

En kommentar til Knud Holt Nielsen: Da skoleeleverne blev fagligt organiseret, Arbejderhistorie nr. 3/2000

I en i øvrigt veldokumenteret og velskrevet artikel anføres temmelig sporadisk, at "DKU traditionelt var modstandere af projektpædagogik" (s. 35). Dette kortfattede udsagn kunne nok fortjene et par tilføjelser, som jeg gerne vil levere her med baggrund i et mangeårigt formandskab for DKP's Centralkomité's uddannelsespolitiske udvalg (1974-83).

Skulle man karakterisere kommunisters forhold til det noget udflydende begreb "projektpædagogik", må man grundlæggende forstå, at det kommunistiske parti ikke tog generel stilling til, hvorvidt projektpædagogikken førte til saliggørelse eller ej. Et politisk parti kan og skal naturligvis ikke blande sig i, om dets medlemmer underviser på den ene eller anden måde, og om disse medlemmer ud fra en vurdering af undervisningspotentialet finder denne form befordrende for den pågældende uddannelses brugs- og bytteværdi. Dette er ikke ensbetydende med, at kommunister – unge eller gamle, skolede eller nyindmeldte – i kampens hede ikke undertiden fremførte standpunkter med henvisning til DKP som parti – uden det fornødne hold i virkeligheden. For at gøre den lange historie kort: Faktisk kan jeg ikke mindes, at der blev lagt en "partilinje" i den slags spørgsmål.

Men det er ganske rigtigt, at kommunister både som organisation (DKP, DKU og Komm.S) og som undervisere, lærere, pædagoger, studerende, elever og så

videre forholdt sig særdeles vekslende og individuelt – undertiden begejstrede, undertiden med nøgtern distance – til "projektpædagogikken". Først og fremmest anså vi den for en form – en undervisnings- og arbejdsform samt metode, vel vidende, at "profeterne" derudover anså projekter for at være vejen til et andet samfund via mod-kvalificering. Vi noterede os med megen entusiasme, hvordan projektorganiseret undervisning på RUC producerede ny og anderledes viden til brug for "arbejderklassens kamp om magten i samfundet". Og vi benyttede selv formen i f.eks. Marxistisk Oplysningsforbund, i DKP's udvalg og mange andre organiseringer. Men dette førte ikke til en generel konklusion om, at "viden er magt" – i bedste fald kun med tilføjelsen "og magt er viden". Modsat profeterne drøftede vi også bagsiden af medaljen – en mindre bagatel, som Erhard Jakobsen, Haarder og andre senere skulle vide at benytte sig af i en politisk hetz mod anderledes viden, dvs. den af Haarder og Co. ikke-kanoniserede viden.

DKP var et parti med en stærk fornemmelse for ikke at opfinde den dybe tallerken igen og igen. Det kunne naturligvis forekomme, at vi – på linje med mange andre – overså væsentlige erkendelsesgevinster fra den socialistiske og kommunistiske arbejderbevægelse eller for så vidt fra menneskehedens almene erfaringsskat. Men netop i dette spørgsmål var vi særdeles velorienterede. Dels kunne vi trække på en stor arv fra 1920'ernes og 1930'ernes polemikker om forholdet mellem social og pædagogisk forandring mellem kommunister, socialister og socialdemokrater af den materialistiske sko-

le på den ene side og socialdemokrater, radikale, borgerlige og reformpædagoger uden sans for materielle strukturer og strukturerende betingelser på den anden. Dels var der mulighed for at konferere sine opfattelser med østtyskeren Robert Alt i den tyske efterkrigsdebat og franskmændene Georges Cogniot for den franske ditto. Savnede man mere nutidig inspiration, fandtes der en række kritiske synspunkter på skolereformer i de nordiske lande (tænk blot på GRUS, Unge Pædagoger, Dansk pædagogisk Tidsskrift).

Vi havde temmelig grundigt studeret og diskuteret den reformpædagogik, der dels udfoldedes i USA op til 1. verdenskrig og dels i form af den nyeuropæiske skolebevægelse, der fulgte i kølvandet af 1. verdenskrig. Dels Dewey, Kilpatrick og den amerikanske progressivisme, hvor nogle plæderede for en sammenhæng mellem skolens arbejdsformer og viljen til social reform, mens andre ikke ønskede denne kobling (f.eks. New Deal med diskussionen mellem Counts og Kilpatrick på den ene side og Dewey på den anden); dels den tyske strid mellem tilhængere af "Führungslehre" og "Wachsenlassen" (og hvor vi notorisk kunne følge, at de mest vilde kredse endte op i en førerdyrkelse, der blev til Hitlerdyrkelse). Vi havde noteret os, at den italienske fascismes uddannelsespolitik svælgede i tilbedelse af metode (herunder projektmetoden), mens Antonio Gramsci igen og igen advarede mod at erstatte indhold med form. Vi tilregnede os over årene en bearbejdet forståelse af projektmetoden, herunder dens politiske implikationer (se f.eks. Uddannelsessiden i dagbladet Land og Folk,

DKP's uddannelsespolitiske udvalgs udgivelser i 1980'erne og analyser i tidsskriftet Tiden-Verden Rundt). Vi tillod os på et efter vores opfattelse argumenteret grundlag at sejle op mod tidsånden, den såkaldte uortodokse venstrefløjs pædagogiske dogmatik.

Den projektorienterede pædagogik og didaktik kan aldrig udgøre et vidundermiddel. Projektmetoden – som Kilpatrick udviklede i mellemkrigstiden – var et stort bud på en moderne lærings-teori ("the conception of whole-hearted purposeful activity proceeding in a social environment"), byggende på rationel handlen ("the worthy life consists of purposeful activity") og med det sigte at bygge bro mellem skole og samfund. Dermed bidrog den til at nuancere og udvikle læring ("we learn what we practise. We do not learn what we do not practise – we learn what we live, then live what we learn") som et livsanliggende, der ikke kun vedrørte skolen. Essenserne af Kilpatricks tænkning brugte vi i vore diskussioner – uden at ende med at kanonisere en metode. DKP tilkendegav en efter min opfattelse ganske dialektisk forståelse i spændingsfeltet mellem faglighed og projektarbejde. Fagene – som absolut ikke var sakrosankte størrelser (DKP har aldrig ment, at fagene i borgerlig aftapning ikke skulle udvikles, erstattes med andre eller revideres ud fra ikke-kanoniserede standpunkter, jfr. SID-rapporter om skolebøgers indhold) – betragtedes som egnede redskaber til at erkende verden og sin egen plads i den. Men fagene kunne naturligvis ikke stå alene. Som praktiske skolemennesker og socialpædagoger prøvede vi i at arbejde i alle skole-

former med vekselvirkningen mellem faglig fordybelse og overblik – uden at falde i en af yderlighederne: enten teoretisk abstraktion eller naiv empirisme. Vi fulgte i disse år tæt, hvad der foregik af udviklingsarbejde i folkeskolen og ungdomsuddannelserne og syntes at kunne iagttage en tendens til, at formen bestemt indholdet. Udover denne erkendelsesteoretiske problemstilling opererede vi også med en social: Vi mente at kunne sandsynliggøre, at projektformen havde social slagside. Det betød omvendt, at nogle deltagere i læreprocesserne (især arbejderbørn eller andre uden finkulturel baggrund) ville være bedre tjent med traditionelle formidlingsformer, der målrettet åbnede adgang til det videns-, kundskabs- eller færdighedsfelt, der nærmere skulle udforskes, fremfor at eleverne skulle opfinde det hele selv (jfr. dialektikken mellem Davydovs og andres rammende kritik af empirismen på den ene side og Deweys syn på rekonstruktion af viden som en aktiv undersøgende proces på den anden). Og vi mente ligeledes at kunne argumentere for, at projektformen nemt kunne overtages og bruges af hvem som helst til hvad som helst. Eftertiden synes at have givet os ret.

Man kan naturligvis betragte standpunktet som reaktionært – det gjorde flere velmenende socialister både dengang og senere, og det antydes (formentlig uden at ville det) hos Knud Holt Nielsen. Uden at ville citere Castros ord om, at "historien vil frikende os", vil jeg dog vove den påstand, at DKP havde et betydeligt mere afbalanceret syn på hensynet til såvel formal som material dannelse og de deraf afledte undervisnings- og arbejds-

former, end mange andre formåede at opvise.

I hvert fald har det slået mig, at den danske folkeskole tilsyneladende er landet i noget, der minder om den situation, vi advarede mod. En ensidig dyrkelse af en form til gavn for de velformulerede med den kulturelle bagage i orden og en deraf følgende evne til nemt at omstille sig – på bekostning af dem, for hvem uddannelse er et helt anderledes slid og slæb, dvs. en nødvendighed. Jeg skal ikke undlade at henvise til en af vor tids profeter: Pierre Bourdieu, som ganske markant har understreget kropsligheden og kulturen som størrelser, der gensidigt konstituerer hinanden. I Bourdieus univers spiller habitus en altafgørende rolle for praksis og dermed for menneskers forståelse af sig selv og hinanden. Kropslighed kan og skal hverken begribes mekanisk som udtryk for bestemte genetiske strukturer eller som en rent plastisk størrelse, der formes reflektivt af det enkelte menneske. Tværtimod skal mennesker forstås ud fra en såvel kropslig som konkret forbundet med en bestemt praksis. Det, der har værdi i en bestemt social praksis (f.eks. viden, anseelse, sociale kontakter), kan forekomme værdiløse i en anden social praksis. Den kropslighed, der har værdi for skovarbejderen, har ingen værdi for violinisten. Det er med andre ord ikke evnerne som sådan, der er interessante og betydningfulde for eleverne eller

studerendes succes i skolen, men derimod de sociale relationer, hvori de indgår i forhold et bestemt socialt felt.

Vi tillod os dengang at sejle op imod en ensidig psykologisk forståelse af læring og udvikling, som primært tog sit afsæt i det enkelte individ – forstået som unik, isoleret størrelse og med selvstændiggørelse som mål. Dvs. et Robinson Crusoe-agtigt individ, der ingenlunde var forbundet med en specifik eller konkret praksis. Vort alternativ bestod i en understregning af det kontekstuelle og interaktionen mellem kyndig og ukyndig (jfr. Vygotsky). Uden at ville trætte læseren forekommer det mig, at Bourdieu har fat i noget særdeles centralt, nemlig at lethed i de højere klasser modstilles af nødvendighed i de lavere. Mens den rigtige smag knyttes til lethed (form, distance, refleksion), så knyttes den vulgære til det nødvendige: indhold frem for form, manglende distance og det umiddelbare frem for det reflekterede. Dette afspejles i livsstilen og dermed i levevilkårene.

Pointen er med andre ord, at kulturen ligesom uddannelsen i dens forskellige former får en anden status. Den bidrager til at vise de steder, hvor det kropslige afslører eksistensen af en klasse- og undertrykkelsesstruktur. For kommunister var det dengang nødvendigt at understrege, at krop, socialitet, køn, kultur, klasse osv. burde spille en større rolle. Den pædagogisk-psykologi-

ske forskning, der betingede ”profeternes” arbejde, og som de selv bidrog yderligere til udfoldelsen af, har i allerhøjeste grad båret præg af en bestemt klasses og en bestemt livsstils opfattelse af, hvad det vil sige at lære noget, at holde skole m.v. – i lige så høj grad som hvad læring ikke var for denne klasse.

Der røg uden tvivl et par børn ud med badevandet, når vi i reformiver lod de mere skolastiske læreformer tage overhånd – som f.eks. i læringeuddannelserne. Eller når vi rigeligt firkantet insisterede på en styrkelse af almindelsen til gavn for den arbejdende befolkning. Tilbage står imidlertid, at vi ikke mente, at en bestemt uddannelsesfilosofi eller livsfilosofi skulle kanoniseres.

Niels Rosendal Jensen

Referencer

- P. Bourdieu, *Distinction: a Social Critique of the Judgement of Taste*, Cambridge 1994.
- V. Davydov, *Udviklende undervisning på virksomhedsteoriens grund*, Moskva 1989 (i 1970'erne anvendtes enten den russiske eller den tyske udgave, som var udgivet under titlen *Arten der Verallgemeinerung im Unterricht*, Berlin 1977).
- J. Dewey, *How we think*, New York 1910.
- J. Dewey, *Democracy and Education*, New York 1916.
- W. H. Kilpatrick, *The Project Method*, Teachers College Record XIX/1918.