

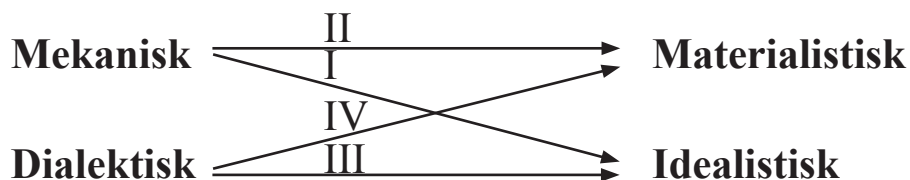
Arbejdstekst nr. 13

**Aspekter omkring menneskesyn og
pædagogisk praksis med døvblinde**

Birthe Lastrup, DK



Aspekter omkring menneskesyn og pædagogisk praksis med døvblinde



Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale

NUD Publikation nr. 13

Aspekter omkring menneskesyn og pædagogisk praksis med døvblinde

© Udgivet af Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale (NUD) 1989

Slotsgade 8

DK-9330 Dronninglund

Danmark

Tlf: + 45 96 47 16 00

Fax: + 45 96 47 16 16

E-mail: nud@nud.dk

URL: <http://www.nud.dk>

Arbejdstekst

Birthe Lastrup, DK

Arbejdstekst NUD 1989

-layout revideret og trykfejl rettet 2007

Indholdsfortegnelse

Forord	4
1. Historisk arv og pædagogisk praksis	5
1.1 Psykologi og pædagogisk praksis.....	5
1.2 Forhold mellem udvikling og læring	6
1.3 Et dialektisk udgangspunkt.....	7
2. Menneskesyn og pædagogik.....	8
2.1 Begrebet menneskesyn	8
2.2 En kategoriseringsmodel.....	9
2.3 Fire menneskesyn	10
2.4 Det mekanisk-idealisticke menneskesyn (I)	10
2.5 Det mekanisk-idealisticke menneskesyn (II).....	10
2.6 Kommentarer til I og II.....	11
2.7 Det dialektisk-idealisticke menneskesyn (III)	11
2.8 Det dialektisk-idealisticke menneskesyn (IV)	12
2.9 Kommentarer til III og IV	13
3. Fire pædagogiske hovedstrømninger - fire menneskesyn.....	14
3.1 Vækstpædagogik	14
3.2 Indlæringspædagogik	15
3.3 Reformpædagogik.....	16
3.4 Dialektisk/Kritisk pædagogik	16
3.5 Fire pædagogiske hovedstrømninger	18
3.6 Afsluttende kommentarer/diskussion	18
4. Pædagogisk praksis med døvblinde.....	21
5. Menneskesyn - barnesyn, et dialektisk-humanistisk grundsyn	24
Litteraturliste	27

Forord

Denne arbejdsteksts titel - "Aspekter omkring menneskesyn og pædagogisk praksis med døvblinde" kunne måske opfattes således, at jeg skulle være af den opfattelse, at der inden for døvblindeområdet bør gælde en særlig etik - et særligt menneskesyn. Dette er naturligvis ikke tilfældet. Men jeg vil hævde, at arbejdet med døvblinde stiller krav til personalet om en højere grad af bevidsthed omkring egen pædagogisk praksis. Vi kommer ikke udenom til stadighed at forholde os til en række etiske spørgsmål og samtidig kontinuerligt at diskutere det fremherskende menneskesyn, der implicit altid vil ligge i vores pædagogiske teori og praksis.

Jo tættere vi er på praksis, desto større er vores behov for at få svar på en række konkrete problemstillinger fra vores pædagogiske hverdag. I en undervisningsmæssig og opdragelsesmæssig sammenhæng kommer en sådan ensidig fokusering på praktiske problemstillinger til at betyde, at vi let kommer til at fokusere på en række metoder/teknikker eller såkaldte "staldfiduser", som effektivt vil kunne løse et her og nu problem. På længere sigt vil en for ensidig metode-interesse imidlertid betyde, at vi ikke er i stand til at integrere vore praksiserfaringer i nye problemstillinger. Vi vil mangle den ramme at udvikle vores praksis i, som en god og nødvendig pædagogisk teoretisk baggrund giver mulighed for.

Et af formålene med dette hæfte har været at motivere til diskussioner, baseret på filosofiske overvejelser over og analyse af vores pædagogiske praksis omkring døvblinde. Indholdet skulle gerne lægge op til refleksion og føre over i diskussion af en række pædagogiske spørgsmål, som hæftets grundtema forhåbentlig kan være inspirationskilde til.

1. Historisk arv og pædagogisk praksis

Når vi ser på traditionen i det pædagogiske arbejde med døvblinde børn og unge, sådan som den har udfoldet sig verden over - fra begyndelsen af 60'erne og frem til 80'erne - så er noget af det, der umiddelbart falder i øjnene, den fuldstændige dominans indlæringspsykologien har haft på indhold og metodevalg i udformningen af den pædagogiske praksis. Ligesom andre undervisningsområder har undervisningen af døvblinde - gennem en behavioristisk orienteret pædagogik - i mange år bygget på et mekanisk-materialistisk menneskesyn. Fra begyndelsen af dette 10-år finder der - i hvert fald i Norden - nogle mærkbare ændringer sted. Det følgende må ikke opfattes som en udtømmende forklaring på, hvorfor disse ændringer finder sted. Forklaringer på ændringer i pædagogisk praksis er mere komplekse end som så, med mange samtidigt virkende årsager.

1.1 Psykologi og pædagogisk praksis

Den dominerende videnskab i slutningen af 1800-tallet var så absolut naturvidenskaben. Den naturvidenskabelige metode blev særdeles populær og prestigegivende, hvad den i øvrigt også i stort omfang er i dag, fordi den kan forklare forskellige årsagssammenhænge i den fysiske verden. Den tekniske revolution, som fulgte op gennem 1900-tallet i et stadigt svimlende tempo, så sin legalisering i den "kendsgerning", at alt hvad den udrettede, tilsyneladende udelukkende var til menneskets fordel.

Psykologien, som selvstændig videnskab, slog ligeledes igennem i slutningen af 1800-tallet. Det var nærliggende for de første psykologer at tage den naturvidenskabelige metode til sig og forsøge at anvende den på bl.a. et af psykologiens forskningsmæssige områder: Den menneskelige adfærd. Det handlede om hurtigst muligt at vinde anerkendelse som en selvstændig videnskab, hvis genstandsområde var at forklare adfærd ved at afdække årsagssammenhænge. Specielt efter 2. verdenskrig har forskellige psykologiske retninger spillet en mere og mere central rolle for udformningen af den pædagogiske praksis.

Som folkeskoleunderviser har der været en række forventninger til læreren om, at han/hun udover specifik faglig kompetence også har skullet medvirke ved dannelse af/udviklingen af psykiske egenskaber, færdigheder, som lå indenfor det sproglige, kognitive, sociale og personligheds-mæssige område. Med den smule plads, som disse psykologiske fagområder har i pædagogiske mellemuddannelser, har den lærerstuderende ikke haft mulighed for mere gennemgribende analyse af nogle af lovmæssighederne for de psykiske udviklingsprocesser og deres konsekvenser for den pædagogiske planlægning og tilrettelæggelse.

I megen pædagogisk praksis er der ofte sket det, som også let sker indenfor andre fagområder, at der har været en tendens i retning af, at udviklingspsykologiske hypoteser ukritisk er blevet brugt som videnskabeligt forankrede sande udsagn i den pædagogiske praksis.

Lad os for forståelsens skyld tage et eksempel, som samtidig er et eksempel på en af de mest udbredte misfortolkninger af en af nyere tids mest dominerende læringsteorier: Behaviorismen. En reduktionistisk opfattelse af denne læringsteori er i mange år, også af os selv, blevet fremstillet således: *Al form for læring kan reduceres til et S-R forhold*. Hvis denne opfattelse skulle være rigtig, så ville kritikken også være berettiget. Men for behavioristisk psykologi er dette syn på indlæring et forhold, som skal ses i sammenhæng med andre betingelser for læring. Det vil derfor være meningsløst at reducere behaviorisme til en S-R teori, som kan forklare alle former for adfærd. Teorien siger, at nogle adfærdsformer kan iagttages som et S-R forhold, men dermed har den jo ikke sagt noget som helst om, at al adfærd kan forklare som simple S-R forhold.

Som pædagoger har vi behov for at kende de lovmæssigheder, der ligger til grund for de psykiske udviklingsprocesser, men vi har en samtidig forpligtelse til at være kritiske og varsomme, så vi ikke falder i en grøft, hvor vi bruger videnskabelige arbejdshypoteser som videnskabeligt forankrede sandheder.

I en lang periode har vi i vores pædagogiske praksis med døvblinde været domineret af indlæringspædagogikken og dens bagved liggende teori om læring af adfærd.

Op gennem 70'erne blev den naturvidenskabeligt orienterede dominans inden for undervisning trængt i baggrunden af en mere humanistisk og kritisk orienteret psykologi. Inden for pædagogikken blev bl.a. begreber som udvikling, læring og deres indbyrdes forhold nogle af de centrale temaer.

1.2 Forhold mellem udvikling og læring

Udvikling som en forudsætning for opdragelse og undervisning - er et centralt begreb i de forskellige pædagogiske retninger, der oftest går under fællesbetegnelsen vækstpædagogik.

Disse pædagogiske retninger tillægger barnets arvelige anlæg den største betydning i forbindelse med dets udvikling. Den voksnes rolle ("gartneren"), består i at give barnet ("planten"), de bedst mulige betingelser for selv at udvikle sig, at vokse, på en naturlig måde. Udvikling betragtes således som en proces, der er uafhængig af det sociale miljø, en proces hvor barnets iboende muligheder folder sig ud, modnes og forandres. Barnets vækstproces, udviklingsproces, har sit eget forløb.

En sådan biologisk-orienteret opfattelse af udvikling har gennem tiderne haft forskellige konsekvenser for den praktiske pædagogik. Skolemodenhedsprøverne, der for nogle børns vedkommende betød, at skolestarten blev udsat til senere, var et resultat heraf. Undervisning kunne først sættes ind, når børnene var modne til det.

Med et biologisk orienteret syn på udvikling overser man, at indlæring for nogle børn kan være en forudsætning for, at en udviklingsproces sættes i gang. Udvikling er ikke kun noget, der kommer af sig selv, men den er i høj grad også et resultat af et aktivt samspil mellem barnet og omverdenen.

Indlæringspædagogikken - igen en fællesbetegnelse for flere forskellige pædagogiske retninger - har begrebet indlæring som sit centrale grundbegreb. Modsat vækstpædagogikken tillægges her miljøet og ikke arven den største betydning for barnets udvikling. Den voksnes rolle ("billedhuggeren") består i at forme barnet ("materialet") efter en bestemt plan og med det rette værktøj.

Miljøets stimuleringsmuligheder og pædagogens forudplanlagte aktivitet spiller den helt centrale rolle. En sådan pædagogisk holdning sætter lærerens aktivitet i centrum og gør barnet til undervisningens objekt. Lærerens pædagogiske virksomhed er undervisningens centrale tema, og barnets egen aktive virksomhed undertrykkes. I en sådan pædagogik vil barnets biologisk-genetiske strukturer være uden betydning.

Indlæringspædagogikken betragter barnets udvikling som et resultat af udefra kommende stimuli, der efterhånden resulterer i en tiltagende modning. En sådan praksis overser, at barnet er aktivt i læringsprocessen, og at undervisningssituationen er en social situation, hvor barn og voksen indvirker på hinanden.

Barn/voksen forholdet reduceres til et teknisk forhold, hvor den voksne bruger sin større viden og erfaring som instrument til at forme barnet med.

1.3 Et dialektisk udgangspunkt

Såvel vækstfilosofien som indlæringsfilosofien overser noget, der for os i dag er særdeles væsentligt - at der i forbindelse med begreberne - udvikling som vækst - og læring som styring - ikke er tale om et enten eller, men om et både og.

For os består der et dialektisk forhold mellem udvikling og læring, et forhold hvor biologiske og sociale faktorer, hvor barn og voksen indgår i et aktivt samspil med omverdenen. Dette dialektiske også kaldet dynamiske grundsyn har bl.a. til formål at understrege betydningen af barnets egen aktive virksomhed. Endnu en følge af dette grundsyn er, at det bliver muligt at beskrive det enkelte barns behov, motiver, interesser m.m. ud fra et helhedssyn på, hvad mennesket er, og på hvad udvikling og læring bør være i denne sammenhæng.

I forbindelse med analyse og vurdering af et undervisningsforløb, samt ved planlægning og tilrettelæggelse af nye undervisningsforløb vil det være både naturligt og nødvendigt teoretisk at skelne mellem processer som vækst, udvikling og læring, men det er vigtigt samtidig at understrege, at begreberne i praksissammenhænge er komplementære størrelser, det vil sige gensidigt afhængige af hinanden. Bag de ovenfor nævnte forskellige opfattelser af begreberne udvikling og læring ligger der nogle forskellige opfattelser af mennesket, nogle forskellige menneskesyn, som vil blive belyst nærmere i det følgende.

2. Menneskesyn og pædagogik

Steen Acton og Jesper Jensen (1977) har beskrevet fire menneskeopfattelser, som gør sig gældende i vor tids pædagogiske praksis. Mange har fundet denne kategoriseringsmodel brugbar - ikke alene som redskab for analyse af egen praksis, men også som indfaldsvinkel til en forståelse af den pædagogiske praksis' historiske forudsætninger. Det følgende vil omhandle en nærmere redegørelse for de fire menneskesyn: Det mekanisk-idealistiske menneskesyn, det mekanisk-materialistiske menneskesyn, det dialektisk-idealistiske menneskesyn, samt det dialektisk-materialistiske menneskesyn.

Ved at vælge denne forklaringsmodel er der samtidigt valgt andre mulige forklaringsmodeller fra. At ville sætte virkeligheden på "formel" indebærer automatisk en reduktionisme, der i stærkt forenklet form forsøger at forklare særdeles komplicerede forhold. Formålet med alligevel at gøre det er, at vi som personale gennem en frugtbar dialog af pædagogisk filosofiske forhold skulle nå frem til en større forståelse og eventuel fornyelse af vor egen praksis.

2.1 Begrebet menneskesyn

Udgangspunktet for en pædagogisk teori ligger bl.a. i filosofiske overvejelser over, hvad mennesket er - som historisk personlighed, hvad menneskets væsen som art består i, samt hvad der karakteriserer mennesket som væsen (Enerstvedt 1977). I de svar, der fremkommer i relation til overvejelser af denne karakter, vil der ligge en bestemt opfattelse af mennesket, et menneskesyn.

Vores pædagogiske praksis rummer altid implicit et bestemt samfunds- og menneskesyn. Det menneskesyn, som er fremherskende i et samfund, er ikke et i luften fritsvævende fænomen. Det er i høj grad et samfundspolitisk fænomen, som bl.a. kan aflæses, fortolkes ud fra love, bekendtgørelser og almen praksis - inden for forskellige områder, således også undervisningsområdet. I de fleste pluralistiske samfund er forskellige syn på samfund og menneske tilstede i samme historiske tid, men hvilket syn, der vil være fremherskende for det enkelte samfund, vil være samfundspolitisk bestemt og findes nedfældet i bl.a. samfundets love.

Såvel den teoretiske pædagogik som den pædagogiske praksis rummer implicit et bestemt menneskesyn. Hvad er et menneske? Spørgsmålet kan synes overflødigt, idet vi alle er i stand til at beskrive, hvad der f.eks. adskiller mennesker fra dyr ud fra en beskrivelse, eksempelvis ydre træk og adfærdsformer. I en pædagogisk sammenhæng vil det være nødvendigt at gå et skridt videre og forsøge en indholdsbestemmelse af begrebet menneskesyn. Vi må spørge mere præcist: Hvad betinger menneskets udvikling fra fødsel til død? Hvilke indre/ydre faktorer indvirker på denne forandringsproces (Enerstvedt, 1977).

Forskellige menneskesyn har til forskellig tid været fremherskende. Forklaringen på denne forskellighed beror på, at man forskellige steder til forskellig tid med forskellig baggrund og forskellig videnskabsteoretisk forankring ser og oplever den samme genstand forskelligt. Dette hænger bl.a. sammen med, at vi har forskellige ideologiske grundholdninger og dermed forskellig erkendelsesinteresse (Habermas, 1968).

Som pædagoger deltager vi aktivt i andre menneskers udviklingsproces. Dette forpligter den enkelte pædagog til, at han/hun klargør sig sit menneskesyn.

For at tydeliggøre, hvilken funktion begrebet om menneskesyn har i relation til pædagogikkens område, skelner R. Myhre mellem følgende to funktioner:

1. En strukturerende og fortolkende funktion, hvor begrebet skal tjene til at klargøre det pædagogiske virkelighedsområde.
2. En normerende og ideologiserende, hvor begrebet menneskesyn sammen med andre momenter får bestemte konsekvenser for den pædagogiske teori og praksis (Myhre, 1980, side 207).

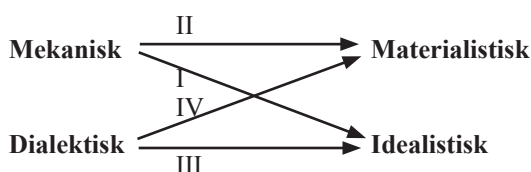
2.2 En kategoriseringsmodel

Inden for det seneste tiår har der hos forskellige forfattere til pædagogisk litteratur været præsenteret forskellige forklaringsmodeller i relation til de forskellige typer af menneskesyn. Jesper Jensen og Sten Acton (1977), som tidligere nævnt, har præsenteret en klassifikationsmodel, der gør sig gældende i nyere pædagogik. De fire menneskesyn finder de frem til ved som udgangspunkt at stille to filosofiske grundspørgsmål, på hvilke der kan gives to typer af svar på hver, som illustreret i figur 1.

I skematisk fremstilling ser det således ud:

		Svartyper
Spørgsmål 1	Hvad kommer først/ Hvad er vigtigst?	
<u>Svar:</u>	1a. Den materielle verden / de fysiske omgivelser	→ <u>materialistisk</u>
<u>Svar:</u>	1b. Det psykiske/menneskets sjæl, ånd bevidsthed	→ <u>idealistisk</u>
Spørgsmål 2	Hvad styrer den menneskelige udvikling? Hvad er udvikling	
<u>Svar:</u>	2a. En ensidig proces, 0 → 0, hvor den ene påvirker/forandrer den anden	→ <u>mekanisk</u>
<u>Svar:</u>	2b. En gensidig proces/en vekselvirkningsproces, 0 ↔ 0, hvor begge påvirkes af og selv påvirker den anden	→ <u>dialektisk</u>

Figur 1. Ud fra de to filosofiske grundspørgsmål og svartyperne er der fire kombinationsmuligheder, fire forskellige menneskesyn:



Disse fire kombinationsmuligheder kan meget kort karakteriseres som vist i figur 2 på næste side. De fire menneskesyn uddybes og diskuteres i det følgende.

2.3 Fire menneskesyn.

I MEKANISK-IDEALISTISK	III DIALEKTISK-IDEALISTISK
<p>Mennesket - produkt af indre psykiske processer.</p> <p>Evne og egenskaber kan ikke ændres væsentligt gennem ydre påvirkning.</p> <p>Opdeling af mennesker efter evner. Nogle er underviselige andre er u-underviselige.</p> <p>Nogle får ringe/ingen muligheder for udvikling, som følge af pessimistisk menneskesyn.</p>	<p>Mennesket objekt (produkt) og subjekt (proces) for såvel indre som ydre forhold.</p> <p>Mennesket udvikles gennem indre modsætninger i følelser, holdninger, ideer, som er grundlag for udvikling af den materielle verden.</p> <p>Krisers årsag ligger i det enkelte menneske.</p>
II MEKANISK-MATERIALISTISK	IV DIALEKTISK-MATERIALISTISK
<p>Mennesket - produkt af ydre forhold/påvirkning.</p> <p>Miljøet påvirker menneskets evner og egenskaber.</p> <p>Adfærd styres af straf og belønning.</p> <p>Mennesket tilpasses systemet.</p> <p>Tabula rasa, alle er underviselige - en følge af et optimistisk menneskesyn.</p>	<p>Menneskets udvikling en livslang proces.</p> <p>Mennesket er både subjekt (styrende) og objekt (styret).</p> <p>Man udvikles i samspil med andre mennesker og omverdenen.</p> <p>Omverdenen ændres gennem menneskets aktive handlen, og man ændres også selv.</p> <p>Krisers årsag søges i omverdenens materielle aspekt.</p>

Figur 2. Det er muligt med udgangspunkt i disse fire menneskesyn at kategorisere de aktuelle tendenser, der hersker i nutidens pædagogiske praksis, også inden for undervisning og behandling af døvblindfødte.

2.4 Det mekanisk-idealistiske menneskesyn (I)

Mennesket er efter denne opfattelse et produkt (objekt) af indre forhold, det er lig summen af sine indre medfødte programmer (idealistiske opfattelse). Grænserne for menneskets udvikling ligger i mennesket selv. Barnets iboende muligheder, dets biologiske arv er upåvirkelig, dets evner og egenskaber kan ikke ændres (mekanisk opfattelse).

Set ud fra en pædagogisk synsvinkel er det et ret så pessimistisk syn på mennesket. Barnets udvikling forløber af sig selv og hviler på biologisk vækst og modning. Dette mekaniske menneskesyn er en konsekvens af et naturvidenskabeligt videnskabssyn, der har en helt igennem statisk opfattelse af samfundet. Menneskets udviklingspotentiale er udelukkende afhængigt af genetiske faktorer. Det er ud fra dette mekanisk-idealistiske menneskesyn, at videnskaben hævder sine kategoriseringstendenser og gør en opdeling af mennesker efter IK, - ud fra en standardiseret norm (f.eks. debile, imbecile, idioter) - til en videnskabeligt set objektiv sandhed. Resultatet bliver meget nemt en autoritær pædagogik.

2.5 Det mekanisk-materialistiske menneskesyn (II)

”Ultrakort kan dette menneskebillede sammenfattes med ordene: Mennesket er et produkt af sine omgivelser punktum” (Acton og Jensen, 1977, s. 27).

Sagt på en anden måde, så er mennesket efter denne opfattelse et produkt (objekt) af ydre forhold. Mennesket er lig summen af de ydre påvirkninger fra det omgivende miljø (materialistisk opfattelse). Grænserne for menneskets udvikling af evner og egenskaber ligger i omgivelsernes mulighed for at

påvirke udviklingsprocesserne (mekanisk opfattelse). Dette mekaniske menneskesyn er ligesom det foregående en konsekvens af det naturvidenskabelige videnskabssyn og dets statiske samfundssyn.

Mennesket tolkes med begreber og kategorier hentet fra bl.a. fysikkens og mekanikkens område. Den behavioristiske psykologi med dens fokusering på en side ved menneskets funktionsmåde (det adfærdsmæssige aspekt) har sin videnskabelige forankring her. Videnskabssynet genfindes i argumentationerne for den vidensformidlende, stærkt fagopdelte skole, som gennem selektionsprocesser skal tilpasse børnene til det bestående samfund. Såvel indlæringsmetoder som behandlingsformer bygger i overvejende grad på begreber som straf og belønning. Pædagogikken bliver autoritær.

2.6 Kommentarer til I og II

Fælles for de to menneskesyn, det biologisk-orienterede og det miljø-orienterede menneskesyn er, at de begge bygger på en mekanisk opfattelse af mennesket. Mennesket er, hvad det er, bestemt enten ud fra egne indre iboende muligheder eller også bestemt udelukkende ud fra faktorer i omgivelserne. Disse menneskesyn hører hjemme i et statisk samfund, der til stadighed vil stræbe efter konsensus (enighed).

Ud fra det aristoteliske (naturvidenskabelige) videnskabssyn, som ligger til grund for såvel det mekanisk-idealistiske som det mekanisk-materialistiske menneskesyn, ser begge opfattelser mennesket helt og holdent som et naturprodukt, der er blevet til i et univers, der har skabt sig selv, som kun kan forstås ud fra sig selv, og som holder sig selv ved lige. Mennesket tilpasser sig det naturgivne og lader sig også forklare herudfra. Mennesket og dets reaktioner opfattes som led i et kausalsystem. Det betyder bl.a., at man ved et bestemt stimuli kan forudsige en bestemt adfærd og omvendt kan forklare, hvad der som stimuli har betinget en bestemt adfærd.

I disse beskrivelser af menneskelig adfærd, der bygger på kvantitative og kategoriserende aspekter, savnes noget meget væsentligt, de kvalitative aspekter af menneskets væsen og væren.

De to syn forklarer menneskets motivation ud fra fysiologisk betingede drifter og behov.

Det menneskelige jeg, dets samvittighed, vilje og frihed har ingen selvstændig funktion inden for de to her omtalte menneskesyn. Det vil være uvidenskabeligt at gøre disse begreber til genstand for forskning. Den naturvidenskabelige forskning vil forklare sådanne fænomener som illusioner eller epifænomener, det vil sige at menneskelige bevidsthedsfænomener, som de her nævnte vil blive betragtet som et i videnskabelig sammenhæng uvæsentligt biprodukt ved de menneskelige hjerneprocesser.

2.7 Det dialektisk-idealistiske menneskesyn (III)

Mennesket er efter denne opfattelse såvel objekt (produkt) som subjekt (proces) for indre og ydre forhold.

Vores omverden, den virkelighed der omgiver os, er fuld af modsætninger, og netop dette modsætningsforhold holder udviklingen i gang (dialektisk aspekt). På det indre plan er mennesket også præget af indre modsætninger, og disse indre modsætningsforhold er en forudsætning for, at mennesket kan forandre sig (igen det dialektiske aspekt). Menneskets ændrede følelser, ideer, holdninger og tænkemåder bliver grundlaget for den materielle udvikling (det idealistiske aspekt). Således ændres kun verden ved ændring af menneskelige ideer og holdninger. Mennesket og dets omverden forandres gennem en forandring af ideerne.

Det dialektiske (dynamiske) menneskesyn er en følge af det sokratiske videnskabssyn, der anser al udvikling og forandring i samfund og menneske for at være bundet til og afhængig af de altid tilstedeværende konflikter. I modsætning til det aristoteliske naturvidenskabelige (mekaniske) menneskesyn kan forskning udover objektive fremgangsmåder også anvende subjektive metoder.

Denne fortolkende, forstående del af det sokratiske (humanistiske) videnskabssyn gør det muligt at beskæftige sig med den menneskelige bevidsthed, dets forestillinger, følelsesliv m.v.

Det er inden for dette videnskabssyn, at argumentationen findes for en ikke-fagdelt undervisning, byggende på en aktivitetspædagogik, hvor barnets spontanitet og selvudfoldelse får optimale rammer i et rigt stimulerende pædagogisk miljø.

Samtalen som medie for undervisning og som terapeutisk værktøj i behandlingsarbejdet bliver central. Gennem samtalen søges en synliggørelse af de indre konflikter. Konflikter erkendes på det individuelle (private) plan, mens man inden for dette menneskesyn slet ikke søger efter konflikternes materielle årsager på det samfundsmæssige plan. Det dialektiske står på den ene side i forholdet mellem konfliktfyldte indre modsætninger og på den anden side de konfliktfyldte modsætninger i den ydre omverden. En grænseoverskridende dialektisk opfattelse af forholdet mellem mennesket og dets omverden findes ikke i det dialektisk-idealistiske menneskesyn. "Begrænsningen, som endnu er tilbage i denne opfattelse, er, at der ikke tages stilling til, hvordan omverdenen udvikler sig som et resultat af menneskets aktive handlen - og hvordan dette virker tilbage på menneskets egen udvikling" (Acton og Jensen, 1977 s. 33).

2.8 Det dialektisk-materialistiske menneskesyn (IV)

De begrænsninger - af vidt forskellig karakter - der er blevet beskrevet i forhold til de tre øvrige menneskesyn, søger det dialektisk-materialistiske menneskesyn at overvinde. Mennesket lever i et aktivt dynamisk samspil med sine omgivelser og bestemmes af og bestemmer disse. Mennesket er ikke rent subjekt (styrende) og ikke rent objekt (styret).

Menneskets omverden (det materielle aspekt) betinger menneskets bevidsthed: Mennesket har indflydelse på disse materielle forhold, idet de er skabt af mennesker og kan forandres af mennesker. Mennesket vil således inden for dette menneskesyn være præget af sin egen aktive virksomhed. Bag dette menneskesyn ligger ligeledes et sokratiske videnskabssyn, der gennem dets dynamiske, opfattelse af menneske og samfund erkender konflikten som en forudsætning for udvikling og forandring. Det dialektisk-materialistiske menneskesyn tager udgangspunkt i det sokratiske videnskabssyns konfliktteori og flytter konfliktårsagen bort fra privatsfæren til samfundssfæren, hvor konflikten skal ses som en ydre fremtrædelsesform (resultat) af modsætningsfyldte og undertrykkende mekanismer på samfundsplan. Hos Enerstvedt (1977) finder vi en mere uddybende beskrivelse af det dialektisk-materialistiske menneskesyn.

Det dialektisk-materialistiske menneskesyn ser mennesket som et historisk væsen. Det vil sige, at vi hver især indgår som led i menneskehedens (artens) samlede historiske udvikling (fylogenes). Men samtidig med gennemløber vi hver især vor egen individuelle udvikling i en bestemt konkret historisk tid (ontogenese).

Disse to perspektiver - det fylogenetiske og det ontogenetiske er centrale hos Enerstvedt. Straks fra fødslen indgår barnet i en materiel og social struktur, som er et produkt af fortid og nutid. Begreber

som arbejde, virksomhed og leg er fundamentale for vor opfattelse af mennesket. Mennesket formes og udvikles gennem dets egen aktive virksomhed. Denne virksomhed er altid genstandsrettet og foregår i en social sammenhæng, ligesom den altid forekommer i en bestemt historisk sammenhæng - virksomheden er historisk betinget.

Grundlaget for tænkningen, den psykiske virksomhed, skabes gennem det lille barns egen praktiske virksomhed. Et andet vigtigt element i denne sammenhæng er kommunikationen med voksne. Barnets udvikling er afhængig af dets egen mulighed for aktiv virksomhed, samtidig vil denne virksomhed og dens eventuelle begrænsning være historisk – samfundsmæssigt betinget. Ifølge dette menneskesyn er mennesket således et produkt af sine omgivelser samtidig med, at mennesket selv påvirker (forandrer) sine omgivelser.

2.9 Kommentarer til III og IV

Fælles for disse to menneskesyn er, at de begge bygger på en dynamisk opfattelse af mennesket. Dette grundsyn har til hensigt at betone den aktive virksomheds betydning. Det muliggør samtidig en beskrivelse af det enkelte barns behov, motiver, interesser m.m. ud fra et helhedssyn på, hvad mennesket er/bør være .

Ud fra det sokratiske videnskabssyn, som ligger til grund for såvel det dialektisk-idealistiske menneskesyn som det dialektisk-materialistiske menneskesyn ser begge opfattelser fænomener som udvikling og forandring som værende betinget af altid tilstedeværende konflikter.

En praksis udformet med udgangspunkt i det dialektisk-idealistiske menneskesyn vil være individorienteret og vil f.eks. i forbindelse med løsning af konflikter, problemadfærd, søge forklaringen i personen selv. Herved risikerer vi at isolere problemet fra dets historisk-samfundsmæssige kontekst.

En praksis udformet med udgangspunkt i et dialektisk-materialistisk menneskesyn vil være samfundsorienteret og vil i samfundets forskellige magtstrukturer og undertrykkende mekanismer søge årsagen til de materielle modsætninger, som afspejles i det enkelte menneskes bevidsthed og følelsesliv. Gennem aktiv handlen er mennesket i stand til at ændre betingelser for mistrivsel gennem en ophævelse af de materielle modsætninger. Herigennem ændres ikke blot omverdenen, men også mennesket selv.

3. Fire pædagogiske hovedstrømninger - fire menneskesyn

Enhver pædagogisk retning har sin egen ide om, hvordan begreber som udvikling og læring skal vægtes. De forskellige måder at anskue disse begreber på, rummer samtidig et bestemt menneskesyn, og dermed også konsekvenser for hvorvidt f.eks. svært handicappede - herunder døvblindfødte - vil blive opfattet som underviselige, eller om man inden for en bestemt pædagogisk retning vil hævde, at de er u-underviselige.

Andre pædagogiske forhold, som berøres af de bagvedliggende menneske- og samfundssyn, er områder som f.eks. undervisningsmål, undervisningsprincipper, undervisningsindhold og lærer-elev forholdet.

I det følgende vil fire meget forskellige pædagogiske hovedretninger - eller hovedstrømninger - kort blive beskrevet. Hver af de fire retninger skal opfattes som et forsøg på under nogle hovedoverskrifter at rubricere den mangfoldighed af forskellige praksisformer, der i dette århundrede har været fremtrædende i en nordisk sammenhæng. Rubriceringen sker i forhold til disse mange forskellige retningers teori- og praksistænkning i relation til de førnævnte pædagogiske forhold.

Ser vi på udviklingen i det 20-århundrede, tegner der sig fra starten to modsatrettede pædagogiske strømninger med hvert sit menneskesyn. Begge må siges at være et afgørende brud med de feudale og religiøse strømninger i tiden før århundredeskiftet.

3.1 Vækstpædagogik

Den ene opfattelse, den biologiske, har op gennem den første halvdel af vort århundrede været den, der har domineret mest i en skolemæssig sammenhæng. Det enkelte menneskes muligheder og evner for udvikling reduceres i den biologiske menneskeopfattelse til et spørgsmål, der er afhængigt af organiske forhold.

Set i en historisk sammenhæng blev dette menneskesyn, da det først dukkede frem i en pædagogisk sammenhæng, anset for at være nyt og progressivt. (S. Thyssen 1980). Arbejderklassen blev gennem dette biologiske menneskesyn befriet fra de usynlige lænker, der bl.a. gennem tidens feudale og religiøse ideer havde været med til at hindre en uddannelsesmæssig mobilitet mellem samfundets forskellige klasser. Hvad der først var blevet opfattet som nyt og progressivt skulle imidlertid op gennem første halvdel af dette århundrede vise sig at blive en ny lænke.

Med videreudviklingen af det biologiske menneskesyn i en pædagogisk sammenhæng var det en grundlæggende tanke, at det var det enkelte barns iboende evner, der alene var bestemmende for dets skolemæssige karriere eller mangel på samme.

Dette biologiske menneskesyn kom til udtryk i diverse sorteringsprøver i 30'erne, 40'erne og 50'erne, hvor man bl.a. troede, at man omkring et 12-årigt barn kunne forudsige, om dette var i stand til, eller ikke i stand til, at gennemføre et længere uddannelsesforløb. Man opfattede børns evner som stabile og uforanderlige. IK-skalaen og dens fastlåsning af børn i bestemte intelligensområder var et resultat af denne biologiske opfattelse af barnets udviklingsmuligheder.

Retningen kaldes også for vækstpædagogik. Ud fra denne retnings selvforståelse vil man opfatte døvblindfødte med forskellige former for tillægshandicaps som u-underviselige. De har ikke et umiddelbart indre vækstpotentiale, og ud fra en samfundøkonomisk betragtning vil det være spild af

ressourcer at forsøge at undervise disse børn. Ud fra IK-skalaen, der opfattedes som en standardiseret norm, inddeltes multihandicappede børn i kategorierne debile, imbecile og idioter.

Det døvblindfødte barns manglende udviklingspotentiale skyldes i følge denne retning udelukkende genetiske faktorer. I den biologisk orienterede menneskeopfattelse vil dette barn udviklingsmæssigt forblive på spædbarnsstadiet og udelukkende have behov for pasning og pleje.

3.2 Indlæringspædagogik

Den anden opfattelse af mennesket, den miljø-orienterede, er fundamentalt uenig med den biologiske menneskeopfattelse. Kritikken af den biologiske opfattelse kom fra USA, hvor den amerikanske psykolog James B. Watson, grundlæggeren af behaviorismen, meget stærkt understregede miljøets betydning for et barns udviklingsmæssige muligheder. Han gik så vidt som til at hævde, at hvis han fik frie hænder til at kontrollere omgivelserne, ville han påtage sig at træne ethvert barn op til at blive ekspert i hvad som helst. Det er ikke noget tilfælde, at det først blev i slutningen af 50'erne, at det miljøorienterede menneskesyn trængte det biologiske i baggrund. Det skete næsten samtidigt i den vestlige verden, og det er historisk betragtet nok et af de tydeligste eksempler på, hvordan samfundsmæssige interesser påvirker samfunds- og menneskesyn, og dermed også de samfundsmæssige uddannelsesinstitutioner og deres pædagogik.

Den teknisk-videnskabelige revolution (sputnikchokket) skabte i den vestlige verden et vældigt samfundsmæssigt behov for at udnytte det enkelte menneskes kreative og intellektuelle potentialer. Man talte om samfundets uudnyttede intelligensreserver, og med behaviorismen og indlæringspædagogikken blev der sat focus på miljøet, og den centrale rolle, det spillede for barnets opvækst og udviklingsmuligheder. Headstart-projekterne i USA (førskoleprogrammer, der skulle gøre småbørnene skoleparate), samt den voldsomme ekspansion af hele specialundervisningsområdet i Norden op gennem 60'erne er eksempler på, hvordan man forsøgte at realisere det miljøorienterede menneskesyn i den pædagogiske praksis.

De begreber, der udvikledes i forbindelse med det miljøorienterede menneskesyn var af mekanisk natur. Eksempler herpå finder vi i folkeskolens tidligere formålsformulering, i love og bekendtgørelser m.m. Barnet skulle gennem uddannelse tilpasses det eksisterende samfund - det tilegnede sig passivt viden, kunnen og færdigheder i en pædagogisk praksis, som af Paolo Freire er blevet kaldt for spærkassepædagogik (Freire 1977).

Det er det ydre menneske, menneskets adfærd og handlinger, der er behaviorismens forskningsområde. På grund af sin naturvidenskabelige forankring vil det ifølge behaviorismen være aldeles uvidenskabeligt at beskæftige sig med det indre menneske, menneskets bevidsthed.

Indlæringspædagogikken, som er en fællesbetegnelse for de forskellige pædagogiske praksisformer, der bygger på et miljøorienteret menneskesyn, blev meget populær også inden for undervisning af døvblindfødte børn. Under indflydelse af ideerne fra den programmerede undervisning udformedes en undervisningspraksis, der forudsatte et indgående kendskab til de enkelte trin i det ikke-handicappede barns udvikling. Disse individuelle undervisningsprogrammer var udformet i adfærdstermer - barnets ydre adfærd - og ved hjælp af conditionering, belønning og forstærkning, øgede barnet sin færdighedsmæssige kunnen hen mod de af læreren beskrevne adfærdsmål.

3.3 Reformpædagogik

I de reformpædagogiske tendenser lægges vægten - i en undervisningsmæssig sammenhæng - på humanistisk psykologiske indfaldsvinkler.

Den humanistiske psykologis udbredelse og popularitet i progressive kredse skal ses som en reaktion mod både det biologisk orienterede og det miljøorienterede menneskesyn og deres mekaniske opfattelse af menneskets natur.

Det er i særlig grad menneskets subjektive karakter, der er genstand for den humanistiske psykologis interesse. Det indre menneske, menneskets bevidsthed er udgangspunkt for de pædagogiske strømninger, der sætter focus på den tidlige barndoms betydning for barnets mulighed for at udvikle en selvstændig identitet. Barnets udvikling vil være afhængig af en positiv interaktion med et varieret og stimulerende miljø og forstående voksne, en proces, der gennem leg og imitation skal fremme det, Piaget kalder assimilations- og akkomodationsprocesser. Barnet karakteriseres ved indre modsætninger/konflikter som f.eks. i Ericsons fase-teori, beskrevet i "Barndom og Samfund".

Det døvblindfødte barn, som fremviser en autistisk præget adfærd, vil være et barn, hvis tidligste samspilserfaringer er præget af en grundlæggende mistillid til sine omgivelser. Det døvblinde barn, som er afskåret fra en række af vore kommunikative virkemidler, må udtrykke sin mistrivsel på anden vis ved at lukke af for omverdenen.

Behovstilfredsstillelse, tryghed, tillid og selvrealisering er begreber, der er centrale i humanistisk pædagogik. Man kan lidt groft sige, at der er tale om en tilbudspædagogik, hvor man ikke kan påtvinge barnet at være aktivt i forhold til omgivelserne og i forhold til sin egen udviklings- og læringsproces. Hvis det døvblinde barn ikke aktivt kan tage imod de pædagogiske tilbud, vil det fortsat forblive i sin egen lukkede verden.

3.4 Dialektisk/kritisk pædagogik

Kritisk pædagogik bygger på et dynamisk menneskesyn, der filosofisk er inspireret af eksistentialismen, og som psykologisk har sit udgangspunkt inden-for sovjetpsykologien og dens betragtninger omkring menneskets udvikling i verden og med verden.

For at tage det sidste først er det en grundtanke i sovjetpsykologiens begreb om udvikling og læring, at mennesket gennem sin egen aktive virksomhed ændrer den materielle (ydre) verden og dermed sig selv. Gennem vores egen og vor fælles virksomhed får vore indre processer igen et nyt ydre materielt resultat.

Man taler her om, at den omgivende materielle verden, det ydre, genspejles i de indre processer. I denne vekselvirkningsproces, hvor mennesket både er subjekt (styrende) og objekt (styret), sker der en stadig ændring/udvikling med de indre processer, de indre betingelser for genspejlingsprocessen. Ændringerne/udviklingen er karakteriseret ved en vekselvirkningsproces mellem to forhold:

- a) ydre forhold (det objektive)
- b) indre processer (det subjektive)

Ad. a) Udvikling/ændring er på den ene side betinget af ydre forhold, den materielle verden. Her er det i en pædagogisk sammenhæng vigtigt at være opmærksom på, hvorledes opdragelsen og

undervisningen tilrettelægges. Det er ligeledes vigtigt at være opmærksom på samfundets grundlæggende modsætninger, og hvorledes disse på alle trin i skole og institutionsmiljøet virker ind på barnets opvækstvilkår.

Ad. b) Udvikling/ændring i de indre processer er også betinget af udviklingspsykologiske lovmæssigheder, der er specifikke for indre processer, f.eks. de udviklingspsykologiske zoner. Sven Thyssen fremhæver en særlig vigtig fase i menneskets individuelle udviklingsproces: Overgangen fra en ren fysiologisk styring af indre processer og til en psykologisk styring inden for de første leveår. Det er her bevidstheden påbegynder sin udvikling, som en stadig vigtigere faktor i reguleringen af vekselvirkningen med omgivelserne. "I de psykiske strukturer og processer, der dannes i den individuelle udviklingsproces, genspejles under opværksten på stadigt højere niveau det ovennævnte forhold: At mennesket gennem sin virksomhed ændrer den materielle verden og dermed sig selv. I det psykiske vil altså også samfundets grundlæggende modsætninger genspejles, og individets handlinger og virksomhed vil blive bestemt også af dem". (S. Thyssen, 1980 side 20).

En pædagogisk praksis, der bygger på et sådant dialektisk menneskesyn, vil hævde, at alle børn uanset handicapart og funktionsniveau - de facto - har et udviklings- og læringspotentiale, der skal søges i barnets egen aktive virksomhed.

Vi voksne omkring det lille døvblindfødte barn må som udgangspunkt erkende dets medfødte kommunikative kompetence og lære at tolke barnets signaler. Det er her den aktive virksomhed skal starte og være bindeleddet mellem barnet og omgivelserne, og læring er en aktiv menneskelig proces. Barnets medfødte kommunikative kompetence og øvrige udvikling vil være truet, hvis der i samspillet mellem barn/ voksen ikke etableres et JEG - DU forhold. Allerede i den allertidligste interaktion mellem det nyfødte barn og moderen forudsættes det, at moderen i sig selv er godt nok kvalificeret til at få etableret den for det nyfødte barn nødvendige psykiske symbiose, og at hun ligeledes kan bryde den igen på den rigtige måde og på det for barnet rigtige tidspunkt.

At være "en god nok mor" til et handicappet barn betyder at være et særdeles velfungerende og velkvalificeret menneske. De betingelser, som samfundet i denne henseende giver til familier med et nyfødt handicappet barn, er stærkt begrænsede og langt fra tilstrækkelige. Det er fortsat et privat problem at have et stærkt handicappet barn, og forældre, der ofte i temmelig lang tid er uden relevant pædagogisk rådgivning og vejledning, risikerer på grund af mange negative oplevelser, ingen positive forventninger at have, hverken til barnet eller til dem selv som forældre. Et eksempel på, hvorledes samfundsskabte ydre forhold kan slå igennem i de indre processer hos både barn og forældre.

Implicit i det menneskesyn, der ligger i den kritiske pædagogik, ligger der samtidig en forpligtelse til kritisk at vurdere og forsøge at ændre de samfundsmæssige modsætninger, der virker depraverende ind på det handicappede barns muligheder for udvikling. Menneskets omverden er skabt af mennesker og kan forandres/forbedres af mennesker. Når vi inden for den kritiske pædagogik taler om, at mennesket ikke kun er produkt af sine omgivelser (objekt) og ikke kun er et produkt af egne iboende kræfter (subjekt), er der altså tale om et både og. Der er tale om dialektisk vekselvirkning. Tingene kommer ikke kun udefra og heller ikke kun indefra. Udvikling og læring er noget der sker mellem mennesker i samspil med omgivelserne. I dette samspil ændres omverdenen og dermed mennesket selv.

3.5 Fire pædagogiske hovedstrømninger

<p>Vækstpædagogik</p> <p>Vækst er afhængig af udvikling</p> <p>Segregering (debile, imbecile, idioter)</p> <p>Nogle børn er u-underviselige</p> <p>Omsorg og pleje.</p> <p>Autoritær pædagogik.</p> <p><u>Mekanisk-idealistisk mennesyn</u></p> <p>Pædagogisk mål = det tilpassede menneske</p>	<p>Reformpædagogik</p> <p>Udvikling og læring er afhængig af indre modsætninger/konflikter</p> <p>Undervisning er et tilbud</p> <p>Nogle børn er ikke underviselige (f.eks. autistiske)</p> <p>Assimilation-akkomodation</p> <p>Anti-autoritær</p> <p><u>Dialektisk - idealistisk menneskesyn</u></p> <p>Pædagogisk mål = selvrealisering</p>
<p>Indlæringspædagogik</p> <p>Indlæring bygger på S-R teori</p> <p>Adfærd studeres</p> <p>Individuelle programmer udformes i adfærdstermer</p> <p>Belønning/forstærkning/conditionering fører til ønsket terminaladfærd</p> <p>Segregering i forskellige skoletyper</p> <p>Alle børn er underviselige</p> <p>Autoritær pædagogik</p> <p><u>Mekanisk-materialistisk menneskesyn</u></p> <p>Pædagogisk mål = det tilpassede menneske</p>	<p>Kritisk pædagogik</p> <p>Undervisning forudsætter at udvikling/læring er komplekse</p> <p>Alle børn er underviselige</p> <p>Alle børn har et udviklings og lærings-potentiale</p> <p>Læring en aktiv proces mellem arbejde og leg</p> <p>Vægt på motorisk udfoldelse</p> <p>JEG-DU i et aktivt samspil med omverdenen</p> <p>Kritisk pædagogik</p> <p><u>Dialektisk-materialistisk menneskesyn</u></p> <p>Pædagogisk mål = det myndige menneske</p>

Figur 3. En grov skematisk opstilling af de fire pædagogiske hovedstrømninger.

3.6 Afsluttende kommentarer/diskussion.

Den biologisk orienterede vækstpædagogik og den miljøorienterede indlæringspædagogik bygger begge på et mekanisk menneskesyn.

Paulo Freire har i sin bog: "De undertryktes pædagogik" introduceret begrebet sparekassepædagogik. Dette begreb rammer meget præcist de pædagogiske konsekvenser, der ligger i disse mekaniske og autoritære pædagogiske opfattelser og deres undertrykkende karakter. Det er læreren, der har magten, for han alene ved, hvilket undervisningsindhold, der tjener barnet. Læreren er indlæringsprocessens subjekt, mens barnet kun er objekt. Målet, der er skjult for barnet, handler om at tilpasse barnet til det eksisterende samfund, en harmoniseringsproces, hvor konflikten er undtagelsen. Konfliktløsning

bliver et spørgsmål om den rigtige behandling, for at barnet kan fremvise korrekt adfærd. Læreren taler, eleven lytter. En meddelende, docerende undervisning, hvor læreren er aktiv, og barnet er passivt.

Et af de pædagogiske mål er det dannede menneske. Det dannede menneske er her det tilpassede menneske.

I den reformpædagogiske og den dialektisk/kritiske pædagogik bygges der på et dynamisk menneskesyn. Reformpædagogikken mangler en samfundsmæssig dimension. Den fremhæver respekten for individet og dets iboende muligheder. Det enkelte menneske - det hele menneske kan kun være grænseoverskridende i forhold til sig selv, sine egne muligheder for at opnå selvrealisering. Målet for kritisk pædagogik er gennem barnets kommunikative kompetence at nå frem til en menneskeliggørelse af verden gennem evolution. Dette nås gennem samarbejde, bevidstgørelse og reelle handlemuligheder. Resultatet er det myndige menneske.

Det eksistentiale begreb tvivl er centralt i kritisk pædagogik. Man erkender, at børn er i en udsat position, ofte en undertrykt position. Tvivlen vil betyde, at læreren ikke længere umiddelbart vil vide, hvilket undervisningsindhold, der vil være bedst for det enkelte barn. Læreren og barnet bestemmer undervisningsindholdet, barnet kender også målet. Læreren og eleven er indlæringsprocessens subjekt, mens det er indholdet, der er objekt. Konfliktløsning sker gennem dialog i fællesskab. Læreren og eleven er begge aktive, og samtale er fremtrædende.

Det dannede medmenneske er det socialiserede medmenneske, der har erhvervet sig en række handlemuligheder for i fællesskab med andre at ændre/forbedre virkeligheden gennem ophævelse af falsk bevidsthed.

I en undervisning af små børn eller multihandicappede vil det være lærerens opgave gennem iagttagelse og samtale at udvælge undervisningsindholdet ud fra sin tolkning af barnets forforståelse, og lade undervisningen tage sit udgangspunkt i barnets tolkede primære erfaringsrelationer.

De psykologiske teorier om udvikling, der vil kunne inddrages i en pædagogik, der bygger på et dynamisk menneskesyn, finder vi hos Piaget og Vygotsky.

Piagets begreber: Adaptation, assimilation og akkomodation i barnets cognitive udvikling forudsætter, at barnet er aktivt i læreprocessen. Naturlig virksomhed bygger hos Piaget på sansemotoriske erfaringer, hvor leg og imitation er centrale begreber.

Umiddelbart kan Piaget ikke placeres inden for rammerne af kritisk pædagogik. Med de ovenfor nævnte begreber er det ikke muligt at gribe menneskets aktive og naturlige tilegnelse og materialisering af dets naturlige og sociale omverden. Ifølge en pædagogisk-filosofisk tolkning vil mennesket tilpasse sig en given verden, idet det samtidig forandrer sig - men ikke forandrer verden. Endvidere vil barnets læring være afhængig af indre modningsprocesser.

Hos Vygotsky ses modnings- og læreprocesser i en modsætningsfyldt enhed, hvor læring har forrang. Modnings- og læringsprocesser udgør en sammensmeltet enhed i den psykofysiske udviklingsproces (Enerstvedt 1977).

Omsætter vi Vygotskys teori om barnets udviklingszoner til den pædagogiske praksis bliver underviserens pædagogiske problem gennem planlægning og tilrettelæggelse af undervisning at sikre, at barnet bevæger sig fra sin nuværende udviklingszone til den næste. Undervisningen må forudgribe udviklingen gennem det begreb, som Vygotsky kalder den nærmeste udviklingszone.

For at komme fra sin nuværende udviklingszone (det barnet kan gøre alene) til den næste udviklingszone (det barnet endnu ikke kan gøre alene) indskyder Vygotsky sit pædagogiske problemfelt - den nærmeste udviklingszone. I denne zone ligger afstanden mellem det barnet kan og ved, til det, det endnu ikke kan og ved - men netop kan, sammen med andre - eksempelvis læreren.

Døvblindfødte børn er totalt afhængige af deres omgivers evne til at indgå i et aktivt samspil med dem for at tilgodese deres behov på det fysiologiske, emotionelle, cognitive og sociale område. Det rummer nødvendigheden af en "formynder"-indsats, der som mål har sin egen ophævelse.

Selvom ikke alle børn vil kunne nå frem til myndighed og uafhængighed, vil det være centralt at fastholde ligestilling som det grundlæggende princip mellem barn og voksen.

Ved at give barnet mulighed for kommunikation med omverdenen minimeres afhængighedsforholdet, således at det enkelte barn får mulighed for alene og sammen med andre i videst muligt omfang at kunne magte sit liv og sin tilværelse.

4. Pædagogisk praksis med døvblinde

Begrebet menneskesyn har i vor tids pædagogiske debat fået en central placering. Pædagogik er betegnelsen for de teoretiske overvejelser og den praksis, der er forbundet med begreberne opdragelse og undervisning. I al opdragelse og undervisning er der en bestemt forståelse af, hvad mennesket er, et bestemt menneskesyn.

Hvad er barnets væsen, og hvordan skal vi udføre opdragelsen/undervisningen, så den på en meningsfuld måde kan hjælpe barnet frem mod størst mulig grad af selvstændighed, ansvarlighed og myndighed? Afhængig af hvem vi stiller dette spørgsmål, vil der kunne gives forskellige svar. Men svarene vil have ét tilfælde - at de indholdsmæssigt vil være udtryk for en bestemt forståelse af, hvad opdragelse/undervisning er og bør være, og implicit i denne forståelse, vil der ligge et bestemt menneskesyn.

Hvad kendetegner vor egen praksis, og hvordan kan den teoretisk legitimere sig selv?

Et af de pædagogiske mål i arbejdet med døvblinde, som der er bred accept af på mange institutioner i Norden, er, at den døvblinde skal have en tilværelse så nær det normale som muligt. I denne sammenhæng anvendes normaliseringsbegrebet. Princippet om normalisering har ikke noget at gøre med begrebet normal.

Leksikalt beskrives normalisering som - indpasning i det almindelige samfund - eller - indpasning af det almindelige samfunds individualistiske menneskesyn på institutioner.

Den danske forsorgsleder N.E. Bank-Mikkelsen har formuleret normaliseringsprincippet således: "Målet er at lade de udviklingshæmmede få en tilværelse så nær det normale som muligt".

Forstået på denne måde er normalisering et begreb, der sætter focus på omgivelserne og ikke på den døvblinde. Det er ikke den døvblinde, der skal gøres "normal", men derimod den døvblindes livsbetingelser, der skal være så normale som muligt.

Vi skal som advokater for denne handicapgruppe sikre, at de ligestilles med øvrige børn og unge, når det gælder uddannelsestilbud, samvær, ligestilling m.m. Det drejer sig endvidere om de fysiske rammers arkitektoniske udformning, om hjælpemidler og hjælpeforanstaltninger. Men det drejer sig også i høj grad om de holdninger, den døvblinde møder hos de voksne, der omgiver dem til daglig, samt de muligheder for oplevelser og erfaringer, som de forskellige pædagogiske aktiviteter lægger op til.

Med hensyn til organisering af de pædagogiske tilbud til døvblinde vil en gennemførelse af normaliseringsprincippet bl.a. betyde, at det døvblinde barns hverdag får samme adskillelse med hensyn til funktioner og fysiske omgivelser, som barnets jævnaldrende har i f.eks. bo-, undervisnings- og fritidstilbud.

Med udgangspunkt i denne opfattelse af normaliseringsbegrebet vil det være naturligt at sætte focus på den døvblindes ligheder med andre, frem for på forskellighederne. Trods alt ligner vi hinanden mere end vi er forskellige. Fælles for os alle er, at vi som mennesker ved siden af så meget andet - også er biologiske og psykologiske væsener med en lang række af fælles behov. Også døvblinde børn og unge har disse behov fælles med andre. Det er ikke kvaliteten, men kvantiteten og udviklingsmæssige ressourcer, der er forskellen.

I normaliseringsprincippet ligger således en erkendelse af, at enhver udviklingshæmmet person er en person, der kan udvikles. Det er op til det omgivende miljø (psykiske og fysiske) at sikre gennemførelsen af en værdig målsætning for disse børns udvikling i en for dem optimal pædagogisk praksis.

Dette stiller store krav til personalets professionelle og personlige kvalifikationer. Pædagogisk indsigt og etisk handlen er tæt sammenvævet i den pædagogiske praksis.

Man kan med P. Breindahl sige, "at pædagogik og etik måske er så sammenbundne begreber, at vi ikke kan adskille dem i vor menneskelige praksis uden at forråde dem begge. At pædagogikken kun forbliver pædagogisk, når den også er etisk, og at etikken kun kan opretholdes og stadig bekræftes, netop gennem sin pædagogiske praksis" (1983 s. 21).

Hvis vi med meget få ord vil sige noget generelt, som kendetegner vor pædagogiske praksis med døvblindfødte, kan man vel sige, at den overordnet tilstræber at være en aktivitetsbetonet pædagogik baseret på totalkommunikation.

Nogle internationale fællestræk, som har været, og stadig er væsentlige elementer i udformningen af undervisningsprogrammer for døvblinde på tidligt udviklingstrin er begreber som f.eks. struktur, sekvens, conditionering, forstærkning, belønning, imitation m.m.

Uden at det skal forstås som en kritik af tidligere pædagogisk praksis, må vi nok erkende, at psykologien - og i denne sammenhæng særligt indlæringspsykologien har haft en stor indflydelse på udformningen af pædagogiske tilbud til døvblindfødte, ligesom indlæringspsykologien har gjort sin indflydelse gældende inden for specialundervisningsområdet generelt set.

I det seneste ti-år er der sket en udvikling af vores praksisområde, der går i retning af i højere grad også at orientere sig mod det almen pædagogiske område.

Nye begreber er dukket op. Begreber som f.eks. social interaktion, dialog-begrebet, jeg - du forhold, emneundervisning, det dialektisk-materialistiske menneskesyn, det demokratiske dannelsesideal.

Set ud fra en filosofisk betragtning, er der umiddelbart noget modsætningsfyldt, noget uforeneligt mellem begreber som f.eks. conditionering/forstærkning, og det vi ønsker, skal være grundelementer i et dialektisk samspil mellem barn voksen, det vi betegner som jeg - du forholdet. Hvis vi ikke kan legitimere vore pædagogiske begreber, så har vi fået udformet en praksis, som præges af falsk bevidsthed. Det vil sige en praksis, præget af indre modsætninger, hvor vi ikke i tilstrækkeligt omfang har gjort os klart, hvad det er, vi gør og hvorfor. Hvis vi ønsker en pædagogisk praksis, der som ledebillede har et dialektisk-materialistisk menneskesyn, hvordan kan vi så legitimere pædagogiske begreber, som oprindeligt hører hjemme i en anden pædagogik med et helt andet bagvedliggende menneskesyn?

På den enkelte undervisningsinstitution kan pædagogiske diskussioner af centrale begreber fra vores pædagogiske praksis føre frem til en større forståelse af: Hvad disse begreber indholdsmæssigt står for, hvorfor de er til stede i praksis, og hvordan de kan/bør medtænkes i en stadigt forbedret praksis med døvblinde.

Som praktiske arbejdende pædagoger må vi stille høje krav til os selv og til vore omgivelser. Vi må til stadighed sætte vores pædagogiske praksis under lup og gøre den til genstand for pædagogisk-filosofiske overvejelser. Dette er en vanskelig og tidskrævende proces og forudsætter et tværfagligt samarbejde.

Vi må passe på ikke at havne i teknik og rutine i en ukritisk dyrkelse af metodeproblemer. Den mest effektive metode bliver meget let et mål i sig selv. Som personalegruppe er det vigtigt at hjælpe hinanden væk fra en ensidig focuseren på metodespørgsmål. Vi må sammen skabe os overblik over den pædagogiske proces, dens retning og mål.

I denne sammenhæng kan en diskussion af de fire pædagogiske hovedstrømninger og deres bagvedliggende menneskesyn være et frugtbart udgangspunkt.

5. Menneskesyn - barnesyn, et dialektisk-humanistisk grundsyn

De fire menneskesyn, som temamæssigt har været udgangspunkt for denne arbejdstekst, skal opfattes som en af flere mulige måder at kategorisere forskellige menneskeopfattelser på.

Hvis jeg skal forsøge at finde mit eget ståsted i forhold til et bestemt menneskesyn, vil jeg finde det der, hvor jeg får den mest integrerede og meningsfyldte tolkning af min tilværelse som voksent medlem af et bestemt samfund.

Reidar Myhre, der har opdelt forskellige menneskesyn i flere kategorier end dem, der er medtaget i denne tekst, skriver herom bl.a.:

“Enhver menneskeopfattelse og ethvert livssyn bygger således på en vurdering af erkendelsesmuligheder og en tolkning af erkendelsesresultaterne. I hvert tilfælde indgår der visse postulater i tolkningen, hvad enten de bunder i en biologisk, sociologisk, humanistisk eller kristen overbevisning. I en debat mellem de forskellige syn kan derfor ingen af parterne hævde at repræsentere det objektive. Det bliver en kamp om, hvilket af livssynene, hvilken af menneskeopfattelserne, som synes at give den mest integrerede og meningsfyldte tolkning af tilværelsen”. (Myhre, 1989, s. 128).

I denne opfattelse udtrykkes noget alment menneskeligt: Vort behov for at forstå sammenhænge på forskellige planer i tilværelsen; hvad disse sammenhænge er, og hvorfor disse sammenhænge består.

Men vi kan gå et skridt videre og spørge, hvordan kan/bør disse sammenhænge være. I et demokratisk samfund må den enkelte i samspil med andre have mulighed for og ret til at pege på og medvirke til en stadig forbedring af de samfundsmæssige betingelser, der konstituerer rammerne for vort privatliv, arbejdsliv og samfundsliv. Det samfunds- og menneskesyn, en sådan opfattelse er udtryk for, er det, der i denne tekst er beskrevet som dialektisk-materialistisk.

Hvordan vil et sådant grundsyn kunne medtænkes i en pædagogisk praksis. Jeg vil vove den påstand, at en pædagogik, der i sin praksis vil søge at gennemføre konsekvenserne af et dialektisk-materialistisk menneskesyn, er tvunget til politisk samfundsmæssig handlen, udført af elever og lærere sammen. Hermed er der peget på det, som for mig at se, er begrænsningen i et dialektisk-materialistisk udgangspunkt for en pædagogisk praksis, der handler om opdragelse/undervisning af børn.

Vi kan ikke som pædagogisk ansvarlige kræve handling af børnene, hvor de ikke selv forstår handlingens hensigt og konsekvenser. Når f.eks. Paulo Freire taler om, at netop handlingen er en del af den pædagogiske proces, så må man huske på, at hans pædagogik er en pædagogik udformet til voksne.

Det dialektisk-materialistiske menneskesyn har et dannelsesbegreb, der rummer et forandringsaspekt. I og med at samfundet forstås som værende i konstant udvikling, så kan opdragelse/undervisning ikke kun bestå i at opretholde/reproducere de samfundsmæssige betingelser. Det er pædagogikkens opgave - som teori og som praksis - i den opvoksende generation at frembringe det kritisk-rationelle potentiale, der muliggør samfundsmæssige forbedringer (Mollenhauer 1973 s. 67). Mollenhauer tager med dette afstand fra de handlingsmæssige konsekvenser af en dialektisk-materialistisk pædagogik. Men den pædagogiske praksis, som Mollenhauer her giver udtryk for, fokuserer for ensidigt på barnets intellektuelle udvikling. Der er ikke plads for f.eks. de musik-kreative udtryksformer, som barnet anvender, når det bearbejder sine omverdensindtryk.

Det er vigtigt at være opmærksom på, at barnet har en særegen menneskeværdi, måske en kultur for sig. Menneskebarnets tilværelse er noget kvalitativt anderledes end voksentilværelsen. Den har en selvstændig værdi, og vi skal ikke gennem socialiseringen stræbe efter hurtigst muligt at skabe "små voksne" mennesker (Enerstvedt 1977).

En dialektisk-materialistisk pædagogik, der forudsætter politisk handlen i sin praksis er efter min opfattelse en voksenpædagogik. Den mangler et syn på barnet - et barnesyn - som gør det muligt at etablere en pædagogisk praksis, hvor barnet respekteres som subjekt, og hvor barnets her - og - nu - situation kan få tilstrækkelig vægt i undervisningsindholdet.

Undervisningens indhold må ikke kun bestemmes ud fra, hvilke kvalifikationer fremtidens krav og vilkår forudsætter. "Hvis forberedelsen gøres til styrende mål, så ofres nutidens muligheder til fordel for en fiktiv fremtid. Når det sker, forpasses, ødelægges den virkelige forberedelse til fremtiden" (Dewey 1974 s. 60).

Som omtalt i afsnittet om pædagogiske hovedstrømninger er det inden for det dialektisk-materialistiske menneskesyn, at vi har fået hold på det væsentlige forhold, at det er i et aktivt samspil med omverdenen, at barnet udvikler kommunikativ og social kompetence. Dette er fundamentalt for vor forståelse af, hvad undervisning er og bør være. Hvis vi samtidig vil argumentere for, at undervisningen indholdsmæssigt må bestemmes ud fra her-og-nu situationer, så vil et sådant pædagogisk grundsyn placere sig et eller andet sted mellem et dialektisk-idealistisk og et dialektisk-materialistisk menneskesyn, som et dynamisk grundsyn, der af nogle betegnes som et dialektisk-humanistisk menneskesyn.

Et dialektisk-humanistisk grundsyn i arbejdet med vore døvblinde børn og unge sætter barnets aktive virksomhed i centrum for den pædagogiske praksis, hvor barnet får mulighed for at handle sammen med andre børn og voksne.

Indholdsmæssigt må der skabes mulighed for bl.a. at være aktive i forhold til de fire interesseområder, som Dewey har beskrevet som fire impulser, hvorudfra skolens undervisning må tilrettelægges. Disse fire impulser/interesser er barnets interesse for kommunikation, eksperiment, konstruktion og kunstnerisk udtryk (Dewey 1971).

Undervisningens højeste mål bliver i den dialektisk-humanistiske pædagogik det myndige menneske, der er i stand til, under ansvar overfor sig selv og andre, at kunne vurdere, tage stilling og handle. Myndighedsbegrebet hænger sammen med den demokratiske samfundsopfattelse, hvor demokrati aldrig kan være en statisk tilstand. Begrebet må rumme tanken om, at demokratiet aldrig kan blive godt nok, at der til stadighed vil være brug for forandring/forbedring. Myndighedsbegrebet som mål for opdragelse og undervisning rummer således implicit et samfundskritisk aspekt.

Dette menneskesyn stiller særlige krav til barn-voksen forholdet. Vigtigt i denne sammenhæng bliver det at anskue pædagogikken som et nødvendigt og grundlæggende eksistensielt forhold mellem barn og voksen. Hvis vi går ud fra denne antagelse, så bliver pædagogisk handlen, en handlen der kan skelnes fra andre former for handlen gennem det etiske aspekt (Breindahl 1983).

Undervisning og opdragelse er nødvendig for alle børn. Det døvblinde barn har endnu stærkere brug for hjælp til at en udvikling overhovedet kan finde sted. Som en konsekvens af dette bliver barnet afhængig af voksne.

Denne afhængighed medfører, som i alle andre menneskelige sammenhænge, mulighed for etablering af et magtforhold. Netop heri opstår den etiske fordring til opdrageren. Opdragerens erfaring - barnets mangel på samme, stiller krav til opdrageren om at "anvende magten konstruktivt", om at hjælpe barnet ud af afhængighedsforholdet og frem til - i uafhængighed - selv at kunne magte sit liv og sin tilværelse (Henriksen 1978).

Uden en etisk legitimering i alle forhold omkring undervisning og opdragelse, vil en eventuel metodisk påvirkning af barnets handlegrundlag og adfærd ikke kunne betegnes som værende pædagogisk. Man må finde andre betegnelser herfor såsom manipulation, indoktrinering eller dressur.

Men hvad nu med vore egne begreber om belønning/forstærkning/conditionering. Er der her tale om dressur eller manipulation?

Umiddelbart er de ikke forenelige med vort pædagogiske grundsyn, og alligevel indgår de med en vis vægt i vor pædagogiske praksis.

Ud fra vor mangeårige erfaring med døvblindfødte ved vi, at barnet på grund af sine sansehandicap og manglende motivation ikke af sig selv vil komme igang med en udvikling.

Hvis vi som et mål for den første del af vor undervisning har, at barnet skal begynde et aktivt samspil med omverdenen, så må vi lokke med en belønning i form af noget barnet kan lide - slik, en knuser eller andet, som barnet føler behag ved.

Dette er det første spæde skridt ud af afhængighedsforholdet. Dermed vil jeg hævde, at det også kan legitimeres ud fra et etisk aspekt, selvom disse pædagogiske fremgangsmåder primært hører hjemme indenfor et mekanisk-materialistisk menneskesyn.

Læreren/pædagogen - som formynder i opdragelse og undervisning af døvblinde børn og unge - må udfra et etisk aspekt virkeliggøre en pædagogisk praksis, der hviler på et dialektisk-humanistisk barnesyn. Læreren/pædagogen som barnets advokat må uden for undervisningssituationen med-reflektere de samfundsmæssige betingelser, der kan virke begrænsende ind på barnets mulighed for at udvikle kommunikativ og social kompetence. Hvis man som borger i et demokratisk samfund vil arbejde for en ændring af disse samfundsmæssige betingelser kan dette begrundes i et samfunds- og menneskesyn, der i sit væsen er dialektisk-materialistisk.

Litteraturliste

- Acton, Sten og Jensen, Jesper: Om pædagogik. Hans Reitzel, 1977.
- Berner, Gallewert, Silberbrandt: Skole, ideologi og samfund. Munksgaard, 1977.
- Bollnow, Otto F.: Sprache and Erziehung. W. Kohlhammer Verlag, 1966.
- Breindahl, Poul: Pædagogisk etik. Munksgaard, 1983.
- Buber, Martin: Reden fiber Erziehung Werke. Schriften fur Philosophia, Bd. 1. München, Kösel Verlag, 1962.
- Dale, Lars E.: Pædagogikk og samfundsforandring. Gyldendal Norsk Forlag, 1972.
- Dewey, John: Erfaring og opdragelse. Chr. Ejlers' Forlag, 1974.
- Dewey, John: The School and the Society. The University af Chicago Press, 1971.
- Enerstvedt, Regi Th: Mennesket i et fylogenetisk og ontogenetisk perspektiv. Forlaget Ny Dag, Oslo, 1977.
- Freire, Paulo: De undertryktes pædagogik. Chr. Ejlers' forlag, 1977.
- Giesecke, Hermann: Indføring i pædagogik. Nyt Nordisk Forlag, 1981.
- Grunewald, Karl (red.): Menneskemanipulering på totalinstitutioner - fra dehumanisering til normalisering. Thaning og Appels Forlag, 1974.
- Habermas, Jorgen: Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen kompetenz, i Habermas og Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M., 1971.
- Habermas, Jürgen: Erkenntnis and Interesse. Suhrkamp Verlag Frankfurt a.M., 1975.
- Hellenes, Jon: Teknokrati og socialisering. Gyldendals Pædagogiske bibliotek, 1976.
- Henriksen, Holger: Undervisningens samtale. Chr. Ejlers' forlag, 1978.
- Lastrup, Birthe og Kurt A. Nielsen: Nogle aspekter omkring frigørende pædagogik i førskole og skole. Kandidatopgave DLH, 1978.
- Mollenhauer, Klaus: Erziehung and Emanzipation. Juventa Verlag, München, 1973.
- Mollenhauer, Klaus: Theorien zum Erziehungsprozess. Juventa Verlag, München, 1976.
- Myhre, Reidar: Innføring i Pædagogik.
- Negt, Oskar: Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring RUC forlag, Roskilde 1975.
- Peters, S.R.: Ethics and Education. George Allen & Unwin LTD, 1972.
- Rössner, Lutz: Erziehungswissenschaft-und Kritische Pädagogik. Verlag W. Kohlhammer, 1974.
- Schäfer/Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft und Kommunikative Didaktik. Quelle & Meyer, Heidelberg, 1973.
- Schaller, Klaus: Einführung in die kritische Erziehungswissenschaft. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1974.
- Scheibe, Wolfgang: Die Reformpädagogische Bewegung. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1969.
- Thyssen, Ole: Utopisk dialektik. Gyldendal, 1976.
- Thyssen, Sven: Menneskesyn og Uddannelsesplanlægning i Marxistisk pædagogik (4). Forlaget Tiden, 1980.
- Weisgerber, Bernhard: Elemente eines emanzipatorischen Sprachunterrichts. Guelle & Meyer, Heidelberg, 1975.

Aspekter omkring menneskesyn og pædagogisk praksis



NUD

Slotsgade 8 DK-9330

Dronninglund

Denmark

Phone : +45 9647 1600

Fax : +45 9647 1616

E-mail: nud@nud.dk

URL: <http://www.nud.dk>



norden
Nordisk Ministerråd

En institution under
Nordisk Ministerråd