

Hans Vejleskov

Om Jean Piaget og konstruktivisme

Oliver Kauffmanns diskussion af, om Jean Piagets (1896-1980) "læringsteori" og genetiske epistemologi kan siges at være udtryk for konstruktivisme i von Glaserfelds *radikale* forstand,¹ giver anledning til at præcisere nogle forhold vedrørende Piagets arbejder om tænkningens eller erkendelsens udvikling og – indirekte – til at overveje forholdet mellem filosofi og psykologi. Først skal dog slås fast, at det følgende på ingen måde er negativ kritik, hverken af Kauffmanns konklusion – at Piaget *ikke* er radikal konstruktivist – eller af hans bekymringer over, at mange forveksler konstruktivisme som erkendelsesteoretisk position med konstruktivisme som værdimæssig antagelse om undervisning og uddannelse,² for begge dele forekommer yderst rimelige, ja nærmest indlysende. Men i hvert fald tre ting i Kauffmanns artikel springer i øjnene fra en psykologisk synsvinkel: (1) Piaget ville være meget utilfreds med, at hans stadieteori om erkendelsens udvikling kaldes en *læringsteori*. (2) Hvis hovedvægten lægges på "kognitive *strukturer*", overses, at Piaget prioriterer *funktioner* – sansemotoriske handlemønstre henholdsvis konkrete og formelle tankeoperationsmønstre – højt. (3) Er det vigtigt og rimeligt at sætte Piaget "i bås" som konstruktivist, realist, idealist, relativist osv.?

Ad (1). Piaget var – akkurat som lingvisten Noam Chomsky – ivrig efter at distancere sig fra den (ind)lærings- eller læreprocespsykologi, der spillede en stor rolle frem til 1960'erne. Chomsky talte derfor om børns *tilegnelse* af deres modersmål, ikke om sprogindlæring, og Piaget talte om børns *udvikling* af (intelligente) handle- og tankestrukturer, ikke om deres (ind)læring deraf. At de to så ikke var ganske enige i øvrigt, er en anden sag: Piaget troede ikke på medfødte intelligensstrukturer, men nok på medfødte nervemekanismer som forudsætning for dannelse (konstruktion eller udvikling) af sansemotoriske og logiske strukturer.³

Desuden er der den forskel på traditionel læreprocespsykologi og Piagets kognitive udviklingspsykologi, at førstnævnte søger at forklare *gradvis* tilegnelse af viden og færdigheder, mens Piagets er en stadieteori om tilegnelse af *kvalitativt forskellige* måder at operere på. Det er derfor nok ikke hensigtsmæssigt, at Kauffmann m.fl. bruger udtrykket "gradvis

1 O. Kauffmann: "Om realisme og konstruktivisme i Piagets læringsteori og genetiske epistemologi". *Studier i Pædagogisk Filosofi*, Årg. 2, Nr. 2, 53-77, 2013.

2 *Op.cit.*, p. 55.

3 *Op.cit.*, p. 56; H. Vejleskov: *Tænkningens udvikling. Introduktion til Piaget*. Dansk Psykologisk Forlag 1999 p. 144.

Hans Vejleskov, Aarhus Universitet, Danmark
e-mail: hans@vejleskov.dk

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

Årgang 7 | Nr. 2 | 2018 | side 74-78

rekonstruktion".⁴ – I øvrigt er det i det hele taget uheldigt, at man i de seneste årtier har brugt *læring* i pædagogisk sammenhæng uden at skele til den etablerede psykologiske forståelse af (ind)læring.

Ad (2). Sidst i 1960'erne skulle Piaget introduceres her i landet, og en håbefuld, yngre psykolog, der af E. Tranekjær Rasmussen var opdraget med "københavnserfænomologi" og derfor ville skelne skarpt mellem den fysiske og den oplevede verden, skrev til Piaget og spurgte, om hans *tableau* skulle forstås som noget fænomenologisk eller som noget fysisk. Piaget svarede kort og klart: Begge dele! Dette svar antyder i hvert fald, at han ikke var radikal konstruktivist (på det tidspunkt!). *Tableau* brugte han om det forhold, at på de første to trin (op til 4-månedersalderen) opfatter børn ikke, at verden består af "genstande" – dvs. af uforanderlige og håndgribelige ting, som ikke er en del af dem selv, og som består, selv om de ikke ses, høres eller føles: Ranglen, der nu ligger på bordet, nu bliver rystet af mor, og nu bliver holdt af barnet selv, er ikke én genstand, men optræder i tre *tableau'er*.⁵

I 1952 holdt Piaget nogle forelæsninger i Manchester, som blev oversat til og udgivet på engelsk.⁶ Her behandlede han forholdet mellem psykologi og logik ved (a) at opbygge en psykologisk teori om operationers udvikling og struktur, (b) at undersøge logiske operationer, idet han så dem som både algebraiske kalkuler og strukturerede helheder og (c) at sammenholde resultaterne af disse to undersøgelser. I sin konklusion afviser han først tre mulige hypoteser om, hvordan de formelle operationer ("propositional structures") opstår i 11-12-årsalderen: (i) De er ikke et kumuleret resultat af tidligere erfaringer, for de er helt ubevidste. (ii) De er ikke psykiske *a priori*-former, for de viser sig først på et relativt sent tidspunkt. (iii) De kommer ikke af sen modning af visse nerveforbindelser, for hvis de logiske strukturelle helheder eksisterede som parate træk i nervesystemet, skulle de vise sig i deres helhed under tænkningen, og det gør de ikke. – Derfor må de være "strukturer der hører til de simple ligevægtsformer, som opnås gennem tankeaktivitet".⁷

Alt i alt er altså – på alle udviklingsstadier – aktivitet (eller opereren) det helt centrale i Piagets teori om tænkningens udvikling, om genetisk epistemologi, selv om han derudover også har undersøgt og fremsat teorier om den figurative side af erkendelsen, om symboldannelse (repræsentation), om perception og om hukommelse. Hvad genetisk epistemologi angår, drejer den sig om det *operative*, og derfor er det nok uhensigtsmæssigt at tale om "kognitiv overførsel af information om omverdenen",⁸ fordi det så vil blive opfattet,

4 Kauffmann, "Om realisme og konstruktivisme", p. 60-61.

5 J. Piaget: *La construction du réel chez l'enfant*. 1937, ch. 1. Eller: H. Vejleskov: *Udvalgte Piaget-tekster*. Dansk Psykologisk Forlag 1999, tekst nr. 5. – *Tableau* kan oversættes med "opstilling" eller "scene"; i 1600- og 1700-tallet var det almindeligt, at man ved offerne morede sig med – balletagtigt – at vise scener fra fx den klassiske mytologi.

6 J. Piaget: *Logic and Psychology*. Manchester University Press 1953.

7 I bogen: "... structures belonging to the simple forms of equilibrium attained by thought activity", p. 40. Dette er Piaget allerede inde på i *La Naissance de l'Intelligence chez l'Enfant*, 1936 (The Origin of Intelligence in the Child, 1953), - en usædvanlig sen oversættelse til engelsk.

8 Hvad Kauffmann (p. 63) citerer von Glasersfeld for at sige. I øvrigt findes *Six Psychological Studies* på dansk: "Barnets psykiske udvikling", Hans Reitzel 1969, efter den franske original fra 1964.

som om det drejer sig om noget *figurativt* – om ”erkendelse” som produkt i stedet for om ”erkendelse” som proces eller aktivitet.

Ad (3). Med hensyn til at karakterisere Piaget (og andre) som konstruktivist eller realist eller , hænger det vel sammen med den interesse for det metateoretiske, der siden 1970’erne længe var meget dominerede, men det får nemt den konsekvens, at man overser, at Piagets teorier bygger på særdeles omfattende empiriske materialer, der i en lind strøm blev fremlagt i perioden 1923-1980 og, som nævnt, drejede sig om mange aspekter af erkendelse (i bred forstand) – og altid betragtet genetisk (udviklingsmæssigt). Når sandt skal siges, blev der efter ca. 1975 hverken herhjemme eller andetsteds talt og skrevet meget om hans undersøgelser, idet mange indskrænkede sig til at nævne ”Piagets teori” (skønt der var flere) og til hastigt at karakterisere den som en (borgerlig) modsætning til sovjetpsykologien eller til den såkaldte ”kritiske psykologi”.

Hvad angår von Glasersfelds (og Jens Rasmussens) tolkning af, at der hos Piaget findes to former for assimilation, skulle *den ene form* være, at assimilation = at ”inkorporere ting og mennesker i subjektets egen aktivitet, dvs. at ’assimilere’ den ydre verden ind i de strukturer, der allerede er konstrueret”. Dette bliver senere til ”at bringe materiale fra omgivelserne ind i organismen”.⁹ Men dette synes at handle om den (oprindelige) biologiske betydning, fx i forbindelse med vor fordøjelse. Piaget understreger imidlertid, at assimilation (i en slags overført betydning) er at inkorporere noget i *individets egen aktivitet*. Hvis en toårig fx motorisk behandler en ny bold på samme måde som den gamle, lidt større bold, er den nye bold en ”bold”, idet den assimileres til det etablerede ”bold-skema”. Eller hvis en otteårig giver udtryk for, at der er lige mange hønsringe, selv om de er spredt mere ud end før, viser det, at han behersker *antalskonservation*,

X X X X X X X X X X

X X X X X X X X X X

ligesom hvis det fx havde været lerkugler eller legetøjsbiler – for man kan jo bare lægge dem tættere sammen igen! – De konkrete operationer er et spørgsmål om aktivitet – om hvad man kan gøre med tingene, korporligt eller i tankerne.

Den anden form for assimilation skulle være, at assimilation = at behandle nyt materiale som en instans af det allerede kendte. Her er der ikke tale om opereren, men om perception.¹⁰ (Dog er perception for Piaget også en aktivitet – det er lige før, han taler om

9 Kauffmann, ”Om realisme og konstruktivisme”, p. 63. Piaget behandlede assimilation grundigt allerede i *La Naissance de l’Intelligence chez l’Enfant* 1936, p. 407 f.

10 *Op.cit.*, p. 64.

fx "se-adfærd"!)). Kauffmann nævner her, at Jens Rasmussen har fulgt op på Glasersfelds synspunkter og sagt, at "begge disse tolkninger (af "assimilation") stundom findes i en og samme kommentators fremstilling af Piagets tankegang" – også på dansk.¹¹ Det skulle i følge Jens Rasmussen her forholde sig sådan, at assimilation og akkommodation ses som modsat rettede virksomheder – og det er da i hvert fald tilfældet med den første betydning af "assimilation": Adaptation – og udvikling – forudsætter balance mellem assimilation og akkommodation.

At Glasersfeld bruger netop dette til at hævde, at der tilsvarende eksisterer to former for "konstruktivisme" – en triviel og en radikal – er i bedste fald overflødigt, for det er vel klart, at man både kan mene, (a) at børn konstruerer (danner eller former) deres forståelse af omverdenen via deres aktiviteter og erfaringer, og (b) at så at sige alt, hvad mennesker mener og begriber er "sociale konstruktioner", så man derfor ikke kan erkende en erfaringsuafhængig virkelighed. Blot er det urimeligt at blande Piaget ind i det.

I sin videre diskussion behandler Kauffmann¹² Glasersfelds tolkning af begrebet *skema*. Den siger, at et skema består af tre dele:

1. at en organisme i kraft af assimilation 'genkender' en situation,
2. en bestemt aktivitet, der er associeret med og 'igangsættes' af denne genkendelse, og
3. en forventning om, at denne aktivitet giver anledning til et bestemt (som tidligere erfaret) resultat.

Som nævnt ovenfor, er det dog snarere sådan, at selve genkendelsen (fx af en mindre bold som "en bold") består i, at adfærden (med den tidligere større bold) sættes i gang; og egentlige (bevidste) forventninger er der næppe tale om i de første leveår. Videre hedder det, at egentlig læring først sker, når der akkommoderes, og det er korrekt, da udvikling (tilpasning, "læring") netop forudsætter ligevægt mellem assimilation og akkommodation.

Herefter springes direkte til en række overvejelser over konsekvenserne af Piagets/Glasersfelds konstruktivisme for undervisning og uddannelse¹³, hvad der på ingen måde harmonerer med, hvor forsigtigt Piaget selv udtaler sig om pædagogiske spørgsmål.¹⁴ – Og at Piagets forståelse af erkendelsen og dens udvikling medfører, at viden "ikke er noget som kan overføres fra lærerens hoved eller fra lærebøger"¹⁵, behøver man i hvert fald ikke Glasersfelds "hjælp" til at indse.

Kauffmann slutter med at diskutere, om Piaget er "radikal konstruktivist", og nævner i den forbindelse bl.a. hans holdning til 1. og 3. personspektivet, som det fremgår af et

11 Han henviser til Bjerg & Vejleskov "Tænkning og udviklingsforløb", Munksgaard 1971 – der kom i 4. udgave i 1977 og senere blev erstattet af Vejleskov: "Tænkningen udvikling", Dansk Psykologisk Forlag 1999. I ingen af disse fremstillinger tales om en dobbelt betydning af "assimilation".

12 P. 65 ff. Når det her hedder, at Piaget omtaler begrebet *skema* "spredt forskellige steder i forfatterskabet", er det lidt af en tilsigelse: Det behandles fra 1930'erne til 1970'erne altid i forbindelse med perioden med sansemotorisk intelligens, dvs. 0-2-årsalderen.

13 *Op.cit.* P. 66.

14 Se fx *Psychologie et Pédagogie*, 1969, på dansk: "Psykologi og pædagogik" 1970.

15 *Op.cit.*, P. 67.

af hans ældre værker.¹⁶ Bogen fra 1936 ("La Naissance ...") præsenterer via en lang række observationer seks trin i de første leveårs udvikling af sanse-motorisk intelligens fra umiddelbar refleksadfærd (0-2 mdr.) til at barnet – stadig på sanse-motorisk vis – opfinder nye fremgangsmåder til at bakse med tingene, idet det udvikler mere avancerede assimilatoriske skemaer. Bogen fra 1937 er for så vidt mere konkret og disponeret anderledes med kapitler om den sanse-motoriske opfattelse af genstande, af rumlige forhold, af kausalitet og af tidsmæssige forhold, som den udvikles op gennem de seks trin. Derfor må man her supplere iagttagelse-perspektivets analyse af adfærden med analyse af barnets eget perspektiv.¹⁷

Dette harmonerer godt med, at Piaget svarede "Begge dele!" (jf. pkt. (2) ovenfor), og er vigtigt i forbindelse med at underbygge Kauffmanns konklusion: At Piaget ikke er radikal konstruktivist.

16 *La Construction de Réel chez l'Enfant*, 1937, der også kom sent på engelsk i 1954 (*The Child's Construction of Reality*).

17 Når det i Kauffmanns Piaget-citat (p. 73) hedder, at dette ikke er så risikabelt, skyldes det, at så længe barnet er så egocentrisk, som tilfældet er, vil det hverken udvise selv-perception eller objektivitet.