

Gud og næsten er blevet borte

- en vurdering af konstruktivistisk pædagogik

Af pæd. konsulent Carsten Hjorth Pedersen

Artiklen er første gang bragt i "Til Tro" nr. 5, 2000

Konstruktivisme er en grundlæggende erkendelsesteori, der i disse år har indflydelse på mange videnskabelige discipliner og fagområder, bl.a. pædagogikken. Konstruktivistisk pædagogik er således en dominerende retning for tiden.^{i/[i]} I det følgende vil jeg formidle og forholde mig til de bærende tanker i Jens Rasmussens "Socialisering og læring i det refleksivt moderne", Unge Pædagoger 1997.

Konstruktivistisk pædagogik er inspirationen bag fx:

- folkeskolens fagformål for matematik (stk. 2): "Undervisningen tilrettelægges, så eleverne opbygger matematisk viden og kunnen ud fra egne forudsætninger",

- den ny litteraturpædagogik, der understreger elevernes meddigtning og, at elevernes fortolkningsproces står i forgrunden for undervisningen,

- den tendens i historiefaget, der taler om, at historie repræsenterer en løbende konstruktion af fortiden, som svarer til en nutidig eller samtidig brug af historien,

- begrebet "læring", som i flere tilfælde spilles ud mod begrebet "undervisning".

Adskilligt fra denne bølge er nyttig pædagogik over for tidens børn, men det er vigtigt, at vi ikke miste den kritiske sans over for den ideologi, som altid gemmer sig bag ny praktisk pædagogik.

Viden kan ikke overføres fra voksen til barn

Udgangspunktet for Jens Rasmussen (JR) er, at vort samfund er blevet hyper-komplekst, og at det er under konstant forandring.^{ii[ii]} Derfor er det i flg. JR ikke længere muligt at opretholde fælles værdier i vort samfund.^{iii[iii]} Der er ikke kun én central autoritet, én fornuft eller ét grundlæggende kriterium ud fra hvilket, vi kan fortolke og forstå de fænomener, vi omgås.

I forlængelse heraf udvikles den konstruktivistiske pædagogik eller læringsteorier, der billiger, at den enkelte ikke alene må bestemme sig selv, men at den enkelte må gøre det med reference til sig selv og ikke et mere eller mindre universelt normsæt. Konstruktivismen har som sit fundament, at den enkelte selv konstruerer sin måde at forstå sig selv og sin omverden på ud fra allerede opbyggede konstruktioner. Konstruktivismen er derfor en teori om læring, der afviser enhver idé om, at undervisningens indhold kan overføres til eleven.

JR er ikke ukritisk overfor den radikale konstruktivisme, der hævder, at virkeligheden slet ikke findes, og at al viden derfor er subjektiv konstruktion. JR tilslutter sig derimod i alt væsentligt den operationelle konstruktivisme, som arbejder i modsætningen system-omverden. I denne forståelse er barnet et "psykisk system", der til omverden har gruppen eller klassen, som er et "socialt system". System og omverden er i princippet lukkede for hinanden; intet kan trænge fra det ene ind i det andet, selvom de har betydning for hinanden, fordi det psykiske system (barnet) har brug for at afprøve sine konstruktioner på det sociale system (gruppen).

Når tilværelsen ikke har et fast holdepunkt, og når intet kan siges at være objektivt gyldigt, bliver det ikke lærerens eller pædagogens opgave at være formidler af et stof eller en færdighed, som barnet skal lære. Nej, så er opgaven at hjælpe barnet i dets konstruktion af dets egen virkelighed. JR er ikke talsmand for den tilbagetrukne pædagog eller lærer, som mener, at det hele kommer inde fra barnet selv. Nej, den voksne skal være en god, aktiv og responderende omverden for det psykiske system (barnet). Alligevel vil JR ikke tale om at pædagogik dybest er et møde mellem to subjekter.^{iv}[iv]

Positive forhold i konstruktivismen

Konstruktivistisk pædagogik understreger, at enhver formidlingssituation er subjektivt præget. Man kan ikke uden videre gå ud fra, at det sagte er identisk med det hørte. Man kan som voksen ikke regne med, at blot noget er formidlet, så er det også forstået af barnet. For intet kan overføres helt præcist fra et menneske til et andet. Det er en vigtig pædagogisk pointe. Det er også vigtigt at få antastet modernismens overdrevne tro på, at alt kan bevises og argumenteres igennem. Dette er også, hvad det kristne menneskesyn siger os: Mennesket er begrænset og faldet.

Konstruktivisterne har ret i, at voksnes og børns tilværelse er blevet mere kompleks, og at vi ikke længere lever i enhedskulturens dage. Det må også pædagogikken tage konsekvenserne af – dog ikke uden videre *de* konsekvenser, som konstruktivismen tager! Også kristne kredse har de senere år måttet indrette sig efter, at kristne ikke ser – og ikke behøver at se – ens på alle ting. Jeg sigter til de områder, som Guds ord ikke binder samvittighederne på, fx musik, politik, kultur. Dette betyder ikke, at "anything goes" på disse felter; men at der må gives rum for, at kristne når til forskellige konklusioner – hvilket også har pædagogiske konsekvenser.

Det er et rigtigt pædagogisk anliggende, at eleverne i højere grad bør inddrages fx i medskabende litteratur, i egne udregningsmetoder i matematik og i projektopgaver - blot det ikke ideologiseres, så det ender med, at læreren i princippet ved lige så lidt som eleverne om faget eller således, at lærerens rolle som personlig værdiformidler vingeskydes.

Ude af balance

Min primære kritik af konstruktivismen er, at den er uafbalanceret. Den falder i den samme grøft som mange "pædagogikker" før den, nemlig at den foretager et pendulsving fra ét yderpunkt til det modsatte. Stærkest eksemplificeret i skiftet fra overdreven objektivitet til overdreven subjektivitet i pædagogikken.

I opfattelsen af begrebet "viden" ser paradigmeskiftet sådan ud:

Fra: Viden er – i en eller anden grad – en repræsentation af objektive forhold, som er afhængig af subjektiv tilegnelse.

Til: Viden er – i en eller anden grad – noget subjektivt konstrueret, som kan "se objektivt ud" (fordi flere subjekter konstruerer nogenlunde ens.)

Konstruktivisterne skal have tak for, at de har påpeget, at afsendt ikke er lig med modtaget. Men de skal have utak for, at de har pointeret dette så ensidigt, at de derved invaliderer mange pædagogers frimodige forventning om, at det er muligt at forandre børn gennem formidling. Det er da vigtigt, at få understreget, at ikke alt stof bliver elevens. Men det er for mig at se lige så vigtigt at give formidlere den frimodighed, at heller ikke alt stof mistes OG, at det er muligt at blive bedre til at formidle, så børn tilegner sig mere.

Det katastrofale bliver, at læreren og pædagogen i en gennemført konstruktivistisk pædagogik ikke længere har noget på hjerte. Den voksne må ikke *ville* barnet noget bestemt. For den sag skyld må barnet heller ikke ville den voksne noget. En sådan holdning dræner samværet mellem børn og voksne for indhold og intention.

Manglende asymmetri mellem barn og voksen

JR distancerer sig på s. 62 fra en traditionel opfattelse af identitetsdannelsen. Han vil ikke tale om, at identitetsdannelsen sker i mødet med signifikante andre. Igen har JR fat i en rigtig pointe, nemlig at påvirkning aldrig sker envejs; men det betyder ikke modsat, at alle er på linie. I pædagogisk kontekst er det afgørende at fastholde idealet om den autoritative voksne, som i kraft af større livserfaring og viden er en signifikant anden. Den pædagogiske situation forfalder, hvis asymmetrien tages ud af den. Men naturligvis er der tale om en asymmetri mellem ligeværdige mennesker, for pædagogik er ikke hundedressur.

Konstruktivismen vil derfor heller ikke vide at begrebet autoritet. Da den voksne i princippet ikke kan give barnet noget, og da den voksne slet ikke bør søge at implementere egne værdier i barnet, bliver det også etisk uforsvarligt at tale om, at den voksne har autoritet over for barnet.

I det hele taget synes jeg, at man – lidt hurtigt sagt – kan se på konstruktivismen som et forsøg på at drive voksenpædagogik på børn. Jeg finder, at JR i alt for svag grad foretager en skelnen mellem pædagogik over for mindreårige børn og jævnaldrende voksne. Ikke at disse to ting er hver sit, men at der er fundamentale gradforskelle, som fx gør, at den asymmetri, som findes i forholdet mellem børn og voksne, kan få lov at træde frem som fuldt legitim.

Pædagogik uden håb

En pædagogisk tænkning, som er uden faste holdepunkter (ud over dette, at der ingen faste holdepunkter er!), og som ikke kan gøre sig tanker om, hvad jeg vil med barnet, kan naturligvis heller ikke gøre sig tanker om pædagogiske mål.v[v]

Men hvis pædagogikken ikke har noget mål, er denne heller ikke båret af en fremtidsvision. Den har ingen drivende utopi. Den har intet håb! Der bliver tale om en ekstrem pragmatisme, som ikke har noget ønske om at være et andet sted end der, hvor vi er.

En sådan pædagogik er farlig for barnet og uudholdelig for pædagogen! For håbet er en drivende faktor i menneskers liv. Det er igen ensidigheden, jeg er ude efter. Pragmatisme er både nødvendig og vigtig. Men jeg mangler dens modpol: Idealismen.

Måske hænger JRs ekstreme pragmatisme sammen med den tydelige snert af biologisk og evolutionistisk menneskesyn, som han er præget af. Mennesket som et vælgende, eksistentielt åndsvæsen er langt borte. Blot det forhold, at mennesker hos JR hyppigt omtales som ”psykiske systemer”, er for mig et signal herom.

At opgive det normative og hengive sig til verden, som den er, og ikke have nogle mål for sin omgang med børnene får let følgende konsekvenser:

- a. Barnet overlades til tilfældigheder eller til andre kræfter, fx kommercialismen.
(Konstruktivismen er i denne sammenhæng naiv over for de stærke kommercielle kræfter.)
- b. Hvis barnet principielt er sit eget livs konstruktør, så står det ikke alene med ansvaret for egen succes, men også med ansvaret for egen fiasko. Barnet har mistet sin ret til gradvis og tidsbegrænset ansvarsløshed.
- c. Hvis ikke jeg står til ansvar for en højere instans, så findes der hverken skyld eller tilgivelse.

Overanstrengelse

Jeg finder, at JR har meget lav interesse i *den voksnes* ansvar for, at viden dannes hos eleven (den klassiske pædagogiske overvejelse). Hans fokus er på barnets evne til at konstruere viden. Tillad mig at spørge, om konstruktivisme kan føre til pædagogisk dovenskab! Det er i hvert fald påfaldende, at JR i bogen giver meget få bud på, hvad *læreren* skal/kan gøre for at fremme læring hos eleven.

Men hvad værre er: Jeg er nervøs for, at en gennemført konstruktivistisk pædagogik kan få skadelige virkninger på eleven, nemlig i form af elementær overanstrengelse. Konstruktivismen lægger med sin pointering af, at også børn selv må konstruere deres egen viden og værdier, ganske enkelt for tunge byrder på for unge skuldre. Klassisk udviklingspsykologi lærer os, at barnet kun gradvist udvikler evne til at tage ansvar for disse store sager, og det ansvar skal enhver pædagog vide gradvist at overdrage til børnene og de unge. Men med den ensidighed, som konstruktivismen lægger denne opgave over på den enkelte, bliver jeg betænkelig på især mindreårige børns vegne.

JRs *didaktiske* bekendelse står svagt i omtalte bog; men den viser sig i flg. citat (s. 161): ”I undervisningen drejer det sig derfor om at tilvejebringe et komplekst og dermed stærkt læringsmiljø i hvilket eleverne kan gøre sig individuelle erfaringer på grundlag af deres egne valg, og hvori de kan efterprøve deres forståelse gennem diskussioner.” Nuvel, JR lægger ikke alle byrder på elevernes skuldre, men han lægger for mig at se for mange!

Manglende frisind

Tankevækkende nok fører JRs åbne tænkning ham ind i et univers uden ægte frisind. Han siger fx: ”Lige så galt det er ikke at have værdier, hvilket er det samme som at være ude af stand til at foretage valg, lige så galt er det at insistere kompromisløst på sine værdier.” (s. 80). Jeg er enig med JR, når det gælder visse af mine værdier, men sandelig ikke alle. De *bærende* værdier i mit liv er kun sande værdier, hvis jeg er kompromisløs omkring dem - hvilket nødvendigvis byder mig at have frisind over for medmennesker, der har andre uopgivelige, bærende værdier. Da jeg ved, hvor meget visse værdier betyder for mig selv, må jeg også give andre frihed til at hævde og fremme deres værdier. Frem for (som JR gør i ægte rousseausk ånd) at ville præterdere, at vi alle er – eller kan blive – enige, så fastholder jeg det store behov for frisind, netop fordi vi *ikke* altid kan blive enige. Respekten for næsten gør, at vi nogle gange må skilles og arbejde for hver sit.

Næsten er blevet borte

Hvad jeg videre kritiserer konstruktivistisk pædagogik for, er, at den har tabt synet for næsten. Man kan bestemt ikke beskyldte den for at mangle syn for den *sociale* dimension. JR er tværtimod meget veldefineret omkring denne sag: ”Forståelse kan i denne betydning ikke forstås som en individuel aktivitet. Omverdenen bliver lige så vigtig som eleven. God undervisning fordrer ikke alene selvstændige, initiativrige og videbegærlige elever, den fordrer i lige så høj grad en god og stærk omverden for disse elever i form af lærere og andre elever, som er i stand til at tage de kommunikative opgaver alvorligt.” (s. 163). JR understøtter også, at mennesker har brug for hinanden for at foretage refleksivitet og danne identitet.

Men udgangspunktet er *mit* behov for bekræftelse. ”Vi tvinges så at sige på den anden side til at indgå i en overordnet dialog om disse logikker, ikke for den andens skyld, *men for ens egen skyld.*” (Min kursivering.) (s. 79). Her er der nok tale om, at mennesket, bl.a. børnene er sociale væsner med dybe sociale behov. Men medmennesket er ikke ”næste”. Ét er at sige, at mennesket er socialt. Noget andet er at sige, at mennesket er næste-bundet. Det sidste fastlægger et fundamentalt ansvarsforhold, som er langt mere, end at vi er afhængige af hinanden.

Hvis mit medmenneske dybest set kun er én, jeg skal bruge i mit psykiske system, så er ansvaret og omsorgen for den anden blevet borte. At mit medmenneske er min næste, handler ikke primært om, at jeg har brug for den anden, men om at den anden har brug for mig. Altså at jeg gør, hvad jeg gør, ikke primært for eget udbyttes skyld, men for den andens udbyttes skyld.

Den barmhjertige samaritaner er et af vor kulturs ypperste billeder på næste-relationen. Han havde ikke brug for den sårede i sit livsprojekt; det var tværtimod farligt for ham; men han handlede,

”blot” fordi næsten var hans ansvar og pligt. At den barmhjertige samaritan så fik en masse til eget selvværd og identitet ved at hjælpe den nødlidende er uomtvisteligt, men det var ikke denne sekundære gevinst, han gik efter. *Hvis* det havde været det, så var det jo til at brække sig over. En god gerning er kun god, når du ikke ser den selv; ikke selv husker den; ikke selv regner med den; ikke selv kalkulerer med den – heller ikke i dit eget projekt.

Man kan stille konstruktivismen et relevant spørgsmål: Hvad skal jeg med næsten, hvis han *ikke* kan hjælpe mig med at konstruere egen viden, egne værdier, normer og identitet?

Det kristne kærlighedsbegreb er anderledes. For vel kan *menneskelig* kærlighed ikke renses for dette behov for selvbekræftelse, men *Guds* kærlighed er renses for disse motiver. Derfor er det så katastrofalt, hvis vi som senmoderne mennesker ikke møder denne rene, selvopofrende kærlighed.

Gud er blevet borte

Konstruktivismen taler om mennesket som sin egen skaber. Står dette udsagn alene, bliver der tale om en fundamental afsporing. Mennesket er nemlig ikke menneske uden i relation til ham, som skabte det. Tilværelsen er *ikke* uden et samlende punkt. Det er blot det senmoderne menneske, som har valgt at se bort fra den mest fundamentale relation: Gudsrelationen. Ikke, at vi som mennesker kan udrede alle tråde i denne relation, langt fra. Men det er her, vi hænger fast.

JR opererer principielt med det ensomme menneske, det isolerede menneske. I én forstand *er* mennesket ensomt, nemlig fordi intet andet menneske kender os helt til bunds eller kan nå helt ind til det inderste i os. Men det kan Gud. Bl.a. af denne grund gør det en stor forskel, om Gud er i det pædagogiske univers eller ej. Gud er nemlig i sidste ende den instans, som gør, at mennesket ikke er ensomt eller isoleret. Mennesket kommer fra Gud, står til ansvar for ham og er elsket af ham. Dette er både vidunderligt og dybt rystende.

Man kan sige det på den måde, at hvis der findes en af mennesker uafhængigt eksisterende Gud, som elsker mennesker, så er konstruktivismens grundantagelser ugyldig. (Hvilket ikke indebærer, at hele den konstruktivistiske pædagogik er ubrugelig.) Hvis Gud findes, så findes der også evigtgyldige normer, og så er vi ikke alene overladt til vore egne individuelle konstruktioner. Så er mennesket *ikke* et lukket system.

For mennesket er slet ikke menneske uden i relation til Gud og næsten.

Denne artikel var bragt på KPI's hjemmeside: www.kpi.dk

i[i] I international sammenhæng står konstruktivismen i gæld til *Jean Piaget*, som er blevet til inspiration for *Ernst von Glasersfelds* radikale konstruktivisme og *Niklas Luhmanns* operative

konstruktivisme. I dansk sammenhæng har især *John Cederstrøm* og *Jens Rasmussen* introduceret konstruktivistisk pædagogik.

ii[ii] ”Når det moderne samfund ofte beskrives som kaotisk og pluralistisk, hvad er det så andet end forskellige udtryk for uddifferentiering og individualisering? Vi lever i dag i et samfund uden en grundlæggende sikkerhed: alt kan være anderledes, alt kan forandre sig og den enkelte kan altid gøre noget andet.” (s. 56-57) (Alle henvisninger er til ovennævnte titel.)

iii[iii] ”Uden en grundlæggende fornuft, i form af fælles værdier og normer, er den enkelte – system såvel som person - overladt til sine egne valg og de risici, som ethvert valg indebærer, og dermed henvist til korrektionsredskabet *refleksivitet*.” (s. 28).

iv[iv] ”En realistisk pædagogik ... må gøre sig fri af den gamleuropæiske forestilling om undervisning som et interpersonelt subjekt-subjekt forhold. I stedet ville det være frugtbart at anskue system- og strukturdannelsen i et læringssystem som en emergenseffekt af den gensidige kommunikation.” (s. 161-62). Med ”emergenseffekt” mener JR effekten af det forhold, at alting hele tiden udvikler sig i et ikke overordnet styret samspil.

v[v] ”Lægger man en beskrivelse af samfundet som en emergent orden som horisont, kan opdragelse og undervisning ikke meningsfyldt forstås som en proces, der skal føre til forud fastlagte mål.” (s. 78).