

## MORALUDVIKLING

Arne Poulsen

*En karakteristik af syv grene i udviklingen af kapacitet til moralsk adfærd, hvoraf de første er ufølsomme, de senere er følsomme, overfor ændrede kulturelle krav.*

Kant tog en dyb indånding og skrev: "Der er to ting, der fylder mig med ærefrygt: Stjernehimlen over mig og moralloven i mig".

I dag er byens lys så stærkt, at vi sjældent ser stjernehimlen, og vores selvforståelse vakler så meget mellem naturalisme og humanisme (i den betydning, som Pahuus har beskrevet i dette bind), at det er vanskeligt for os at se moralloven i os som andet end en konflikt mellem socialitet og selvbestemmelse eller mellem pligt og tilbøjelighed. Det får os til at undre os over vores altruisme. Men spørgsmålet er, om denne undren er det rigtige grundlag for en undersøgelse af moralen. Det er også spørgsmålet, om den altruisme, vi får øje på, er vores forhold til medmennesket, eller om den snarere er vores forhold til vores forhold til medmennesket. Det at kikke indad er en højtudviklet, men temmelig kunstig beskæftigelse.

Både Katzenelson og Pahuus tager i dette bind udgangspunkt i noget andet end undren over altruismen, idet de støtter sig til Løgstrups beskrivelse af vores forhold til medmennesket. Ifølge denne hører spontaniteten og den gensidige udleverethed i menneskers forhold til hinanden så at sige til menneskets "grundbestemmelse". Spontaniteten i os har det med at flytte sig, hver gang vi lige har opdaget den, så introspektion er ikke nogen velegnet måde at undersøge den på. Løgstrups undersøgelse af spontaniteten og den gensidige udleverethed er da også karakteristisk ved, at den benytter sig af beskrivelser af forskellige former for *afvigelser* fra spontaniteten og gensidigheden. Det er bl. a. det, der gør, at Løgstrups forståelse af, hvad det vil sige at være medmenneske, er bedre end de flestes.

Ikke desto mindre er det i dag en yndet beskæftigelse at føle på sine følelser, men når vi over os på føleriet, følelsen af følelsen (se Poulsen, 1985), får vi ofte kun fat på de træk ved moralen, der er forbundet med konflikter mellem pligt og tilbøjelighed.

Det problem havde Kant også. For ham var det kategoriske imperativ (påbud, der ikke kræver praktiske begrundelser) et princip, der vejleder den enkeltes bestræbelser på at bekæmpe sin egen naturlige egoistiske tilbøjelighed. Kant var fanget i den dualisme mellem naturalisme og humanisme, som Pahuus beskriver, og derfor så han menneskets fundamentale vilkår eller bestem-

melse som en konflikt mellem ydrebestemmelse og frihed (psykologi kunne derfor efter hans mening aldrig blive en rigtig videnskab), mellem tilbøjelighed og moral, mellem natur og socialitet. Den konflikt var for Kant møllestenen om menneskets hals – eller måske var den snarere menneskets adelsmærke. Man kan her vælge metafor efter, hvad humør man er i.

I modsætning hertil står det synspunkt, som fremsættes af Katzenelson og Pahuus, hvor socialiteten – i sin oprindelige form og i en eller anden beskrivelse – hører til menneskets natur. Hvor Katzenelsons ramme er mentalitets-historie (og -forhistorie), er Pahuus' filosofisk antropologi. Her vil der blive skitseret en udviklingspsykologisk ramme for det samme synspunkt. De tre indfaldsvinkler kan ikke støtte hinanden, fordi deres argumentationsgrundlag er for forskellige, men fra et æstetisk synspunkt er det da meget rart.

Det er rigtigt, at *når* vi er i en moralsk konflikt, er den en lidelse, men den er ikke en bestemmende del af det at være menneske, lige så lidt som evnen til at blive forkølet. Der er situationer, tidspunkter eller midlertidige samfundsforhold, hvor menneskers aktuelle måde at være sammen på er unaturlig, og hvor deres naturlige tilbøjeligheder ikke er socialt acceptable. Det kan endda se ud til at være det mest almindelige. Under sådanne forhold giver det, som Katzenelson kalder moralens yderside, sig til kende, og såvel det frie valg som det kategoriske imperativ bliver en byrde. Historisk set sker det især, når traditionelle livsformer og produktionsmåder bryder sammen. "Moralens yderside" er ikke nogen nedsættende betegnelse, den er et udtryk for en menneskelig kapacitet, der er historieskabt og medfører ny bevidsthedsdannelse. Denne nye bevidsthedsdannelse kommer så til at indgå som et led i de nye produktionsmåder. Derfor er det ikke underligt, at lønarbejderne i produktion af bevidsthed, de intellektuelle, har skabt mennesket i deres eget billede, i dualismen mellem humanisme og naturalisme.

### Psykologiske teorier om moraludvikling

I psykologien om barnets moralske udvikling har dette ført til en arbejdsdeling mellem en kontinental og en angelsaksisk tradition. I den kontinentale tradition har det ene talerør, Piaget, sædvanen tro lagt vægt på en udvikling indefra og udefter, der med klippefast nødvendighed må bevæge sig fra trin til trin, fra stadium til stadium, fra konkret, fra konkret, egoistisk over mellemmenneskeligt, retfærdigt, konventionelt til abstrakt, overindividuet og distanceret. Hvem når højest op ad stigen?

Også i psykoanalysen ser man motivet om opstigningen. Det dyriske først, så identifikationen med det menneskelige, hvorved det menneskelige trænger sig ind på dyrets plads, men som en ulv i menneskeklæder, og så til sidst éne-rens triumf: Mennesket (jeg'et) bliver herre i eget hus. Men hvor længe? Freuds vision er, at mennesket skal få et syvmåneders jobtilbud som eneste dyrepasser i sin egen zoologiske have. Wo es war, soll ich werden.

Den angelsaksiske tradition har valgt en anden vej. Den har klogeligt hoppet over, hvor gærdet er lavest, og nøjes med at forklare udviklingen som en proces, der foregår udefra og indefter: Indlæring af prosocial adfærd. Hvem har det heldigste miljø?

Fælles for de to traditioner er, at de tager udgangspunkt i egoisme og ensomhed som det på forhånd givne, mens altruisme og intersubjektivitet er det, der skal forklares. Ganske vist skal denne opdeling modificeres lidt. I det afsluttende kapitel "Les deux morales de l'enfant et les types de relations sociales" af bogen "Le jugement moral chez l'enfant" (1932) fremsætter Piaget, inspireret af forskellige nyheglianere, en antydning af en teori om, hvordan selvets opståen er intersubjektivt formidlet, og hvordan altruismen har en logisk og udviklingsmæssig prioritet i forhold til egoismen. Denne side af Piaget har dog været ret upåagtet. Tilsvarende er den angelsaksiske tradition på det sidste begyndt at sprænge sine egne rammer (se Bernth, 1982).

Den syvfasede udviklingsmodel, der skal skitseres her, er en simplificeret beskrivelse af intersubjektivitetens udvikling, ikke af dens opståen. Den adskiller sig fra epigenetiske modeller derved, at intersubjektiviteten er det forudsatte, mens individuelle kapaciteter, herunder evnen til at kunne forholde sig til intersubjektiviteten – og selvet –, er noget, der opstår som et udviklingsprodukt, der er temmelig følsomt overfor samfundsmæssige betingelser.

### 9-12 måneder: Empati og sympati

Som beskrevet i Poulsen (1984) er dette tidspunktet, hvor bevidstheden opstår. Bevidstheden udvikles på grundlag af, og inspireres af, barnets på dette tidspunkt udviklede kapacitet til at indgå i interpersonelle relationer, nemlig være sammen med nogen om noget (i modsætning til blot at være sammen om at være sammen).

Denne evne til at være sammen med nogen om noget konkurrerer med håndens form, hjernebarkens størrelse og sproget om førstepladsen som det, der særligt karakteriserer mennesket som art. Evnen *være sammen med nogen om noget*, altså samhandlen, viser sig ved de ændringer, der på dette tidspunkt sker i barnets færdigheder til fælles focus, pegning, social refereren (at kikke efter, hvad den anden mener om noget mærkeligt), intentionel kommunikation, kommunikativ vokaliseringen, ikke-automatisk imitation samt endelig sympatiserende udtryk, når de andre er kede af det.

To ting er af særlig betydning i denne alder i forbindelse med moralens udvikling: For det første viser barnet i denne alder en særlig udvikling af evnen til sympatiserende indlevelse i andres følelser. For det andet viser barnet i denne alder en naiv tillid til det fundamentale i intersubjektiviteten, der "oversat til voksensprog" kan beskrives på den måde, at "vi tror at --" kommer tidligt før, og har logisk prioritet i forhold til "jeg tror, at hun tror, at --". I Løgstrups sprogbrug kan man sige, at barnet i denne alder begynder at indgå i "gensidig udleverethed", men ikke er begyndt at udvikle evnen til "slethed", dvs. ikke er begyndt at udvikle de færdigheder, der skal til for at kunne møde medmennesket i "lukkethed, indesluttethed og selviskhed" (Pahuus, dette bind side 351).

Barnet er således altruistisk på dette tidspunkt, men det har endnu ikke kompetence til hjælpe- eller trøstestadfærd. Denne kompetence kommer dog hurtigt. Børn på halvandet år kan finde på at hente legetøj eller bamser til en jævnaldrende, der er ked af det.

## Den sympatiserende adfærds videreudvikling

Hoffman (1979) har beskrevet en rækkefølge i fire faser for det, han kalder "empatiens udvikling": Først kommer den ovenfor omtalte ekspressive reaktion på andres nød. Ved 18 måneder kommer hjælpe- eller trøstefærd, skønt (ifølge Hoffman) inadækvat. Et eksempel er, at barnet henter sin egen mor i stedet for den nødstedtes mor. Ved skolealderens begyndelse kommer adækvat hjælpeadfærd, men kun i situationer, hvor barnet på grund af egne erfaringer er i stand til at leve sig ind i den andens situation (barnet deler sin madpakke med én, der har glemt sin). Endelig kommer den mere kontekstfrie empati, godt hjulpet på vej af skolelærdommen: Barnet samler ind til børn i Afrika eller sympatiserer med Greenpeace.

Denne rækkefølge er for så vidt rigtig nok. Dog må det bemærkes, at der i virkeligheden ikke er tale om en udvikling af selve empatien, men af færdigheder: Kompetence til at forstå situationer og kompetence til at handle adækvat. Det ser ud som om, der er tale om stadier i en relativt situationsspecifik social indlæring, som dog ikke må undervurderes af den grund. For hvad er den gode vilje værd uden kompetence?

De aldersgrænser, der sættes for stadier i den moralske eller empatiske udvikling, er temmelig arbitrære, når der bruges egentlig hjælpeadfærd som indikator. En adfærdstype, der karakteriserer et bestemt stadium og et bestemt alderstrin, vil ofte kunne iagttages på et langt tidligere tidspunkt, når situationen er mere kendt for barnet. Ved visse målemetoder kan man endog konstatere et dyk i den ellers stigende tendens til at udvise hjælpeadfærd (det kaldes "generosity" på amerikansk) ved syvårsalderen, når "noget-for-noget-moralen" sætter ind (Froming o.a., 1983).

### 18-24 måneder: Kropsselv, jeg-følelse og skam

På dette alderstrin opstår der et komplekst sæt af kompetencer, hvoraf der her skal nævnes otte, der tilsammen tegner et billede af barnets gryende bevidsthed om sig selv som ansvarlig aktør og partner og af dets opmærksomhed overfor dets egen og tingenes integritet.

*Spejlprøven:* Anbragt overfor et spejl klarer børn følgende opgaver i nævnte rækkefølge: Kikke op efter en ting, der sænkes ned oppefra, når den bliver synlig i spejlet. Røre ved sin næse, når det opdager en plet rouge, der forinden ubemærket af barnet er blevet anbragt på dets næse under en bortledende aktivitet. Besvare spørgsmålet, når barnets moder, hvis billede ikke ses i spejlet, peger på barnets spejlbillede og indtrængende spørger "hvem er det?". Disse tre færdigheder kommer i rækkefølge fra 18 til 24 måneder.

*Selvrefererende verbaliseren:* Tendensen til at referere til sig selv, målt i procent af samtlige verbaliseringer, stiger fra 18 til 24 måneder, for derefter at falde. Det skal dog siges, at dette resultat kræver nærmere undersøgelse.

*Tæppeprøven:* Moderen anbringer barnet på et tæppe og beder dernæst barnet, om det vil give hende tæppet. Ved 18 måneder begynder barnet at vise i sine bevægelser, at det umiddelbart forstår, at det må flytte sig fra tæppet først. Barnet opfatter sin krop som en genstand blandt andre genstande, men med den afgørende forskel, at det selv er herre over den. Dette med at beherske tingene spiller en rolle i de næstnævnte adfærdstendenser.

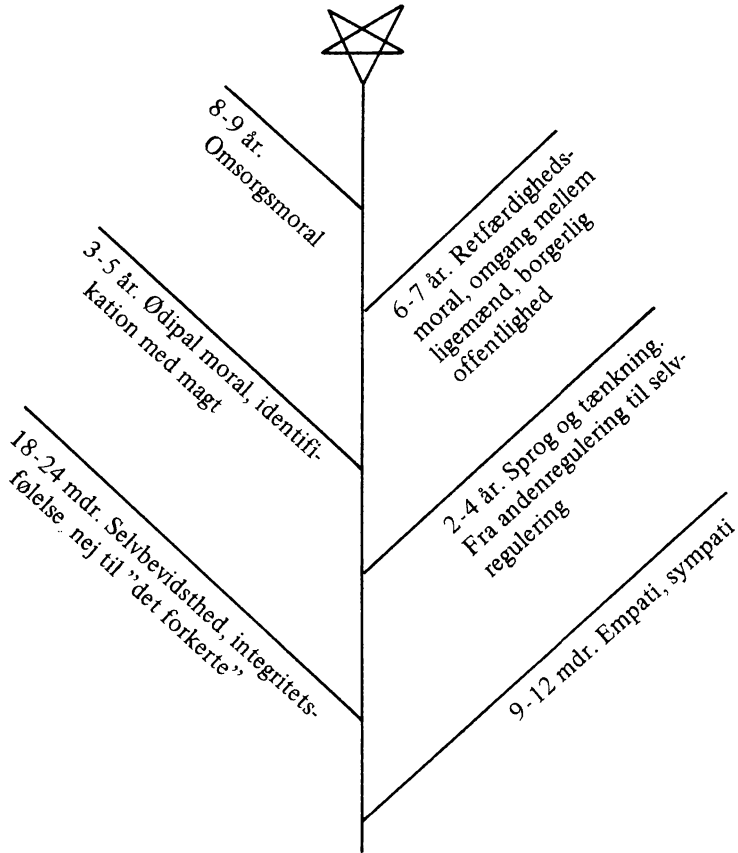
*Smil på grund af at kunne:* Barnet iagttages under leg med f.eks. at stable klodser. Der noteres, når barnet smiler for sig selv (ikke til andre), når det har løst den opgave, det har stillet sig. Hyppigheden af disse såkaldte "mastery smiles" topper ved 24 måneder. Af indlysende grunde er denne måling dog noget tvivlsom. Dels kan iagttagere være tilbøjelig til at bruge smilet som indikator for, at den selvstillede opgave er løst, dels kan målet "hyppighed af smil" være et artifact af, hvilke typer selvstillede opgaver, der er, eller betragtes som, adækvate for det givne alderstrin.

*Klagende udtryk ved forventet inkompetence:* Forsøgslederen, som barnet først har vænnet sig til, indleder en leg med barnet, hvor et par biler skal køres ind og ud og frem og tilbage ved en brandstation. Når barnet har accepteret legen, udfører forsøgslederen en handlingssekvens, som det er lidt for svært for barnet at efterligne. En typisk reaktion fra barnet er, at det ikke prøver, men viser klagende udtryk, eller klynger sig til moderen eller bliver passivt i op til ti minutter. Klagende udtryk ved forventet inkompetence ses sjældent ved 14 måneder, hyppigt ved 24 måneder og sjældent ved 30 måneder. Denne reaktionstype kan, ligesom "mastery smiles", dens modpol, være opgavespecifik. Den kan også ses som et udtryk for alderens særlige optagethed af, "hvad kan jeg?".

*Protest ved indgriben i leg:* Barnet er godt i gang med en leg med legetøj, som forsøgslederen har inspireret det til. Derefter kan forsøgslederen enten foreslå hjælp eller gribe direkte ind i legen. Børn, der hverken klarer tæppeprøven eller rougeprøven, accepterer begge dele. Børn, der klarer tæppeprøven, men ikke rougeprøven, accepterer tilbud om hjælp, men ikke indgriben. Børn, der klarer begge prøver, protesterer mod indgriben ved at insistere på at udføre afslutningen af opgaven selv, og med stigende alder ved at lave det om til en fælles leg.

*Direktiver til voksne:* Tendensen til at give direktiver af forskellig slags til kendte voksne stiger fra 18 til 24 måneder, for derefter for de flestes vedkommende, at falde igen. Et mindretal af børnene bliver i denne alder til hustrykker.

*Optagethed af rigtigt/forkert, tings integritet og egen integritet:* Hyppigheden af betegnelser, der vurderer noget i forhold til en standard, vokser kraftigt frem mod 24 mdr., også hos børn, der i øvrigt ikke taler forståeligt for fremmede. Det viser sig på karakteristisk måde hos børn, der praktisk taget ikke har noget sprog. De kan have et udtryk, f.eks. "buh-buh", for alle situationer,



hvor de synes, der er noget i vejen: En plet på gulvet, marmelade på fingeren, næsen løber, dukken gået i stykker, lort i bleen, hul i en plastikbåd. Andre udtryk kan være "stykker", "lave" (reparere) o.l.

Det kan selvfølgelig være et tilfælde, at interessen for tingenes integritet og kroppens integritet indtræder samtidig med optagetheden af egen kompetence. Det kan også tages som udtryk for, at barnet opdager sig selv som en kropslig og ansvarlig person i en verden, hvor der skal være orden i sagerne. Det passer for øvrigt meget godt med Eriksons anden fase, autonomi vs. skam, ligesom man kan forestille sig at den skam, som Tata (1985, p. 31) definerer i forhold til skyld, kan have sit udspring i det kropsjeg, der grundlægges her. Se i øvrigt om dette udviklingstrin i Bertenthal & Fischer, 1978; Heckhausen, 1983; Kagan, 1982.

## 2 1/2-4 år: Fra andenregulering til selvregulering.

I denne periode begynder barnet at lære den type tænkning, der benytter kul-

turelt skabte og overleverede medier som instrument. Det vigtigste medium er, og vi altid være, talen, forstået som kommunikation mellem mennesker i en given situation med en given, upåagtet underforståelse. Her er det vigtigt ikke at forveksle talen med sproget, sådan som amerikanerne gjorde det, da de oversatte Vygotsky's bog til "Language and Thought" i stedet for "Speech and Thinking", som den burde have heddet. Vygotsky hørte til en tradition i det ny Sovjet, sammen med lingvisterne Vološinov og Bachtin, der netop havde genindsat talen på dens rette plads, omtrent samtidig med at Wittgenstein foretog den kovending, der senere blev til så stor inspiration for talehandlingsfilosofien.

Forholdet mellem tænkningen og talen kan beskrives metaforisk: Talen er ikke en frakke, som tanken har på (det er ikke et udvendigt forhold). Tanken er heller ikke indre tale (et identitetsforhold), selv om megen tænkning starter på denne måde. Samtalen, og dermed talen, bliver et instrument, der anvendes til selvregulering af handling, og som tænkningen dernæst frigør sig fra. Det er det, Vygotsky mente med det lidt overdrevne slagord om, at der ikke findes noget på det intramentale plan, der ikke først har eksisteret på det intermentale plan.

Wertsch (1979) har identificeret fire trin i udviklingen af den selvregulerende tænkning. De kan lyde lidt skoleagtige og overpædagogiske, fordi han som eksempel bruger samværet mellem mor og barn i en indlæringsproces, hvor moderen lærer barnet et spil eller en opgaveløsningsstrategi. På første trin er der endnu ikke nogen fælles definition af opgaven. Derfor forstår barnet ikke, at moderens anvisninger er anvisninger. På andet trin er der en delvis korrekt opgavedefinition, og barnet forstår, at moderens anvisninger er anvisninger, men den ufuldstændige opgaveforståelse bevirker, at barnet let misforstår, hvilken type handling anvisningerne skal tilvejebringe. Dog lykkes nogle af anvisningerne, og de handlinger, barnet udfører, lægger grunden til et sprogspil i Wittgenstein'sk betydning. ("Damen" kan, når man spiller skak, betyde "pas på, din dronning ikke bliver taget", når børn hugger varer i en slikbutik, kan det betyde "lad os komme ud af døren i en fart"). Begge er handlingsanvisninger, der er led i et sprogspil). Det er de handlinger, som barnet udfører som følge af anvisningerne, der skaber sprogsillet, ikke omvendt. På tredje trin fungerer barnet på andenreguleringsplanet. Det forstår anvisningerne og begynder at give sig selv sproglige anvisninger. Det er begyndelsen til selvreguleringen. På fjerde trin er selvreguleringen fulden, og den egocentriske tale "går under jorden". (Se også Fuson, 1979).

Man kan diskutere, hvor typisk eller vigtig denne type mor-barn samvær er, men man kan ikke benægte, at de selvregulerende træk ved talen er af væsentlig betydning for udviklingen af både autonomi og moral. Det, der her er hovedsagen, er, at denne selvregulering udspringer af det målrettede samvær med en ældre, der tager ansvaret.

### 3-5 år: Den ødipale moral

Til denne skal der blot føjes nogle kommentarer. Andkjær Olsen (dette nummer) henviser til Jakob Knudsens *Sind* fra 1903, der – uden at kende psyko-

analysen – giver en skønlitterær fremstilling af Ødipus-komplekset. Denne roman virkede i min skoletid så overbevisende på mig, at den fik mig til at tro på psykoanalysen som på en religion. Men i *Sind* forekommer det ubevidste ikke. Alt er oppe i lyset, og på samme måde læste jeg Freud uden at ane, at jeg læste helt forkert. Det er i denne mere beskedne betydning af Ødipus-komplekset, uden brug af det ubevidste, man her kan tale om en ødipal fase i moraludviklingen: Erkendelse af magt. Respekt for magtfuld person. Identifikation med personen. Personen behøver ikke at opleves som en aggressor, men han eller hun skal naturligvis opleves som identifikationsværdig.

Magt kan være ledsaget af ondskab, smålighed eller urimelig stregthed. Det hører til tilværelsens tilfældige, ikke dens nødvendige vilkår. Idéelt set er den ødipale moral ligesom den foregående og efterfølgende moraltype et instrument for den kulturelle overførelse af personlige kapaciteter fra generation til generation. At der findes samfundsforhold og livsvilkår, hvor Ødipus-komplekset også medfører forkroblet personlighedsudvikling, er en anden sag.

### Fra 6-7 år: Retfærdighedsmoral

Ved skolegangens begyndelse starter barnets indøvelse i den borgerlige offentlighed. Den borgerlige offentlighed har to idealer: For det første A-intelligen-sen, som beskrevet i Poulsen (1981). Den hedder sådan, fordi den er fyldt med A'er: Akademisk, abstrakt, "artificial intelligence", almenbegreber, androgen dominans, alfabetiseret tænkning. Lad os her for nemheds skyld kalde den skoleintelligen-sen (og ikke i en nedsættende betydning). For det andet idealet om retfærdigheden, der kan opdeles i to: Den enkeltes ret til at stræbe efter egen lykke. Lige rettigheder til alle. Tilsammen giver de, når det går højt (og det skal det) den enkeltes pligt til at respektere den anden som ligeværdig person og behandle ham som et mål, ikke som et middel.

Det lyder, som om skoleintelligensidealet og retfærdighedsidealet ikke har noget med hinanden at gøre, men i praksis har de. Dels ligger den praktiske indøvelse af dem i forlængelse af hinanden, dels har de begge den dekontekstualiserede og upersonlige argumentation som ideal.

Det første demonstreres af Larsen (1982) og Bjerrum og Larsen (1982). Deres undersøgelser viser, hvordan den ansats til borgerlig offentlighed, som de mere privilegerede blandt drengene indøver med hinanden udenfor skoletimerne i form af diskussioner om regler for lege, udveksling af private erfaringer, indbyrdes konkurrence og diskussioner om film o.l., glider direkte ind i klasseværelset og udnyttes af læreren til samtaleøvelser og almengørelse af de private erfaringer.

Det andet fællesskab mellem skoleintelligensidealet og retfærdighedsidealet er abstraktionen. Det abstrakte i retfærdighedsidealet er også idealet i den mest refererede teori om retfærdighedssansens udvikling, nemlig Kohlbergs.

Abstraktionsidealet i Kohlbergs stadieteori kommer til udtryk på flere måder. For det første bliver personen, der testes, ikke vurderet for, hvad han vælger, men for arten af hans begrundelse. Lad os tage det mest citerede eksempel, nemlig historien om Heinz' dilemma. Heinz' kone er dødeligt syg,



men kan reddes af en bestemt medicin, som en bestemt apoteker har. Apotekerens vil kun sælge den for en urimeligt høj pris, som Heinz ikke kan betale. Skal Heinz bryde ind og stjæle medicinen? Hvorfor? Hvorfor ikke? Det er ligegyldigt, om man svarer ja eller nej. Det handler om måden man svarer på.

Der er mange hvis'er, man skal acceptere i den historie for at score point, ligesom analfabetiske interviewede skal acceptere hvis'er, når de bliver testet for evne til logisk tænkning: "Alle bjørne i Sibirien er hvide. Peter så en bjørn i Sibirien. Hvad farve har den?". Prælogiske svar kan lyde sådan: "Kender ikke Peter". "Spørg Peter". "Spørg Ivan, han har været i Sibirien". Eller "Den var måske brun, siden du siger, at alle de andre er hvide?" Analfabeterne tror, at det er en samtale om et indhold, ikke en øvelse i at acceptere hvis'er.

Noget lignende gælder Heinz' dilemma. Ifølge Gilligan (1982) er piger på 11 år utilbøjelige til at acceptere Kohlbergs hvis'er og scorer derfor lavere på trappetigen. I stedet foreslår de alternative løsningsmuligheder.

Det var to former for abstraktionsideal: Ikke faktisk valg, men art af argument. Og villighed til at acceptere hvis'er. Men det tredje abstraktionsideal er mest ejendommeligt.

Hør et svar, der glider ind på højeste trin, stadium 6: "Dette er en situation, der tvinger ham til at vælge mellem at stjæle eller lade sin kone dø. I en situation, hvor man er nødt til at træffe valget, er det moralsk rigtigt at stjæle. Heinz må handle efter princippet om at bevare og respektere liv".

Hvad for noget? "Bevare liv"? Skulle han også gøre det for naboens kone? Eller for apotekerens? Man skal altså tænke ligesom i skolen: Tre æbler er mere end to græskar. Man kan forestille sig, at den reflekterende, handlingslammede idiot kun når at få baldret apotekerens rude, før han bliver taget i kraven. Og så dør hans kone.

Eller et nej-svar på stadium 6: "Heinz må afgøre, om han skal tage de andre mennesker i betragtning, som har lige så meget brug for medicinen, som hans kone. Heinz bør ikke handle efter sine egne særlige følelser, men tage hensyn til alle de liv, der er involveret". --- Efter min moralske mening er den Heinz ikke værdig til at sidde ved sin kones dødsleje.

Kohlberg til side: 6-7 årsskiftet er måske det mest alment accepterede fænomen i udviklingspsykologien. Det er uklart, om det er skolestarten, der skaber skiftet, eller skiftet, der muliggør skolestarten. I hvert fald starter barnet på det tidspunkt en ny linie i sin moralske udvikling: Principper for omgang mellem ligemænd. Det er ikke bare i samfund med skolegang, at denne udvikling foregår. Også i traditionelle, ikke-alfabetiserede samfund trænes denne udvikling. Det, som de første opdagelsesrejsende kaldte "palaver", var bl.a. samtaler om principper for omgang mellem ligemænd. Imens var der nogen, der drog omsorg for børn, gamle, syge og husdyr, holdt gryden i kog og klæderne i stand.

### Fra 8-9 år: Omsorg

"Du skal passe din have" hedder det, og alle nikker, mens hver tænker sit.

Skal det forstås som et hypotetisk imperativ, altså en foreskrivelse af en

handling, der er begrundet af, at den fører til et eller andet mål, eller som en kategorisk imperativ, der ikke lader sig begrunde ved noget praktisk formål, men kun ved henvisning til selve moralloven.

Problemet for psykologien er, at det kræver langt større skoling og intelligens at forstå denne sondring end at leve efter den. Problemet for antropologien er, at den menneskelige kapacitet, den type intelligens, der skal til for at forstå denne sondring, historisk set kun er muliggjort i kraft af merarbejde udført af dem, der netop på grund af dette merarbejde ikke havde tid eller lyst til at udvikle de intellektuelle færdigheder, der er grundlaget for de højere trin af retfærdighedsmoralen.

Derfor ville det være unfair mod omsorgsmoralen at afkræve den et valg mellem det hypotetiske og det kategoriske imperativ. Omsorgsmoralen stiller sig ikke det spørgsmål, om det er af praktiske grunde, man skal passe sin have, eller om det indeholder et deontologisk "bør". Man drager omsorg i stedet for at spekulere over hvorfor. (Naturligvis er der nogen der har spekuleret. Blandt dem er der i historiens løb en del, der har reageret ved at blive hysterisk-religiøse på en måde, der må betragtes som en forlængelse af den ødipale moral. Andre har skyndt sig at brænde kartoflerne om til sprit).

Forskellige teorier om moraludvikling har haft deres problemer med omsorgsmoralen. Mens man næsten over det hele har indsat de højeste principper for omgang mellem ligemænd som menneskelighedens spydspids, har man i parantes mumlet lidt om noget, der er anderledes og uforståeligt, som Det sorte Kontinent. Disse parantetiske mumlerier har dog altid, lige fra Freud til Gilligan, haft karakter af bordtaler til damerne. Når omsorgsmoralen her sættes højest, er det ikke for at yde retfærdighed mod reproduktionens historie og heller ikke for at holde nogen bordtale til den stumme hær af arbejdende mennesker, der har draget omsorg for mennesker, dyr og ting. Den sættes højest, fordi omsorgsmoralens handlekapaciteter i dag, hos den mest industrialiserede fjerdedel af verdensbefolkningen, først begynder at indøves *efter* retfærdighedsmoralen. Hvor retfærdighedsmoralens abstraktioner før var et relativt sjældent og sent udviklingsfænomen, indøves de i dag tidligt på grund af skolegangen og ikke mindst børnenes friholdelse fra arbejde og ansvar for mennesker, dyr og ting.

Omsorgsmoralens personlige kapaciteter indøves derimod senere end nogen sinde. Ganske vist ville det være en overdrivelse at påstå, at det ligefrem er ved at være et privilegium at have noget at drage omsorg for, men idéen om, at flere og flere børn eller arbejdsløse, socialt isolerede og hjemstavnsløse voksne udsættes for det, der kaldes "kulturel frisættelse", indeholder en del af denne påstand.

Der er en del, der tyder på, at piger indøves lidt tidligere i omsorgsmoralens personlige kapaciteter end drenge. Det er uklart, i hvilken udstrækning pigerne selv er med til at skabe det miljø, der giver denne indøvelse.

## Stjernen

Julestjernen er ikke en del af træet selv, men et kulturprodukt, vi sætter oven-

på: Selvet. Selvet er vores *formidlede* forhold til det, vi er, ser, gør og kan. Midlet, mediet, er et kulturprodukt. I forbindelse med moraludviklingen er selvet vores indirekte forhold til moralen, følelsen af det moralske forhold til virkeligheden.

Ingemann Nielsen (i dette nummer) nævner, hvordan man tidligt i historien så det hellige som noget, der hørte til selve virkeligheden, og hvordan det hellige op igennem historien så at sige er blevet flyttet ind i selvet.

Også Sode Funch beskriver et forhold til virkeligheden set gennem selvets prisme. Anskuelsen er en oplevelse, der afspejler et engagement omkring en emotionel abstraktion, hvor oplevelsen af det æstetiske gennem selvrefleksion bidrager til det formidlede forhold til de menneskelige værdier – og måske beriger dem.

Evnen til at finde en rød tråd gennem disse indirekte, uspontane og formidlede forhold til virkeligheden, evnen til skabe et selv, begynder så småt ved tiårsalderen, i begyndelsen som efterplaprende skolelærdom, senere (for nogen) med forståelse. Før da beskriver børn deres følelser ved at beskrive virkeligheden, dvs. de situationer, der vækker følelserne, og de handlinger, følelserne hænger sammen med.

Selvets historiske opståelse kan ses som en forflygtigelse af tilværelsens moralske aspekter, men også som en sikring af disse aspekter i et samfund, der er præget af noget, man med en samlebetegnelse kan kalde "hjemløshed": Kulturel frisættelse, intet at drage omsorg for, få og flygtige tilknytninger til familie, naboer, arbejdskolleger og hjemstavn. Selvets moralitet *kan* være redningsplanken for det umulige ideal: Shane, den tavse rytter.

## LITTERATUR

- BERNTH, I. 1982. Fra person for andre til person blandt andre. *Psyke & Logos*, nr. 2.
- BERTENTHAL, B. I. & FISCHER, K. W. 1978. *Developmental Psychology*, 14, 44-50.
- BJERRUM, H. & LARSEN, K. 1982. *Kontext*, 43.
- FROMING, W. J. et al. 1983 *Child Development*, 54, 585-593.
- FUSON, K. C. 1979 i Zivin, G. (ed.). *The Development of Self-Regulation through Private Speech*. New York: Wiley.
- GILLIGAN, C. 1982. *In a Different Voice*. Cambridge, Mass: Harvard Univ. Press.
- HECKHAUSEN, H. 1983 i Magnusson, D. & Allen, V. L. (eds.). *Human Development*. Academic Press.
- HOFFMAN, M. L. 1979. *American Psychologist*, 34, 958-966.
- KAGAN, J. 1982. *The Second Year*. Harvard Univ. Press.
- LARSEN, K. 1982. *Pædagogisk Orientering*, 8, 11-24.
- PIAGET, J. 1932. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires, 1973.
- POULSEN, A. 1981. Intelligens, udvikling og produktionsmåde. *Psyke & Logos*, nr. 1.
- POULSEN, A. 1984. Selvets udvikling. *Psyke & Logos*, nr. 1.
- POULSEN, A. 1985. Føleri og virkelighed. *Kronik i Politiken*, 6. feb.
- TATA, L. 1985. Skam og selvmordsforsøg hos en pubertetspige. *Psyke & Logos*, nr. 1.
- WERTSCH, J. V. 1979. *Human Development*, 1-22.