

Oliver Kauffmann

Duplik til Hans Vejleskov

– om Jean Piaget og konstruktivisme

I en replik til min artikel om Piagets læringsteori og genetiske epistemologi, giver Hans Vejleskov tre præciseringer af Piagets arbejder om tænkningens udvikling.^{1 2}

Det er jo altid velkomment, når ens skriftlige arbejder bliver læst af højt kvalificerede mennesker, som endda gør sig ulejlighed med at replicere. Hans Vejleskov er om nogen en, der har bidraget til, at Piagets arbejder blev kendt i Danmark, og hans dybtgående kendskab til Piagets forskning har min agtelse. Genlæsningen af og en refleksion over de relevante afsnit af min artikel har gennem Vejleskovs bemærkninger været så meget desto mere udbytterig.

1. Vejleskovs første bemærkning

Vejleskovs første bemærkning omhandler det forhold, at Piaget ville have været meget utilfreds med, at hans stadieteori om erkendelsens udvikling kaldes en læringsteori, som jeg gør i artiklen. En anonym bedømmer af det oprindelige manuskript rejste tilsvarende spørgsmålet om rimeligheden af at kalde den genetiske epistemologi for en læringsteori, et spørgsmål, jeg også tog op og svarede på i artiklen.³ Jeg pointerer deri, at Piaget arbejder med erkendelsens ontogenetiske udvikling, og dermed med den *almene* udvikling af mentale redskaber i børns virkelighedsopfattelse. Denne udvikling sætter rammer og grænser for de mere kontekstbestemte spørgsmål vedrørende motivation og læring, der kan rejses på et mere *specifikt* niveau, som når vi ser på det enkelte individs eller grupperes interaktion med omgivelserne. Vejleskov vil øjensynligt snarere reservere 'læring' til at handle om fænomener, der hører til på et sådant mere specifikt niveau, hvilket er på linje med f.eks. David Elkind's begrundelse for at afvise Piagets genetiske epistemologi som omhandlende læring, som jeg også nævner i artiklen.⁴ Det er pointeringen af, at kontekstbestemte for-

1 H. Vejleskov: "Om Jean Piaget og konstruktivisme", i dette nummer af *Studier af Pædagogisk Filosofi*.

2 O. Kauffmann: "Om realisme og konstruktivisme i Piagets læringsteori og genetiske epistemologi". *Studier i Pædagogisk Filosofi*, Årg. 2, Nr.2, 53-57, 2013.

3 *Op. cit.*, p.59.

4 *Op.cit.*

Oliver Kauffmann, Aarhus Universitet, Danmark
e-mail: kauffmann@edu.au.dk

Studier i Pædagogisk Filosofi | <https://tidsskrift.dk/spf/index> | ISSN nr. 22449140

Årgang 7 | Nr. 2 | 2018 | side 79-85

hold omkring læring på et specifikt niveau har en almen udvikling af mentale redskaber som forudsætning, der, sammen med det forhold, at Piaget i forklaringen af denne almene udvikling anvender en række biologiske begreber som adaptation, akkommodation m.fl., gør, at jeg i artiklen foreslår, at man kan beskrive Piagets epistemologi som en *metateori* om læring.⁵

På den anden side er det imidlertid også rigtigt, at Piaget er i opposition til (ind)læringspsykologien, der spillede en betydelig rolle frem til 1960'erne, som Vejleskov bemærker. Jeg skriver da også i artiklen: "I modsætning til behaviorismens fokus på relationer mellem stimulus og respons og muligheden for adfærdsmodifikation af dyr og humane individer gennem klassisk og operant betingning, anlægger Piaget et kombineret sensori-motorisk og kognitivt perspektiv for at forstå den (ind)læringsaktivitet, der ligger til grund for udviklingen af det humane individs erkendeevner."⁶ Men her er det nok udtrykket '(ind)læringsaktivitet', som er faldet Vejleskov for brystet. Ikke nok med at jeg bruger udtrykket 'læringssteori' – men '(ind)læringsaktivitet'! "Piaget talte om børns *udvikling* af (intelligente) handle- og tankestrukturer, ikke om deres (ind)læring deraf", bemærker Vejleskov (hans kursivering).⁷ Tanken bag mit ordvalg var at markere, at hverken disse strukturer selv eller udviklingen af dem er noget, vi har bevidst adgang til og fuld kontrol over. Barnet er i denne forstand underlagt disse strukturer og de kausale interaktioner, der ligger til grund for strukturernes fremtrædelsesformer og udvikling. I netop denne henseende er der ikke nogen forskel til de postulerede 'mekanismer', som den klassiske indlæringspsykologi forsøger at hypostasere som forklaringer på stimulus-respons relationer. Strukturere er 'usynlige', for at anvende et udtryk, som Vejleskov benytter i sin bog om Piaget fra 1999.⁸ Strukturere er ikke-iagttagbare, idet de er formale og dermed abstrakte, ligesom de heller ikke korresponderer med bestemte handlinger.⁹ Som Vejleskov bemærker i sin replik, troede Piaget ikke på medfødte intelligensstrukturer, "men nok på medfødte nervemekanismer som forudsætning for dannelse (konstruktion eller udvikling) af sansemotoriske og logiske strukturer".¹⁰ Og det er præcis denne forankring af og forudsætning for strukturers dannelse i og gennem nervemekanismer, som organismen ikke har adgang til, der berettiger til at tale om 'indlæringsaktivitet' på dette beskrivelsesniveau, mener jeg.

Min sprogbrug her er i øvrigt også motiveret af præcis den samme bekymring, som Vejleskov giver udtryk for, når han skriver, at det i det hele taget er uheldigt, at man i de seneste årtier har brugt *læring* i pædagogisk sammenhæng uden at skele til den etablerede psykologiske forståelse af (ind)læring.¹¹ Og jeg vil tilføje: neurobiologiens forståelse af indlæ-

5 *Op.cit.*

6 *Op.cit.*

7 Vejleskov, "Om Jean Piaget og konstruktivisme".

8 Hans Vejleskov, *Tænkningens Udvikling – En introduktion til Piaget* (København: Dansk Psykologisk forlag, 1999), 59-60.

9 Jvnf. Vejleskov, 1999, kap. 4.

10 Vejleskov, "Om Jean Piaget og konstruktivisme".

11 *Op.cit.*

ringsmekanismer. Min bekymring var og er fortsat, at *indlæringsmæssige* forhold træder for meget i baggrunden, når der formuleres pædagogiske teorier om *læring*. Som et *extremum* kan det blive helt glemt, at der er et nervemæssigt grundlag for enhver form for læring. En grundig systematisk og historisk oplyst oprydning i begreber omkring læring og indlæring ville også på denne baggrund være kærkommen.

I forhold til Vejleskops første bemærkning skal det også nævnes, at Piaget faktisk ikke selv var helt uvillig til at anvende udtryk som 'learning' og 'learning processes' i forbindelse med de mange års forsøg, hvis resultater ledte frem til formuleringen af den genetiske epistemologi. I Richard I. Evans bog om Piaget fra 1973¹², der, ud over en række interviews med Piaget også rummer dennes selvbiografi (*Jean Piaget, an Autobiography*), omtaler Piaget således over for Evans sin forskning med brug af begrebet 'learning processes', omend han også gør det klart, at læringsbegrebet skal omdefineres.¹³ I en passage i selvbiografien omkring årene 1939-1950, anfører Piaget også følgende: "Instead of devoting five years to child psychology, as I had anticipated in 1921, I had spent about thirty on it; it was exciting work and I do not in the least regret it. But now was the time to conclude it, and that is what I attempted in this general study [*Introduction à l'Épistémologie Génétique I-III*, OK]. It is basically an analysis of the mechanism of learning, not statically, but from the point of view of growth and development."¹⁴ I øvrigt henviser Vejleskov ikke blot til denne selvbiografi, men gengiver fra just præcis samme passage, og oversætter 'mechanism of learning' med indlæringsmekanisme'.¹⁵

Endelig skriver Vejleskov, at det nok ikke er hensigtsmæssigt, at jeg (og andre) bruger udtrykket 'gradvis rekonstruktion' i forbindelse med Piagets stadieteori¹⁶, da der er tale om barnets tilegnelse af *kvalitativt forskellige* måder at operere på. Dette medgiver jeg Vejleskov. Fra den pågældende passage i min artikel får man let det indtryk, at det (blot) drejer sig om en *gradvis* tilegnelse af viden og færdigheder. Her har mit blik for barnets opnåelse af en mere adækvat opfattelse af en bevidsthedsuafhængig omverden været for styrende for mit ordvalg i forhold til de kvalitative forskelle i operationerne (der muliggør dette).

2. Vejleskops anden bemærkning

Vejleskops anden bemærkning omhandler det forhold, at man (jeg ?) overser, at Piaget prioriterer *funktioner* – sansemotoriske handlemønstre henholdsvis konkrete og formelle tankeoperationsmønstre – højt, hvis man lægger hovedvægten på 'kognitive *strukturer*'. Han giver med sine eksempler omkring henholdsvis 'tableauer' og logiske operationers struktur

12 Richard I. Evans, *Jean Piaget. The Man and His Ideas* (New York: Dutton & Co. Inc., 1973).

13 Evans, *Op.cit.*, p.67 f.

14 Evans, *Op.cit.*, p. 139-140.

15 Vejleskov, 1999, p. 35.

16 Vejleskov, "Om Jean Piaget og konstruktivisme".

og udvikling belæg for, at 'opereren' (aktivitet) er det helt centrale i Piagets teori om tænkningens udvikling.

Dette forhold anerkender jeg skam fuldt ud. I min artikel anføres det da også tilsvarende, at mentale fænomeners funktion ikke må ses som 'figurativ', men derimod som 'operativ'. Tillad mig at citere mig selv: "[...] et sådant *'figurativt aspekt'* er ikke det væsentlige i forståelsen af de betingelser, der konstituerer læring, hvilket sandsynligvis er medvirkende forklaring på, at repræsentationsbegrebet generelt fremstår underbestemt hos Piaget. [...] Piaget betegner dem [mentale tilstande] som *'operative'* i præcis den forstand, at de leverer den fornuftige orden i vores erkendelse, som vi ville mangle, hvis vi var overladt til blot at have mentale repræsentationer i den figurative ('empiristiske') forstand, dvs. i form af indre billeder eller ord og sætninger fra det naturlige sprog."¹⁷ Erkendelsens figurative aspekter (perception, hukommelse, forestillingsevne) er komplementære til, men også underlagt det operative aspekt af tænkningens udvikling.

Givet sigtet i min artikel – en afklaring af i hvilken forstand Piagets tænkning er udtryk for en konstruktivisme – er 'det figurative' aspekt ved tænkningens udvikling imidlertid væsentligt at holde sig for øje. Som Vejleskov medgiver, er von Glasersfelds udlægning af Piaget som 'radikal konstruktivist' (dvs. den form for konstruktivisme, ifølge hvilken vi hver især konstruerer en virkelighedsopfattelse, men ikke har nogen grund til at tro, at vi besidder nogen viden overhovedet om en bevidsthedsuafhængig virkelighed) forkert. Og en af de ting, jeg i artiklen argumenterer for, er, at Piaget faktisk selv anvender udtrykket 'repræsentation' på en måde, der indikerer, at han ikke alene undersøger barnets kvalitativt forskellige måder at opleve verden på, men også mener, at barnet alt andet lige *også* udvikler sig frem mod en gradvist mere adækvat virkelighedsopfattelse. En opfattelse hos barnet, der ikke blot vedrører dets egen subjektive virkelighed, men derimod omhandler en objektiv, bevidsthedsuafhængig virkelighed. Med andre ord belæg for, at Piagets genetiske epistemologi hviler på en erkendelsesteoretisk realisme.¹⁸

Mens jeg i forrige afsnit således medgav Vejleskov, at jeg i artiklen fokuserer for meget på barnets gradvis tilegnelse af viden og færdigheder frem for kvalitativt forskellige måder at operere på i min fremstilling af Piaget teori, er der belæg for, at Piaget *også* mener, at barnet *gradvist bliver bedre til at repræsentere virkeligheden*. 'Repræsentationer' er for Piaget ikke nødvendigvis sproglige; der findes ifølge Piaget mange forskellige typer af repræsentationer.

17 Kauffmann, 2013, p. 61.

18 Udover de henvisninger, der allerede er givet i artiklen, kan her tilføjes: Jean Piaget, *The Construction of Reality in the Child* (New York: Basic Books, Inc., 1954) p. 352 og p. 386; artiklen 'Genetic Epistemology' af Piaget, trykt i Evans, *Op. cit.*, (xlii-lxi), p. xlv; Jean-Claude Bringuier, *Conversations with Jean Piaget* (Chicago: The University of Chicago Press, 1980), p.63; Jean Piaget, *The Child's conception of the World* (London: Routledge & Kegan Paul Ltd., 1929), pp. 33-34. Bemærk, at Piaget i sidstnævnte tidlige værk anvender udtrykket 'realism' på en måde, der i dag må betragtes som uortodoks: 'realisme' bestemmes *således heri* som den chauvinistiske opfattelse, at man (barnet) opfatter ens (dets) *eget* (individuelle) perspektiv som absolut og objektivt. Dette i modsætning til 'objectivity', som Piaget bestemmer som bestræbelsen på at *udelukke* ens påtrængende individuelle perspektiv, holdninger og værdier forud for, at man fælder domme om den ydre verden.

Men udtryk som 'adækvathed' og 'korrespondens', som Piaget jævnligt anvender i forbindelse med det meliorative aspekt ved barnets afdækning af virkeligheden, er dog begreber vi anvender i forbindelse med vort sprog og de figurative aspekter af vor erkendelse.

3. Vejleskops tredje bemærkning

Vejleskops tredje bemærkning er spørgsmålet om vigtigheden og rimeligheden af at sætte Piaget 'i bås' som konstruktivist, realist, idealist, relativist osv.

Er dette vigtigt? For en psykolog er det ikke vigtigt. Men set fra en filosofisk synsvinkel er det vigtigt nærmere at undersøge, hvordan man erkendelsesteoretisk set kan karakterisere Piagets genetiske epistemologi. En 'sætten i bås' er i sig selv ligegyldigt, og det kan være ganske uproduktivt eller skadeligt, hvis 'kategoriseringer' flourer uden kvalifikation. Sådanne forehavender er selvsagt hverken vigtige eller rimelige. Derfor: når det til eksempel antages, at Piagets tænkning er udtryk for konstruktivisme (radikal eller ej), og denne forestilling vinder indpas og gentages i pædagogiske cirkler uden dér for alvor at blive kvalificeret, er det vigtigt, at denne antagelse efterprøves. Når Piagets omfattende empiriske studier og tænkning leverer et kvalificeret frontalangreb på en række erkendelsesteoretiske antagelser og fyrtårne (f.eks. Kant), må sagen undersøges nærmere med henblik på, om kritikken som Piaget fremsætter, er holdbar. Og mærkværdigt nok er det yderst begrænset, hvad der fra filosofisk hold er skrevet herom. Mit beskedne bidrag var et forsøg i den retning.

Med det fine eksempel om 'tableauer'¹⁹, illustrerer Vejleskov egentlig selv meget godt betydningen og dermed vigtigheden af at reflektere filosofisk over Piagets genetiske epistemologi. Ikke blot er en forhåndsforståelse i retning af at ville se det, barnets handlinger retter sig mod, som værende af enten (i eksklusiv forstand) fænomenologisk²⁰ eller fysisk beskaffenhed ikke holdbar, jævnfør Piagets svar "begge dele!" til den håbefulde, yngre psykologs spørgsmål om, hvorvidt tableau er det ene eller det andet. Vejleskov drager heraf den konklusion, at Piaget (i det mindste på det pågældende tidspunkt) ikke var radikal konstruktivist. Det interessante er, hvad han da så er? Altså at forsøge at give en positiv bestemmelse. Og dertil: hvad den unge psykolog ikke dernæst spurgte Piaget om, var, hvordan noget ('tableauer') kan være af *både* oplevelsesmæssig og fysisk natur? Hvad skal der forstås herved? Traditionelt synes der at være forskel mellem fysiske og oplevelsesmæssige fænomener – hvilket da også var en rimelig 'fordom' hos psykologen, helt uafhængigt af den københavnerfænomenologiske skole, Vejleskov nævner, psykologen havde gået i. Men kunne Piaget ikke (lige så godt) have svaret "hverken eller!?"? Hvad var sigtet med hans svar? At Piaget muligvis ikke selv syntes, at sådanne filosofiske spørgsmål var det mest interessante ved sagen, er nok hævet over enhver tvivl. Dette ændrer dog ikke ved, at der muligvis

19 Vejleskov, "Om Jean Piaget og konstruktivisme".

20 Hvormed Vejleskov mener 'oplevelsesmæssig', jævnfør den forudgående sætning om, at han gennem 'københavnerfænomenologien' er opdraget til at skelne skarpt mellem den fysiske og den oplevede verden; Vejleskov, "Om Jean Piaget og konstruktivisme".

findes kvalificerede, rimelige svar. Svar, der i bedste fald kan være med til at udvikle og ændre måder, hvorpå man tænker om erkendelse i filosofien.

Selvfølgelig har Vejleskov ret i, at en fokus på 'ismer' og positioner hænger sammen med den siden 1970'erne stigende interesse for metateoretiske spørgsmål, og at dette nogle gange kunne og kan gå ud over kendskabet til det egentlige empiriske arbejde, der ligger til grund for (in casu) Piagets teori. Medens det sidste er særdeles beklageligt, kan det første være frugtbart, al den stund man opøver en videnskabsteoretisk distance, der for eksempel kan få en til at se på sin yndlingsteori med et mere kritisk blik.

Min artikel prætenderede på ingen måde at give et bare nogenlunde dækkende billede af Piagets empiriske arbejder. Den diskuterer et filosofisk, erkendelsesteoretisk anliggende, ikke et psykologisk.

Under Vejleskops tredje bemærkning vendes også spørgsmålet om von Glasersfelds (og Jens Rasmussens) påstand, at der hos Piaget skulle findes to former for assimilation. Jeg gengav i artiklen dette som led i min fremstilling af von Glasersfelds udlægning af Piaget. Vejleskov selv finder intet belæg (hos Piaget) for dette, og erklærer sig 'ikke skyldig' i Rasmussens påstand om, at disse to betydninger kan findes i Vejleskops (og Jens Bjergs) bog om Piaget, som gengivet i artiklen.²¹ Det var dog en fejl fra min side ikke at undersøge, om det vitterlig forholdt sig, som Rasmussen hævdede, da jeg gengav hans påstand.

En lille bemærkning om Piaget og pædagogik. Jeg er usikker på, hvori Vejleskops indvending i forhold til min drøftelse af de undervisnings- og uddannelsesmæssige konsekvenser af radikal konstruktivisme består. Han skriver: "Herefter [i Kauffmanns tekst, OK] springes direkte til en række overvejelser over konsekvenserne af Piagets/Glasersfelds konstruktivisme for undervisning og uddannelse, hvad der på ingen måde harmonerer med, hvor forsigtigt Piaget selv udtaler sig om pædagogiske spørgsmål."²² Men de konsekvenser, jeg drager, har intet med Piaget at gøre og intenderer heller ikke at have det! Det er udelukkende (radikale) konstruktivisternes syn på disse spørgsmål, der gengives, drøftes og til dels problematiseres. For det første synes den radikale konstruktivismes fokus på fortolkning frem for overføring, på fortolkning frem for viden, og på kompleksitet frem for simplicitet blot at gentage nogle ukontroversielle træk ved en alment acceptérbar karakteristik af akkommodationen som fundamental læringsteoretisk kategori, der som sådan ikke implicerer nogle særlige didaktiske forholdsregler, som jeg bemærker. Det synes i øvrigt svært at se, at disse hævdede didaktiske konsekvenser ikke skulle være forenelige med andre former for konstruktivisme.²³ For det andet peger jeg på, at det dog synes problematisk, at de sociale aspekter af læring synes at have vanskelige kår, hvis andre subjekter blot opfattes som konstruktioner, som den radikale konstruktivist jo hævder det!²⁴ For det tredje anfører jeg, "at konstruktivismen er relativt tavs i forhold til uddannelsers indholdsside:

21 Jvnf. Kauffmann, 2013, p. 64 og Vejleskov, "Om Jean Piaget og konstruktivisme".

22 Vejleskov, "Om Jean Piaget og konstruktivisme".

23 Kauffmann, 2013, p. 67.

24 *Op.cit.*

uddannelsens 'hvadhed'. Dette er ikke så mærkeligt: Hvis der dybest set ikke kan tales om læring gennem overførsel af viden om en bevidsthedsuafhængig virkelighed fra underviser/lærebøger, men blot om antagelsers 'levedygtighed', bliver en bestemmelse af, hvorvidt et indhold er 'bedre' end et andet ikke blot til et kontingent, men derimod et egentligt relativt forhold, der har sin grund i subjekternes (eller systemernes) individuelle konstruktioner."²⁵ Det indlysende pædagogiske problem (tillader jeg mig at skrive anno 2019) med dette er, at konstruktivismen dermed åbner for en omfattende relativisme.²⁶ Piaget nævnes ikke med et ord i artiklen i disse sammenhænge, idet jeg, helt på linje med Vejleskov, er bekendt med Piagets forsigtighed i forhold til at drage pædagogiske konsekvenser af hans teori.

Jeg noterer mig, at Vejleskov tilslutter sig den erkendelsesteoretiske udlægning, jeg argumenterer for i artiklen. Den udlægning, ifølge hvilken den erkendelsesmæssige dobbelthed, man finder i Piagets værker, kan ses som et udtryk for en implicit anerkendelse af såvel *en forskel* som *en ligeberettigelse* mellem henholdsvis det metodologiske perspektiv, man som undersøgende eksperimentopsykolog anlægger, når man studerer barnets adfærd i dets interaktion med omverdenen, og det anderledes perspektiv, som er barnets eget: Dets erfaring af verden. Vejleskov finder, at denne udlægning harmonerer godt med Piagets svar 'begge dele!' på psykologens spørgsmål, nævnt ovenfor.

Hvis hverken den unge psykolog eller Piaget tænkte det som et metafysisk spørgsmål og svar, erklærer jeg mig enig med dem begge.

25 *Op.cit.*, p. 68.

26 Dette problem anføres i artiklen blot som muligt, se p. 68.