själv vet om det explicit.

Vi skulle också kunna bearbeta detta material på ett annat sätt. Inte på ett rekonstruktivt sätt, men på det vanliga empirisk-analytiska sättet som de empiriska socialvetenskaperna arbetar med. Vi skulle kunna observera många aktörer i denna situation och utfråga dem och till exempel uppgöra hur pass vanligt det är bland de nya mellanskikt i Danmark att man rent faktiskt deklarerar att man grundar sina handlingar på moralisk-religiösa principer. För tillfället låter vi frågan ligga om överensstämmelsen mellan det man deklarerar i en utfrågning (intervju, frågeformulär) och det man i själva verket gör. Att ställa den frågan påminner oss om att vi på ett eller annat sätt måste kunna skaffa oss tillgång till vad vi själva eller andra verkligen gör i sådana sammanhang där beteendet (danska: *adfærd*) är ett sätt att tänka och vilja, och alltså inte kan vara föremål för observation och utfrågning på samma sätt som frågan om någon var närvarande under lektionen. Att samla in data av den karaktären innebär alltid utfrågning och tolkning och inte bara observation av yttre beteende.

Men låt oss nu gå tillbaka till aktören och hans uttalade resonemang. Det verkar som att resonemanget har gjort ett språng. Det är i ordning med Guds vilja och kärleken till nästan. Men hur ska jag veta att dessa principer innebär att jag ska bli lärare och för den sakens skull ska börja studera? Det verkar som att det finns tusen andra saker som skulle kunna göras för att följa principerna. Och slutsatsen att jag måste studera för att bli lärare hämtar jag verkligen inte från de stora principerna. Den slutsatsen följer från en enkel insikt i ett sakligt förhållande: I vårt samhälle kan man inte bli lärare utan examen. Vi har alltså till synes hoppat över viktiga leder i det praktiska resonemanget och på ett otillåtet sätt låtsat som om alltsammans direkt följer av våra stora överordnade principer.

Och då ska vi dessutom komma i håg att vi för att förenkla vår analys bortser från att allt detta inte bara är ett medvetet individuellt fritt val på goda grunder (principer). Vi har valt att bortse från alla andra drivande krafter som är med i spelet, såsom den sociala miljön, kultur, kön osv. vi tillhör, eller situationen på arbetsmarknaden eller utbildningsmarknaden osv.

Att vi till synes har hoppat över viktiga leder i resonemanget vi sitter och konstruerar kan vi tydliggöra på ett annat sätt. Låt oss ta som utgångspunkt någon som inte är kristen och som är växt upp med en inställning som är misstänksam mot "moralism". Någon som uppfattar religion och moral som redskap för samhällelig förtryck som man kan och ska frigöra sig ifrån. En aktör alltså som förstår sitt liv som utvecklingen av de världsliga värden som den kultur som man tillhör framhåller, och som han/hon kan identifiera sig med. Hans resonemang går ut på att det gäller att förverkliga sig själv och den gemenskap man tillhör. Man ska ta hänsyn till sina förvärvade färdigheter och intressen, de aktuella samhälleliga behov, de konkreta möjligheter på arbetskraftsmarknaden och utbildningsmarknaden osv., och utifrån allt detta träffa ett val. (Och som tidigare understrykit: det gäller i själva verket inte bara ett val, men lika mycket att bli valt till det av andra drivande krafter, men det låter vi vila).

Vi kan omedelbart se att vår kristna aktör egentligen också har fört samma resonemang. Men i och med att han har lärt sig att fånga in alla världsliga sakresonemang under de stora religiösa och moraliska principernas hatt, då kan han inbilla sig att även de världsliga sakprinciperna kan härledas från de stora överordnade principer. I några fall vill han till och med räkna med att Gud har en speciell plan med just hans liv och yrke, och med möjligheten att i bön eller på annat sätt att få reda på den gudomliga personliga kallelsen till läraryrket. I andra fall ville man snarare mena att just en

nykter værdering av alle de verdenslige sakfrågor ska betraktas som en antydning av det som måste vara Guds vilja med mitt liv och yrke. (Sagt inom parentes: i de skriftløse folks naturreligion, men også i en del av de store skriftkulturernes religioner i deres oprindelige utformning såsom islam, jødedom, kristendom, hinduisme osv. er drømmen, eller naturfenomen, ett givet såt at komme i kontakt med manifestationen av Guds vilja.)

Men uavsett den konkrete gestaltningen av resonemanget efter ulike traditioner kan vi som analyserer frå vår utgangspunkt mena at det gøres ett språng, at man hoppar over det vi kan kalle værderinger av situationen hemt fra verdenslige sakforhållanden.

Det vill alltså säga at vi vill mena at man måste definiera på ett sorgfälligare såt forholdet mellom religiøse og moraliske prinsipper og sakprinsipper i det praktiske resonemanget. Och vi vill mena at dessa sakprinsipper eksisterer i sin egen rett, følger sin egen logik. At man måste ha en examen for at kunne bli lærer følger inte av at man måste elske sin næste.

Och det er her som de ulike human-/socialvitenskaperna kommer in i bildet. Under de siste 200 år har stort sett alle aspekter av menneskelige yttranden (såsom språk) eller opplevelser (såsom følelser) eller handlingar (socialt eller økonomisk handende til eksempel) blitt foremål for empirisk-analytisk studium i enskildte vitenskaper. Och det har blitt en del av vår kultur at nærmere kvalifisere vårt spontane vardagsvetende om dessa saker med så kallade resultater av dessa vitenskapelige analyser. Vi litar inte utan vidare på våre spontane følelsesmessige opplevelser, men regner med en mengde popularisert eller til og med ærnesmessigt kvalifisert psykoanalytisk vetende, for at nu ta dette eksempel.

Det vill säga at den som vi har ført in i vår refleksjon som den ikke-kristne, ikke-moraliserende aktør har inte bare lært sig at holde sig til det vi kan kalle verdenslige sakfrågor, til skillnad fra religiøse og moraliske prinsipper. Han har også lært sig at kvalifisere sine insikter på det beskrivne sattet.

Lite på sin spets kan man säga at han har lært sig at erstatte religion og moral med vitenskapen som den hatt hans resonemang ska fanges under. Den kristne aktøren har ofte inntrykket at man, i stället for at arbeide utan en sådan overgripende prinsip, har byttet prinsip.

Her steller sig også ett stort antal problem.

Ett problem ska vi just nu bare signalere: frågan er næmligen hur en empirisk-vitenskapelig bearbejting av menneskers praktiske betende låter sig återføres til dette praktiske betende. Hur blir vitenskapelige insikter integrert i og fruktbar for praksis? Om praktisk kunnskap eksisterer i sin egen rett, og inte bare er en tilpassning av teoretisk kunnskap, så steller sig viktige "øversættelsesproblemer". En sak er at kenne til den metapsykologiske teorin om Oidipus-komplekset hos Freud. En annen sak er at i sitt liv hantere det som Freud har satt ord på. Den hanteringen er inte på plass bare derfor at man kenne til teorin.

Mera fundamentalt er det faktum at alle dessa vitenskaper primært er deskriptivt-forklarande, eller tolkande/rekonstruerande.

De deskriptive vitenskaperna (hur mange danske studerende oppfatter sig som kristne aktører?) arbeider bare med menneskelige fenomener som forekommer i verden, som fakta. De ger sig inte på frågan om en kristen selvførståelse er riktig i en eller annen mening.

De tolkande/rekonstruerande vetenskaperna går inte förbi riktighetsfrågan, men förutsätter den som besvarat. Givet att en kristen aktör uppfattar sig på detta sätt, låt oss då utveckla allt vad detta innebär explicit.

Därutöver har vi det vi kan kalla de kritiska teorierna. Allaredan de deskriptiva och rekonstruerande teorier får kritiska konsekvenser. I många fall går de ut på att aktörens spontana självförståelse blir avslöjad för att vara någonting annat än aktören tror. Det som jag trodde var min tro på Gud sägs vara uttryck för min livsångest. Det som jag trodde var mitt svar på ett moraliskt krav på kärleken till min nästa skulle vara produkt av ett dåligt genomlevd Oidipus-komplex.

Men kritisk teori, såsom den uppfattas i Frankfurterskolans mening till exempel, går ett steg längre. Här har man den uppfattning att man inte kan intellektuellt förhålla sig till mänskliga yttranden och handlande på ett rent deskriptivt eller rekonstruerande sätt. Om vi till exempel vill studera pedagogisk praxis och samla data om det i Danmark i dag, då måste vi redan från början fastslå vad vi vill betrakta som pedagogisk praxis, om vi inte tar med allt som går under den beteckning, och då förskjuts bara problemet till analysen där vi ska ta ställning. Är indoktrinering pedagogisk praxis? Det innebär att även om vi arbetar deskriptivt då innebär sakens natur att vi på de studerade aktörers vägnar och på våra egna vägnar åtminstone tills vidare måste ta ställning till frågan vad pedagogisk praxis är. Och då är vi tillbaka vid den frågan som har upptagit oss från början. Måste en definition av vad (god) pedagogisk praxis är inte också omfatta en moralisk och/eller religiös värdering av den? (Och för den delen naturligtvis också en politisk, juridisk och kulturell värdering, men detta är inte i fokus för oss just nu i denna reflexion).

Det vill säga: det vi bland annat med hjälp av den äldre kritiska teorin börjar se mer tydligt är att också ett försök att se på pedagogiska frågor, som begränsar sig till att se på det antingen i den vardagliga praxis eller i en vetenskaplig reflexion, som om det rörde sig enbart om en världslig sakfråga, eventuellt belyst av empiriska vetenskaper (deskriptiva eller rekonstruerande), är också ett sätt att se som hoppar över vissa ledar i det som skulle vara en fullständig redogörelse för vad det innebär.

När vi tittar på hur pedagogiska praktikerutbildningar i pedagogik eller utbildningar i teoretisk pedagogik är utformade på lärarhögskolor (danska: lærerseminarier) eller institutioner för pedagogik då vill vi knappast hitta en disciplin som bär namnet pedagogisk etik, på linje med pedagogisk psykologi, sociologi osv. (Lika lite som man vill hitta en disciplin som bär namnet pedagogisk politik, för den delen).

Även om vi vet att en studiehandedning för dessa discipliner inte säger det hela om ett studium och en vetenskaplig tradition, så är detta i alla fall ett symptom på vad vi skulle kunna kalla en förträngning av den etiska frågan.

Vi ska dock fasthålla att den förträngningen så att säga är den omvända spegelbild av den tidigare modell eller paradigm där i en eller annan mening etikens centrala placering föranleder en förträngning av de världsliga sakfrågor.

Hela den problematiken kan man också belysa genom att gå tillbaka till den historiska konstitutionen av pedagogik som "positiv" enskild vetenskap.

När detta görs för första gången systematiskt, då kommer följande modell fram. Pedagogik som vetenskap omfattar två dimensioner. En filosofisk dimension, närmare bestämd den praktiska filosofin eller etiken som är en filosofisk-vetenskaplig behandling av frågan om målet för den pedagogiska praxis. Och en empirisk vetenskaplig dimension som handlar om medel för den pedagogiska praxis, och som är den pedagogiska psykologin.

Här i början, när vi ser hur den empiriska vetenskapen utvecklar sig genom att lösgöra sig ur filosofins omfamning, är den etiska frågan bevarat, och i filosofins regi, men infångat i ett mål-medel schema.

Man skulle kunde säga att pedagogisk praxis uppfattas inte som kommunikativt handlande (vi gör något med varandra på grundval av en ömsesidig förståelse), men som ett instrumentellt handlande (jag utför ett ingrepp i världen).

För att göra en lång story kort kan man säga att nästa steg är att man bevarar mål-medel schemat, men säger att det är den demokratiska folkrepresentationen som fastlägger mål för den pedagogiska (skol)praxis, medan den (vetenskapliga) pedagogiken arbetar med frågan hur dessa mål kan förverkligas. Detta utesluter naturligtvis inte en etisk och politisk reflexion kring dessa mål, men den lokaliseras så att säga utanför pedagogiken som ämne. Den tillhör inte längre de ämnesmässigt kompetenta (lärare, studerande, pedagogisk forskning).

Nästa steg kommer främst efter andra världskriget där vi på en gång ser en våldsam expansion av utbildningssystemet i statens regi och en våldsam expansion av nu positivistiskt uppfattade enskilda empiriska vetenskaper som uppfattar sin uppgift som att ge en beskrivning och en orsaksförklaring av läget på ett sätt som kan bilda ett underlag för ingrepp från förvaltningens sida med förutsägbara resultat. Och i den mening "vetenskapligt" i naturvetenskaplig mening. I detta sammanhang kan frågan om mål inte längre ställas vetenskapligt. Filosofi betraktas inte längre som en självständig legitim diskurs som är relevant. Och dessutom tillhör moraliska principer och kulturella värderingar samt naturligtvis politiska värderingar i det positivistiska perspektivet saker som hör hemma under de känslomässiga ställningstaganden som inte kan vara föremål för en vetenskaplig analys.

Från och med 60-talets paradigmbrytning inom socialvetenskaperna kommer en reaktion mot positivismen, men som bevarade positivismens definition av problemet. Nu sa man bara: empiriska vetenskaper är skenbart religiöst, moraliskt och politiskt neutrala. I själva verket styrs de av outtalade och ofta omedvetna värderingar på alla dessa områden. Det det gäller är att bli medveten om dessa värderingar närvaro och inflytande, samt att ha de rätta värderingar som utgångspunkt. Men dessa värderingar själva blir inte placerat på ett ställe där de skulle vara föremål för vetenskaplig reflexion. De tas för givet utifrån en kombination av tvingande tendenser och frivilliga ställningstaganden för intressen. (Forskning på proletariskt, feministiskt osv. ståndpunkt.)

Denna ytterst förkortade och förenklade storyn kan man kalla för storyn om förträngningen av den etiska dimensionen i den teoretiska reflexion över pedagogisk praxis. Vi har därvid bara pekat på dominerande tendenser och bortsett från att äldre avvikande synpunkter hela tiden parallellt har funnits i en minoritetsposition, och att i varje fall den kritiska teorin under hela efterkrigstiden har försökt att formulera problemet utan att förtränga, om inte den etiska dimensionen, så i varje fall den normativa aspekten. Men som Habermas har visat genom hela sitt författarskap är den kritiska teorins stora svaghet avsaknaden av en acceptabel rättfärdiggörelse av den normativa dimension man tar i anspråk. Allt för länge har man accepterat en historiefilosofisk position som tar för givet att mänsklighetens historia går mot medvetande och frihet. Vilket gör medvetandegörandet och

frigörandet till självskrivna uppgifter för den som ser det som sin uppgift att räcka "historian" en hjälpande hand.

Vi kan formulera vårt tema på ännu ett annat sätt. Weber och Habermas har beskrivit västerlandets historia som en rationaliseringsprocess. Detta innebär bland annat att den globala sociala verkligheten som ursprungligen på en gång uppfattades som religiös, moralisk, juridisk, social, kulturell, psykisk och biologisk under ett, inte bara uppfattas som åtskilda domäner med sin egen logik eller konstruktionsprinciper, men också i den objektiverade sociala verkligheten konstituerar sig som åtskilda domäner och institutioner. På så sätt uppstår det vi har kallat sakfrågan och specifik saklogik. (God) pedagogik följer inte per automatik av god moral och god politik. För att pedagogiken ska vara riktig måste den också vara riktig i sin egen sak, som uppfostran/undervisning.

När vi kritiserar en uppfattning som hoppar över denna saklogik och direkt utleder god pedagogik från god moral, så tar vi egentligen ställning för en utvecklingslogik i den mänskliga historien som säger att vår värld och vår världsuppfattning, som är produkter av denna rationaliseringsprocess eller utdifferenteringsprocess av olika domäner, inte bara skiljer sig åt, men är den mera riktiga, i varje fall under de betingelser där den är genomförbar. Detta är naturligtvis ett sätt att bevara någonting av den historiefilosofi som menade att historien är med nödvändighet en historia som går mot mera medvetande och mera frihet. Skillnaden är att man nu inte längre deklarerar att västerlandets faktiska historia är en sådan framstegens historia, och inte längre deklarerar att all historia med nödvändighet är en sådan historia, men bara fasthåller att en sådan utveckling är i princip möjlig och positiv. Och att den värdering av både möjligheten och positiviteten kan rekonstrueras ur den faktiskt observerbara historia just nu som en positiv möjlighet.

Jag vill dock bara signalera att den position som vi vill bejaka i vår fortsatta analys av förhållandet mellan pedagogik och etik i teori och praxis, inte är okontroversiell.

Vi kan till exempel signalera en annan viktig position som socialantropologen Claude Lévi-Strauss har gett uttryck för. För honom är den position fortfarande för mycket uttryck för att man överför ett evolutionistiskt tänkande hämtad från biologin på den sociala utvecklingen. Och för mycket uttryck för en västerländsk etnocentrism som tror att västerlandets uppfattning om sig själv är en bra beskrivning i stället för en dröm, och att den gäller universellt. Lévi-Strauss skulle säga att det "vilda tänkandet" av de skriftlösa folk och det "tämjade tänkandet" av de skrivande står inte till varandra som mänsklighetens barndom och mogna ålder, som embryot och det utvecklade väsen, som det irrationella och det rationella, men som två minst sagt likvärdiga livsformer som är mogna och rationella var och en på sitt eget sätt, om nu något mänskligt är moget och rationellt överhuvudtaget. Lévi-Strauss' position har naturligtvis blivit kritiserat av representanter för den västerländska kulturen för att vara nihilistisk.

Kanske finns det ett sätt att försona Habermas och Lévi-Strauss på den punkten. Om man nämligen uppfattar Habermas' utvecklings-logik inte som en beskrivning av på varandra följande faser som går mot det bättre, men som jämställda möjligheter som samexisterar i tid och rum.

Etik och pedagogik II. Rekonstruktiv-empirisk vetenskap?

Frågan är vilken status vårt studium av vårt tema har. Det vill säga: hur placerar vi det inom vetenskaperna i bredaste mening? Naturligtvis siktar vi i en eller annan mening mot en systematisk och kritisk insikt, det vill säga teori. Men vilken typ av teori? Vi är vana vid att skilja mellan filosofi å ena sidan och olika typer av empiriska vetenskaper å andra sidan. Det vi här ska överväga är om vi kan använda en skillnad eller distinktion som bland annat Habermas har arbetat med. En distinktion inom de empiriska vetenskaperna mellan empirisk-analytiska och empirisk-rekonstruktiva vetenskaper.

Vi talar inte om naturvetenskaperna, men bara om humana eller sociala vetenskaper. Inom det område är vi också vana att skilja mellan vetenskaper som huvudsakligen arbetar antingen beskrivande-analyserande eller tolkande-analyserande. Antingen handlar det om att observera det som är tillfället i världen eller också handlar det om att tolka ett yttrande.

Vi kan säga att rekonstruktiva vetenskaper är ett specialfall av tolkande vetenskaper. Det vill säga grovt sagt ett specialfall av vetenskaper som är ute efter att förstå ett yttrande eller ett handlande som har mening.

Men fortfarande handlar det om vetenskap som är erfarenhetsbaserad (empirisk) och inte om vetenskap såsom filosofi i traditionell mening, som vi kan kort definiera som tänkandets reflexion på sina egna förutsättningar. Då utsätter man sig i princip inte för erfarenheter av vad som är tillfället, men reflekterar över den erfarenhet som består i att man tänker.

Vad är då det speciella i rekonstruktiv vetenskap? Om vi ska tro Habermas (1988, p. 85) så går detta ut på att systematiskt rekonstruera förteoretiskt vetande hos en kompetent aktör.

För att konkretisera med ett exempel. Någon som anses för en kompetent talare av det danska språket (en infödd dansk utan speciella språkproblem) använder sig i sitt tal av en kompetens. Han kan tala danska korrekt, i princip. Det innebär att han har ett praktiskt vetande om hur man gör det. Men det innebär inte nödvändigtvis att han har ett explicit vetande om alla regler som han praktiskt använder. Lingvister, och särskilt grammatiker, har med utgångspunkt i hur infödda talare praktiskt talar, tagit fram och systematiserat och kodifierat dessa regler i efterhand. Kanske den infödda talaren också känner till en hel del av dessa regler, om han till exempel har varit i skolan. I speciella sammanhang kommer han kanske att använda även denna explicita insikt.

Lingvistens eller grammatikerns arbete skulle man kunne kalla för rekonstruktiv vetenskap. Här görs något mer och något annat än bara att samla material från infödda dansktalandes sätt att tala, deskriptivt empirisk. För att sedan räkna ut hur folk talar som mest och fastslå att det rent faktiskt är så eller så man talar. Med alla möjliga variationer. Då gör man ingenting annat än att försök hitta regelbundenheter i det som faktiskt är fallet, och konstaterar det. Grammatik vill i regeln mer än bara empirisk konstatera. Den vill rekonstruera det regelsystem som ligger bakom.

Märk väl att lingvisten i detta fall inte intresserar sig för innehållet i det budskap som den talande förmedlar. Han sysslar inte med tolkning i den mening. Han intresserar sig för talets form, och mera speciellt för hur talet formas. Hur går den kompetenta talaren till väga när han utformar sitt tal? Men även om det bara handlar om formen och utformningen så är det fortfarande någonting som ska

förstås. Man ska nämligen förstå tillvägagångssättet (danska: fremgangsmåden). Men inte förstå det som en betydning någon vill kommunicera.

Vi har alltså inte att göra med en orsaksförklaring av vad som är fallet. Till exempel: så många danska placerar en menings subjekt först i givna sammanhang, och det beror på att de har lärt sig göra så som barn, med undantag för regionen si och så där man osv...

Rekonstruktiv vetenskap försöker inte att utveckla hypoteser om faktiska förekomster. Rekonstruktiv vetenskap går in i utövandet av en kompetens för att rekonstruera hur den kompetenta gör. Det handlar alltså om en förklaring i en annan mening. Vi förklarar inte det som är fallet genom att ange den orsak som gör att det blir på ett visst sätt.

Vi har att göra med en symbolisk konstruktion, med en konstruerat mening. Vi frågar inte efter dess betydelse, men efter vägen för att utforma den. Talaren förutsätter vi har utformat den enligt vissa regler. Han känner inte till dem själv explicit. Vi försöker att klara ut att för-klara (explicera) de regler som han använder sig av.

Vi antar att talaren har ett intuitivt regelmedvetande. Detta intuitiva vetande vill vi göra explicit. Och när vi så känner till explicit alla de strukturer och regler som talaren sätter i verk, så ska vi i princip kunna utforma hans tal, men nu genom att använda reglerna i explicit form, även om vi till exempel inte skulle vara infödda talare.

Habermas har överfört den ide om rekonstruktiv vetenskap på det som han kallar för universalpragmatik. Det vill säga en rekonstruktiv-empirisk metod för att explicit ta fram alla förutsättningar för att kommunikativt handlande mellan människor ska vara möjligt. Hans ide är att vi med nödvändighet förutsätter kommunikativt handlande som möjlighet för att mänskligt liv ska vara möjligt. Någonstans förutsätter vi möjligheten av maktfri kommunikation orienterat mot en gemensam förståelse av vad som är fallet, vad som är riktigt och vad som är sanningsenligt och värdefullt. En sådan empirisk rekonstruktion är det enda sättet på vilket vi kan föra i bevis att det finns ett normativt grundlag för mänskligt liv. Den rena filosofi eller den rena empiriska vetenskap kan inte det.

Och det som vi alltså har en föreställning om här är att vi kanske kan säga det samma om vår reflexion över etik. Den gör inte anspråk på att vara annat än en rekonstruktion av de etiska intuitioner som är inbyggda i vårt dagliga liv. Det betyder inte att vi kan ge ett rekonstruktivt vetenskapligt rättfärdigande av varför man till exempel inte ska mörda, eller varför man ska uppfostra barn till självständiga individer. Rekonstruktionen siktar primärt på ett tillvägagångssätt för att forma etiske omdömen.

Men innan vi går vidare med det ska vi peka på vissa ytliga likheter mellan Habermas' tema och temat den "tysta kunskapen" som har varit central för analyser av den praktiska kunskapen som vi har arbetat med. Under en längre tid har vi också kritiserat den tradition utifrån Bourdieus praktikteori (jfr. till exempel Karin Anna Petersens magisterafhandling och hennes magisterföreläsning, Petersen, 1992, 1996). Både den "tysta kunskapens" tradition och Bourdieu har vissa likheter med Habermas på den punkten.

Både den tysta kunskapen och Bourdieu arbetar också med iden om att en kompetent praktiker har ett förteoretiskt intuitivt vetande som vägleder hans handlande.

Vi ska komma tillbaka till likheter och skillnader mellan dessa olika teorier. Inte för att leka en akademisk lek med teorier, men för att fasthålla en hög grad av precision och stringens i vår reflexion.

Men för att sätta oss på väg kan man omedelbart peka på en viktig skillnad i alla fall mellan Habermas och Bourdieu. Och det är att Bourdieu inte ser den praktiska kunskapen som ett förstadium till den teoretiska kunskapen, intuition som avvaktar att bli expliciterat emedan innehållet i båda är detsamma. För Bourdieu handlar det om ett annat innehåll i ett annat perspektiv. För Habermas är all den kunskapen kunskap om regler, men i respektive implicit och explicit form. För Bourdieu är regler efterhands-konstruktioner som inte kan redogöra för det praktiska handlandet.

En av anledningarna till denna skillnad är naturligtvis att Bourdieu primärt tänker på inövade sociala praktiker i vardagslivet, medan Habermas' utgångspunkt är mera formaliserade system såsom språk eller spel. Men även där blir det en diskussion. För det första om frågan om man kan överföra tankar om spel till tankar om socialt vardagsliv. Är inte just den överföringen redan fel? Och för det andra om språk/tal är regelsystem eller sociala praksisser?

Men nu låter vi dessa jämförelser och kritiker ligga för att ta Habermas på allvar i hans försök att precisera vilken status denna typ av reflexion har, genom att kalla det för rekonstruktiv vetenskap.

Habermas själv hänvisar till den engelska filosofen Gilbert Ryle, som alla hänvisar till. Ryle satte fokus på skillnaden mellan "know how" och "know that". Know how är den implicita förteoretiska kompetensen att utföra en symbolisk konstruktion. Men sedan skiljer Habermas mellan en know that på första nivå och på andra nivå. Know that på första nivå består i att vara klar över att man menar någonting med sitt yttrande och vad man menar. Know that på andra nivå betyder att man har överfört den kompetenta aktörens implicita intuitiva förteoretiske regelmedvetande till ett explicit regelmedvetande.

Det gör man genom en rationell rekonstruktion av de generativa strukturerna som ligger till grund för frambringandet av yttrandet. När detta arbete är genomfört kan eksplikationen (förklaringen, dvs. det explicita regelsystemet) ersätta explanandum (det som skulle förklaras, det intuitiva regelsystemet) som instrument för att frambringa yttrandet (handlingen).

Habermas är medveten om att den empiriska utgångspunkt för rekonstruktionen bara kan vara de tydliga fall av välformade yttranden av en kompetent aktör.

På något sätt är hela förfarandet cirkulärt. Man så att säga i förväg slår fast det riktiga för att klargöra vad det innebär. Men detta är inte fel. Vi söker inte att veta vad som är riktigt. Det tar vi för givet att den kompetenta aktören vet. Vi söker att veta hur det kommer till stånd. Det är en aspekt av intuition att den inte bara intuitivt vet, men också intuitivt värderar yttrandet som sant, riktigt, sannfärdigt osv.

Slutligen menar Habermas, och det kan vara kontroversiellt, att eksplikationen använder sig av samme vardagsspråk som yttrandet. Den förblir alltså inom yttrandets fält, rör sig inte med ett metaspråk på ett meta-fält. Grammatiska regler i explicit form säger bara det talaren vet implicit, man byter inte språk så att säga. Metoden är då också att intervjua talaren om vad han anser är korrekt tal och hur han går till väga intuitivt. Genom till exempel låta honom lösa olika problem och se hur han gör.

Personligen tycker jag att detta är mycket kontroversiellt. Genom att säga så säkerställer Habermas att naturlig tal är grammatik i praktik. Men just det stämmer inte.

Konsekvensen kommer att vara att Habermas kommer att säga att grammatiken finns i huvudet på talaren, men inte utvecklad, men däremot ihopvecklad. Och när han får kritik, framför allt av sociolinguister eller av Bourdieu som påvisar att talet inte är ett språkssystem i använd form, och inte är instrumentet, men en efterkonstruktion som aldrig finns i huvudet på talaren, så försöker han att komma undan genom att säga att man blandar ihop talarens psykologiska upplevelse med den logiska status som hans kompetens har. Men det hjälper inte. Bourdieu skulle säga att den praktiska kompetensen är en annan än det teoretiska språkssystemet.

En annan viktig skillnad mellan empirisk-analytisk och rekonstruktiv vetenskap är att den empirisk-analytiska vetenskapens lagbundenheter och orsaksförklaringar oftast falsifierar det intuitiva vetande och sedan ersätter det (solen går inte upp och ner...). Medan den rekonstruktiva vetenskapen tar det kompetenta yttrandet till sitt tillvägagångssätt för korrekt i förväg, och ingen möjlighet har att ifrågasätta det.

Empirisk-analytiska teorier kan uppfattas på olika sätt: som realistiska beskrivningar av verkligheten utanför, som effektiva instrument för att ingripa i verkligheten utanför, oavsett om de är bra beskrivningar eller inte, eller som konventioner: vi kommer överens om att betrakta trädens sätt att livnära sig själv såsom beskriven i teoremet om fotosyntesen utan att påstå någonting om verkligheten.

Rekonstruktiv vetenskap har inte med den problematiken att göra. Den kan under alla förhållanden inte göra annat än att säga: givet att vi talar, så innebär det ...

Habermas hänvisar på sitt sätt också till kontroversen mellan Piaget och Chomsky. Chomsky ser människan från födseln utrustad med kompetensen att utforma språk, men i intuitiv tillstånd. Piaget menar att barnet genom att kommunicera med vuxna inte bara avläser språkets kropp, men också språkets principer, för att sedan för egen hand frambringa meningar som är korrekt utformade efter dessa princip fast barnet bara känner till principerna intuitivt.

Det verkar inte som att Habermas är medveten om att dessa två synsätt är helt oförsonliga. Piagets tolkning tillåter att man säger att språkssystemet som sådan finns varken i huvudet på barnet eller på den vuxna, men att de kommunicerar kring en praktik i utövning som följer vissa regler för den utomstående observatören. Det kan man inte med Chomskys tes.

Habermas är dock beredd att avstå från att ta ställning genom att avsvacka Chomskys ide till inget mer än att fastslå att det hör till den vuxnas kompetenser att kunna tala korrekt och att det är rimligt att anta att i varje fall någon form för kompetens att ta emot språk från omgivningen och bygga upp sin egen kompetens måste vara given från födseln.

Andra har kritiserat Habermas' ide genom att studera vad han menar med att man ska fråga den kompetenta aktören hur han gör, respektive utsätta honom för tillrättalagda experiment där han avslöjar vad han gör. Betyder det inte att det man kommer åt är aktörens upplevelse av hur det går till i stället för själva logiken i hans tillvägagångssätt? Habermas menar att man kan rekonstruera hur han gör, inte som upplevelse, men som logik.

Avslutningsvis jämför Habermas denna rekonstruktiva vetenskap med Kants filosofi och den transcendentala analysen som metod. Kant hade ju en föreställning om att man genom att reflektera över möjlighetsbetingelserna för all erfarenhet såsom de är givna för förnuftet, så att säga kunde föra ett slutgiltigt bevis för människans förnuftighet och kunskapens giltighet.

Habermas är klar över att hans rekonstruktiva vetenskap så att säga tar över den roll, när nu Kants projekt inte längre är trovärdigt. Habermas menar inte att förnuftet bara genom att reflektera över sig själv utifrån sina egna förutsättningar kan lägga fram slutgiltiga rättfärdiganden av förnuftkunskapens giltighet. Men han menar att med den relativa giltighet som varje empirisk vetenskap har kan vi rekonstruera vad våra intuitiva insikter och praktiker förutsätter för att vara möjliga i deras egen rätt.

Så resonemangen är ungefär detta: vi vill veta: finns det moral och absoluta moraliska principer osv. Svaret är: var och en av oss praktiserar moral i en eller annan form. Låt oss explicitera vad detta förutsätter för ting vi håller för sant, riktigt osv.

Tills vidare säger vi att också vår reflexion över etik och pedagogik har den status.

Etik och pedagogik III. Richard Stanley Peters om likhet (jämlighet)

Utgångspunkten är att när man hävdar att alla människor är lika, då är detta, trots att det ser ut som ett påstående om faktiska förhållanden, inte en empirisk generalisering. Annars skulle det innebära att man påstår att alla människor är faktiskt lika i alla avseenden.

I själva verket är det menat som uttryck för en regel: alla människor ska behandlas lika. Men den regel är problematisk om man tar hänsyn till rättfärdighetens krav. Då borde man säga med Aristoteles när han talar om den fördelade rättfärdigheten: lika ska behandlas lika, olika ska behandlas olika. Samma behandling gäller för alla inom en kategori, men de som tillhör en annan kategori ska få en annan behandling.

Det förutsätter att vi har en regel som säger att människor ska få en annan behandling så snart de tillhör en annan kategori, samt en regel som säger att så snart det finns för den skilde behandlingen relevanta skillnader så ska de placeras i en annan kategori.

Allt hänger på att veta: vad är för skilde behandlingar relevanta skillnader? Efterkrigstidens nationalstatliga lagar om utbildning har till exempel ofta byggt på principen att barn ska ha rätt till utbildning efter sin ålder och begåvning (ability). Är detta relevanta skillnader?

Men för att diskussionen överhuvudtaget ska ha någon mening måste det finnas i alla fall ett avseende under vilket alla människor ska betraktas som lika, i den mening ska behandlas på samma sätt. Det vill säga ett avseende där det inte finns för behandlingen relevanta skillnader.

Igen kunde man då pröva att finna positiva egenskaper under vilket avseende alla är lika: till exempel att vara förnuftig, att vara i stånd till att lida, att ha särskilda basbehov. I alla dessa tillfällen har det framför allt gällt att definiera människan till skillnad från djur. Men problemet förblir det samme: vi kan lätt visa att även under dessa avseenden finns det skillnader i sättet att vara förnuftig osv. Dessutom har vi igen den naturalistiska felslutet: vi saknar en regel som säger att av dessa egenskaper följer ett förpliktande sätt att behandla (typ: basbehov ska tillfredsställas).

Peters förslag är nu att vända på argumentationen och säga: regeln låter så här: ingen ska få en skild behandling om inte det finns hos någon egenskaper som är relevanta för en skild behandling. Men hur ska vi rättfärdiggöra denna sista princip? Genom, och det är här som Peters liknar Habermas, att visa att giltigheten av den principen är ett för varje praktisk diskurs nödvändigt antagande eller förutsättning. Det vill säga: antingen utgår vi ifrån att frågan om vad man bör göra kan ställas och i princip besvaras på ett eller annat sätt. Och då måste vi också utgå ifrån att människor ska behandlas lika, om inte det finns för åtskild behandling relevanta skillnader mellan dem.

Det som Peters gör är att förlägga frågan till en ännu djupare liggande fråga. Om vi är överens om att vi så att säga med oss själva kan resonera om goda skäl för att antingen göra det ena eller det andra, så har vi redan accepterat att vi inte gör det ena och inte gör det andra, om inte vi har ett skäl, en grund. Och en grund som gör en skillnad för vårt handlande. Principen låter såhär: ingen skillnad mellan handlingar utan skillnader i grunder: att handla på grunder betyder att handla på åtskilda grunder (den ena är bättre än den andra), och betyder alltså att handla på grund av relevanta skillnader.

Det vill säga att så snart vi accepterar att vi ska handla på grunder och inte av en slump, så accepterar vi att vi kan och ska skilja mellan olika grunder för olika handlingssätt, och att skillnader i grunder gör att den ena handling är riktig och den andra felaktig.

Nästa steg består i att vi ser att det samma gäller för alla andra individer än oss själva, för deras del. Vi kan säga: det som måste göras i en given situation av en given person på grund av en grund att göra si och så som är bättre än en annan som är riktig och inte felaktig, måste göras i en annan situation av en annan person också, om inte det kan anges relevanta skillnader antingen vid situationen eller vid personen som är grund att göra på ett annat sätt.

Det vill säga: det räcker inte att personen eller situationen inte är identisk (i ett eller flera avseenden) för att motivera en skild behandling. Tills det är visat att det finns en relevant grund för att göra en skillnad gäller regeln att man ska handla som den ursprungliga grunden motiverar.

Peters ger det exempel som säger att man inte kan säga att man får lov att kroppsligt bestraffa sonen till lärarens fiende, därför att fiendskapen inte är relevant i detta sammanhang. Regeln att man inte får använda kroppslig bestraffning gäller oförkortat tills man skulle ha visat att det att vara sonen till en fiende är relevant i sammanhanget. Peters säger: bara genom att explicitera alla antaganden som vi också accepterar när vi accepterar att vi måste motivera vårt handlande med goda grunder, i stället för att handla av en slump, har vi accepterat rättfärdighetens grundprincip, nämligen att alla inom samma kategori ska behandlas lika, om inte man kan visa att det finns för just den behandlingen relevanta skillnader att beakta.

Sagt på ett annat sätt: principen att vi måste rättfärdiggöra våra handlingar omfattar redan rättfärdighetens princip som säger: ingen olika behandling utan olika grunder. Det senare är bara en variant av ingen handling utan olik grund, ingen olika handling utan olik grund, ingen olika behandling utan av den relevanta grunden. Allt detta är principer som gäller för mig och för dig.

Att säga att rättfärdighetens princip gäller (ingen olika behandling utan relevanta grunder) är det samme som att säga att det ska finnas principer överhuvudtaget.

Peters understryker både den positiva och den negativa användningen av grundtanken: ingen handling utan grund som blir till ingen olika behandling utan relevanta skillnader som grund. Det vill säga den positiva formuleringen (alla är lika inför lagen, till exempel inom det juridiska området). Men också det negativa (inom det social-etiska området): olika behandling i fall det finns relevanta skillnader.

Det att vi hela tiden är tvungna att införa ett relevanskriterium tyder på att vi inte kan ha rättfärdighetsprincipen om vi inte förutsätter att det finns principer överhuvudtaget: rättfärdighetsprincipen är redan en andra hands princip. Men relevansfrågan visar att rättfärdighetsprincipen ytterligare förutsätter andra principer, nämligen att det finns regler för vad man kan kräva i mellanmänniskt handlande. Att vara son till lärarens fiende är inte relevant för frågan om kroppslig bestraffning. Det förutsätter regler om kroppslig bestraffning. Peters illustrerar detta genom att säga att det förr i världen inte behövde finnas regler för användningen av frisk luft, men det gör det i dag. Därför sa redan David Hume att rättfärdighetsregeln var en regel som bara gäller för mellanmännisklig fördelning av tillgångar som är begränsade.

Rättfärdighetsprincipen ensam kan inte stå för en hel moral. Principen säger ingenting om att det är en uppgift för alla att yttra omsorg. Den säger bara någonting om hur den omsorg ska fördelas över alla som befinner sig inom räckhåll.

Rättfärdighetsprincipen följer av att det finns allmänna princip överhuvudtaget.

Vår demonstration uppfyller de kriterier vi har ställt upp: vi baserar giltigheten av principen inte på empiriska generaliseringar, inte på intuition och inte på emotion. Vi har en kognitiv-rekonstruktiv tillgång, skulle vi kunna säga, fast Peters inte använder dessa termer. Han understryker bara att vi hämtar insikt i giltigheten av principen ur en explikation av vad det innebär att i det hela taget räkna med att något bör göras framför något annat.

Innan han då går till en diskussion av betydelsen av rättfärdighetsprincipen för fördelningen av det gode som är utbildning bland medlemmarna i ett samhälle (det gode som antas vara till rådighet i begränsad omfattning) diskuterar han två fall som skulle vara enklare: lika lön för lika prestation, oberoende av kön, och rösträtt för alla (vuxna) oberoende av kön, där bevisbördan ligger i att visa att kön inte är en relevant skillnad.

Avslutning

Staf Callewaerts tre tekster om etik og religion versus moderna vetenskapens utgör bidrag till att formulera ett sätt att förstå och förklara mänskliga sociala handlingar/mänskligt socialt beteende. De tre texterna innehåller en rad icke-fullständiga reflektioner över transformationen från religion och filosofi som förklaringsgrund till modernitetens förankring i empiriska, rationella verklighetsuppfattningar som enda giltiga grundar. På så sätt exemplifierar de tre texterna hur och understryker att Callewaert i tiden som ämnesföreläsande professor i pedagogik på Köpenhamns universitet (den enda i Danmark) arbetade envist med utvecklingen av ämnet. Denna utveckling funderades i Callewaerts banbrytande reception av Pierre Bourdieus teorier och resultatet signalerade därför att pedagogik måste ses inte bara som en fortsättning av en befintlig, i huvudsaken positivistisk/filosofisk tradition, utan som en empirisk vetenskap i strikt mening, komplett med ett teoretiskt-filosofiskt fundament.

Efter att Callewaert gick i pension i 1992 visade historien, med återväxten av olika i grunden positivistiska traditioner, framför allt det så kallade International Comparative Education, en skolhistorisk, deskriptiv tradition samt en tradition där språket har prioritet som förklaring, att Callewaerts arbete blev i stora delar förgäves för en eftertid. I sin tur uppfyller detta Callewaerts egen profetia om att vissa vetenskapliga ämnen bara ger mening under en kort period med en viss professor; efteråt är det ingen som förstår vad saken rör sig om.

Literatur

- Callewaert, S. (1965). Les pénentiels du moyen âge et les pratiques anticonceptionnelles. *La Vie Spirituelle*, Supplément no. 74, september. Paris: Éditions de Cerf, s. 339-366.
- Callewaert, S. (1968). *L'influence de la philosophie hellénistique sur la notion de conscience morale dans les écrits de Saint Paul*. Icke-publicerad manuskript till en doktorsavhandling.
- Habermas, J. (1988). *Kommunikativt handlande*. Göteborg: Daidalos.
- Petersen (1992). *Den praktiske erkendelse. Forholdet mellem teori og praksis i sygeplejen og sygeplejerskeuddannelsen*. Icke-publicerad konferensspeciale. Institut for pædagogik, Københavns Universitet.
- Petersen, K.A. (1996). Den situationsbundne kundskab - om praktikernes egenlogik. I E.B. Jørgensen (red.). *Sundhedsvidenskabelige praktikker*. København: Akademisk Forlag, s. 321-331.