

Mening og metode

– om mødet mellem erkendelse og læring i pædagogisk teori

skrevet af Brian Degn Mårtensson · udgivet 17. september 2012 · 4280 ord

Abstract:

In this article I will examine the relationship between epistemology and learning theory exemplified in a description of differences and similarities between Kant's conceptions and Dewey's. The article presents a direct meeting between the elements in each theoretical system. This interaction between the opposite positions and opportunities for practical and methodological correspondences will then be discussed, based on considerations on the relationship between epistemology and learning theory. Finally, the partial correlation between learning theory and epistemology will be related to the debate concerning contemporary school.

Store pædagogiske tænkere som Platon, Rousseau, Kant og Dewey var også var store politiske tænkere. Sammenknytningen af pædagogik og politik var ikke tilfældig, idet pædagogik er samfundsskabende, og pædagogikken samtidig er samfundsskabt. Opdragelse og dannelse er altid rettet mod noget, enten bevidst eller ubevidst. Når vi handler pædagogisk, påvirker vi barnet i en bestemt retning, og derfor må vi forholde os kritisk til både mål og metode.. Dette var tidligere – med skiftende fokus - det afgørende debatfelt i den pædagogiske debat. I dag må vi imidlertid spørge os selv, om vi stadig kan svare på, hvad denne læring skal føre til? Giver det mening at fokusere så markant på metode, hvis vi ikke kan svare præcist på, hvad målet er? Hvordan skelner vi teoretisk imellem meningen med pædagogikken og metoden i pædagogikken?

I dag ser vi en tendens til en stærk fokusering på metode. Ofte i en undervisningsteknologisk kontekst, hvor diverse programmer og modeller udlægges som gode måder at arbejde pædagogisk på¹. Eksempler herpå er classroom management, KRAP, LP-modellen og cooperative learning. Fokus i disse programmer er på begrebet læring, og er altovervejende begrundet i psykologiske teorier. Dette gav ved deres fremkomst god mening, idet vi i Danmark i 1990`erne og 00`erne oplevede, at folkeskolen havde et problem i forhold til at sikre, at eleverne udviklede tilstrækkelige kompetencer². Derfor var der i høj grad brug for et fokus på læringsteori i den pædagogiske debat. Imidlertid vil jeg i denne artikel påpege, at vi bør revurdere vores vægtning i debatten.

Til brug for en undersøgelse af ovenstående problematik præsenteres i denne artikel en diskussion af relationen mellem læringsteori og erkendelsesteori. Diskussionen konkretiseres og eksemplificeres via en undersøgelse af forskelle og ligheder mellem Kants opfattelse af erkendelse i Prolegomena og Deweys opfattelse af menneskets tænkning i *The Pattern of Inquiry*. Kant er valgt som repræsentant for oplysningstidens erkendelsesteoretiske filosoffer, særligt fordi der i hans filosofi præsenteres argumenter for sammenhængen mellem menneskets erkendelse og menneskets evne til at forholde sig til begreber som sandhed, mening og væren. Dewey er derimod et valg, der kræver lidt nærmere begrundelse. Dewey kan nemlig ikke karakteriseres som rendyrket læringsteoretiker, men repræsenterer dog et adfærdsperspektiv på menneskelivet, og har et klart læringsteoretisk fokus. Deweys forankring i filosofien gør det overskueligt at foretage en komparativ redegørelse, og hans betydning for moderne læringsteori – og særligt eksperimentel pædagogik – gør det repræsentativt og relevant. Begge

¹ Eksempelvis LP-modellen, KRAP, PALS m.fl.

² Hvilket blev udledt af PISA-testene.

hovedtekster er valgt ud fra et eksemplarisk princip med det forlæg, at begge skulle omhandle menneskets tilegnelse af viden.

Artiklen vil være bygget op over to adskilte afsnit om hovedtrækkene i henholdsvis Kants og Deweys opfattelser. Herefter holdes udvalgte fokusområder komparativt op mod hinanden, hvilket leder til og begrunder en diskussion af det teoretiske møde mellem læring og erkendelse. Afslutningsvis diskuteres det forhold, at vi i den offentlige debat næsten entydigt fokuserer på læringsteoretiske perspektiver, og derved frasiger os et anvendeligt teoretisk apparat til grundige diskussioner af spørgsmål om væren og mening.

Redegørelserne af henholdsvis Kant og Deweys opfattelser må nødvendigvis tænkes i komparativt perspektiv, grundet karakteren af de spørgsmål, der er blevet rejst i indledningen. Idet teksterne klart adskiller sig fra hinanden i forhold til tid, rum, videnskabelig tradition og historisk-social kontekst vil ethvert udvalg og fravalg i teksterne repræsentere problemstillingen ved enhver komparativ handling; nemlig at sammenligne væsensforskellige objekter. Ligeledes kan en sådan komparativ handling heller aldrig være andet end kvalitativ. Det vil altid være elementer, der tillægges en særlig værdi, der trækkes ud til nærmere behandling. Konkret har jeg valgt at udlede elementer hvor 1) det udledte har central betydning for teoriens opbygning, og 2) det udledte står i et oppositionelt eller korrespondent forhold til fokusområderne i den anden teori.

Kants opfattelse af menneskets erkendelse

Kant (1724-1804) skrev *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten Können*³ som en reaktion på, at

³ Herefter benævnt *Prolegomena*.

samtiden ifølge ham selv ikke havde forstået Kritik der reinen Vernunft⁴. I sidstnævnte går han syntetisk til værks, mens han i Prolegomena går analytisk til værks (Kant 2001; § 4). Kant forsøger, som titlen indikerer, at definere forudsætninger for metafysisk tænkning. Dette skal ses i lyset af Kants overordnede opfattelse af, at videnskabelig erkendelse og oplysning, er afgørende for menneskehedens fortsatte udvikling (Kant 1993: 73).

Efter i de indledende paragraffer af Prolegomena at have defineret forudsætninger for matematik og fysik, går Kant i gang med sit hovedfokus: Forudsætninger for metafysik som videnskab. Med udgangspunkt i spørgsmålet om metafysikkens mulighed, samt dennes mulighed som videnskab, vil Kant gøre op med fornuftens tendens til at blive selvmodsigende. Kant argumenterer i Prolegomena for, at metafysikken bør udøve selvkritik, og at der er behov for at undersøge grænserne for, hvad et endeligt væsen som mennesket kan erkende. Han forsøger i den forbindelse at besvare spørgsmålene; Hvordan kan vi opstille almengyldige udsagn? Hvordan kan det, vi erfarer, gøres til almengyldige love?⁵ I besvarelsen af disse delspørgsmål, foretager Kant en grundig undersøgelse af menneskets erkendelse og forudsætningerne for denne. Kant skelner i Prolegomena mellem to former for erkendelse; empirisk erkendelse (aposteriori, afhængig af sanseevne) og nødvendig erkendelse (apriori, uafhængig af sansning) (Kant 2001, § 2). Aposteriori-domme kan afprøves ved at måle, veje eller lignende. Apriori-domme kan afprøves ved hypotetisk kontradiktion. Dertil skelner Kant også mellem analytiske domme (hvor begrebet er isoleret) og syntetiske domme (hvor begreber sammensættes).

⁴ I slutningen af forordet til *Prolegomena* udtrykker Kant slet skjult foragt for de anmeldere, der ikke forstod ham, ved at foreslå, at folk, der heller ikke forstod dette værk, kunne anvende deres åndsevner på andre ting. (Kant 2001; Vorrede). Kant vender i øvrigt tilbage emnet i slutningen af *Prolegomena*, hvor han foreslår nye undersøgelser af kritikken.

⁵ Disse spørgsmål vender Kant tilbage til flere gange i løbet af *Prolegomena*, men de introduceres i forordet.

Kant betragter sansningens form og materie som adskilte. Sanseindtryk, der modtages, udgør sansningens materie, mens sansningens form beror på logiske slutninger, der overholder visse regler. Sidstnævnte er grundlaget for analytiske (a priori) domme (Kant 2001, §2, stk b). Kant mener ikke, at vi via genstandene kan sige noget om vores erkendelse, men ud fra vores viden om erkendelse, kan vi sige noget om genstandene. Centralt er det her, at Kant løser de ovennævnte erkendelsesteoretiske problemer ved at tænke anskuelsesformerne tid og rum som iboende i beskueren, og derved skelne mellem "das ding an sich" og tingen som den opleves i tid og rum (Kant 2001, § 9). Dertil formulerer Kant sine forstandsbegreber, der er betingelser for at sammenknytte iagttagelse til almengyldige domme. Anskuelsesformerne er passive, idet tid og rum er nødvendige forudsætninger for anskuelse, mens forstandsformerne er aktive, idet de ordner eller sammenknytter anskuelser til mulige erkendelser. De rene forstandsformer (kategorier) er ifølge Kant almengyldige (Kant 2001, § 39), og bruges til at fælde domme.

Kant adskiller sansningens anskuelse og forstandens tænkning i kraft af, at anskuelsen er passiv, mens forstanden er aktiv. Altså har selve bevidstheden en samlende egenskab, der sætter mennesket i stand til at forene anskuelsen og forstanden, og derved erkende, og sluttelig samle erkendelser til erfaring. Kant kalder denne egenskab for det transcendentale jeg, idet erkendelsens bestanddele overskrides. Denne opfattelse af nødvendigheden af et transcendentalt jeg, er på mange måder et omdrejningspunkt i Kants filosofi. Det transcendentale jeg overskrider de ellers uigennemtrængelige barrierer, der er mellem de enkelte dele af menneskets erkendelsesapparat. Uden et transcendentalt jeg ville Kants filosofi bryde sammen, idet vi i så fald ikke kunne samle anskuelse og forstand, og heller ikke ville kunne bruge fornuftens retningsgivende funktion.

Kant udfolder i Prolegomena tre regulative ideer som mennesket ikke kan undgå at tænke i forhold til: "Psychologiske Ideen", "Kosmologiske Ideen", "Theologiske Idee" (Kant 2001, §40-56)⁶. Kant definerer fornuften som redskab i metafysisk tænkning. De tre regulative ideer er karakteriseret ved at unddrage sig sansning – de er altså underlagt den rene fornuft. Kant advarer i den forbindelse mod at blande erkendelsesformerne sammen. Rene forstandsformer og grundsætninger findes i erfaringen, mens transcendent fornuftserkendelser hverken kan findes eller bekræftes i erfaringen (Kant 2001, § 42). Det er nødvendigt at beskæftige sig med metafysiske ideer, men de skal behandles alene med udgangspunkt i fornuften. Denne adskillelse gør det muligt for Kant at behandle moralfilosofien i egen ret i Kritik af den praktiske fornuft, idet Kant herved har tilvejebragt forudsætninger for videnskabeligt arbejde hermed.

Kant formår i sin filosofi at beskrive, hvordan vi opfatter og tænker om verden, og i en direkte linje herfra give bud på, hvordan vi diskuterer, hvad vi bør gøre i vores omgang med os selv og andre. Kant argumenterer på denne baggrund for, at pædagogikken skal frigøre individet, men anerkender i den forbindelse pædagogikkens paradoks, idet denne frigørelse altid vil indebære disciplinering og tvang (Kant 200b).

Deweys opfattelse af tænkning

John Dewey (1859-1952) var pragmatiker. Dertil betragter han i sine værker videnskabelig undersøgelse som en naturlig aktivitet, der kan iagttages som alle andre menneskelige aktiviteter. Dewey mener at vores erkendelse er et instrument, som vi bruger til at vejlede os selv i praksis. Mennesket er ifølge Dewey et naturvæsen, og agerer i forhold til naturen via erkendelse. Dewey afviser hermed, at der findes en særlig og løsrevet filosofisk metode, der adskiller sig fra almindelige handlinger, hvilket også

⁶ I dansk sammenhæng ofte oversat til sjæl, verden og Gud.

indplacerer hans tænkning indenfor naturalismetraditionen⁷. Dewey opfatter desuden begreber og teorier med baggrund i en instrumentalistisk tænkning⁸, og i sin filosofi lægger han afgørende vægt på erkendelsens instrumentelle funktion, og affejer forestillinger om særlige ophøjede egenskaber ved tænkning, ideer og sjæl.

Logik skal ifølge Dewey ikke bare være en beskrivelse af, hvordan folk tænker, men også hvordan vi bør tænke (Dewey 1970: 318). Eksempelvis kan vores tænkemåder indeholde fejl, der bør rettes. Logik er noget der foregår i praksis mellem mennesker, og må derfor anses som en almindelig handling, baseret på til- og fravalg. Dewey er foregangsmand i forhold til den anglo-amerikanske forskningstraditions ide om best practice, idet han påpeger at erfaringer har værdi i sig selv, og kan anvendes progressivt. Det er ikke afgørende om de baserer sig på en bestemt ide, men derimod er det afgørende, at de virker.

Et centralt begreb hos Dewey er inquiry. Dette er en overgang fra en ubestemt til en bestemt problemsituation (Dewey 1970: 320), idet man ved påbegyndelsen af en inquiry kategoriserer og bestemmer de forskellige aspekter af problemsituationen.. Specifik i forhold til begrebet inquiry betoner Dewey, at intellektuel undersøgelse er en hverdagsaktivitet, som vi hele tiden er i gang med (Dewey 1970: 317). Altså betragter Dewey inquiries som almindelige, naturgivne handlinger, og derfor mener han, at fænomenet kan undersøges som adfærd (dvs. hvordan mennesker tænker). En afgørende pointe hos Dewey er endvidere, at denne adfærd også kan udvikles, og tænkning også bør kunne resultere i ideer til, hvordan mennesker bør tænke (Dewey 1970: 318).

Dewey mener at mennesket observerer facts, og via tænkningen ordner og sammenstiller disse facts til anvendelse i en given situation. En

⁷ Denne indplacering ses bl.a. hos på Lübcke (1983) s. 307, samt hos Dewey (1970), eksemplificeret i den nedenfor citerede passage.

⁸ Denne indplacering ses bl.a. hos Lübcke (1983) s. 214, men fremgår også tydeligt i Deweys egen tænkning, som det vil blive vist i det følgende.

anden vigtig funktion i menneskets erkendelsesapparat er anticipation (Dewey 1970: 324). Ved at forudsige eller forvente bestemte observationer eller resultater i bestemte situationer, kan undersøgelse, observation og handling udføres meningsfuldt. Ved at have en ide om, at handlinger eller metoder vil føre til det ene eller det andet resultat, kan forsøg planlægges og udføres systematisk. Også for videnskaben er denne erkendelse central; når noget undersøges, skyldes det en bestemt forventning fra undersøgerens side. Altså er vores opdagelse og erkendelse resultat af en bestemt forventning. Ideen afprøves, og kan enten vise sig sand eller falsk. Ifølge Dewey kan den nye situation så danne baggrund for nye ideer, der så kan afprøves⁹. En forudsætning for at anvende ideer, er at løsninger eller situationer kan tænkes i symbolsk form. Vi er nødt til at forestille os ting, der ikke er os givet, hvis vi skal formulere ideer til nye løsninger (Dewey 1970: 325). Disse ideer formuleres på baggrund af observationer og erfaringer, som kan være af mere eller mindre anvendelig kvalitet¹⁰. Hvis vi eksempelvis har observeret at træ kan formes, og at dyr kan nedlægges med spidse genstande, kan vi tænkes os til principperne for jagtvåben som fx et spyd. Vi har i eksemplet ingen konkret erfaring om spyddets kvalitet, men vi har en ide herom.

En objektiv uklarhed løses hos Dewey ved at forholde sig undersøgende. Ved erkendelsen af en ubestemt problemsituation, indledes en inquiry. Mønstrer for en inquiry er det samme i både common sense inquiry og scientific inquiry (Dewey 1970: 329), men sproget og genstandsfelterne er forskellige. Common sense inquiry beskæftiger sig med kvaliteter, og scientific inquiry beskæftiger sig med relationer. Det er afgørende for kvaliteten af en inquiry, at problemstillingen defineres således, at en videre undersøgelse kan føre til viden, der kan anvendes i

⁹ Denne tænkning skildrer han bl.a. i Dewey 1970 s. 328

¹⁰ Diskuteres i kapitel 3 i *Erfaring og opdragelse* (Dewey 2008). Dewey argumenterer for, at erfaringer må kunne bestemmes kvalitativt, og at alle erhvervede erfaringer påvirker hvilke mulige erfaringer, der kan erhverves fremover.

praksis. Herefter findes facts og "possible relevant solutions" (Dewey 1970: 324). Den erkendelsesteoretiske implikation af dette er, at mennesket i disse situationer i princippet selv definerer, hvad der skal erkendes (problemformuleringen) og via sine ideer sætter rammerne for mulige resultater.

Dewey er interesseret i sprog og symboler i dialogen om problemsituationen. Dewey opfatter sprog bredt (som både indhold og form), og betragter sprogets symboler som nødvendige for erkendelse via en inquiry. Idet den mulige løsning ikke endnu er et faktum, er vi nødt til at anvende italesatte eller tænkte symboler i vores arbejde med problemet (Dewey, 1970: 329). Disse symboler har selvfølgelig direkte tilknytning til den ide, der behandles. Selv når vi inddrager fakta, som vi håndgribeligt har, bliver vi nødt til at betragte dem som repræsentative symboler, hvis vi vil fortsætte en inquiry (Dewey 1970: 329f). Skal en sådan undersøgelse finde sted, er noget nødt til at være ubestemt, idet en inquiry er en bevægelse fra en ubestemt til en bestemt situation. Dette er hos Dewey naturligvis ikke bare en sproglig øvelse, men også en måde at tænke på. Dewey mener i den forbindelse, at sprog og tænkning er nært forbundne¹¹. Dewey pointerer dette med eksempler for sprogets evne til at overføre mening i bogen *How we think*. Her refererer Dewey til det fænomen, at meningssammenhænge nogle gange først kan erkendes i deres fulde udstrækning når et ord knyttes til dem. Når vi kan knytte erkendelser til sproglige symboler, kan vi også foretage en afgrænsning og definition. Dewey eksemplificerer desuden dette efterfølgende med børns naturlige lyst til at lære ord og betydninger (Dewey 1910, chapter 13, §1a). Når ord og symboler øver afgørende indflydelse på vores tænkning, må denne også påvirkes af den kulturelle kontekst, som også sproget gør. Vi kan alle erfare at sprog (herunder enkelte ords betydning) udvikles og forandres over tid.

¹¹ Skitseret flere steder i "The Pattern of Inquiry", men beskrevet indgående i Dewey 1910, chapter 13

I den forbindelse påpeger Dewey netop kultur, vaner og traditioner som forbundne med tænkning og problemløsning¹².

Hos Dewey ser vi altså, at læring og undersøgelse er en naturlig aktivitet, som mennesket altid vil være i gang med. Imidlertid kan sådanne processer antage forskellige former, og udføres mere eller mindre bevidst. En endegyldig sand erkendelse er hos Dewey irrelevant at beskæftige sig med, idet læringsprocessen aldrig kan afsluttes, netop fordi den er en naturlig og nødvendig adfærd.

Kants erkendelsesteori og Deweys opfattelse af tænkning i et komparativt perspektiv

Kant og Dewey svarer på centrale erkendelsesteoretiske og læringsteoretiske problemstillinger ud fra diametralt modsatte grundpositioner, der påvirker deres respektive filosofiske systemer. Et grundlæggende skel imellem dem findes allerede i opfattelsen af sandhed. Kant følger et korrespondensteoretisk standpunkt i forhold til begrebet sandhed, og et kohærensteoretisk standpunkt i forhold til spørgsmålet om objektiv gyldighed¹³. Kravet til sandhed er, ifølge Kant, at udsagn giver mening, altså hænger sammen. Idet der, som Kant forsøger at bevise i Prolegomenas første paragraffer, findes eksakte videnskaber, har vi naturligvis (ifølge Kant) et kriterium for empirisk sandhed (Kant 2001, §6-12). Dewey mener, at sandhed må defineres ud fra, hvad der giver mening i praksis. Sandheder er ifølge Dewey aldrig absolutte, men er derimod altid genstand for mulige revisioner. Denne fallibilistiske tænkning henter Dewey hos Peirce¹⁴. Den grundlæggende forskel indvirker på en række andre skel med relation til artiklens fokuspunkter, som jeg vil vise i det følgende.

¹² Dewey diskuterer dette i bl.a. Dewey 1970, s. 330

¹³ Kohærensteori og korrespondensteori er bl.a. beskrevet i Vestergaard (2005), side 60ff.

¹⁴ Peirce betragtes almindeligvis som grundlægger af pragmatismen. Bl.a. hos Lübcke (red.) 1983, s 351

Dewey kritiserer Kants tilgang til logik, særligt på grund af Kants forestilling om verden, som noget der kan beskrives som sandt eller falsk med udgangspunkt i et system af videnskabelige domme. Dette har Dewey ikke behov for, idet vi ved at undersøge fænomener pragmatisk og forholde os spørgende/ dialogisk kan undgå at fastlåse os til fejlagtige antagelser. Endvidere er Dewey afvisende overfor fokusering på begrebet bevidsthed, idet begrebet er vanskeligt at påvise eller definere (Dewey 1970: 326). Kants brug af forstanden til at fælde domme via kategorier i bevidsthedens syntese, kolliderer altså her alvorligt med Deweys brug af inquiry-begrebet som erkendelsesredskab. Kants system er uløseligt bundet til det transcendentale jeg, der er forudsætning for forstandens brug, samt fornuftens meningsgivende funktion. Dewey har derimod pendanter til behaviorisme¹⁵, idet han har et adfærdsperspektiv på læring og erkendelse. Hos Dewey er menneskets erkendelsesproces adfærd, og ikke styret af regulative ideer eller transcendentale principper.

Dewey mener ikke, at bivalent logik (der alene fokuserer på sandt eller falsk) kan anvendes til ret meget, netop i det relation, anvendelse og relevans er det, der giver logikken mening. Der er ifølge Dewey nødt til at være en interaktion mellem facts, før de kan give mening, og beskueren/ tænkerens selektion er afgørende for den etablerede mening. Al videnskab er ifølge Dewey forudsigelse, idet videnskab anticiperer noget, og undersøgelser sker således på baggrund af ideer (Dewey 1970: 325).

En ligeså oplagt forskel ligger i deres forskellige tilgange til netop begrebet ide. Hos Kant er begrebet ide farvet af antikkens ophøjede idebegreb, idet Kant anvender begrebet i forbindelse med hans tre regulative ideer (sjælen, verden og Gud). De regulative ideer kan ikke gøres objektive, og kan ikke bekræftes i erfaringen. Disse ideer er ifølge

¹⁵ Om end Dewey netop ser adfærd som centralt, og også fastholder forholdet årsag-virkning/ stimuli-respons som fokuspunkt, adskiller han sig fra gængs behaviorisme ved at vende rækkefølgen om. Dewey lader handlingen bestemme karakteren af stimuli, og ikke omvendt (Andersen, Ellegaard og Musschinsky (red) 2007).

Kant forføriske¹⁶, idet vi let kommer til at antage, at de findes (men vi kan ikke erfare det). Dog bidrager de regulative ideer til at give forstandens arbejde mening. Hos Dewey har begrebet en noget mere jordnær form, idet han bruger det a suggestive idea. Ideer anvendes som prognoser (forecasts), der kan afprøves og evalueres. En ide er f.eks. mulige løsninger på et problem, en mulig sammenhæng eller forbedring af en praksis. Ideer kan dog udvikles under en inquiry. Fra en umiddelbar "suggestive idea" i begyndelsen til mere underbyggede ideer senere hen. Ideer er hos Dewey afhængige af brugen af symboler, der repræsenterer elementer i problemsituationen.

Selvom Kant og Dewey som påvist har flere uforenelige tilgrundliggende synspunkter, vil det også være muligt at udpege elementer, der har åbenbar og kvalitativt betydende relation til hinanden. Både Kant og Dewey mener, at anskuelsen i sig selv ikke kan anvendes til ret meget. Det er bearbejdningen af anskuelsen, der er det centrale¹⁷. Hos Kant sker dette som beskrevet via forstandsbegreber, hos Dewey i en inquiry med ide og symbol som betydende elementer. Deweys beskrivelse af symboler og ideer som vigtige i adskillelsen af facts og possible relevant solutions har nogle pendanter i Kants adskillelse af anskuelse, forstand og fornuft. Dewey påpeger, at selvom tingen er os givet, er vi nødt til at betragte den som repræsenteret for at kunne arbejde med en ubestemt situation, hvilket er forudsætningen for en inquiry. Heroverfor har Kant som forudsætning, at tingen i sig selv altid vil være ubestemt for anskuelsen (Kant 2001, §13), idet kun anskuelsens form vil være os bestemt. Dette sætter os ifølge Kant i stand til at fælde syntetiske domme med brug af forstandens kategorier, og derved gøre brug af andet end den umiddelbare iagttagelse. Hos Dewey fører adskillelse til at situationen kan

¹⁶ Kant udtaler dette flere gange i løbet af *Prolegomena*, men særligt i § 40 foretages argumentationen grundigt.

¹⁷ Kant behandler dette i *Prolegomenas* § 18, Dewey i "The Pattern of Inquiry", øverst side 326

tænkes som ubestemt (Dewey 1970: 329). Der er altså ikke tale om en ren erkendelsesteoretisk overensstemmelse, men om en overensstemmelse af mere praktisk-metodisk karakter. Dette leder hen til en mere almen overvejelse. Nu, hvor en redegørelse af forskelle og ligheder er foretaget, kan et blik på en mere overordnet sammenhæng, eller mangel på samme, antages. Som det er beskrevet, har Kant et rent erkendelsesteoretisk fokus, idet han undersøger erkendelsens grænser. Dewey derimod har et klart læringsteoretisk fokus, netop pga. af hans opfattelse af læring som naturlig og nødvendig adfærd. Dewey kan dog ikke afskrives alt erkendelsesteoretisk indhold, idet han anvender læringsbegrebet i sammenhæng med en undersøgelse af menneskets tilværelse i øvrigt (Etemadi og Wiberg 2009). Denne forskel i fokus, men ikke altid i implikation, hos Kant og Dewey ses tydeligt eksemplificeret i ovenstående, og man kan, som Nina Bonderup Dohn gør i *Erkendelsesteori og læringsteori – to sider af viden eller samme side med forskellige ord?*, diskutere om erkendelsesteori og læringsteori skal adskilles som uforenelige tilgange, eller om de kan indgå i et konstruktivt samspil. Dohn argumenterer for at begge discipliner på mange måder beskæftiger sig med både læring og erkendelse, men fra forskellige positioner. Derfor er der, ifølge denne argumentation, grund til at betragte læringsteori og erkendelsesteori som discipliner, der kan drage nytte af hinanden, og ikke som usammenlignelige størrelser. Som det ovenfor er eksemplificeret, er man dog først nødt til at anerkende væsensforskelle i tilgangen til erkendelsen, og betragte teorierne på deres egne betingelser i deres relevante kontekster. Herefter er det som vist muligt at foretage fagligt relevante møder mellem læringsteori og erkendelsesteori.

Væren eller tænkning - konsekvenser for den samtidige debat

At erkendelsesteori og læringsteori ikke kan adskilles endeligt, men derimod kan drage nytte af hinanden, er ikke nogen ny opdagelse¹⁸. Til gengæld er det svært at se, hvorledes dette forhold øver indflydelse i den skolepolitiske debat. Både i den praktiske virkelighed på skoler og i institutioner fokuseres overvejende på såkaldt evidensbaserede metoder og målbare resultater. Tilsvarende har den politiske debat de seneste mange år været præget af læringsmål og andre konkurrenceparametre¹⁹. Problematisk er det her, at vi ikke offentligt har besluttet – eller sågar diskuteret – det forhold, at vi er ved at bevæge os ind på en helt ny bane, sammenlignet med tidligere tiders danske skoledebat. Selvom jeg i denne artikel har problematiseret, i hvor høj grad man kan se erkendelsesteori og læringsteori som uforenelige størrelse, kommer vi ikke uden om, at disciplinerne har forskellige tilgange til menneskets tilværelse. Erkendelsesteorien knytter sig til forestillinger om menneskets væren, og er idehistorisk ofte - som også Kant gør det - indarbejdet i filosofiske systemer, hvor moralen er det store spørgsmål. Erkendelsesteorien er i denne optik et første skridt på vejen til at finde egentlig mening, og derved i sidste ende definere egentlige mål. For at blive ved artiklens eksempler, var et gennemgående fokus i Kants forfatterskab at skabe en basis, der kan bruges til at forholde sig til livets store spørgsmål (som i Kant 2000a). Kant erkendte, at der er grænser for, hvad vi kan påberåbe os at vide, men mente, at diskussioner om liv, død, moral osv. kan føres mere eller mindre kvalificeret. Læringsteorien er derimod i sin rene form neutral. Den undersøger, hvordan noget indlæres, men har ikke et iboende grundlag for at forholde sig til, hvad der bør læres – eller hvad det skal bruges til.

¹⁸ Eksempelvis behandles dette fra flere vinkler i Etemadi, M. mfl. (red): *"Læring og erkendelse"*, Ålborg: Ålborg Universitetsforlag

¹⁹ Et oplagt eksempel er de radikales og SF's accept af de borgerlige partiers politik mht test: <http://politiken.dk/politik/ECE1473035/sf-og-r--accepterer-nationale-test-i-skolen/>

Læringsteori kan ikke i sig selv begrunde mål og formål. Det giver dog ikke mening at betragte f.eks. læringsteori som mindre værdifuld end erkendelsesteori eller på anden måde forsøge at rangordne perspektiver på menneskelivet. De er netop perspektiver, vi kan bruge i et konstruktivt samspil. I dette lys er det interessant at Dewey i sit forfatterskab netop præsenterede holdninger til, hvad skolen kan og bør være – trods en grundlæggende forståelse af læring som naturgiven adfærd (Dewey 2008).

Det er bemærkelsesværdigt, at vi tilsyneladende så markant har forladt en historisk tradition, hvor samfundets pædagogik blev udviklet i et samspil med samtidens ide om den gode stat eller det gode samfund (beskrevet i Korsgaard 2004). Når der entydigt er fokus på læringsteoretiske spørgsmål, opstår der let den situation, at resultatet af samfundets pædagogiske indsats bliver tilfældig eller afhængig af løsrevne undersøgelser eller postulater, og dermed uden en bevidst og diskuteret retning. Ganske vist kan man argumentere for, at f.eks. konkurrencen med andre PISA-undersøgte lande netop er en målsætning for samfundet, og at ønsket om at fremtidssikre samfundets produktionskompetence og velstand er gode og holdbare mål for dansk pædagogik. Argumentationen kan sagtens være en del af et grundlag for en skolepolitik, men det er tvivlsomt om et samfund – forestået som et forestillet fællesskab - kan baseres alene på individets selvopretholdelse og helt afholde sig fra at forholde sig til kvaliteten og karakteren af menneskers fællesskaber, individualitet og idealer.

Skal man tro både antikkens, oplysningstidens og nutidens filosoffer²⁰, kan en samfundsvision ikke realiseres uden en målrettet pædagogik, der fremmer nogle bestemte egenskaber hos borgerne. Hvis samfundets indbyggere ikke opdrages til at vurdere, diskutere og indgå i konstruktive dialoger, er det svært at forestille sig et fremtidigt demokrati. Hvis de derimod opdrages til førerdyrkelse, lydighed og underkastelse, er

²⁰ Eksempelvis Platon, Montesquieu og Habermas.

det almindeligvis svært at forestille sig andet end et diktatur. Her ligger der også en ikke-lineær historik, idet flere demokratier (f.eks. det danske) er opstået på trods af, at hovedparten af borgerne modtog en opdragelse, der på ingen måde var rettet mod demokratiske kompetencer²¹. Dog må vi antage, at opdragelse og undervisning almindeligvis har en betydning, idet barnet heraf udvikler et adfærdsrepertoire og nogle kompetencer. Karakteren af den ønskede adfærd og de valgte kompetencer må have stor betydning for, hvilke handlinger barnet senere kan og vil udføre. Opdragelsens indhold er altså på denne baggrund afgørende. Imidlertid er en kritisk tilgang til nutidens målfastsættelse afgørende, idet denne påvirker fremtidens borgere uden deres samtykke. I dette paradoks finder vi et afgørende, alment pædagogisk spørgsmål ifølge Alexander Von Oettingen (Oettingen 2002:3). Almenpædagogikken kan anvendes til at argumentere for, at pædagogikken må tage udgangspunkt i overvejelser om mulige mål, og først derefter finde metoder til opfyldelsen af disse. En relateret diskussion føres i bogen Uren pædagogik, hvor blandt andre Deweys og Howard Gardners tanker får denne betegnelse. I bogen er argumentationen gennemgående at læringsteori skal knyttes til de kontekster, skolen indgår i (Rømer m.fl. 2011). Læringsteorien skal have et modspil, og i særdeleshed et medspil, således at vi som samfund kan udvikle en pædagogisk praksis, der både medtænker definerede mål og metoder.

Det store spørgsmål er, hvordan den aktuelle udvikling mod et totalt læringsteoretisk perspektiv enten stadfæstes bevidst eller ændres i en mere nuanceret retning. I disse år diskuterer vi i nævneværdig grad ikke indholdet i pædagogikken, men kun metoden. Vi burde, som denne artikel argumenterer for, diskutere begge dele.

²¹ Skoleloven fra 1814 vægtede kongetroskab, fædrelandets historie og den kristne religion. (Nielsen 2010)

Litteraturliste:

- Andersen, Peter Østergaard, Ellegaard, Tomas & Muschinsky, Lars Jakob (red.) (2007): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag
- Dewey, John (1910): *How we think*, New York: D.C. Health & Co
- Dewey, John (1970): "The Pattern of Inquiry" in: Thayer, H. Standish (Ed): *Pragmatism. The Classic writings*, New York: Mentor
- Dewey, John (2008): *Erfaring og opdragelse*, København: Hans Reitzels Forlag
- Dohn, Nina Bonderup (2009): "Erkendelsesteori og læringsteori – to sider af viden eller samme side med forskellige ord?" i Etemadi, M. mfl. (red): *Læring og erkendelse*, Ålborg: Ålborg Universitetsforlag
- Etemadi, Maziar og Wiberg. Merete (2009): "Erkendelsesbegrebets tyngde og læringsbegrebets lethed" i Etemadi, M. mfl. (red): *Læring og erkendelse*, Ålborg: Ålborg Universitetsforlag
- Kant, Immanuel (1993): "Besvarelse af spørgsmålet: Hvad er oplysning?" i *Kant: Oplysning, historie og fremskridt*, København: Slagmark
- Kant, Immanuel (1997): *Kritik der reinen Vernunft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Kant, Immanuel (2000a): *Kritik af den praktiske fornuft*, København: Hans Reitzels Forlag
- Kant, Immanuel (2000b): *Om pædagogik*, Århus: Klim
- Kant, Immanuel (2001): *Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik, die als Wissenschaft wird auftreten können*, Hamborg: Felix Meiner Verlag
- Korsgaard, Ove (2004): *Kampen om folket*, København: Gyldendal
- Lübcke, Poul (red) (1983): *Politikens filosofi leksikon*, København: Politikens Forlag
- Oettingen, Alexander Von (2002): "Det pædagogiske paradoks og skolens udfordring" I: *Skolen I morgen: Tidsskrift for skoleledere*, årg 5, nr. 8 (2002)

Rømer, Thomas Aastrup, Tanggaard, Lene og Brinkmann, Svend (red)
(2011) "*Uren pædagogik*", Århus: Klim

Vestergaard, Ebbe (2005): "*Pædagogisk filosofi – en grundbog*",
København: Hans Reitzels Forlag