



LUND UNIVERSITY

Strategiskt lånande: John Dewey och den kinesiska utbildningen från 1919 till i dag

Schulte, Barbara

Published in:
Bortom PISA. Internationell och jämförande pedagogik

2017

Document Version:
Manuskriptversion, referentgranskad och korrigerad (även kallat post-print)

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Schulte, B. (2017). Strategiskt lånande: John Dewey och den kinesiska utbildningen från 1919 till i dag. I J. Landahl, & C. Lundahl (Red.), *Bortom PISA. Internationell och jämförande pedagogik* (s. 243-283). Natur och kultur.

Total number of authors:
1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Final version published as Schulte, Barbara. 2017. "Strategiskt lånande: John Dewey och den kinesiska utbildningen från 1919 och till i dag [Strategic borrowing: John Dewey and Chinese education, from 1919 until today]." In *Bortom PISA. En introduktion till internationellt jämförande pedagogik [Beyond PISA. An introduction to international and comparative education]*, edited by Joakim Landahl and Christian Lundahl, 243-283. Stockholm: Natur & Kultur.

Strategiskt lånande – John Dewey och den kinesiska utbildningen från 1919 och till i dag¹

Barbara Schulte

Dewey anses allmänt ha utövat ett enormt inflytande på den kinesiska utbildningen. I det här kapitlet behandlas hur Dewey togs emot, anpassades och transformerades under fyra olika tidsperioder i Kina. Jag kommer att granska hur detta inflytande har utvecklats både genom Dewey själv och genom hans förmedlare, förespråkare och kritiker mellan tiden för hans besök i Kina 1919 och i dag. Särskild uppmärksamhet ägnas åt hur vissa av hans idéer anammades – och andra ignorerades eller förvrängdes – för att passa de intellektuellas olika agendor. Genom att följa de ändringar som centrala begrepp som "pragmatism" och "barncentrerad pedagogik" genomgick under loppet av nio årtionden, visar jag hur John Dewey framgångsrikt omvandlades till den kinesiske "Duwei."

¹ Kapitlet är en förkortad och lätt reviderad version av artikeln "Strategic borrowing: John Dewey and Chinese education, from 1919 until today", publicerad i Rosa Bruno-Jofre och Jürgen Schriewer (red.). (2011). *The global reception of John Dewey's thought: multiple refractions through time and space*. (Routledge International Studies in the Philosophy of Education). London: Routledge.

Att låna och låna ut modeller för utbildning – den föränderlige Dewey

Såväl utbildningssystemen som utbildningsvetenskapen i olika länder har påverkats av inflytande från utlandet. En av drivkrafterna bakom uppkomsten av forskningsområdet internationell och jämförande pedagogik var det akademiska och pragmatiska intresset för hur utbildning konceptualiseras och organiseras i främmande länder – framför allt för att se vilka utbildningslösningar som fungerar för ett visst problem. Allteftersom forskningsområdet mognade uppmärksammade forskarna mer och mer hur intressen, problem och lösningar, såsom de formulerades av utbildningsteoretiker och policymakare, bäddades in i ett inhemskt och globalt system av makthierarkier och försvarsstrategier (Schriewer, 2000).

Att argumentera för, eller låna av, ett annat lands utbildningssystem ses inom internationell och jämförande pedagogik inte längre som en rak process där idéer och praxis överförs från en plats till en annan. I stället betraktas dessa processer för anammande och omvandling av policyer som oskiljbara från de politiska, ekonomiska, sociala och kulturella agendorna hos lokala och translokala aktörer i speciella sammanhang, vilket ger både möjligheter och begränsningar (Steiner-Khamsi, 2004). Denna mer nyanserade syn på utbildningsinlåning och utbildningsutlåning (*borrowing; lending*) över tid och rum har också gjort att forskarna omprövat själva beskaffenheten hos det som lånas in.

Även om det kan tyckas som att man inom två givna samhällen hänvisar till en och samma pedagogiska uppfattning eller utbildningsteoretiker, kan innebörden av denna uppfattning eller teoretiker förstås på mycket olika sätt, med mycket olika resultat och konsekvenser för samhällenas pedagogiska debatt och utbildningspraxis. Och medan det finns en omfattande litteratur som tillhandahåller bevis för en växande och världsomfattande konvergens av centrala institutioner och ideologier (t.ex. inom utbildning, se t.ex. Ramirez, 2012), har den empiriska forskningen visat att dessa till synes globala modeller ter sig mycket olika i olika

kontexter (Anderson-Levitt, 2003; Schriewer & Martinez, 2004; Schulte, 2012).

Den nordamerikanske pedagogen och filosofen John Dewey (1859–1952) kan tjäna som ett utmärkt exempel för att illustrera och analysera dessa transformationsprocesser. John Dewey har, både som person och med sitt författarskap, påverkat utbildningsdebatter och utbildningspraxis över nästan hela världen (Bruno-Jofre & Schriewer, 2012). Men vad som skulle kunna ses som en triumf för det deweyska tänkandet i global skala, kan i ett annat perspektiv lika väl ses som en fascinerande uppsättning regionala och lokala tolkningar av Deweys tankar. Olika reaktioner på, och approprieringar (tillägnelser), av Deweys pedagogik illustrerar inte bara hur hans tänkande kan tolkas på olika sätt; de återspeglar också olika uppfattningar av behov, ideologier och policyer i specifika kontexter och vid specifika tidpunkter, samtidigt som dessa kontexter interagerade med det ”globala”.

Det som gör fallet med Dewey i Kina så intressant är iakttagelsen att det inte bara var den amerikanske utbildningsfilosofen John Dewey som lovprisades eller avskyddes. Snarare var det så att intellektuella som skrev om Dewey hade den kinesiske ”Duwei” i tankarna – det vill säga Dewey såsom han hade approprierats i den kinesiska kontexten. När till exempel Dewey återetablerades i Kina på 1980-talet var det inte bara hans författarskap som omvärderades, utan även de kinesiska ideologier och de representanter som låg bakom dem. Detta innebär dock inte att Dewey oföränderligt representerade enbart en ideologi eller grupp inom den kinesiska intelligentsian, låt säga ”röd” eller ”expert”. Tvärtom fanns det i hans texter stöd för båda inställningarna, och de användes ibland till och med för att förena dessa till synes motsägande mål med varandra.

I det här kapitlet ska analyseras hur Dewey togs emot, anpassades och transformerades under fyra olika tidsperioder i Kina. Kapitlet behandlar Deweys mottagande:

1. under den republikanska eran (1912–1949), när Dewey besökte Kina för första gången och välkomnades som vän av det kinesiska folket;
2. efter det kommunistiska övertagandet 1949 och under den stalinistiska eran, när han demoniserades som Kinas och marxismens ärkefiende;

3. efter att Deng Xiaoping, Kinas dåvarande ledare, hade initierat ”de fyra moderniseringarna” (på 1980-talet), varunder Dewey förklarades vara ett moderniseringens flaggskepp; och
4. i dagens Kina, när Dewey har anpassats för att passa in i ”kunskaps-samhällets” nya utmaningar.

Hur gick det då till när kineserna först tog till sig John Dewey, och hur kunde detta ge upphov till 1950-talets skoningslösa kritik?

Dewey och Kina – det första mötet

De kinesiska forskarna är i dag ense om att Dewey utövade ett unikt inflytande på Kina. Det är unikt inte bara för att det var ovanligt djupgående, utan också för att Dewey enligt dessa forskares bedömning anses ha haft sitt största inflytande på just Kina – större än i något annat land, inklusive till och med USA (Zhou, 2005). Denna unika status kan inte förklaras enbart med Deweys person. Den måste snarare kopplas till två viktiga faktorer. För det första hade *pragmatism* – nyckelordet i den kinesiska debatten om Dewey vid tiden för hans besök – i flera decennier varit ett hett ämne i diskursen om modernisering. För det andra förknippades John Dewey med personer och samfund som själva var unika – aktörer som, enskilt eller kollektivt, åtminstone under en kort tid tycktes bestämma sitt lands framtid. I det följande kommer jag att gå närmare in på dessa två faktorer och sedan diskutera flera skäl till att Dewey vid den tiden så framgångsrikt kunde integreras i den kinesiska diskursen om utbildning.

Den kinesiska debatten om pragmatism

I augusti 1913 publicerade den berömde utbildningsteoretikern Huang Yanpei – dåvarande chef för utbildningsmyndigheten i provinsen Jiangsu och senare grundare av *Den kinesiska föreningen för yrkesutbildning* – sin berömda essä ”Diskussion om användning av pragmatism inom skolutbildning” i ett supplement till *Pedagogisk tidskrift (Jiaoyu Zazhi)* (Huang, 1913). I essän kritiserade han den traditionella dikotomin mellan å ena sidan lärandet i skolan och å andra sidan verkligheten och yrkesarbetets värld. Han efterlyste en större tillämplighet av det som lärdes ut i skolan och

även en mer barncentrerad syn på lärandet. Varje grundskola borde använda pragmatiska material och metoder, och lärarna borde ta situationer i verkliga livet som sin utgångspunkt. Även om detta är en av de första gångerna som termen pragmatism används, går denna diskussionstråd tillbaka till 1800-talet, när moderniseringsivrare diskuterade utbildningens ”nytta”. (Den kinesiska termen för pragmatism, *shiyongzhui*, innehåller ordet ”nytta”.)

Under den tid som följde på det påtvingade öppnandet av Kina, efter opiumkrigen i mitten av 1800-talet, ifrågasatte kinesiska moderniseringsivrare skarpt ”nyttan” i den kinesiska traditionen. Med kinesisk tradition tänkte de främst på den konfucianska traditionen, som sades lägga en överdriven tonvikt på moraliska och estetiska frågor samtidigt som befolkningens praktiska behov försumrades. Som en följd av detta började dessa aktörer att leta efter synsätt som lade mer tonvikt på ”praktisk användbarhet” (*yong*), vilket de hittade i en kinesisk tradition från 1700-talet, de så kallade konkreta studierna (*shixue*). Denna praktiska syn på världen, som byggde på antagandet att all slags kunskap borde vara användbar för lokalsamhället eller landet, skulle hjälpa statsmän och eliter att lösa världsliga tvister på ett pragmatiskt sätt (*jingshi zhiyong*).

Argumentet om praktisk användbarhet var ett centralt inslag i moderniseringsivrarnas diskurs under det sena 1800-talet. I en kommuniké utfärdad av utrikesministeriet 1864 slog reformatorn Li Hongzhang fast att ”det som behövs studeras inte, och det som studeras behövs inte” (Li, 1963/1864). Denna fras, som upprepades åtskilliga gånger av olika reformatorer under de följande årtiondena, kopplade ihop tanken på praktisk användbarhet med problemet med mänskliga resurser och det möjliga utnyttjandet av dessa resurser genom utbildning. Genom argumentet praktisk användbarhet blev det gammalmodiga examineringsystemet reviderat i grunden (och avskaffades 1905) och nya metoder för utbildning, som var mer inriktade på tillämpning och praktisk användbarhet, prövades.

Således var Huangs pamflett om pragmatism inom utbildningen 1913 inget isolerat fenomen. På liknande sätt byggde pedagogen Hu Shi, en av Deweys mest lovande kinesiska elever vid Teachers College i USA, också på befintliga och traditionella begrepp när han kom fram till sin tolkning av

pragmatism. I sina memoarer minns han att Dewey hjälpte honom att hitta paralleller mellan västerländsk och kinesisk vetenskap:

Han [Dewey; BS] hjälpte mig [att förstå; BS] den klassiska vetenskapens och de senaste tusen årens – i synnerhet de senaste trehundra årens – historikers forskningsmetoder såsom "kaojuxue", "kaozhengxue" etc. Jag översätter dessa till engelska som "evidential investigation" [bevisdriven undersökning], eftersom det är en undersökning baserad på evidens. På den tiden var det bara mycket få människor (praktiskt taget ingen) som lade märke till dessa gemensamma drag hos den moderna vetenskapens principer och vår klassiska metod med kaoju, kaozheng. Jag var den förste som konstaterade dessa samband. Och det hade jag faktiskt Deweys teorier att tacka för (Hu, 1989, s. 107–108).

Följaktligen använde Hu Shi termen shiyanzhuyi (bokstavligen experimentalism) (Xia, 1998) i stället för den vanligare termen för pragmatism. Emellertid föredrog han, precis som Huang Yanpei, pragmatism framför klassisk utbildning, som han såg som ”mycket väsen för ingenting”: abstrakta företeelser diskuterades vilka saknade relevans; detta kunde förhindras bara om man började med att titta på konkreta företeelser (Yuan, 2001).

Men till skillnad från Dewey var Hu Shi inte rädd för en förenklad syn på vetenskapen. I den kinesiska kontexten såg han vidskepelse, inte pseudovetenskap, som den moderna vetenskapens verkliga fiende. Pragmatismen var ett vapen mot vidskepelsen – det främsta vapnet (Yuan, 2001). Som Sor-Hoon Tan påpekar ändrade Hu Shi Deweys uttalande om att ”betrakta pragmatism som i första hand en metod” till påståendet att ”Dewey från början till slut bara såg pragmatism som en metod” (Tan, 2004, s. 51f). Hu förvandlade således pragmatism till ett synnerligen extremt begrepp som inte medgav någon kompromiss med mer moderata reformatorer. För honom var pragmatismen i grunden förknippad med västerlandets vetenskap och därigenom även med västerlandets överlägsenhet som sådan:

Jag fördömer reservationslöst vår österländska civilisation och prisar varmt västerlandets moderna civilisation. Det har ofta sagts att den österländska civilisationen är idealistisk medan västerlandets är materialistisk. Detta är en osanning skapad av människor som lider av självupptagna vanföreställningar ... Det finns svagsinta människor ... som vill att vi ska tro att den gamla kinesiska kulturen och dess moraliska värderingar är överlägsna alla andras. Det finns också dårar som utan att någonsin ha varit utomlands har ropat: "Mot Östern! Mot Östern! Västerlandets knep fungerar inte längre nu." Jag vill säga er: låt er inte luras. Vi måste erkänna ... att vi är underlägsna andra inte bara i fråga om teknik och politiska institutioner utan också i fråga om moraliska värderingar, kunskap, litteratur, musik, de sköna konsterna och kroppens fysik (citerad i Wang, 1961, s. 410).

Genom sin extrema tolkning av pragmatism var Hu Shi på väg mot en prekär situation. Det var inte bara traditionalisterna – och senare neo-traditionalister, såsom filosofen Liang Shuming – som kraftigt motsatte sig vad de såg som kulturell självförnekelse; även andra intellektuella var, oavsett politisk inriktning, kritiska till en sådan beredvillighet att dyrka västerländska värderingar. Dewey stod själv långt ifrån att kräva en sådan attityd. I själva verket varnade han vid flera tillfällen för utplåning av traditionella strukturer, till exempel familjeklaner och skråväsendet, utan motsvarande ersättningsfunktioner (Yang, 2002). Hu Shis extrema omtolkning av Dewey kan ha gjort det särskilt lätt för Deweys kritiker att angripa det deweyska tänkandet från antingen ett traditionalistiskt eller marxistiskt perspektiv. Vissa anklagade rent av Hu Shi för att ha "kidnappat" Dewey, för att behandla honom som en marionett, för att öka sin egen berömmelse och att helt och hållet förstöra den kinesiska kulturen (Wang, 2007).

Deweys sociala nätverk i Kina

Icke desto mindre – och här kommer vi till den andra delen av Deweys gensvar i Kina – var Hu Shis personlighet ett av skälen till att Dewey kunde nå en så bred åhörarskara. Hu Shi och Deweys övriga förmedlare i Kina var alla väl kända för sin intellektuella esprit och retoriska förmåga. Den

utbildade delen av befolkningen fann stort nöje i att lyssna på dem och kom i stora skaror till deras föreläsningar som om det hade handlat om rockstjärnor.

Karisman hos män som Hu Shi gav Deweys föreläsningar en verkan som den närapå sjuttioårige mannen knappast annars skulle ha haft på studenterna. [...] Deweys föreläsningar, liksom hans böcker på engelska, var inte tydliga för hans kinesiska åhörare – men Hu Shi var en utomordentlig talare, och hans tolkade version var begriplig för var och en (Keenan, 1977, s. 13).

Samtidigt var Deweys Kina-turné, som arrangerades mellan 1919 och 1921, omsorgsfullt organiserad. Återigen förefaller jämförelsen med en popstjärnas turné inte alltför långsökt. Deweys förmedlare såg till att hans föreläsningar fick omfattande medietäckning. Två tidskrifter, *Ny ungdom* och *Morgonposten*, rapporterade om varenda händelse när det gällde Dewey; de tryckte inte bara hans föreläsningar utan återgav även korta tal, foton och liknande (Yuan, 2001). Utbildningstidskriften *Ny utbildning*, som hade grundats av en annan berömd Dewey-elev, Tao Xingzhi (vid den tiden dekanus vid utbildningsfakulteten i lärarhögskolan i Nanjing), var så hängiven Deweys utbildningsteorier att Hu Shi kallade den för en ”deweysk tidskrift” (Shou, 2005). Eftersom tidskriften hade en bred läsekrets inom den kinesiska akademien måste Deweys publik ha varit bekant med det han hade att säga (eller det som hans förmedlare översatte). Förutom medietäckningen av hans förehavanden och föreläsningar – Dewey deltog i omkring 78 olika föreläsningsfora över hela landet, varav somliga innehöll 15 till 20 föreläsningar – publicerades hans översatta föreläsningar i bokform. När Dewey lämnade Kina hade ett förlag i Beijing redan sålt ett dussin utgåvor av hans viktigaste föreläsningar, varav varje utgåva omfattade omkring 10 000 exemplar (och varje exemplar innehöll omkring 500 sidor!) (Yuan, 2001; Zhang, 1996). Många av hans böcker som redan hade översatts – framför allt *Demokrati och utbildning* (1916) – användes som textmaterial vid högskolor och universitet.

Ytterligare ett sammanträffande fick John Deweys stjärna att stiga ännu högre i Kina. Hans 60:e födelsedag, den 20 oktober 1919, sammanföll med

Konfucius 2470:e födelsedag, enligt det årets månkalenderdatum. Den berömde Cai Yuanpei, tidigare student vid universitetet i Leipzig och kinesisk utbildningsminister när republiken grundades 1912, underlät inte att peka ut likheterna mellan de två personerna genom att citera hur Konfucius betonade utbildningens betydelse: ”Att lära utan att tänka är en katastrof; men att tänka utan att lära är farligt.” Emellertid pekade han också på skillnaderna och upphöjde på så sätt Dewey över Konfucius:

Konfucius sade respektera kejsaren (wang), den lärde doktorn (posih) förespråkar demokrati; Konfucius sade att det är ett problem att uppfostra kvinnor, den lärde doktorn förespråkar lika rättigheter för män och kvinnor; Konfucius sade för vidare, skapa inte; den lärde doktorn förespråkar kreativitet (Keenan, 1977, s. 10).

Tack vare en så smickrande introduktion av en så berömd och respekterad person framstod John Dewey inte bara som ett alternativ till Konfucius; han framstod nästan som en sorts alternativ Konfucius – som en vis men modernt sinnad mästare som skulle höras vida omkring i Kina.

Dewey och den kinesiska debatten om utbildning och vetenskap

Vilka var då de ämnen – utom det mycket generella begreppet pragmatism – som faktiskt hördes, och hur var de förknippade med det som de kinesiska eliterna uppfattade som akuta angelägenheter? Tre tematiska grupper framstår som de som fick störst uppmärksamhet i den Dewey-inspirerade debatten i det republikanska Kina: debatten om vetenskap och nationens räddning; argumentet mot den ”gammalmodiga utbildningen” och upptäckten av barnet; samt diskussionen om en yrkesinriktad massutbildning.

I den första debatten – om vetenskap och nationens räddning – var Dewey för många kineser en synonym för modern, ”västerländsk”, vetenskap. Västerländsk vetenskap – eller ett utbildningssystem som byggde på västerländska vetenskapliga normer – ansågs nödvändig för att landet och dess folk skulle kunna överleva – ”utbildning för att rädda landet” (*jiaoyu jiuguo*). Precis som diskursen om pragmatism sträckte ”rädda landet”-

diskursen sig tillbaka till 1800-talet och hämtade viss inspiration från socialdarwinismen. Detta gjorde Deweys övertygelse om att det var utbildning – inte revolution – som skulle leda till förbättring i Kina desto mer godtagbar. Till denna äldre diskursiva tråd om vetenskap, utbildning och nationens överlevande kom en andra tematisk inriktning om vetenskapliggörandet av utbildningen. Med sin syn på en barncentrerad pedagogik, sina teorier om den mänskliga intelligensen och sina praktiska erfarenheter genom laboratorieskolor, var Dewey den idealiska representanten för denna nya trend inom kinesisk utbildning. De höga positioner som hans tidigare elever nådde sedan de hade återvänt till Kina stärkte dessutom denna syn. Utbildningens roll som universellt botemedel mot landets alla sjukdomar föreföll nu mycket mer förfinad. Medan utbildningen i sin traditionella innebörd bara innebar att ta vara på begåvningar och utbilda i moraliskt hänseende, lovade de nu introducerade metoderna från psykologin att tillhandahålla mycket effektivare och mer vetenskapliga verktyg för att förstå och manipulera människans, och i synnerhet barnets, sinne (Li, 2001).

Den ”gammalmodiga” utbildningen hade, som vi har sett ovan när det gällde debatten om pragmatism, kritiserats redan på 1800-talet. Mekanisk inläring och inläring som bara var inriktad på examina (för att få officiell stämpel) drabbades av särskilt hård kritik. Detta gjorde att Deweys fördömande av en utbildning som var helt skild från barnets verklighet givetvis hälsades med entusiasm av reformsinnade kinesiska intellektuella. Vad som ytterligare vitaliserade debatten var emellertid den kinesiska upptäckten av barnet. Denna sammanföll med det kinesiska mottagandet av den barncentrerade pedagogiken inom den progressiva utbildningsrörelsen, där Dewey sågs som den viktigaste representanten. Under den patriotisk-revolutionära Fjärde maj-rörelsen, som förkastade den konfucianska traditionen och vurmade för vetenskap och demokrati, stod barnet plötsligt i uppmärksamhetens centrum; inte bara som ett förkroppsligande av nationens framtid, utan som en mänsklig varelse i sig. Ett antal forskare angrep den traditionella omänskliga synen på människor i allmänhet och barnet i synnerhet, där barnet sågs som en ännu outvecklad form av den vuxna. En av de mest berömda moderna kinesiska författarna, Lu Xun,

angrep dessa traditionella missuppfattningar av barnet i sin artikel ”Hur vi nu ska bli fäder” (Lu, 1919).

Pedagoger som inspirerades av Deweys syn på barnet började tala om barnets ”medfödda” önskan att skapa, och hur detta kunde utvecklas till något användbart i skolutbildningen. Lärarna förväntades nu främja elevernas ”kreativa fantasi” och bygga upp deras ”skaparanda”, från att tidigare endast ha varit anförtrödda övervakningen av elevernas framsteg när det gällde utantillinläring. Genom användningen av Deweys tankegångar blev vetenskapsbegreppet inte bara förknippat med tillämpbarhet, utan också med barnets psykologi, det unika i inlärningsprocessernas resultat och utrymmet att uttrycka sig fritt när barnet skapade något nytt (Ni, 1921).

Den sista tematiska gruppen – yrkes- och massutbildning – representerar, liksom de ämnen som hittills har diskuterats, även en sammanfogning av äldre och nyare diskurstrådar. Den rörelse i Kina som företrädde en yrkesutbildning hade sina föregångare redan på 1800-talet, när behovet av utbildad personal på de nystartade fabrikerna uppstod. Yrkesutbildningen uppfattades då främst som en ”expertutbildning”. Mottagandet av Deweys perspektiv på yrkesutbildning sammanföll med en ändring av fokus inom den kinesiska yrkesutbildningsrörelsen. Yrkesutbildning var inte längre bara en lösning på landets problem med att hitta lämpligt utbildad arbetskraft. Den skulle dessutom lösa landets mest angelägna problem: problemet med att skaffa sig ett levebröd (*shengji wenti*). Yrkesutbildningen förvandlades sålunda till ett massfenomen och inkorporerades i olika rörelser för att popularisera utbildning runt om i hela landet (*pingmin jiaoyu*). När Dewey i sina föreläsningar förmanade sina åhörare att inte glömma landsbygden slog han an en sträng hos de kinesiska intellektuella, som hade blivit medvetna om hur reformprogrammen för utbildning dittills hade varit alltför inriktade på stadsområdena.

I och med att yrkes- och massutbildningen sammanfördes började den allmänna utbildningens existensberättigande att allvarligt ifrågasättas. I dess invändning mot en särskiljning av allmän utbildning och yrkesutbildning fungerade Dewey som referenspunkt. Till exempel ansåg den ovan nämnde grundaren av den kinesiska föreningen för yrkesutbildning, Huang Yanpei,

att all utbildning var genomsyrad av yrkesutbildning. Han styrkte denna syn genom att citera Deweys Kina-föreläsningar. Dewey, hävdade Huang, såg som en grundläggande princip för utbildning att individen gavs möjligheten att skaffa sitt levebröd, lika väl som att individen tjänade samhället. Detta var, fastslog Huang, exakt de mål som yrkesutbildningen hade. I denna mening fanns det ingen allmän utbildning; varje form av utbildning hade beröring med något slags yrke, och varje yrke med något slags utbildning (Huang, 1921).

På motsvarande sätt påpekade Wang Maozu, förespråkare för massutbildning inom föreningen för yrkesutbildning, att det man förstod med massutbildning i själva verket borde vara en integrerad del av varje slags utbildning. Om allt det som ansågs nyttigt, praktiskt och relevant för yrkeslivet inordnades under yrkesutbildning: ”vad är det då som utgör allmän utbildning? Betyder detta att allmän utbildning är begränsad till en utbildning där man ägnar sig åt några få innehållslösa, dunkla [kinesiska] tecken?” (Wang, 1920). Om det var utbildningens uppdrag att förbereda eleverna inför livet var varje slags utbildning sist och slutligen något slags yrkesutbildning. Deweys påstående (som gjordes under en föreläsning i Shanghai) att ”utbildning var livet självt” hade mycket som talade för sig. Yrke, liv och utbildning tycktes nu oupplösligen förknippade med varandra (Gong, 1928).

Dewey och den kinesiska republiken – en lycklig symbios?

Det republikanska Kina var påfallande mottagligt för Deweys tankar – i motsats till Japan där den tyska/traditionella modellens hegemoniska herravälde utgjorde ett hinder för varje seriöst anammande av Deweys tankar (Rappleye, 2012). Intressant nog lyckades Dewey tillfredsställa behoven hos både progressiva och moderata konservativa krafter i Kina. Hans progressiva, demokratiska övertygelser gjorde honom tilltalande för anhängarna av Fjärde maj-rörelsen, samtidigt som hans invändningar mot revolution och användningen av våld gjorde honom acceptabel för de mer moderata krafter som ville reformera och omvandla Kina genom utbildning. På den konservativa sidan av det politiska spektrumet tolkade man till och

med Deweys syn på studenterna och de (framtida) arbetarna som en garanti för social stabilitet. Studenterna lärde sig att vara nöjda med sin situation och göra det bästa av den i stället för att ställa den på ända, som de mer radikala krafterna krävde. Det grundläggande budskapet i Deweys *Demokrati och utbildning* omvandlades enligt detta konservativa synsätt till grundsatsen att ”var och en bör hålla sig på sin plats” och ”var och en bör få sin rättmätiga försörjning” (Gong, 1928). Förespråkarna för en yrkesutbildning var särskilt benägna att följa denna argumentationslinje, som av deras mer progressivt inställda samtida pedagoger, exempelvis den ovan nämnde Dewey-lärjungen Tao Xingzhi, kritiserades såsom ”klädernas och matens princip” (*yishizhui*), det vill säga en ensidig fokusering på tillfredsställandet av befolkningens mest grundläggande behov. Som vi ska se blev denna princip våldsamt angripen på 1950-talet.

John Deweys vänskap med Kina var dock inte utan fläckar. Hans tankar rönt en del kritik även före 1949 och han mötte motstånd både bland marxisterna och bland dem som kände sig tveksamma till extremt västerländska influenser eller ”kopieringstendenser”. Den senare gruppen var ideologiskt odefinierad och innefattade såväl neo-traditionalister som moderata reformister och marxister. Deras huvudargument var att Kina inte skulle begå misstaget att blint kopiera andra länder – ett argument som hade dykt upp redan under republikens början (Zhuang, 1912) och som upprepade gånger hade förts fram även under kommunisttiden (inklusive de allra senaste reformdebatterna). De menade att man bara borde låna från andra länder med sunt omdöme, för att på så sätt undvika tidigare misstag när man ”tog över andra länders civilisation för att tillfredsställa sina egna behov”; att ”överdriva effekterna av resultaten utomlands” skulle bara leda till att fler ”misstag och nackdelar översvämmade” Kina (Wang, 1920, s. 3). Olika pedagoger varnade Kina för att förneka sin egen historia och sitt eget samhälle:

Eftersom de som var politiskt ansvariga under reformtiden bara strävade efter att stärka [landet; BS], frågade ingen varför det var så att Japan kunde kopiera Tyskland; man ville bara på kortast möjliga tid förstöra den kinesiska historien, förstöra den sociala miljön, och

*förvandla ett mikro-strukturerat agrart samhälle till ett samhälle
definierat av industri och handel (Shu, 1925, s. 1–6).*

Även om det, som ovan har konstaterats, ingalunda var Deweys avsikt att ”avkulturalisera” Kina gjorde tidigare erfarenheter av blind kopiering att vissa reformatörer var försiktiga när det gällde att ta till sig hans teori. Ett annat skäl kan ha varit att det uppstod en mängd Dewey-inspirerade laboratorieskolor (*shiyān xuexiào*) som inte alltid hade den kvalitet som pedagogerna önskade. I en kritisk artikel om dessa skolor frågar Zhao Yichen sarkastiskt: ”kan det, vad laboratorieprägel beträffar, vara så att det som är det laboratoriska är metoden att kopiera Amerika?” (Zhao, 1929, s. 2).

En av den tidigaste kritiken utifrån en marxistisk ståndpunkt uttalades, enligt Jessica Wang (2007), 1921 av kommunisten Fei Juetian, som ansåg att Dewey var alltför engagerad i abstrakta spekulationer och alltför lite brydde sig om konkreta fakta. Andra marxister hävdade att Deweys pragmatism bara gynnade borgerligheten. Inom utbildningen angrep pedagogen Jiang Qi Deweys försök att lösa upp skillnaden mellan yrkesutbildning och liberal utbildning eller professionell utbildning och ykulturell utbildning. Jiang hävdade, bland annat med omfattande citat från både Marx och Sun Yat-sen, att yrkesutbildning i ett historiskt perspektiv fanns långt före liberal utbildning. Att yrkesutbildningen fyllde utbildningens ursprungliga uppgift att utveckla de sociala produktionskrafterna (sammhälleliga produktivkrafterna), med vilka en liberal utbildning inte hade någonting att skaffa. Att förneka skillnaden mellan dessa två typer av utbildning skulle vara detsamma som att inte göra yrkesutbildningens fundamentala betydelse rättvisa. Jiang höll dock med Dewey om att man borde undvika termen yrkesutbildning och ersätta den med ”utbildning för produktion” (*shēngchǎn jiàoyù*), eftersom yrkesutbildning lätt kunde förstås som ”utbildning för profit” (*yínglì jiàoyù*). Slutligen medgav Jiang att Deweys tankar skulle kunna vara till nytta för Kina under den utvecklingsfas då landet tvingades genomgå det kapitalistiska stadiet, eftersom både Dewey och Kina fortfarande var

”extremt konservativa” (Jiang 1932, s. 267). Denna kritik kan nästan kallas ömsint i jämförelse med vad som skulle följa på 1950-talet.

Svindlare och charlatan – Dewey under den marxistiska eran

De tidiga kommunisterna i Kina, under 1920- och 1930-talet, var inte rädda för kontakt med Dewey. Han stod tvärtom på god fot med två av den kinesiska kommunismens grundare, Chen Duxiu och Zhou Enlai. Till och med Mao Zedong gick på två av Deweys föreläsningar, i Shanghai och Changsha. I Changsha, i oktober 1920, fick Mao också Hunan-tidningen *Da Gongbaos* förtroende att föra anteckningar under Deweys föredrag. Enligt Lu hänvisade Mao explicit till Dewey i sina tidiga tankar om utbildning och han var tydligt påverkad av dennes idéer, även om han samtidigt erkände sin okunnighet när det gällde att urskilja de ideologiska skiljelinjerna: ”Uppriktigt sagt har jag fortfarande inte någon särskilt tydlig uppfattning om alla dessa olika -ismer och teorier.” (2009, s. 137).

Denna ideologiernas fredliga samexistens fick ett abrupt slut i och med stalinismens gryning under 1950-talet. Dewey hade nu tydligt identifierats som *persona non grata* och klassfiende. Hans tidigare elev Chen Heqin tvingades offentligt ägna sig åt självkritik (*renzuishu*) och ta avstånd från Dewey som ”reaktionär” och som ”den största hycklaren och svindlaren i utbildningens historia” (Qi, 1997, s. 17). Genom sitt hyckleri, hävdade kritikerna, hade Dewey kunnat bedra ett stort antal rakryggade marxister, eftersom han var förklädd till ”progressiv” och ”vänstermänniska”. Detta gjorde hans brott – att vara en kontrarevolutionär och reaktionär kapitalist – desto allvarligare. Som en kapitalismens föregångare blev Dewey nu måltavla för en rad våldsamma angrepp, eller som en av hans främsta kritiker, Cao Fu, formulerade saken: ”Om man vill skjuta en man, måste man först skjuta hästen.” (Cao, 1950a, s. 21). Men exakt vad var det som denna häst bar på sin rygg som gjorde Deweys kritiker så upprörda?

Dewey som kapitalismens medbrotsling

Som ovan har påpekats invände Dewey öppet mot revolutionen som ett sätt att omvandla Kina; han var en sträng motståndare mot att använda våld. Att ersätta revolutionen med utbildning var från marxistisk synpunkt i bästa fall naivt. Det ansågs även orättvist i två andra avseenden: för det första hade Dewey själv dragit nytta av tidigare våldsamma revolutioner som hade fört med sig liberalismen – varför skulle han inte acceptera samma medel för att uppnå socialismen? För det andra var det bara på slagfältet som den styrande kapitalistiska klassen kunde drivas bort, denna klass som ironiskt nog själv var mästare på att använda våld och förtryck: ”Det är inte det att proletariatet inte vill använda ’intelligensens metod’, utan det är den härskande klassen som inte låter dem använda ’intelligensens metod’” (Cao 1950b, s. 23). Men vad värre var, de flesta kritikerna trodde helt enkelt inte på Deweys naivitet när han talade mot revolutionen. Dewey utmålades som så slug att han förklädde sina verkliga syften genom att låtsas vara en naiv pedagog. I själva verket var han en del av en sammansvärjning som syftade till att hålla arbetarna okunniga och fåraktiga. Hur kunde då hans kritiker komma till en sådan slutsats, och vilket av hans ideologiska bagage ansågs vara särskilt oförenligt med det marxistiska sättet att se på världen?

Uppenbarligen var Deweys invändningar mot revolutionen bara ett skäl – men inte huvudskälet – till att marxisterna inte kunde acceptera hans tänkande. I Deweys skrifter såg de kinesiska marxisterna teser som, om de togs på allvar, skulle förinta den kinesisk-marxistiska världsbilden. I deras diskussion om Dewey är det tre ämnen som gång på gång kommer upp: *naturalism*, Deweys påstått *anti-vetenskapliga* inställning, och hans hypotes rörande *ovisshet*.

Dewey och naturalismen

Redan 1950 anklagades Dewey för naturalism eller biologism, det vill säga för att ha tillämpat biologisk kunskap på den sociala världen på ett alldeles för förenklat sätt. Hans kritiker skyllde detta på hans orientering mot darwinismen. Framsteg och utveckling presenterades som ett inbyggt, biologiskt fenomen som inte kunde, och inte borde, manipuleras eller påskyndas genom sociala krafter. I början av 1950-talet ansågs denna

inställning ohållbar, eftersom Marx uppenbarligen krävde att utbildningen skulle främja den mänskliga utvecklingen i en viss riktning: ”Det är mycket tydligt att social förändring utan riktning eller mål innebär att samhället inte alls ändras!” (Cao 1950a, s. 22). I mitten av 1950-talet omformulerades detta mer polemiskt. För det första ansågs varje antagande som byggde på ”medfödd begåvning” vara fel eftersom individen var en produkt av samhället. För det andra misstänkte man att termer som ”medfödd begåvning” användes för att rättfärdiga att arbetarna underordnades den kapitalistiska klassen, eftersom arbetarna ansågs sakna ”medfödd begåvning” (Che, 1956). Liksom i fråga om Deweys ställningstagande mot revolutionen presenterades han nu som en del av en större konspiration för att bibehålla det kapitalistiska systemet. Dessutom blev detta arguments tonläge alltmer offensivt. Deweys skrifter beskrevs som att de ”avspeglade det monopolistiska, ruttna, dödsmärkta skede som kapitalismen hade gått in i”. Hans kinesiska efterföljare, såsom Hu Shi och Chen Heqin, kallades för ”löpande hundar” (*zougou*) och man ansåg att Dewey skulle ”utrensas” från Kina (ibid., s. 106).

Dewey och anti-vetenskap

Deweys uppenbara anti-vetenskapliga inställning var ett annat föremål för kritikerna. På ytan tycktes denna syn visserligen inte hota grunderna för den marxistiska tron. Men det beror på hur man definierar vetenskap – eller anti-vetenskap. I ett första steg dekonstruerades Deweys teori genom att beskrivas som att den baserades enbart på psykologi, med en oförlätlig försummelse av vetenskapligt innehåll och logik. Ironiskt nog använde Cao Fu samma citat från Konfucius i sin kritik som Cai Yanpei hade använt när han välkomnade Dewey till Kina: ”Att lära utan att tänka är en katastrof; men att tänka utan att lära är farligt.” (Cao 1950a, s. 26). Dewey anklagades för att förkasta all den vetenskapliga kunskap som hade ansamlats under århundradenas lopp, bara för att låta barnen vara små ”upptäckare” och ”upppinnare”. Genom att den disciplinriktade kursplanen ersattes med projektarbete hävdades det att eleverna aldrig skulle skaffa sig systematisk kunskap om de olika vetenskaperna. Ännu mer chockerande för Deweys kritiker var att lärarna berövades all auktoritet: ”lärarens främsta funktion

upphävs” (Cao, 1950b, s. 28). Che Wenbo vädjade dramatiskt till läsaren att inte glömma bort läraren som ”mänsklighetens positiva krigare i striden mot okunskapen” (Che, 1956, s.124). Genom att citera den filippinska pedagogen Pedro T. Orata, en förkämpe för att göra utbildning tillgänglig för alla, uttalade Cao Fu sin rädsla för att detta slags metod för lärande skulle leda till kaos eller till och med anarki (Cao, 1950b, s. 29). I det att han betraktade Deweys barncentrerade pedagogik sammanfattade han kortfattat dennes ståndpunkt enligt följande:

Vi behöver inte använda Deweyismen som vapen eftersom delar av anti-formalismen i Deweys metodologi bygger på den felaktiga grund som den barncentrerade principen utgör. Den barncentrerade principen är individualistisk, och vi motsätter oss individualismen. [...] Vi bör anamma den avancerade sovjetiska erfarenheten när det gäller uppbyggnaden av landet och bör från och med nu stärka den mödosamma utbildningen i systematisk vetenskaplig kunskap i skolorna! (Cao, 1950b, s. 29).

I det andra steget i anklagelserna mot Dewey för att vara anti-vetenskaplig, gick man mycket längre. Det slogs nu fast att Dewey utgjorde ett allvarligt hot mot marxismens huvudprincip: principen att det fanns en objektiv sanning som kunde nås genom vetenskapliga metoder. De kinesiska marxisterna var extremt kritiska mot Deweys relativisering av sanningen. Bland annat inledde Zhong Chengzhang en artikel från 1963 med ett angrepp på pragmatism där han hävdade att ”det som kan användas är sanning”. Han uttryckte sin indignation inför Hu Shis påstående att sanningen bara var en produkt av människor. Denna idé ansågs vara ytterligt självisk och i avsaknad av moralitet. Sanningens relativitet var således förknippad med både individualism och en självisk, profitskapande kapitalism (Zhong, 1963). Detta var ytterligare ett steg mot den inflatoriska och alltmer avspecialiserade användningen av termen pragmatism, som alltmer blev en synonym för själviskhet.

Dewey och ovissheten

Denna anklagelse, att Dewey förnekade existensen av en objektiv sanning, leder direkt till det tredje och sista stora ämnet för diskussionerna om Dewey på 1950- och 1960-talen: hans postulat om ”ovisshet”. Liksom när det gäller det föregående ämnet angreps teoremet om ovisshet utifrån två perspektiv: å ena sidan skulle Deweys inkompetens bevisas från en vetenskaplig ståndpunkt; å andra sidan sågs ovisshet som ett existentiellt hot mot marxismen. Från vetenskapligt håll förlöjligades Deweys påstående att utbildningen var ”planlös” som en oförmåga hos honom att inse utbildningens syfte, vilket givetvis var att integrera individen i (det socialistiska) samhället. En närliggande förebråelse var att denna form av planlösa utbildning inte hade någon ideologi som bas, och således inga standarder för ”rätt” och ”fel”. Som Cao Fu påpekar skulle en sådan utbildningsteori kunna tjäna såväl ett socialistiskt som fascistiskt samhälle, och dess ideologiska oklarhet skulle så småningom leda till skolans avpolitisering och följaktligen till elevernas politiska okunskap (Cao, 1950a).

Som vi sett ovan hårdnade kritiken av Dewey från och med 1950-talets mitt och framåt. Hans ”planlösa utbildning” bedömdes inte bara vara en felaktig teori, utan den syftade i själva verket avsiktligt till att hålla arbetarna i okunskap. Genom att omdirigera elevernas uppmärksamhet mot enbart de mest grundläggande sakerna (s.k. barn-centrerad pedagogik), förbereddes de i huvudsak för att bli arbetare som kunde ”skaffa sig kläder och mat”. Däremot skulle de, med en så snävt begränsad utbildning, inte få tillgång till systematiska teorier och kunskaper som skulle göra det möjligt för dem att frigöra sig. Eleverna berövades således bokstavligen de instrument som skulle kunna upplysa dem, till exempel lärare och böcker: ”Om detta inte är att lura människorna, vad är det då?” (Che, 1956, s. 119).

Deweys teori om planlös utbildning sågs således som ”en saga utpräglad av den kapitalistiska klassen om att utbildningen är särskild från politiken, den är en sorts illasinnad komplott där de [kapitalisterna; BS] planerar att dölja sitt reaktionära mål, nämligen imperialistisk utbildning.” (Che, 1956, s. 114). Angreppen på Dewey på dessa grunder innebar också att man angrep de pedagoger – både forna och samtida – som ansåg att det

viktigaste var att göra det möjligt för arbetarna att tillfredsställa sina grundläggande behov: skydd mot hunger och kyla. Denna tämligen teknokratiska uppfattning om utbildningens uppdrag hade ingen plats i 1960-talets alltmer utopiska värld.

Anklagelsen om ovisshet handlade emellertid inte bara om att utbildningen var planlös. I den kinesisk-marxistiska världssynen innebar den mycket mer. Samtidigt med det ursinniga tillbakavisandet av att sanningen skulle vara subjektiv och relativ möttes Deweys teorem om ovisshet av liknande motstånd eftersom det medförde att historiens gång som sådan – och därmed framtiden – var osäker. Detta stod i direkt motsats till den marxistiska tanken om oundvikliga historiska skeden, och hotade på ett farligt sätt även möjligheten att bygga upp världen på ett planerbart sätt. Som Jin Yuelin formulerade det ”har vi förmågan att känna igen objektiva, oundvikliga lagar, och dessutom kan vi genom dessa korrekta insikter rekonstruera världen.” (Jin, 1955, s. 13). Som för att trösta sig själv och sina läsare förklarade han sedan att skälet till att Dewey förmedlade bilden av en instabil, oviss värld var att själva det kapitalistiska systemet var på väg att kollapsa; för kapitalisterna var världen verkligen instabil och farlig. I sin argumentation mot den deweyska ovissheten blev Cao Fu nästan vädjande i tonen: ”Den marxistiska och leninistiska filosofin har givit oss ett ’säkert’ mål, en korrekt riktning. Det kinesiska folket är fast övertygat om detta syfte och håller sig till denna riktning, följaktligen har det slutligen funnit frälsning” (Cao, 1950a, s. 28). Plötsligt verkade det finnas mycket att förlora genom att följa Dewey.

Flaskan öppnas på nytt – Deweys comeback i Kina

Vid slutet av 1970-talet lanserade Kinas dåvarande ledare Deng Xiaoping en omfattande modernisering av landets ekonomi, industri och samhälle. Med början i denna så kallade öppna dörrs politik förlorade diskussionen om Dewey alltmer sin känslomässiga polemik. Detta berodde också på det faktum att västerländsk lärdom började bli läst och granskad igen, bland

annat i tidskrifter som *Världsfilosofi (Shijie Zhexue)*, *Ledande social vetenskap (Shehui Kexue Zhanxian)* och *Jämförande utbildningsforskning (Bijiao Jiaoyu Yanjiu)*. Från ideologisk synpunkt förnekades dock varje likhet mellan ”deweyism” och marxism intensivt (Xu, 1978) och det långsamma återupprättandet av Dewey skedde indirekt. Genom att Tao Xingzhis tänkande om utbildning och hans bidrag till Kina omvärderades, blev Dewey återupprättad nästan obemärkt. Sålunda kom Tao att tjäna som förmedlare av Deweys tankar en andra gång – fastän de båda hade gått bort när 1980-talet inträdde. De som i början av 1980-talet skrev om Tao Xingzhi gjorde klart att Tao varken var kapitalist, pragmatist eller Dewey-anhängare. Dock beredde återupprättandet av Taos arv vägen för ett mer positivt mottagande av Deweys teorier, eftersom diskussionen om Taos tankar om utbildning initierade en debatt om demokrati och vetenskap.

I en artikel 1981 beskrev Chen Hancai hur Tao ”kritiskt tog till sig det förnuftiga innehållet i Deweys utbildningsteori men förkastade skummet”, och ”utgående från de kinesiska massornas behov presenterade nytänkande utbildningsinnehåll” (Chen, 1981, s. 44). Chens artikel lade grunden för en nyvaknad diskussion om Dewey på 1980-talet. Nästan alla stora ämnen (förutom yrkesutbildning) som skulle komma att känneteckna diskursen på 1980-talet blev åtminstone nämnda: demokrati och ”massorna”, vetenskap och innovation, marxism och revolution samt ”kinesiskheten” i Kinas modernisering och reformering. Fram till 1982 erkändes Deweys potentiella bidrag till denna diskurs dock bara diskret. Även om det kan ha funnits vissa positiva sidoverkningar av Deweys teorier var kärnan i hans tänkande fortfarande tvungen att avvisas eftersom den var kapitalistisk och full av subjektiv idealism.

Placeringen av dessa negativa karaktäriseringar ändrades sedan mycket tydligt från och med 1983. Då genomsyrade de inte längre diskussionens allmänna argumentation utan placerades antingen i början eller i slutet av en vetenskaplig artikel för att blidka censuren och hålla sig på rätt sida. Denna förändring kan också ha berott på det faktum att det kinesiska sällskapet för utbildningshistorisk forskning (*Zhongguo Jiaoyushi Yanjiuhui*), vid sin årliga konferens 1982, hade Dewey som särskilt ämne.

Demokratin och massorna

Demokrati var ett programmatiskt ämne i Kina under 1980-talet, även om det var mindre förknippat med varje individs rättigheter än med massornas välbefinnande. Kinesiska akademiker påminde läsarna om att demokrati för Dewey-lärjungen Tao Xingzhi betydde ”penicillin för politiken och vitamin för tanken” (Chen, 1981, s. 46f). Samtidigt innebar att vara demokratisk att vara en man av folket, eller som Tao uttryckte det: ”När vi söker kunskap, varför gör vi det? För att bli tjänstemän och bli rika? För vår lilla krets profit? Nej! ... Metoden för ypperlig undervisning är: att upplysa folkets kraft, att vara nära massorna, tills folkets lycka [har uppnåtts; BS].” (ibid., s.46f). I kölvattnet efter Kinas öppna dörren-politik ansågs en sådan inställning vara nödvändig för att åstadkomma samhällslig modernisering. För att förkroppsliga detta nya program, som samtidigt skulle både modernisera landet och inkorporera massorna, sågs den republikanske pedagogen Tao Xingzhi som lämplig. Helt plötsligt var han förvandlad till en av 1980-talets nyckelpersoner. Det faktum att Dewey med sitt utbildningsprogram riktade in sig på massorna (och inte bara på en liten grupp utvalda), och att han ville upplysa dem, omprövades nu i ett nytt, positivt ljus.

Ytterligare ett fokus för det återuppväckta intresset för Dewey var hans betoning av det verkliga livet och vad som faktiskt var relevant för folket. Men man såg också nackdelar med hans teori, något som Tao Xingzhi, i egenskap av Deweys kinesiska lärjunge, men inte efterapare, lyckades komma till rätta med en ”överdriven demokratisering”. Därmed menade man att för mycket vikt lagts på vad barnen ville och för lite på vad auktoriteter tyckte. Däremot ansågs Tao ha hävdade en uppfattning om disciplin som saknades i Deweys tänkande – men som ansågs avgörande för den ”socialistiska revolutionen” (ibid., s. 44f). Vidare bedömdes hans uppfattning av massorna vara annorlunda än Deweys, vilket tydligt framstod genom att han hade ändrat Deweys ”utbildning är livet” till ”livet är utbildning”. Tao framställdes som att han verkligen var angelägen att ta itu med arbetarklassens svårigheter och umbäranden, medan Deweys huvudsyfte beskrevs som att få arbetarklassen att anpassa sig till de rådande svårigheterna och umbärandena. Tao rapporterades vidare ha kritiserat

Deweys syn på utbildning som en ”fågelbur” där några kvistar hade placerats för att simulera naturen – i skolan hade studenterna bara kontakt med ett ”låtsassamhälle” (ibid., s. 49f).

Vetenskap och innovation

Förutom demokrati var vetenskap det andra slagordet i Kina under 1980-talet. Men hur skulle Dewey kunna återknytas till vetenskapstanken – bara några få år efter det att han hade förklarats vara själva motpolen till vetenskap, och till och med ansågs vara ett hot mot förvärvandet av systematisk vetenskaplig kunskap? Återigen skedde förvandlingen via Tao Xingzhi, som betraktade ”världen av i dag [som] en vetenskapens värld, hela landet Kina måste undfå det vetenskapliga dopet ...” (ibid., s. 45). Tao återförde också vikten av expertutbildning och boklig lärdom till diskussionen. Medan Dewey i början av 1980-talet fortfarande beskrevs som att han förkastade all boklig lärdom, ville Tao bara radera den ”dödliga” inställningen till boklig lärdom. I stället för att ”läsa döda böcker, läsa böcker på ett dödligt sätt, och läsa böcker för att dö” borde eleverna ”läsa levande böcker, läsa böcker på ett levande sätt, och läsa för att leva” (ibid., s.51).

Från och med 1982 kunde emellertid Deweys bidrag till vetenskapsutbildning erkännas på sina egna villkor, utan Tao Xingzhi som förmedlare. Nu kallades Dewey återigen progressiv. Även om hans teorier ansågs ha vissa brister hade hans tänkande ”på den stora vägen för människans andliga och civilisatoriska utveckling vissa progressiva effekter inom utbildningsteorins förvandlingsprocess” (Wang, 1982, s. 74). Skribenterna började fästa stor vikt vid Deweys *erfarenhetsbaserade* synsätt, eftersom de ansåg att det passade moderniseringens tider perfekt. Den ovan citerade Wang Tianyi var emellertid fortfarande tveksam till att lägga alltför stor tonvikt på barnets individualitet och gav således eko åt sina kolleger från 1950- och 1960-talen:

Denna betoning [av barnets individualitet och frihet; BS] ger inte bara barnen frihet, den ger den en frihet som är extrem [...] En ännu allvarligare konsekvens av denna betoning är att den skapar kaos i

skolornas normala ordning, så att lärarna inte längre kan lära ut, eleverna inte längre studera, och de regler som en skola bör ha bryts ned i kaos [...] Detta är den verkliga innebörden av Deweys "revolution" eller "omvandling" i utbildningsfrågor (ibid., s. 83).

Hans farhågor blev dock snabbt stillade i efterföljande artiklar. Qiao Youhua hävdade att Deweys påstådda anti-vetenskapliga inställning var ett missförstånd, precis som hans påstådda upplösning av all disciplin i respektlöshet och kaos (Qiao, 1983). Gradvis omvandlades bilden av Dewey till en person som hade stor respekt för vetenskapen, men som ville koppla den till elevens individuella erfarenhet (Zhang, 1984). Till sist kom Dewey till och med att tjäna som garant för ordning och stabilitet och som en varning mot att gå alltför långt. Dewey, fastslog debattörerna, hade alltså inte fullständigt förintat traditionen, utan det viktiga var att han erbjöd en ny filosofi i utbyte. För 1980-talets utbildningsfilosofer gav detta upphov till en angelägen fråga: vilket slags filosofi behövde Kinas nya utbildning? (Wang, 1986).

Tanken på innovation var nära förknippad med hur de kinesiska pedagogerna nu tolkade Deweys sätt att se på vetenskapen. Och med tanke på att nytänkande skulle bli en av huvudpelarna för den kinesiska moderniseringen föreföll Deweys teorier särskilt lovande i detta sökande efter nytänkande. Från att tidigare ha varit demoniserade, eller i varje fall förlöjligade, började Deweys insikter i barnets psykologi plötsligt tilldra sig uppmärksamhet. Begreppet begåvning (*rencai*) hade kommit tillbaka – inte som politisk företeelse utan som en inbyggd potential som kunde tas fram genom rätt slags utbildning. I början av 1980-talet var tanken på medfödd begåvning accepterad bara med försiktighet och det fick sin motvikt i begreppet uppfostran (*peiyang*). Sålunda varnade Wang Tianyi för att uppfostran riskerade att försummas om man lade alltför stor tonvikt vid den individuella utvecklingen: ”åtta eller nio av tio kommer inte att kunna bli användbara begåvningar. En människa behöver absolut genomgå utbildning och behöver också genomgå tålmodig och omsorgsfull uppfostran.” Annars skulle mänskligheten behöva återgå till att ”bo i grottor och leva i vildmarken” (Wang 1982, s. 78f). Under 1980-talets slut, strax före

massakern på Himmelska fridens torg, skedde ett fullständigt anammande av Deweys tonvikt på individualitet och kreativitet; det ansågs inte finnas något annat sätt att bli ett innovativt land:

Erbjuder den analys och den kritik som Dewey presenterade av forna tiders utbildningsteori och den då rådande utbildningspraktiken i västerlandet poänger som vårt lands nuvarande skolutbildning borde beakta eller kunna dra lärdom av? Jag tror det. Minns hur kamrat Liu Fonian en gång påpekade angående doktorandexaminationer att det fanns gott om sådana som memorerade mekaniskt och lärde sig utantill. Godkännande för antagande till gymnasiet, till universitetet, ja till och med för doktorandprogram, baseras alltid på mekaniskt memorerande och utantillinläring. Dessa människor har aldrig brytt sig om att öva upp sin egen förmåga till kreativt tänkande, de har aldrig velat ta till sig äkta färdigheter och verklig praktisk kunskap [...] I sitt framtida arbete kommer de oundvikligen att lära ut sina fjättrande konventionaliteter till eleverna, hur kan vi med denna metod öva upp elevernas aktiva karaktär, utveckla deras kognitiva förmågor? (Li, 1988, s. 71).

Marxismen och revolutionen

Genom Kinas moderna historia har det inte varit ovanligt att man putsat bilden av marxismen för att den skulle passa de nya tiderna. Men hur fick man nu, under 1980-talet, Marx och den revolutionära tanken att stämma med den amerikanske kapitalisten Dewey, som var uttalat emot revolutionen som ett sätt att förändra samhället?

Återigen tjänade Tao Xingzhi som förmedlare i den inledande fasen av återetableringen av Dewey. Genom honom kunde Deweys tankar utvecklas till ett faktiskt dialektiskt tänkande genom att man förenade undervisning, lärande och agerande. Dessutom insåg Tao snabbt nödvändigheten av revolution och av att utbildningen skulle tjäna revolutionen. Det ansågs således som att han hade lyckats omvandla diskursen ”utbildning-för-överlevad” (*jiayou jiuguo*), som Dewey ansågs vara en del av, till ”revolution-för-överlevnad” (*geming jiuguo*) (Chen, 1981; se även Liu, 1981). Samtidigt bleknade begreppet revolution (och dess nödvändighet) alltmer. Den moderna marxismen kunde mer och mer klara sig utan

revolutionen, och i denna process blev Dewey allt mindre kapitalist. Det traditionella skolsystemet mot vilket Dewey bedrev sitt korståg hade, när allt kom omkring, varit ett kapitalistiskt skolsystem (Wang, 1982). Vidare uppfattades Deweys motstånd mot segregering av studenter genom utbildning, i det att man gav den ena gruppen en ”förberedelse för ett liv i lättja” och den andra gruppen en ”förberedelse för ett liv i produktivt arbete”, som anti-kapitalistiskt (Zhang, 1984, s. 89).

Andra skilde mellan Dewey som teoretiker och Dewey som praktiker; medan hans politiska inställning var ”fel i teorin” gav hans synsätt i praktiken användbara resultat (Qiao, 1983). Men även filosoferna, som genom själva sin natur ägnade sig mer åt Deweys teori än vad deras motparter inom utbildningen gjorde, började se goda inslag hos Dewey. Han berömdes nu för sin dialektiska metod och hans kritik av marxismen sågs som främst riktad mot den ”falska” marxismen (och mot de ”rätta” marxister som hade misstagit sig), som hade förespråkade teorier om ekonomisk determinism. Dessa filosofer erkände vidare att det i socialistiska samhällen kunde inträffa vissa ”feodala element” som var ännu värre än kapitalism (t.ex. stalinism), och att Dewey hade haft rätt när han kritiserade dessa element (Sun, 1985). När man såg det så var Dewey inte längre ett hot mot socialismen som sådan, utan bara – och på goda grunder – mot dess deformationer.

Samhälle och individ

Dewey återupptäcktes också på basis av hans – i kinesiska ögon – balanserade syn på samhället och individen. Medan han bara några år tidigare hade varit den illa sedda representanten för överdriven individualitet och själviskhet, genomgick han på 1980-talet en förbluffande metamorfos. Nu framträdde han som en klok kompromiss mellan det rousseauanska begreppet ”alltför individualistisk utbildning” och de tyska eller japanska nationalistprogrammen som syftade till att fullständigt underordna framtida medborgare statens intressen (Zhang, 1984). Dewey ansågs undanröja den skenbara motsättningen och spänningen mellan individen och samhället med en utbildning som tjänade både individens och samhällets intressen. På 1980-talet – liksom i dag – uppfattades detta som en av de största

utmaningarna: hur man skulle individualisera samhället utan att avsocialisera individen. Dewey tycktes komma med användbara svar i detta avseende. En liknande försonlig ton började genomsyra samtidigheten hos ”ny” och ”gammal” kunskap eftersom Dewey ansågs ha upptäckt hur man kunde överföra kunskap som har ansamlats genom mänsklighetens historia på ett sätt som kopplade den till ny, individuell erfarenhet (Li, 1988).

Slutligen identifierade kinesiska pedagoger sig i allt högre grad med Dewey och den situation han hade ställts inför under sin levnad; en situation ”där vi står inför ett nytt genombrott inom industri, ekonomi och teknik” (Wang, 1984). Deweys historiska situation beskrevs alltså inte längre som ett skede då kapitalismen stod inför sitt sammanbrott, utan som ett skede av yttersta betydelse för teknisk utveckling och innovation, som en tid av stora utmaningar inför vilka utbildningen måste reagera och anpassas. Bilden av den deweyska utbildningen hade alltså även den framgångsrikt återanpassats, från en planlös (och således onyttig) utbildning till ett av de kraftfullaste och mest inflytelserika instrumenten för samhällets förändring (Wang, 1986).

Återuppväckt intresse för yrkesutbildning

Vid mitten av 1980-talet återvanns och återaktiverades ytterligare en del av Deweys tankar om utbildning i Kina, hans syn på yrkesutbildning. Under den kinesiska utbildningens mer ideologiska faser fanns det knappast något utrymme för yrkesutbildning. Om varje arbetare kunde bli doktor och varje bonde professor fanns det inget behov för att någon skulle behöva genomgå en yrkesutbildning. Dessutom blev, som vi tidigare har sett, yrkesutbildningen eftertryckligt kritiserad som ett instrument för att lugna massorna och således reproducera det styrande kapitalistiska systemet. Genom att göra arbetarna tillfreds skulle de aldrig frigöra sig själva. Medan Dewey på 1950- och 1960-talen uppenbarligen hade setts som att han använde den kapitalistiska strategin med ”pacifiering” inom yrkesutbildningen, omvärderade den kinesiska akademiska diskussionen från och med 1980-talets mitt Deweys holistiska uppfattning av yrkesutbildningen. Den ansågs nu genomsyra hela hans syn på utbildning. Dessutom kunde yrkesutbildningen, med Deweys hjälp, representera mycket

mer än att eleverna bara lärde sig en speciell teknik eller färdighet. Den var nu själva livet och ett verktyg som kunde hjälpa varje individ att utvecklas fullt ut.

Efter massakern på Himmelska fridens torg – den socialistiska individen

I oktober 1989, efter sommarens nedtryckta demokrati-rörelse i Kina, återuppsattes Konfucius på sin tron, den gamle mästaren när det gällde sociala relationer och relationerna mellan staten och individen. De intellektuella var upptagna med ”Sökandet efter pedagogiska värden som lägger lika vikt vid samhällets behov och individens utveckling”, som titeln på en artikel från 1990 lyder (Zhou & Zhang, 1990). Denna artikel föll tillbaka på tidigare argument där USA tjänade som avskräckande exempel på en ”självbetjäningsmodell” inom utbildningen, vilken skulle leda till självisk individualitet hos studenterna. Det socialistiska samhället däremot presenterades som den idealiska kompromissen, där individens och samhällets intressen förenades. Den socialistiska utbildningen skulle anpassas till samhällets behov men också fullt ut uppmärksamma behoven hos varje individs utveckling. Ytterligare mål var att förena det bästa hos den kinesiska och den västerländska kulturen, återuppliva den traditionella kulturen och bygga en ny kultur som skulle motsvara den rådande politiska och ekonomiska strukturen samt främja ”rasens utveckling och samhällets framsteg” (Zhou & Zhang, 1990).

Återgången till den kritik av Dewey som följde med regeringens förtryck av demokrati-rörelsen varade inte länge. Snart sågs Dewey som en väg ut ur den Bermuda-triangeln som staten, samhället och individen utgjorde. Han ansågs, genom sin idé att det ena inte kunde existera utan det andra, erbjuda en lösning på konflikten mellan individ och samhälle. Individens utveckling skulle betonas, men nu för samhällets skull, eftersom det återigen bara kunde nå framgång om individerna utvecklades till fullo. Denna harmonisering av individens och samhällets intressen skulle åstadkommas genom skolan. Med hänvisning till Deweys skrifter skulle skolan vara ett eget litet, kooperativt samhälle. I motsats till den tidigare kritiken, att Deweys skola fortfarande var alltför skild från verkligheten, borde den

moderna skolan inte förväxlas med samhället utan förvandlas till ”ett bättre slags samhälle” (Xu, 1990). I ett elegant drag som fullbordade argumentationen ansågs därmed Deweys idealsamhälle – som nu inte längre stod under kritik – vara möjligt att åstadkomma bara inom det kommunistiska systemet!

Dewey i den samtida kinesiska debatten

I detta sista avsnitt ska jag grovt skissera de ämnen som har dominerat de kinesiska diskussionerna om Dewey under 2000-talet. Fokus på individualitet, kreativitet och begåvning är fortfarande framträdande i diskursen (se t.ex. Pei, 2001; Wei, 2009), vilket nu dessutom har integrerats i debatten om kvalitetsutbildning (*suzhi jiaoyu*). Kvalitetsutbildningen framträdde på slutet av 1990-talet som en mer holistiskt inriktad utbildning, i motsats till den traditionella examinationsinriktade utbildningen (*yingshi jiaoyu*) (Dello-Iacovo, 2009). Denna kvalitetsutbildning kondenserades i början av det nya millenniet till olika utbildningsreformer.

Dewey som garant för en ”kvalitetsutbildning”

Dewey och kvalitetsutbildning anses i dag dela samma syn på utbildningens syften, läroplaner och metoder i Kina. Hans betoning av att ”utbildning är livet”, på erfarenhet och ”aktiv utveckling” anses vara synnerligen kompatibla med kvalitetsutbildningens inriktning. Båda syftar till att ”höja medborgarens kvalitet” och att ”göra denna nyfödda generation medborgare ännu bättre anpassad till det föränderliga sociala livet och, vad viktigare är, få dem att skapa ett ännu bättre, mer progressivt samhälle” (Yu, K. 2008). Följaktligen används Dewey för att rättfärdiga sådana utbildningsreformer som man anser bör leda bort från en examinationsinriktad, ”värdelös” kunskap och från den kinesiska ”militär”-aktiga utbildningstraditionen (Song & Chen, 2009).

I dagens Kina menar ett antal reformsinnade debattörer att konflikten mellan traditionell utbildning och kvalitetsutbildning förkroppsligas av de

två utbildningsfilosoferna Herbart och Dewey. Herbarts syn på utbildning återspeglas i den traditionella kinesiska undervisningsstilen, medan Deweys utbildningstankar finns i hjärtat av dagens reform. Zhou Hailing konstaterar att den vägledande roll som Dewey ser framför sig för den moderna läraren är en stor utmaning för undervisningsprocessen, och han förespråkar ett dialektiskt arbetssätt: ”Därför måste vi lära ut användbar, tillförlitlig kunskap och söka efter den kunskap som ännu är okänd, ta till oss vad som redan finns och fostra sökandet efter den okända vägen” (Zhou, 2006, s. 33). Men ju mer kinesiska forskare förespråkar en användning av Deweys teorier i dagens utbildningsreformer, desto otydligare blir Dewey. Vissa pedagoger klagar faktiskt på att Dewey i sina skrifter ställde ”mycket generella krav men inte gav en tydlig, lättanvänd modell som man kunde arbeta med” (Xia & Guo, 2007, s. 63). Ibland ter sig den samtida diskussionen om Dewey rent bisarr, till exempel när eleverna uppmanas att utveckla ”oberoende tänkande” och ”individualitet”, samtidigt som de ska följa ”den korrekta världssynen, synen på den mänskliga tillvaron och synen på värderingar” (Yu, J. 2008, s. 279).

På grund av denna mantra-aktiga betoning av individualitet finns det även påpekanden om en alltför mekanisk tillämpning av Deweys idéer om kvalitetsutbildning. Som Zhu Guohui och Luo Yaocheng påminner sina läsare kan en mogen och allsidigt utvecklad individ – målet för kvalitetsutbildningen – inte åstadkommas utan verklig individualitet:

Under lång tid har den högre utbildningen i vårt land strävat efter att lära ut en standardiserad anpassning till samhället; utbildningens huvudfunktion var att främja individens socialisering. Den kunskapsekonomi som i tysthet har anlänt ropar enträget efter att den högre utbildningen ska få fram ett stort antal innovativa mänskliga begåvningar, men nyckeln till att utbilda innovativa mänskliga begåvningar finns i utvecklingen av en persons individualitet. Detta har medfört en ny utmaning för vårt lands högre utbildning, som traditionellt har varit ”inriktad på samhället” (Zhu & Luo, 2001, s. 8).

Sålunda används Dewey inte bara för att legitimera nya utbildningsprogram, såsom kvalitetsutbildning, utan också för att kritiskt utvärdera om de faktiskt genomförs – eller om de bara fungerar som retoriska fanor.

En ny samhällsmoral genom Dewey?

Begreppet kvalitetsutbildning är hårt invävt i den bredare diskussionen om vad som bör vara den moraliska och etiska basen i dagens kinesiska samhälle. Artiklar från det senaste decenniet återspeglar fortfarande sökandet efter den rätta balansen mellan individualisering och socialisering. Flera författare använder historiska jämförelser för att betona den samtidiga betydelsen av individualitet och sociala relationer. Medan Konfucius (Zhang, 1998) och filosofen Liang Shuming (Xia, 1998), som nämndes tidigare i kapitlet, tillsammans med Dewey används som mer traditionella exempel som kan sprida samhällets moralisering, fungerar Mao Zedong (återigen tillsammans med Dewey) som en senare legitimering av att moral är precis lika viktig som kunskap. Numera anser man att Dewey ansåg att moralisk utbildning var ett sätt att hålla samhället stabilt och att främja ekonomin. Sålunda har den tidigare anklagelsen, att Dewey använde utbildningen för att manipulera och döva arbetarklassen, vänts till reservationslöst gillande av hans instrumentella användning av utbildningen (Zhu, 2002).

Nästan oundvikligen sammanförs de diskursiva begreppen kvalitetsutbildning, individ och samhälle och moralisk utbildning i den förre presidenten Hu Jintaos vision om att ”bygga upp ett socialistiskt harmoniskt samhälle” (Zhang, 2008). Deweys idé om att placera människan i centrum ses som ”grunden för uppbyggnaden av ett harmoniskt samhälle” (Yu, J. 2008, s. 279). Ett sådant samhälle har inte råd med studenter som ”inte deltar i samhällets allra mest grundläggande verksamhet” och det måste därför lägga större vikt vid moralisk utbildning (Yao, 2009, s. 71). Även yrkesutbildningen ses – som en fortsättning på den tolkning av Dewey som började i mitten av 1980-talet – som ett instrument för att skapa ett sådant harmoniskt samhälle, men bara om den inte reduceras till teknisk träning. Harmoni ska nås på två sätt: för det första genom att yrkesutbildningen bidrar till att eleverna hittar rätt yrke, från vilket de sedan kommer att känna

tillfredsställelse: ”Allmänt sett är yrkesverksamheten det enda sättet att låta en persons särskilda begåvningar och hans tjänande av samhället komma i balans.” (Dan, 2002, s. 11). För det andra ska en inlärd yrkesrelaterad etik utforma ”harmoniska personer” och ”arbetare av hög kvalitet” i stället för ”oanvändbara maskiner” (Wei, 2007, s. 156). Tydligt här är att ”röd” och ”expert” har förenats till att skapa det lyckliga paret ”harmoni” och ”kvalitet”.

Men Deweys tankar utgör inte bara en statsideologi i Kina. Inte heller är hans moraliska auktoritet inom kinesisk forskning begränsad till upprepade hänvisningar till ett harmoniskt samhälle. Han används också som ett vapen mot neo-liberalism och ses som den sanna representanten för en liberalism som inte har något att skaffa med den kinesiska neo-liberalismen som rådde under det vilda 1990-talet (Huang, 2002). Det anses aldrig att Dewey skulle ha offrat jämlikheten för frihetens sak – som somliga kinesiska förespråkare för liberalism gör i dag. Friheten bör inte vara förbehållen en liten (kapitalistisk) minoritet utan åtnjutas av största möjliga antal människor, även om det betyder att staten måste begränsa friheten på vissa väldefinierade områden. Likaså pekar andra forskare på Deweys betoning av statens styrande förmåga – i kontrast till synen hos ”gamla” liberalister, som Locke. Denna grupp ansåg att demokratin inte var ett sätt att uppnå liberalism utan den moraliskt legitima grunden för ett samhälles diskussion av sina behov och intressen (Tong, 2005). Intressant nog har Dewey ersatt Marx i denna diskussion – trots att den senare borde ha varit den mest naturliga referensen i varje argument mot neo-liberalism, i varje fall utifrån västerländsk synpunkt.

Avslutningsvis kan vi sålunda konstatera att Dewey framgångsrikt har genomgått tre metamorfoser i Kina: från själva antitesen till vetenskap och kunskap blev han först sinnebilden för nytänkande vetenskap; hans djupt omoraliska, själviska, kapitalistiska karaktär förvandlades sedan till en symbol för den (nästan apolitiska) harmoniseringen av individen och samhället; och till sist har han, från att först ha varit ett offer för marxistisk/socialistisk kritik, blivit en viktig referens i den kinesiska statliga styrningen gentemot kinesisk neoliberalism.

Referenser

- Anderson-Levitt, K.M. (red.). (2003). *Local meanings, global schooling*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bruno-Jofre, R. & Schriewer, J. (red.). (2012). *The global reception of John Dewey's thought: multiple refractions through time and space*. London: Routledge.
- Cao, F. (1950a). Duwei pipan yinlun (shangpian) [En introduktion till kritiken av Dewey (första delen)]. *Renmin Jiaoyu*, 1, 6, 21.
- Cao, F. (1950b). Duwei pipan yinlun (xiapian) [En introduktion till kritiken av Dewey (sista delen)], *Renmin Jiaoyu*, 2, (1), 23.
- Che, W. (1956). Pipan Duwei shiyongzhuyi jiaoyuxue fan kexue fan geming de benzhi – Dui Duwei Mingri zhi Xuexiao yi shu de pipan [Kritik av de anti-vetenskapliga och anti-revolutionära grunddragen i Deweys pragmatistiska pedagogik], *Renwen Kexue Xuebao*, 2, 105–128.
- Chen, H. (1981). Qianxi Tao Xingzhi yu Duwei jiaoyu sixiang de benzhi qubie [En grund analys av de kvalitativa skillnaderna mellan Tao Xingzhis och Deweys utbildningsidéer]. *Huanan Shifan Daxue Xuebao (Shehui Kexueban)*, 4, 44.
- Dan, Z. (2002). Lun Duwei de xin de zhiye jiaoyuguan [En diskussion av Deweys nya synsätt på yrkesutbildning]. *Zhijiao Luntan*, 7, 11.
- Dello-Iacovo, B. (2009). Curriculum reform and "quality education" in China: an overview. *International Journal of Educational Development*, 29, 241–249.
- Dewey, J. (1916). *Demokrati och utbildning*. New York: Macmillan.
- Gong, C. (1928). Zai tan xiaoxue kecheng zhong de zhiye zhidao [En omprövning av yrkesvägledningen i grundskolans läroplan]. *Jiaoyu yu Zhiye*, 98, 521–526.
- Hu, S. (1989). *Hu Shi Koushu Zichuan [Hu Shis muntliga självbiografi]*, översatt av Tang Degang. Beijing: Huawen Chubanshe.
- Huang, L. (2002). Duwei: Ziyoushuyi zhi ming yu shi [Dewey: Liberalismens namn och verklighet]. *Shuwu*, 3, 44–46.

- Huang, Y. (1913). Xuexiao jiaoyu caiyong shiyongzhuyi zhi shangque [Diskussion om pragmatismens användning i skolutbildningen], *Jiaoyu Zazhi* 5, (7) (supplement), 55–82.
- Huang, Y. (1921). Zhiye jiaoyu [Yrkesutbildning], *Jiaoyu Zazhi*, 13, (11), 61–63.
- Jiang, Q. (1932). Zhiye jiaoyu de benzhi zhi yanjiu [En undersökning av den yrkesutbildningens grundläggande karaktär]. *Jiaoyu yu Zhiye*, 136, 241–67.
- Jin, Y. (1955). Pipan shiyongzhuyizhe Duwei de shijieguan [Kritik av pragmatisten Deweys världsbild]. *Zhexue Yanjiu*, 2, 13.
- Juan, Z.hi. (1974). Shei shuo kaimen banxue shi ”shiyongzhuyi” [Vem säger att den öppna dörrens utbildning är ”pragmatism”]?, *Renmin Jiaoyu*, 11, 41–42.
- Keenan, B. (1977). *The Dewey experiment in China. Educational reform and political power in the early republic*. Cambridge, Massachusetts & London, England: Harvard University Press.
- Li, H. (1963/1864). ”Jiangsu xunfu Li Hongzhang yuanhan [Det ursprungliga brevet från Li Hongzhang, provinsguvernör i Jiangsu]” [1864], *Chouban Yiwu Shimo: Tongzhichao [Chronicle of Barbarian Matters from the Beginning to the End [of the Qing-Dynasty]: Tongzhi-Period]*, vol. 5, del 25. (Taibei: Guofeng Chubanshe, 1963), (ursprungligen 4–12), 624.
- Li, S. (2001). Shilun Duwei shiyongzhuyi jiaoyu sixiang yu Zhongguo jiaoyuxue kexuehua [Ett försök till diskussion av Deweys pragmatistiska utbildningstänkande och vetenskapliggöringen av den kinesiska utbildningsvetenskapen]. *Yunnan Shifan Daxue Xuebao*, 4, 13–17.
- Li, Y. (1988). Duwei lun fazhan xuesheng de siwei nengli [Dewey diskuterar utveckling av elevernas förmåga till tänkande]. *Heilongjiang Gaojiao Yanjiu*, 1, 71.
- Liu, Z. (1981). Tao Xingzhi jiaoyu sixiang bu tong yu Duwei sanlun [Tre punkter där Tao Xingzhis tankar om utbildning skiljer sig från Deweys]. *Anhui Shifan Daxuebao (Zhexue Shehui Kexueban)*, 4, 16–22; 29.
- Lu, G. (2009). Lun Duwei dui Mao Zedong zaoqi jiaoyu sixiang de yingxiang [En diskussion av Deweys inverkan på Mao Zedongs tidiga tankar om utbildning], *Xue Lilun*, 5, 137.

- Lu, X. (1919). Women xianzai zenyang zuo fuqing [Hur kan vi vara fäder idag], *Xin Qingnian*, 1, 11,6.
- Ni, Z. (1921). Xiaoxue gongyike jiaoxue he shebei de shangque [En diskussion av didaktiken och faciliteterna i utbildningen i hantverksskicklighet vid grundskolorna], *Jiaoyu yu Zhiye*, 26, 1–6.
- Pei, C. (2001). Gexing yu chuangzaoxing – Duwei jiaoyu sixiang gei women de qishi [Individualitet och kreativitet – insikter från Deweys utbildningstänkande]. *Qinghai Shizhuan Xuebao (Shehui Kexue)*, 2, 86–87
- Qi, X. (1997). Duwei dui Zhongguo jiaoyu de yingxiang: yi zhong pipanxing pingjia [Deweys inverkan på Kinas utbildning: En kritisk utvärdering]”, *Chongqing Shizhuan Xuebao (Shehui Kexueban)*, 3, 17.
- Qiao, Y. (1983). Guanyu Duwei shiyongzhuyi jiaoyu sixiang zai pingjia de ji ge wenti [Vissa frågor rörande omvärderingen av Deweys pragmatistiska utbildningstänkande]. *Dongbei Shida Xuebao (Zhaxue Shehui Kexueban)*, 3, 66–70.
- Ramirez, F. (2012). The world society perspective: concepts, assumptions, and strategies. *Comparative Education*, 48, (4), 423–439.
- Rapplee, J. (2012). Re-contextualising foreign influence in Japan’s educational history: the (re)reception of John Dewey”. I: R. Bruno-Jofré & J. Schriewer (red.), *The global reception of John Dewey’s thought. Multiple refractions through time and space* (s. 116–148). New York & London: Routledge.
- Schriewer, J. (red.). (2000). *Discourse formation in comparative education, comparative studies series*. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang.
- Schriewer, J. & Martinez, C. (2004). Constructions of internationality in education. I: G. Steiner-Khamsi (red.), *The global politics of educational borrowing and lending* (s. 29-53). New York: Teachers College Press.
- Schulte, B. (2012). World culture with Chinese characteristics: when global models go native. *Comparative Education*, 48, (4), 473–486.
- Shu, X. (1925). Zhongxue zhiye zhidao de xianjue wenti [Förutsättningar för yrkesvägledning i mellan- och högstadiet]. *Jiaoyu Zazhi*, 17, (1), 1–6.
- Song, Z. & Chen, X. (2009). Cong Duwei de jiaoyu sixiang kan woguo de jiaoyu gaige [Om reformen av utbildningen i Kina utgående från Deweys tankar om utbildning]. *Chuangxin*, 4, 13–15; 31.

- Steiner-Khamsi, G. (red.). (2004). *The global politics of educational borrowing and lending*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Sun, Y. (1985). Duwei de duoyuanlun ziyouguan – Jian lun dui shiyongzhuyi de pingjia wenti [Deweys syn på pluralistisk frihet – en diskussion av kritiska frågor inom pragmatismen]. *Shehui Kexue*, 4, 52–54; 13.
- Tan, S.-H. (2004). China's pragmatist experiment in democracy: Hu Shih's pragmatism and Dewey's influence in China, *Metaphilosophy*, 1/2, 51–52.
- Tong, D. (2005). Xin jiu ziyouzhuyi – Duwei yu ziyouzhuyi de lilun zhuanxing [Gammal och ny liberalism – Dewey och transformationen av den liberalistiska teorin]”, *Zhejiang Xuekan*, 5, 116–20.
- Wang, J.C.-S. (2007). *John Dewey in China. To teach and to learn*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Wang, M. (1920). Jiaoyu shang shiyongzhuyi zhi weizhi [Pragmatismens ställning inom utbildningen]. *Jiaoyu Zazhi*, 12, (7), 4.
- Wang, P. (1984). Duwei zhiye jiaoyu sixiang shuping [Kommentarer till Deweys tänkande om yrkesutbildning]”, *Bijiao Jiaoyu Yanjiu*, 5, 45.
- Wang, P. (1986). Duwei jiaoyu gaigeguan fawei [Vissa mindre punkter i fråga om Deweys syn på utbildningsreform]. *Bijiao Jiaoyu Yanjiu*, 5, 44–49.
- Wang, T. (1982). Duwei jiaoyu sixiang tanjiu [Undersökning av Deweys utbildningstänkande]. *Beijing Shifan Daxue Xuebao (Shehui Kexueban)*, 3, 74.
- Wang, Y.C. (1961). Intellectuals and society in China 1860–1949. *Comparative Studies in Society and History*, 3, (4), 410.
- Wei, C. (2009). Duwei bixia de 'jingyan' dui youeryuan jiaoxue de qishi [Inspiration från Deweys 'erfarenhet' för förskolepedagogik]. *Kejiao Wenhui (Zhongxunkan)*, 1, 124–25.
- Wei, X. (2007). Cong Duwei zhiye jiaoyu sixiang fansi wo guo dangqian zhiye jiaoyu [Reflektioner över vårt lands nuvarande yrkesutbildning sedd genom Deweys tankar om yrkesutbildning]”, *Guangxi Jiaoyu Xueyuan Xuebao*, 6, 156.
- Xia, J. (1998). Duwei shiyongzhuyi lilun yu Zhongguo xiangcun jianshe yundong [Deweys teori om pragmatism och rörelsen för att bygga upp den kinesiska landsbygden], *Minguo Dang'an*, 3, 63–68

- Xia, D. & Guo, X. (2007). Shilun Duwei de jiaocaiguan jiqi dui xin kecheng gaige de qishi [Försök till diskussion av Deweys syn på utbildningsmaterial och dess inspiration för den nya läroplansreformen]. *Nei Mengu Shifan Daxue Xuebao (Jiaoyu Kexueban)*, 8, 63.
- Xu, B. (1990). Lun Duwei de jiaoyu jiazhi quxiang [En diskussion av Deweys inriktning på utbildningens värde]. *Jiaoyu Yanjiu yu Shiyan*, 2, 38.
- Xu, C. (1978). ”Makesizhuyi he shiyongzhuyi: Duili haishi tiaohu? – Ping Nuofanke: ’Dui Duwei zhaxue yi ge pingjia: shiyongzhuyi tong makesizhuyi de duili’ [Marxismen och pragmatismen: Motsättning eller harmoni? – En granskning av Novack]”, *Guowai Shehui Kexue*, 2, 90–93.
- Yang, F. (2002). Duwei he Luosu de Zhongguo jindaihua fang’an [Deweys och Russells program för Kinas modernisering]”, *Jianghuai Luntan*, 4, 68–72.
- Yao, J. (2009). ”Qiantan Duwei de deyu fangfa [En preliminär undersökning av Deweys metoder för moralisk utbildning]”, *Xiandai Jiaoyu Kexue*, 1, 71.
- Yu, J. (2008). Duwei deyu sixiang dui wo guo xiandai deyu de qishi [En inspiration från Deweys tankar om moralisk utbildning för mitt lands nuvarande moraliska utbildning]”, *Kejiao Wenhui*, 7, 279.
- Yu, K. (2008). Duwei yu suzhi jiaoyu [Dewey och kvalitetsutbildning]. *Wenjiao Ziliao*, 3, 122–24.
- Yuan, Q. (2001). Duwei de Zhongguo zhi xing jiqi yingxiang [Dewey i Kina och hans inverkan]”, *Jindaishi Yanjiu*, 2, 149.
- Zhang, F. (1984). Duwei ’Minzhuzhuyi yu Jiaoyu’ zhong de pipan jicheng wenti [Angående den kritiska traditionen i Deweys ’Demokrati och utbildning’]. *Jiaoyu Yanjiu yu Shiyan*, 2, 89–95.
- Zhang, L. (1996). Duwei lai Hua dui Zhongguo jiaoyu de yingxiang [Påverkan av Deweys besök i Kina på den kinesiska utbildningen], *Liaoning Gaodeng Jiaoyu Yanjiu*, 89, (6), 97–102.
- Zhang, W. (1998). Xunzhao xinyang de shuguang – Kongzi yu Duwei yishu shehuixue sixiang bijiao [Gryning i sökandet efter tro – en jämförelse av Konfucius och Deweys tänkande om konst och samhällsvetenskap], *Kongzi Yanjiu*, 4, 47–56.

- Zhang, W. (2008). Duwei jiaoyu sixiang dui woguo dangdai hexie jiaoyu de qishi [Innebörden av Deweys utbildningstankar för Kinas moderna harmoniinriktade utbildning]. *Yancheng Gongxueyuan Xuebao (Shehui Kexueban)* 4, 57–59.
- Zhao, Y. (1929). Shiyan xiaoxue huo fushu xiaoxue yinggai zenmeyang [Hur bör laboratoriegrundskolor eller anknutna grundskolor se ut]? *Jiaoyu Zazhi*, 21, (5), 1–7.
- Zhou, H. (2006). Cong renshilun jiaodu kan Heerbate yu Duwei jiaoyu sixiang de fenqi [En syn på skillnaderna mellan Herbarts och Deweys utbildningstänkande i ett epistemologiskt perspektiv], *Huabei Shuili Shuidian Xueyuan Xuebao (Shekeban)*, 2, 33.
- Zhou, Y. (2005). 'Xin Jiaoyu' yu Zhongguo jiaoyu jindaihua [Tidskriften *Progressiv utbildning* och moderniseringen av den kinesiska utbildningen], *Gaodeng Jiaoyu Yanjiu*, 26, (1), 87–92.
- Zhou, Z. & Zhang, W. (1990). Xunqiu shehui xuyao yu ren de fazhan bingzhong de jiaoyu jiazhi guan [På jakt efter utbildningsvärden som lägger lika vikt vid samhällets behov och individens utveckling]. *Jiaoyu Pinglun*, 3, 28–29.
- Zhu, G. & Luo, Y. (2001). Duwei de 'Jiaoyu wu mudi lun' pingxi – jian tan woguo gaodeng jiaoyu mudi ying chuli hao de ji dui guanxi [En kritisk analys av Deweys 'Teori om planlös utbildning' – En diskussion av vissa förhållanden till hur man kan handskas väl med målen för vårt lands högre utbildning], *Jilin Gongxueyuan Xuebao*, 4, 8.
- Zhu, Y. (2002). Mao Zedong yu Duwei deyu sixiang bijiao [En jämförelse av Mao Zedongs och Deweys tankar om moralisk utbildning]”, *Sanxia Xueyuan Xuebao*, 1, 94–97.
- Zhuang, Y. (1912). Lun jiaoyu fangzhen [En diskussion av utbildningens principer], *Jiaoyu Zazhi*, 4, (1), 1–11.