

MENNESKETILBLIVELSENS KOREOGRAFI  
OG KUNDSKABENS GRUNDLAG:  
ET EVOLUTIONÆRT PERSPEKTIV PÅ PROJEKT MENNESKE

(Publiceret i A. Neumann (red.) *Det særligt menneskelige: Udviklingspsykologiske billeder*), Hans Reitzel 1994.

Denne bog skulle oprindeligt have heddet 'Projekt menneske' og ikke 'Det særligt menneskelige', som efter min mening ikke er den mest præcise betegnelse for indholdet. Den mere rammende titel 'Projekt menneske' måtte imidlertid opgives af copyright årsager)

Evolutionen har programmeret den nyfødte abeunge til at lade hænderne gribe om og holde fast i abemors pels. (I en kort periode har det nyfødte menneskebarn i øvrigt samme håndrefleks som en arv fra hine tider, må vi formode). Komplementært hertil har evolutionen programmeret abemor til at tage imod og lade dette ske på en for ungen hensigtsmæssig måde.

De to programmer passer til hinanden på abevis eller på den for aber naturlige facon. Spontan og præcist går de i hak med hinanden som hånd i handske eller som tænderne på tandhjul og skaber tilsammen den for ungen livsnødvendige kontakt, forbundethed og samspil mellem de to organismer.

»Program« betyder bogstaveligt »en forud opstillet plan for eller over et forehavende«. I dette tilfælde består programmet af nogle fylogenetiske eller artstypisk udviklede og derfor medfødte dispositioner og kompetencer for det forehavende, der kaldes ontogenese eller udvikling fra nyfødt til voksen. Som for alle andre levende organismers vedkommende er menneskets individuelle udvikling evolutionært programmeret. Menneskeliggørelsen fra barn til voksen består i en programprogrammering, hvori barnets og forældrenes programmer går i hak med hinanden i gensidig afstemthed og derved driver udviklingen frem.

Artiklen søger at vise, hvorledes barnet på denne måde tilegner sig den kulturelle arv som en naturel arv.

Nogle af evolutionens programmer er detaljerede, andre kun skitser, men de har alle nogle grænser eller rammer, som ikke kan overskrides, hvis programmet stadig skal kunne fungere som et program. Udtrykket »rammeprogram« ville derfor være mere korrekt end blot »program«, men for nemheds skyld bruger jeg det sidste.

---

\*) Copyright H. Reitzel, som har givet tilladelse til genoptryk af artiklen.

## Virkelighedens virkeliggørelse

Kan man forestille sig tandhjulsprogrammer hos mennesket svarende til det illustreret hos aben?

### *Arternes medfødte udstyr*

Man kan vanskeligt forestille sig andet, uanset at det er gjort i rigt mål, for spontaniteten og præcisionen af den tidlige barn-mor kontakt er lige så livsnødvendig for os som for aber. Formentlig har mennesker endda flere evolutionært udviklede programmer end aber. Forskellen mellem arterne består i programmernes mængde, kompleksitet, subtilitet og udtrykskanaler, og forskellen kan meget vel være den modsatte af den gængs antagelse.

Den gængse eller i hvert fald udbredte antagelse er, at medens dyreunger fødes som præfabrikata af artens voksne, fødes menneskebørn som blanke tavler, på hvilke kulturen indskriver sig under opvæksten. Det kunne imidlertid forholde sig omvendt, nemlig at jo højere udviklet og jo mere fleksibel og indlæringsdygtig en art er, des flere medfødte programmer har den, ikke færre. Jo mere rigt psykisk udstyrede en arts voksne er, des mere rigt medfødt udstyrede er dens unger det formentlig også (Bower 1977: 11; James 1890 II: 441).

Jeg kan ikke her uddybe, hvorfor det er tænkeligt, at evolutionen har udstyret os med komplekse naturlige sociale eller om man vil kulturelle kompetencer. Se herfor evt. Katzenelson (1988a, 1989). (1)

### *Programprogrammering*

På den ene side er barns og mors programmer medfødt fint afstemte efter hinanden, som vi senere skal se eksempler på. På den anden side skal de ikke des mindre til stadighed afstemmes efter hinanden gennem socialt samspil. Fra naturens hånd er programmerne, hvad de er, men der skal også foregå en løbende gensidig programmering. Programmerne er virkelige, men deres virkelighed skal virkeliggøres i og ved deres forløb og dermed i og ved deres relationer til eller interaktioner med noget andet end sig selv. De skal i operation på den for arten naturlige måde for at blive til det, de forud er anlagt på at være. Og det skal de des mere, jo højere op vi kommer i udviklingsrækken.

Denne programprogrammering er selve menneskeliggørelsesprojektet, ganske som abens programprogrammering er et abeliggørelsesprojekt. Det er principielt det samme projekt, det sidste er blot enklere end det første. Forskellen ligger kun i de forskelle, der nu engang er mellem arterne. En computers program er, hvad det er, een gang for alle og klar til brug på samme måde hver gang. Det levende stofs programmer er også, hvad de er, men skal tillige programmeres. (Jeg ser bort fra, at man arbejder på at udvikle computerprogrammer, der i denne centrale henseende ligner levende programmer).

Umiddelbart forekommer det måske paradoksalt, at et program både kan være, hvad det er, og dog skal programmeres. Men hvis vi følger denne ide, kan vi forene en naturel og en kulturel forståelse af mennesket: Vi er født med et biopsykisk udstyr, men vi skal også indføres i den menneskelige kultur, for at det naturlige udstyr kan blive til det, som det forlods er anlagt på at være. Ganske som tilfældet er for andre højerestående dyrs vedkommende, fx aber.

Virkeligheden skal virkeliggøres, som vist nok Hegel sagde med en lykkelig vending.

Den komplementære gensidighed mellem mor/barn-interaktionens tandhjul er imidlertid så underfundigt programmeret gennem evolutionen, at også kulturindføringen i vid udstrækning er naturligt styret. Det er en vanskelig tanke, som nødvendiggør anerkendelsen af, at meget af det, vi vanligvis betragter som opdragelse, i realiteten er menneskebarnet iboende som programmerede anlæg til at tilegne sig den kulturelle omverden som en naturel arv.

Den voksne forælder menneskeliggør ganske vist barnet, men barnet er også sin egen forælder. Barnets medfødte program kalder nemlig forældrens medfødte program frem. De to programmer går i hak og tandhjulstræk med hinanden, og medens de kører, bliver barnets (og til dels også forældrens) program programmeret. Selve kørslen er imidlertid forlods programmeret, alt efter sin art.

### **Læring og oplæring**

Der findes næppe medfødte programmer for indsigten i og evnen til at køre bil eller at skrive bogstaver. Det skal læres ligesom meget andet skal, og det jo mere des mere kompliceret en kultur er. Hvis man med begrebet »læring« mener »enhver påvirkning, der gør en forskel i adfærden« eller »de vedvarende ændringer i adfærden, der skyldes erfaring«, skal alt andet end automatiske reflekser læres. Men så har man også strakt begrebet læring så vidt, at det er det samme som »at være til«, hvorefter det har tabt sin forklaringskraft.

Anskuer man læring mere afgrænset og specifikt, er der derimod formentlig megen forståelse og færdighed, som ikke skal læres. Nemlig alt det, der er grundlaget for menneskeliv, hvilket bilkørsel eller skriftsprog ikke er. Fx glæde, kontakt, interaktion eller det at handlinger har hensigter og intentioner, at de er til for noget. Den slags udgør 99 procent af menneskelivets dispositioner, kapaciteter, forståelser og færdigheder, siger Popper (1972: 71-72) omend lidt spøgende, og skal ikke læres i en rimelig strikt forstand af det begreb. Det skal opøves og udfoldes eller oplæres, om man vil.

Det kan kun komme som en overraskelse for dem, der mener, at mennesket ikke er en dyreart som andre og derfor ikke som alle andre arter er bygget til at blive, hvad det essentielt er anlagt på at være. Og menne-

skets essens er ikke at køre bil og skrive skrift, det er randzoner. Fx er det som nævnt en udbredt antagelse, at vor arts lange barndom sammenlignet med andre arters opvækstperiode skyldes, at menneskebarnet fødes højest ufærdigt og derfor skal have megen tid til indlæring og tilegnelse af kulturen. Antagelsen overser imidlertid det tidligere anførte modsatte synspunkt, at jo bedre psykisk udstyrede en arts voksne individer er, des bedre medfødt psykisk udstyrede kan dens nyfødte også tænkes at være.

Vor arts vitterlig udstrakte barndom kunne derfor tværtimod være årsaget af, at vore spædbørns medfødt programmerede kundskaber og færdigheder er så mangfoldige og komplicerede, at de fordrer lang tids programprogrammering for at blive til det, de er anlagt på at være. Det kan ikke være en tilfældighed, at vort centralnervesystem bruger mange flere år til at modnes biologisk end nogen anden arts. Denne modning er meget afhængig af ydre påvirkninger, hvilket enhver arts biopsykiske udvikling i øvrigt er, men modning er det ikke des mindre. Vore programmer skal blot i operation igen og igen over længere tid end andre dyrs, for at det naturlige og det kulturelle kan gå i hak.

## **Menneskeliggørelsesprojektets grovstruktur**

Howdan kan vi forklare programprogrammeringen?

Forklaringen er, at evolutionen har udstyret menneskebørn med nogle underfundige medfødte mentale dispositioner og kapaciteter, der narrer deres forældre til at behandle dem som, om ikke ligefrem små voksne så dog som meget mere udviklede, end de er. Fordi forældrene lures til at spille denne fiktion igennem, ender den med at blive sand. De virkelig eksisterende menneskelige programmer hos barnet bliver programmerede og derigennem virkeliggjort som mere eller mindre fuldt udfoldet menneskelig virkelighed.

I dette afsnit ridser jeg fiktionen op i dens generelle form, hvorpå næste afsnit illustrerer den med konkrete eksempler.

### **Besjæling**

Vor tænkning er ofte antropomorf. Det vil sige, at vi er tilbøjelige til at tilskrive den fysisk-biologiske virkelighed uden for os vore egne mentale egenskaber og dermed forstå virkeligheden i vort eget billede. Med et psykoanalytisk udtryk projicerer eller overfører mennesket sine egenskaber på den omliggende virkelighed.

Vi moderne mennesker i den vestlige kultur mener især at kende til den slags fra arkaiske folkeslags besjæling af bjerget, træet, dyret, blæsten, sandet og stjernerne. Disse objekter tilskrives svaghed-styrke, mildhed-strengthed, godhed-ondskab, klogskab-dumhed osv. Det kan være rigtigt nok, men besjælingen er et alment antropomorft træk ved alle menneskers forståelse af virkeligheden til alle tider og steder. Barnets virkelig-

hedserkendelse begynder sådan, og vi bærer den med os fra denne begyndelse. Den driver os ustandselig til umiddelbart og spontant at tillægge naturens egne objekter og begivenheder såvel som de af os selv frembragte ting menneskelige mentale træk.

I løbet af vor individuelle udvikling overlejres denne umiddelbare antropomorfe tænkemåde af en mere middelbar og objektiverende virkelighedserkendelse, der i stadigt stigende grad forstår virkeligheden som eksisterende med sine egne og af os uafhængige egenskaber. Den antropomorfe erkendelse påvirkes og ændres heraf, men den forsvinder ikke. Fx næres vor legende og æstetiske forhold til virkeligheden og tilværelsen af den (Katzenelson 1994: 294-315).

### ***Medlemmerne af klubben***

Men selv om den antropomorfe tænkning aldrig helt forsvinder, ved vi selvfølgelig godt, at hverken lokomotivet eller kæledyret er som os. Nogle elskere af kæledyr ved det måske ikke, men af den grund betragtes de da også som en anelse sære, uanset at vi måske sympatiserer med deres hengivenhed. Vi kender og anerkender med andre ord den kvalitative forskel mellem os på den ene side og alt andet på den anden side, i hvert fald når det skal være. Denne skelnen optræder i alle kulturer, men formentlig i jo højere grad des mere moderne de er. De kultur- og mentalitetshistoriske årsager hertil skal ikke udredes her.

Der er imidlertid en undtagelse, et objekt som også for os unddrager sig denne skelnen. Det er menneskebarnet.

Det spæde barn er tilsyneladende genetisk udstyret med en række psykiske egenskaber, som sætter det i stand til at indgå i den slags socialitet, som er særegen for dyrearten menneske (jf. eksemplerne i næste afsnit). Disse biopsykiske egenskaber udløser på deres side visse komplementære adfærdsformer fra forældrenes side, således at barnets medfødte programmer undergår en fremadskridende programmering.

Dette interaktionsmønster mellem unge og voksen ses mange steder i dyreriget og er forudsætningen for megen nyfødt livs bevarelse og udvikling til voksenalder, især hos pattedyr. Hos dyrene er det komplementære mønster imidlertid kodet i de faste programmer, som vi kalder instinkter. Hos os bæres mønstret desuden af bevidsthed og sprog. Det gør det forskelligt fra alle andre dyrs gensidige komplementaritet på netop den måde, at vi kan tale om projektion eller overføring af den antropomorfe tænkning, der bevirker, at det menneskelige forældrepar spontant forstår det spæde barn som i mange henseender lig dem selv. Som en af os, et fuldgyldigt medlem af klubben.

### ***På menneskevis***

Det er naturligvis objektivt forkert, hvorfor projektionen er (næsten) lige så fuld en antropomorf fejltagelse, som når den angår bjerget, lokomoti-

vet eller kæledyret. Ganske vist besidder barnet medfødte humane kapaciteter, hvad bjerget og kæledyret ikke gør, men derfor er spædbarnet selvsagt meget langt fra at være det samme slags væsen som den voksne. Pointen er imidlertid, at hvis dette lille stykke human organisme og biopsyke skal blive til et menneske, må forældrene begå den antropomorfe fejltagelse. De må agere over for det ufærdige menneskevæsen, som om det i vid udstrækning er et færdigt menneskevæsen. De må handle over for det og tale til det, som om det i grunden forstår, hvad de siger og gør, ligesom voksne ligestillede gør det. Det er nemlig den måde, hvorpå menneskebarnet bliver til menneske. Barnet bliver tilskrevet, rent ud sagt påduttet, egenskaber, som det først siden får, og får kun egenskaberne på denne måde.

Det er kernen i programmernes programmering for vor arts vedkommende. Og sådan behandler voksne faktisk deres børn. I væsentlige henseender opfatter og behandler de voksne deres børn, som om de var næsten deres lige, måske i grunden helt deres lige, samtidig med at de i praktisk taget alle henseender så afgjort ikke behandler deres børn som voksne (se nedenfor). Sidstnævnte forhold stiller sig imidlertid ikke i vejen for den antropomorfe illusion, den er en psykologisk tvang. Voksne mennesker synes at være medfødt programmerede til at programmere barnets medfødte programmer på denne vis. På menneskevis.

I ræsonnerende stunder ved vi naturligvis godt, at det ikke passer, at barnet ikke er vor lige, ganske som lokomotivet og hunden ikke er det. Men denne mindre spontane og objektiverende indsigt kan vi kun omsætte i tilsvarende objektiverende handlinger over for lokomotivet og hunden, skønt det kan knibe for sidstnævntes vedkommende, derimod ikke over for barnet.

Eller rettere, det kan vi godt i korte stunder, ofte konfrontationsstunder, hvor vi ikke kommer uden om at konstatere, at vi står over for et meget ufærdigt væsen. Men da gør vi også vold på os selv, det kan vi mærke. Disse stunder er lidelsesfulde og ophører sædvanligvis hastigt. Vi bringer dem ikke til ophør, det kan vi lige så lidt, som vi kan bringe dem til veje. De forsvinder af sig selv, fordi fylogenesen har dekretet vort sinds natur at de er ubærlige ret længe ad gangen. De ødelægger nemlig barnvoksen komplementaritetens indbyggede antropomorfe fejltagelse. Dermed umuliggør de den programprogrammering, der er kernen i det humane livs opfostring, hvilket ville sende slægten ud af evolutionshistorien.

Eller måske er det snarere sådan, at den objektiverende og den antropomorfe indstilling til barnet kan optræde side om side, køre parallelt? Det er muligt, men under alle omstændigheder: Over for eet væsen er vi uafværgeligt antropomorfe, også vi moderne mennesker. Udi antropomorfi har vi lagt bag os, hvad blæsten, sandet og stjernerne angår (mere eller mindre), men ikke for barnets vedkommende. Heldigvis, thi ellers ville opfostring til den særegent menneskelige socialitets kognitive, mo-

tivationelle og emotionelle egenskaber ikke kunne finde sted og arten uddød. Overfor barnet er den antropomorfe fejltagelse uudryddeligt en del af vort sinds evolutionære naturgrundlag.

Parentetisk bemærket kan det i øvrigt give anledning til problemer, når forældre i den grad identificerer barnet med sig selv, at de kræver for meget af det på et for tidligt tidspunkt. Men skam få omvendt de psykologer og pædagoger, som kun anholder vor antropomorfe fejltagelse og belærer os om barnets ufærdige natur. Barnets programmer er principielt fuldkomne, skønt de skal programmeres.

Ovenstående afsnit om menneskeliggørelsesprojektets grovstruktur er hentet fra Katzenelson (1988b).

### **Træk af menneskeliggørelsesprojektets finstruktur**

Jeg skal nu kort præsentere et par eksempler på ved første øjekast enkle, men ved nærmere eftertanke særdels komplekse medfødte programmerede dispositioner, kapaciteter, forståelser og færdigheder hos barnet og den voksne i komplementær interaktion. Der er nu udført tonsvis af minutløse videobaserede empiriske undersøgelser af sådanne samspil, og de udviser forbavsende ensartethed fra par til par i interaktionsmønstrene.

(I vor del af verden, at bemærke. Det er muligt og sandsynligt, at de programprogrammerende komplementære interaktionsmønstre i en vis udstrækning er anderledes i andre kulturer. Her vil pointen i nærværende perspektiv være, at alle forskelligheder til trods må enhver kultur nødvendigvis have programprogrammeringer ækvivalente til vore, eller som udfylder samme funktion som hos os. Samt at forskellighederne ikke vil kunne overskride visse rammer, nemlig rammeprogrammernes).

Eksemplerne demonstrerer, at barnet ikke er født som en blank tavle. Nogle færdigheder optræder lige fra fødslen, og senest tre måneder gammel er der hos spædbarnet programprogrammeret et stort repertoire af adfærdsformer, hvormed det kan inddrage forælderen i kontakt og interaktion eller lade være. Allerede et halvt år gammel er barnets medfødte sociale formåen formidabel, som Stern bemærker (1977: 61).

### **Kildegrundlaget**

I det følgende anvender jeg mestendels kun nogle få værker, nemlig Kenneth Kaye og Daniel Sterns bog fra 1977. Foruden artikler har sidstnævnte forsker siden fremlagt sine resultater og teorier i endnu en monografi (Stern 1985). Der er imidlertid mange andre forskere på dette felt, der undertiden kaldes den ny social-kognitive udviklingspsykologi, men for overskuelighedens skyld bliver kun få inddraget ud over Kaye og Stern.

### **Hovedbevægelser og blikkontakt**

Hovedbevægelse, kropsbevægelse, blik, ansigtsudtryk og lyde følges naturligt ad i barnets adfærd. De udgør en »pakke« og fungerer som en kommunikativ enhed. Deres indbyrdes koordination skal ikke læres. Hver for sig har de et motorisk mønster og deres integration et motorisk mønster af højere orden, hvor de indgår i større motivationelle tendenser som fx tilnærmelse og undvigelse. Mønstrrets udvikling må formodes i langt overvejende grad at være styret af nedarvede dispositioner og organiske ændringer, medens meget lidt stammer fra indlæring (Stern 1977: 60).

Tre måneder gammel kan barnet ændre sin hovedstilling, så det ser væk fra mor. Hvis det sker hurtigt, tolkes det af hende som modvilje. Det er formentlig også et medfødt afværgemønster, som det ses, når det noget ældre barn vender hovedet bort fra en skefuld mad. Barnets selvkognitive søgen blikkontakt eller undgåelse af samme ved hjælp af hovedbevægelser er ligesom smilet og gråden en kraftig stimulator af mor. Det betyder hende, at barnet enten har fået nok af kontakten lige nu eller er blevet forskrækket over noget i kontakten (*ibid.*: 53). Denne og mange andre af barnets medfødte kommunikationspakker kommer tæt på det, som etologerne kalder nøglestimuli.

Barnet kan også vende hovedet kun halvt bort, hvilket af mor opfattes som blandede eller ambivalente følelser ved kontakten hos barnet. Omvendt kan barnet appellere ved at bøje hovedet frem og løfte ansigtet op. Det tolkes som opfordring til kontakt (*ibid.*).

Hvis barnet afbryder blikkontakten og vender hovedet halvt bort, men samtidig løfter hovedet og drejer ansigtet opad, opfattes det som et fortsat ønske om kontakt, men på betingelse af større anstrengelse hos mor. Mor prøver da at generobre barnets fulde opmærksomhed med smil, bevægelser og tale. Hvis barnet derimod afbryder blikkontakten og vender hovedet halvt bort, samtidig med at det sænker hoved og ansigt, tolkes det som et ønske om midlertidig stop for kontakten (*ibid.*: 54).

### **Den menneskelige kontakt**

Overfladisk betraget ser et sådant interaktionsforløb enkelt ud. Analyseret i sine detaljer og derpå anskuet som en samlet pakke viser det sig derimod at være komplekst. Det er endda et eksempel på det mest komplekse stykke livsudfoldelse, der findes på denne jord, nemlig det vi kalder menneskelig kontakt, samspil eller interaktion.

Og endnu mere forbavsende, det er nær ved at være et fuldkomment eksempel herpå. Sprogløst kommer her alle det menneskelige samspils grundelementer til syne: Påbegyndelse, opretholdelse, nuancering, afslutning og undgåelse af kontakt (Stern 1977: 21).

Alt det, hvilket vil sige alt det væsentligt menneskelige, som er at kunne være menneske blandt mennesker, alt det kan spædbarnet fra naturens hånd. Og det udfolder disse kapaciteter selvaktivt, det kan ikke



lade være at være menneske blandt mennesker fra begyndelsen af. Selvfølgelig bliver barnet også aktiveret eller stimuleret hertil af mor, ganske som abeungen bliver det af abemor, ganske som alt liv slet og ret er interaktionelt eller relationelt, men barnet gør det også selvaktivt, og barnet skal ikke lære det.

### **Spædbarnsdikteret forælderadfærd**

Mor er det første, det mest massive og det mest vedvarende, barnet møder i menneskelivet. (For nemheds skyld kalder jeg enhver voksen i omgang med barnet for mor). Mors næsten uafbrudte strøm af handlinger er materialet for spædbarnets eneste og stærkeste erfaringer med den menneskelige interaktions gensidighed. For barnet er hendes ansigt, stemme, holden om og handlemønstre identisk med alt menneskeligt (Stern 1977: 16).

Mor kan alt det, som barnet kan, og dertil meget mere i sin interaktion med andre voksne. Det interessante i nærværende sammenhæng er imidlertid det helt specielle, hun kan, og ikke kan lade være med, i forhold til barnet. Skønt hun i grunden opfatter barnet som sin lige, er næsten hele hendes sociale adfærd over for barnet markant forskellig fra hendes øvrige sociale adfærdsmønstre. Hendes lyde, sprogbrug, ansigtsudtryk, kropsbevægelser, timing og rytme, alt er usædvanligt sammenlignet med social adfærd voksne imellem (*ibid.*).

Mors sociale adfærd over for spædbarnet er så egenartet, at den forekommer bizar hvis den udføres over for andre voksne (måske med undtagelse af episoder i elskovstunder, hvilket jo er ganske interessant). Hvis adfærden udføres i barnets fravær, fx som demonstration for en psykolog der er i færd med at undersøge den, synes mor også selv, at den er nærmest pinlig (*ibid.*: 32). Som forælderadfærd, og tillige som kæledyrsadfærd, opfattes den imidlertid som normal, og den er normal, fordi den er »spædbarnsdikteret forælderadfærd« (*ibid.*: 17).

Som for barnets vedkommende optræder de spædbarnsdikterede forælderhandlinger oftest i en samlet pakke, skønt de kan udføres hver for sig. De hører åbenbart sammen i naturligt integrerede enheder, og hvis nogle af komponenterne mangler, virker det forstyrrende eller truende på barnet.

Eksempler på mors spædbarnshandlinger:

Mor laver ansigter (smil, panderynken m.m.) til barnet, når hun foregiver overraskelse, bekymret omsorg, udtryksløs neutralitet osv. Ansigterne frembringes oftest langsommere end i voksensamspil, næsten i slow motion, og er dramatisk overdrevne som hos en dårlig skuespiller, ligesom de fastholdes alt for længe sammenlignet med de ansigtsudtryk, voksne viser hinanden. Andre gange frembringes de derimod hurtigere end i voksne interaktioner, eller mor leger med hastigheden som en rytme

i adfærdsstrømmen hun varierer på uventede måder der ville mystificere en tilsvarende voksenkontakt.

Ansigterne er stereotypt de samme hver gang og ledsages af næsten lige så stereotype lyde (*ibid.*: 19). Ud over at mors sociale udtryksformer over for barnet altså er ret specielle, benytter hun kun en ganske lille del af det repertoire, hun besidder. Det er et meget begrænset sæt ansigter, der skal til for at regulere gensidigheden.

Det overraskede ansigt tjener til at påbegynde kontakten. De hævede øjenbryn og opspilede øjne ligner en karikatur af en formentlig universel hilseadfærd blandt mennesker (Eibl-Eibesfeldt 1976: 24). Det er det hyppigste udtryk i samspillet, hvor mor hilser igen og igen og dermed opfordrer til kontakt (Stern 1977: 19).

Både smilet og det bekymrede omsorgsudtryk tjener til at opretholde og nuancere samspillet. Smilet signalerer, at kontakten er god, medens det omsorgsfulde udtryk opstår, når samspillet er i vanskeligheder og truer med at blive afbrudt. Det koncentrerer opmærksomheden om at opretholde kontakten (*ibid.*).

Panderynken med bortdrejning af hovedet og afbrudt øjenkontakt signalerer midlertidig stop for kontakten, fordi samspillet ikke længere fungerer ordentligt for mor, for barnet eller for dem begge (*ibid.*: 21).

Det neutrale eller udtryksløse ansigt, især med bortvendt blik, signalerer manglende vilje til kontakt (*ibid.*).

Tilsammen udgør disse og flere tilsvarende signaler de grundliggende elementer af mellemmenneskelig adfærd i form af den nævnte påbegyndelse, opretholdelse, nuancering, afslutning og undgåelse af interaktion. Og de gør det på en så markant eller overdreven måde, at elementerne kan opfattes lettest mulig af barnet (*ibid.*).

Mors visuelle kontaktsignaler ledsages af auditive. Hun taler til barnet og afgiver andre oftest rytmiske lyde, der er lige så overdrevent udtryksfulde som de visuelle samt lige så stereotype og forenklede. Det er det, vi kalder »baby talk«. Hun taler enten højere end normalt, iblandet hvin, vrøvleord og rene lydsekvenser, eller hun taler meget lavt nede i halsen, mumle mumle (*ibid.*: 23).

Den auditive overdrivelse tjener muligvis til at forsyne barnet med eksempler på alle de lyde, der kan udstødes af et menneske, og som derfor også sproget rummer. Overdrivelsen går fra fortrolige hviskelyde til høje for-sjov skræmmelyde i dramatiske op- og nedture af rig variation på tonehøjde og kraft. Ord og stavelser har eftertryk og kommer i rytmiske løb, der kan nærme sig sang. Tempoet svinger fra det meget hurtige til det meget langsomme med dvælen på vokalerne (»en søøøøød lille fyr«). Barnets ansigtsudtryk kommenteres med fx »aaahuuuuueu« lyde (*ibid.*:24). Osv., osv.

Mor siger kortere sætninger og holder længere pauser mellem sætningerne, end hun gør, når hun taler til voksne. I pausen ser hun forventningsfuld på barnet opfordrende til svar. Barnet svarer imidlertid sjæl-

dent. Alligevel er mors tale ikke en monolog, som det umiddelbart kunne se ud, men en forestillet dialog, for hun opfører sig, som om barnet faktisk svarer (*ibid.*).

Eksempel (*ibid.*: 25):

Mor: »Er du mors lille skat?«

Intet svar.

Pause, gennemsnitlig næsten tre gange så lang pause som når voksne stiller hinanden spørgsmål.

Forestillet svar fra barnet: »Ja«.

Mor: »Det er du«.

Efterhånden begynder barnet at afgive lyde i de pauser, som mor har afsat til det, og forstår på et tidspunkt at samspillet går for sig inden for rammerne af en rytmisk gensidighed.

### **Intentionalitet**

Eller forstår og forstår, hvad forstår spædbarnet?

Vi må antage, at gennem det første halve år af barnets liv, hvorfra de ovenfor beskrevne eksempler stammer, er barnet ikke bevidst om det systemiske mor/barn-samspil i den menneskelige gensidighed. Det er formentlig kun mor, der er klar over eller har bevidsthed om at der foregår en interaktion, skønt denne bevidsthed normalt er uarticuleret.

Med Austins (1962) formuleringer er mors ytringer og adfærd illokutionære, hvilket vil sige, at de intenderer en effekt på barnet. Mor vil noget med barnet, uanset at hun sjældent gør sig indholdet af denne stræben klar. Barnets ytringer og adfærd er derimod kun perlokutionære, hvilket vil sige at de har en effekt på mor, men denne effekt er ikke bevidst intenderet og derfor ej heller villet.

Mor tror imidlertid, at barnets ytringer og adfærd også er illokutionære som hendes egne, og som anført er denne fiktion nødvendig, for at de engang kan blive det. Lige fra begyndelsen gør mor brug af næsten ethvert træk ved barnets adfærd, som på nogen måde ligner en interaktion mellem voksne, og udfylder barnets halvdel af samspillet for at øge ligheden med voksnes illokutionære eller intentionelle interaktioner.

Mor er den fælles planlæggende, huskende og opmærksomhedsrettende komponent i et samspil, hvori barnet udfører nogle underafdelinger (Kaye 1982b). Det er mor, der styrer barnets signaler til hende ind i en tur-tagning dem imellem og dermed skaber de gentagne forudsigelige og forventlige taktrutiner, hvor indenfor barnet begynder at udforske virke-

ligheden og modtage tilbagevendende imitationsmodeller (Kaye 1982a: 150). Mere om tur-tagning og taktrutiner nedenfor.

### ***Social forståelse***

Gennem disse gentagelser bliver barnets gester gradvist til konventionelle signaler om barns og mors fælles erfaringer. Dermed er de fælles betydninger indtrådt i barnets horisont. Det kan vi kalde social forståelse, hvilket med Mead (1934) vil sige at forstå det samme ved det samme (og i tidens fylde at kunne udtrykke dette sprogligt, hvilket dog ligger mere end et år efter den periode i barnets liv, der her er på tale). Kun hvor der er fælles eller delte betydninger, kan der være delte intentioner og dermed fælles kundskab om den sociale virkelighed (Katzenelson 1994: 95-121). Først da har vi et socialt system i menneskelig forstand, som er mere end sociale dyrs systemer.

Hen gennem anden halvdel af barnets første år optræder spiren til sådanne fælles eller delte intentioner og dermed den intentionelle underordning af egen adfærd til handlinger, som kræver forudsigelse af hvad partneren vil gøre, og af hvad partneren forventer, at man selv gør (Kaye, 1982b). Mead kalder det evnen til at indtage den andens holdninger overfor og forventninger til sig selv inden for det, som Schütz (Schütz & Luckmann 1974) benævner det sociale videnslagers gensidige perspektiver.

Herigennem begynder barnet at opdage, at det er en anden for mor. Det vil sige, at barnet kan sætte sig i hendes sted og forstå, hvad hun gør vis a vis det selv set fra hendes perspektiv, således som mor hele tiden har kunnet det for barnets vedkommende. Først da indtræder egentlig menneskelig social forståelse som en enhed af samtidig forbundethed med og adskilthed fra mor, hvori barnet identificerer sig med, hvad det er at tænke, føle og ville noget i menneskelig forstand.

### ***Empati***

Denne fremdrivelse af intentionalitet og gensidige perspektiver må formentlig bygge på medfødte programmer hos barnet til at kunne identificere sig med dette menneskelige.

Spædbørn græder spontant, når de hører andre spædbørn græde (Hoffman 1981). Omkring otte måneder gammel aflæser barnet selv meget diskret udtrykte sindsstemninger hos mor og regulerer sig derefter. Fx neddæmper det sig, når det registrerer en neddæmpet eller let deprimeret adfærd hos mor (Hay *et al.* 1985).

Det kan kaldes empati. Børn er udstyret med evnen til øjeblikkeligt og uvilkårligt at være i den andens sted, hvilket er noget mere oprindeligt eller primitivt end at indleve sig i eller en villet sætten sig i den andens sted. Billedligt talt støtter jeg den anden ved at føle mig til mode som ham og eventuelt også lade støttende adfærd følge herpå. I empatien for-

stås den anden indefra i en spontant og mentalt tvingende identifikation (Katz 1963: 8).

Denne forståelsesmåde af den andens »stedthed« er kernen i det, som Løgstrup kalder de suveræne livsytringer (Katzenelson 1985). Den er så tidligt optrædende, så fintmærkende, præcis og sandsynligvis universel ensartet, at den ikke kan være en kulturrelativt indlært psykisk kapacitet (Hoffman 1981). Den må være den del af vort evolutionære mentale udstyr, som ligger til grund for alle senere udgaver af den menneskelige gensidighed.

### ***Det fælles tredje***

Men som nævnt begynder den intenderede sociale interaktion hos barnet først så småt at dukke frem hen gennem dets andet halvår. Det sker muligvis, fordi barnet nu er mentalt modnet til at være opmærksom på genstande uden for det direkte mor/barn-forhold og har fået udviklet færdigheder til at gribe om og undersøge dem.

Det gør mor/barn-interaktionen triangular og ikke kun dual. De to objekter, mor og barn, suppleres med et fælles tredje objekt, fx en plasticflaske, eller senere et billede i en billedbog, derpå betydningen af en sproglig ytring om et billede i en billedbog, endelig måske meningen med tilværelsen. Kort sagt, kulturen er blevet inddraget i mor/barn-naturforholdet

Det giver mor rollen som tolker af barnets intentioner med objekter og som udfylder af dets forsøgsvisе handlinger med dem. Samtidig er mor nu i stand til at indpode eller pådutte eller programprogrammere intentionalitet i barnet ved at placere attraktive genstande, hvor de med sikkerhed vil udløse et medfødt gribeprogram, der indgår i den komplementære menneskelige gensidigheds fundamentale »holde-fast« og »give-slip« mønstre (Kaye 1982b), som er beskrevet hos blandt andre Erikson (1963).

Eksempel udbygget efter Kaye (1982b):

Jan, ni måneder gammel, sidder på gulvet og leger med en tilsyneladende interessant plasticflaske.

Med stort smil og strålende øjne rækker han den frem og op imod mor, ytrende lyde der ligesom adfærden signalerer og tolkes som kontaktåbning.

Mor: »Giv den til mor, skat«, idet hun holder hånden lodret i en vinkel på 90 grader med fladen foran flasken.

Jan ser på mors ansigt og dernæst på hendes hånd.

Mor: »Giv den til mor«, idet hun bevæger hånden frem, så den holder om flasken.

Jan iagttager hendes hånd, medens den bevæger sig.

Mor trækker blidt i flasken. Jan har intet forsøg gjort på at give hende den. »Tak skal du have«, idet hun tager den fra ham.

Mor rækker flasken frem mod Jan: »Værsgod«.

Jan ser på flasken, dernæst på mors ansigt, men foretager sig intet.

Mor: »Værsgod, værsgod, væærsgod, vææærsgod«, idet hun vedbliver at række flasken blidt frem mod ham.

Jan tager om flasken. Mor giver slip. Jan trækker flasken til sig.

Jan formår endnu ikke at planlægge koordinationen af egne handlinger eller at forudsige og have forventninger til morpartens handlinger. Kun mor har begreb om såvel målet for hele den beskrevne interaktion som systematikken i hver af dens udvekslinger og submål. Mor er »dobbelt-agent«, hun handler på barnets vegne. Hun udfylder de intentioner og viljeshandlinger, som hun ønsker at tillægge barnet, og reagerer ifølge den antropomorfe illusion på barnets adfærd, som om dets intention svarede til hendes definition af situationen (*ibid.*).

Hvis barnet er på vej til at glide ud af kontakten, fanger mor dets opmærksomhed, genopretter og nuancerer kontakten og bliver ved med at stimulere barnet til at tage sin tur i det fælles arbejde med at etablere gensidighed på stadigt mere komplekse planer. På denne måde hjælper mor barnet til at vurdere følgerne af sine handlinger, ja til forståelse af hvad handlinger modsat blot bevægelser er (Bernth 1982). Handlinger er nemlig netop intentionel adfærd (2). Hver gang den beskrevne interaktion gentages, overdrager mor mere og mere ansvar til barnet, for at takten udbygges, og tandhjulstrækket passer sammen, således at samspillet bliver stadig mindre asymmetrisk. Barnet overtager stadig mere af gensidigheden reelt og ikke kun i mors indbildning.

Intentionsprogrammerne og de komplementære gensidighedsprogrammer for at give-og-få eller aflevere-og-modtage etc., kort sagt den sociale tur-tagning, er i færd med at blive programprogramerede. Og den slags forekommer måske endog hos menneskeaberne, jf. fx Premack & Woodruff (1978).

## Den menneskelige takt

Den voksne forstår sig på at påbegynde, opretholde, nuancere, afslutte og undgå kontakt eller interaktion eller kommunikation. Som regel uden at vide af det, det er en tavs viden vanligvis så automatisk som kroppens bevægelser.

### *I tur og følge*

Det forstår spædbarnet sig imidlertid også på som vist forud, endnu mere tavst og uarticuleret. Barnet får mor til at agere, mindst lige så meget, som mor får barnet til at agere. Blot et halvt år gammel behersker barnet et stort fond af de signaler, som regulerer strømmen af sociale udvekslinger i gensidige serier eller sekvenser med mors signaler. De to sæt programmets tandhjul går i hak med hinanden i skift. Der er tidsmæssige samspilsmønstre og variationer i tempo og rytme, der er taktreguleret tur og følge, koordinerede fælles pulsslag af stikord og regler, formler og lokker for påbegyndelsen, opretholdelsen, nuanceringen, afslutningen og undgåelsen af kontakt (Stern 1977: 9).

Set fra barnets side er denne formentlig naturgivne koreografi prototypen for alle senere menneskelige relationer. Med andre ord for menneskelig gensidighed overhovedet (*ibid.*) og dermed menneskelighed slet og ret. Set fra mors side er koreografien et ekkorum, hvor hver af hendes erkendelser af denne menneskelighed er en genkendelse af sig selv som det menneskelige ved os.

### *Diekoordinationen*

Lad os tage endnu et eksempel, måske det enkleste af alle.

Modsat andre pattedyr dier spædbarnet brystet eller flasken i serier på 4-10 sut med ca. 1 sut i sekundet afløst af pauser på 4-15 sekunder. I pausen rokker mor barnet, brystet eller flasken let. Barnets pauser udløser mors rokken, og rokningens ophør udløser barnets næste dieserie. Det er den tidligste koreografi som taktregulering eller de to parters samspil i tur og følge (Kaye 1982a: 36).

Fysiologisk har mors rokken ingen betydning, for barnet vil alligevel begynde at die igen, blot efter en lidt længere pause. Pausen betyder tilsyneladende heller ikke noget for åndedrættet eller andre kropsfunktioner. Pausens forekomst kan tilsyneladende kun forklares ved den mentale omsorgseffekt, den udløser hos mor. Mor oplever pausen på den måde, at barnet er ved at miste opmærksomheden og dermed miste kontakten på vej til at døse hen, hvorfor det må gennes tilbage til både arbejdet og kontakten gennem hendes intervention (Kaye 1982b).

Nyfødt pattedyr, fugle og andre dyrefamilier er også programmerede til at stimulere deres ophav på bestemte måder og til at være foregribende sensitive for den slags artsspecifik stimulation, som deres ophav på sin

side er programmeret til med stor sandsynlighed at præsentere dem for (Brazelton 1982). Nuslen forekommer også hos alle pattedyr. Men den beskrevne diekoordination optræder kun hos mennesker, og dens evolutionært udviklede funktion må være at få mor til at gå aktivt ind i turtagningens første koreografi (Kaye 1982a: 36) og deri forudskikke menneskeligheden.

Bemærk at mors reaktion på barnets pause funktionelt ligner den, hun udfører i en konversation med voksne. Når en partner standser sin tale og ikke viser tegn på at ville fortsætte, føler vi os drevet til at sige eller gøre noget for at tage vor tårn i den fælles koreografis fortsættelse. Mors rokken kan tolkes som et specialtilfælde af dette generelle menneskelige sociale fænomen. Mors rokken bidrager således til den vigtige illusion hos hende, at hun og barnet kommunikerer på et mere voksent plan, end det objektivt set er tilfældet (Kaye 1982b).

### **Legen**

I det mere udviklede mor/barn-forhold er koreografien ofte en leg, som fremmer den antropomorfe fiktion.

Hos mange pattedyr rummer den sociale leg nogle af de mest grundliggende livsudfoldelser og erfaringer i artsfællernes gensidighed, og således også hos mennesket. Legen har blandt andet den funktion, at den retter barnets opmærksomhed mod selve kommunikationen og den gensidige handlestruktur, hvori legen finder sted. I den sociale leg udvikles forståelsen af kommunikationsregler og -sekvenser (Berntz, 1982), samt af de perspektiver, vi indtager over for, og de roller, vi spiller med hinanden.

Når vi laver sjov med hoved, krop, ansigt og stemme, præsenterer vi barnet for den mest naturlige stimuleringskilde, der findes i dets omgivelser. Denne spas udgør centrale dele af den spædbarnsdikterede forælderadfærd, der gennem slægtens lange evolution er blevet til det lyd- og lysshow, som barnet holder mest af i verden (Stern 1977: 87).

Barnet svarer igen med smil, kurren, oprakte arme og ivrigt ansigtsudtryk, og det er omvendt, hvad mor holder mest af i verden. Hendes legende udspil anerkender barnet som et menneske eller medlem af klubben, og i barnets svar herpå ser hun sig selv anerkendt som det vigtigste menneske i verden (*ibid.*). Derfor søger hendes indbyggede programmer at holde kontakten afstemt så præcist som muligt på det niveau, hvor barnet udtrykker opmærksomhed og glæde. Hun justerer sin adfærd hen imod den optimale stimulering for den givne situation. Hvad mors optimale stimulering er, bestemmer til gengæld barnets indbyggede programmer (*ibid.*).

Den optimale gensidighed i legens trin er ikke en statisk størrelse. Den styres af en foranderlig tolerancetærskel med ebbe og flod, afslapning og overstadighed (*ibid.*: 88). I det legende samspil stræber mor og barn efter samme mål, som er opretholdelsen og nuanceringen af den gensidighed,



der stemmer maksimalt overens med begges erfaringer om den fælles glæde ved, at hver af parternes trin i dansen er indpasset i koreografien som et tandhjulstræk, en synkronicitet eller en rytmisk turtagning (*ibid.*).

### **Det regelbundne tempo**

Legeperioderne veksler mellem aktive kontaktepisoder og mere afdæmpede hvileepisoder eller mellemspil. Men begge typer episoder er karakteriserede ved et regelbundet tempo og ved gentagelser.

Mor ændrer løbende sine ansigtsudtryks, sine lydes og sine bevægelers omfang og intensitet, men hendes grundtempo inden for hver af de to typer episoder, aktive og afdæmpede, er forbavsende ensartet. I udgangspositionen har enhver mor sandsynligvis et betydeligt repertoire af mulige tempi, men når der gradvist er fastlagt et tempo for en given slags episode, bliver det som regel overholdt af mor (Stern 1977: 94).

Det musikstykke, mor spiller for barnet, er et tema med variationer, ganske som sociale interaktioner i almindelighed er det. Hvert smil i en rækkefølge af smileansigter er en smule forskellig fra det forudgående, men tilhører stadig samme kategori af ansigtsudtryk forskellig fra kategorien af panderynkeansigter eller mundsammenknebenansigter osv. På denne måde inddrages barnet gradvist i stadig flere kategorier af menneskelige adfærdsformer og deltager selv gradvist stadig mere i temaets variationer, hvorunder det udvider sit eget repertoire af adfærds kategorier (*ibid.*: 100).

Med sit regelbundne tempo forsyner mor altså barnet med sekvenser af menneskelig adfærd i regelmæssige intervaller. Det bevirker, at barnet under hver episode møder en så forudsigelig stimuleringskilde, at det kan danne sig erfarbare forventninger om menneskelig adfærd (*ibid.*: 95). Spædbarnet ser ud til at være programmeret på en sådan måde, at en begrænset men vedvarende variation inden for visse konstante tolerance-tærskler er mere egnet til at fastholde dets opmærksomhed end enten helt forudsigelige gentagelser eller omvendt en helt uforudsigelig stimulation. Ligesom barnets perception foretrækker visse gestalter fremfor andre, især former der ligner det menneskelige ansigt, foretrækker barnet tilsyneladende også visse takter eller regelmæssige tidsmønstre i det sociale samspil fremfor andre (*ibid.*).

Dette på en gang varierede og regelbundne tempoprogram hos mor har som nævnt formentlig den funktion at programprogrammere barnets forventningsprogrammer. At have forventninger til og forudsigelser om virkelighedens objekter og begivenheder og at kunne vurdere afvigelser fra forventningerne og forudsigelserne er centralt for menneskers orienteringsevne i virkeligheden, især hvad angår orienteringen i det sociale samspil med artsfæller (Katzenelson 1994: 129-130).

### ***Det menneskelige hensyn***

Den synkront afstemte rytmiske turtagning, som der forud er givet eksempler på i mor-barn kontakten, og som legen fremviser markant, er kendetegnende for megen og måske al menneskelig gensidighed. Også eksemplet, hvor mor taler til barnet og derpå pauserer for at give det en svarplads i kommunikationen. Mor leger den samme gensidige anerkendelse med barnet, som optræder i voksenkontakten, hvor parterne skiftes til at være den aktive agent i interaktionen.

Måske er den rytmiske turtagnings koreografi støbeformen eller matrix for selve den gensidige anerkendelse, som al menneskelighed hviler på. Måske begyndte menneskets naturhistoriske kulturvæsen i bogstavelig forstand som gensidig afstemt mimen, dans og syngende lydfrembringelse i tur og følge?

Schultz (1988: 123-124) har fx gjort sig den overvejelse, at slægtens første skridt mod sproget muligvis var synkroniseringen af individernes udtryk i takt. Alle sociale dyr er synkroniserede og afstemmer deres adfærd med hinanden. Alle pattedyr har desuden følelser, følelsesudtryk og andre udtryksbevægelser, hvormed de afstemmer deres kommunikation med artsfæller. Men menneskers evne til at være i takt med hinanden er formentlig kvalitativt forskellig herfra, fordi den indbefatter den slags hensyntagen til hinanden, der forudsætter den føromtalte evne til at sætte sig i den andens sted, til at kunne have den anden i sig (Katzenelson 1994: 104-111).

Takt betyder jo ikke kun følelse, men finfølelse, og finfølelse er følelse for andre, ikke for sig selv. Det er en svingen med den anden, vi svinger sammen, når takten får det til at »svinge« for os (Schultz 1988: 136). Den taktfulde følger gensidighedens rytme i tur og følge og anerkender dermed den anden som gyldig partner i dansen, også når der improviseres. Den taktløse bryder rytmen og forvirrer interaktionen og miskender dermed den anden som gyldig partner.

Denne slags hensyn til den anden er derudover en særlig menneskelig evne ved at forudsætte den bevidsthedskvalitet, at man kan skelne mellem sig selv og den anden og erkende den andens egenskaber som uafhængige af sine egne. Ellers kan man ikke taktfuldt falde ind i takten.

Først da bevidstheden og den hensyntagende evne var opstået, kunne vore forfædre lave syntaktiske lydlige overenskomster om, at deres kroppe bevægelser i taktfølge henviser til eller betyder noget andet end bevægelserne selv, ræsonnerer Schultz. Det er den slags syntaktiske lydlige overenskomster, vi kalder sprog, og som også er turtagning i takt som en koreograferet dans eller leg.

Hoffmeyer (1993) har beslægtede synspunkter på sprogets oprindelse.

### ***Homo ludens***

Så markant et modelbillede for den menneskelige gensidighed er den synkront koreograferede leg måske, at Huizinga (1938) gik så vidt som

til at definere mennesket som det legende væsen i vid forstand af begrebet. Så centrale kulturkomponenter som religion, moral, retfærdighed og videnskab grundede sig i de legende regioner af vort væsen, mente han.

Det skyldes, at legen følger regler, som på den ene side er frit accepterede og åbne for improvisation og dermed foranderlighed, men som på den anden side er absolut bindende. Hvis ikke legens regler følges, ophører den, eller den udbygges med nye regler, som derpå er absolut bindende. I momentet og for et stykke tid er de frit accepterede regler absolut bindende, thi ellers er det ganske enkelt ikke muligt at lege. Derved er legen et billede på menneskets regelfølgende, turtagende, taktregulerede interaktion overhovedet (Katzenelson 1994: 303-305).

Det gælder også mor-barn legen. På den ene side vælger mor kulturelt frit sine legeudtryk, på den anden side er hun naturelt bundet af både barnets og sine egne lege- eller kontaktprogrammer. Det er jo denne binding til tandhjulenes optimale gåen i hak, som hun justerer sin adfærd efter. Hvis ikke hun gør det, afbryder hun kontakten, men selv kontaktafbrydelsen eller -undgåelsen har som vist også sine programmerede regler.

Denne leg, såvel som barnets senere lege og andre idrætter med jævnaldrende, har vigtige funktioner. Ja, vigtige er et fattigt ord. Den indfører nemlig barnet i gensidigheden, og den opøver under oplæring kompetencer og mestring af den ydre og indre virkelighed (Elkonin 1978: 15). Den skaber sit eget stærke og uantastelige sammenhold, uanset at den undertiden kan se forvirret ud.

Derved oplærer legen os med frivillig og lykkelig selvfølgelighed i den strenge og disciplinerede regularitet, som den menneskelige Kooperation omkring løsningen af de store livsopgaver ikke kan være foruden. Legen leger normativiteten og rolleforventningerne, ja hele den sociale orden ind i os (Hogan 1976: 191).

## **Det endogene og det eksogene**

Det endogene og det eksogene er fremmedord for henholdsvis indrestyret og ydrestyret. Bliver mennesket til indefra og ud eller udefra og ind? Er det arven indefra eller miljøet udefra, der gør os til mennesker?

Begge dele, lyder det banale svar altid. Men hvordan skal det forstås lidt mindre banalt? Det skal forstås som vist forud. Det prøver jeg at sammenfatte i få ord.

### ***Ydrestyringens indrestyret.***

Mit standpunkt er selvfølgelig klart endogent. Men det betyder ikke, at det derfor er anti-eksogent. Tværtimod, menneskebarnet er gennemgribende ydrestyret. Menneskets (og andre dyrs) krop og psyke eksisterer kun som en biologisk organismes forbindelser, forhold eller relationer til

noget andet end sig selv (Katzenelson 1989: 13). Psyken må derfor være uhyre påvirket af ydre faktorer eller af dette noget andet end sig selv. Den menneskelige virkelighed skal jo virkeliggøres, den kommer ikke af sig selv. Lige så lidt som abens gør det.

Hemmeligheden i dette tilsyneladende paradoks gemmer sig i den måde, som vi og aber og andre organismer er ydrestyrede på. Den gennemgribende ydrestyring er nemlig gennemgribende indrestyret, af programmerne.

(1) For det første retter programmerne på artsspecifik måde organismen mod bestemte selekterede udsnit af virkeligheden snarere end mod andre udsnit, som andre arter artsspecifikt er rettet mod. Det sker inden for snævre eller videre rammer, men altid indrammet.

(2) For det andet opsøger organismen selvaktivt på artsspecifikt bestemte måder disse artsspecifikt selekterede udsnit af virkeligheden, modtager dem ikke kun passivt. Det sker inden for snævre eller videre rammer, men altid indrammet.

(3) For det tredje styrer programmet, hvilke indre mål eller funktioner den ydre styring har. Det indre program bestemmer, hvordan de selvaktivt opsøgte selekterede udsnit af virkeligheden styrer organismen, eller bestemmer med andre ord, hvordan organismen lader sig styre. Det gør den på artsspecifikt bestemte måder snarere end på andre måder, som andre arter selvstyrende lader sig styre af. Det sker inden for snævre eller videre rammer, men altid indrammet.

### **Kaldeprogrammer**

Derfor burde programmerne som indledningsvist nævnt betegnes rammeprogrammer. De er tillige kaldeprogrammer: De kalder den virkelighed frem, som de selv lader sig fremkalde af.

Det er dialektikken mellem det endogene og det eksogene. Alt liv er selvstyrende styrethed. Det gælder også mennesket, der kun adskiller sig fra alt andet liv ved sin større kompleksitet.

Paradokst? Ikke spor. Psyke og liv er to sider af samme sag, og alle livets komponenter (alle universets komponenter for den sags skyld) er hinandens eksistensbetingelser. De optræder kun som relationer til hinanden. Skønt det endogene og det eksogene findes virkeligt hver for sig, kan de ikke foreligge adskilt. På dialektisk vis eksisterer de kun i og med hinanden i virkelighedens fortløbende virkeliggørelse.

Det endogene er styret af det eksogene, ingen tvivl om det. Men denne styring er speciel. Det eksogene er nemlig altid allerede inde i det endogene. Det eksogene er selv en delmængde af det endogene. Det eksogene er indfoldet i det endogene, som det udfolder. Det eksogene har den funktion at udløse det endogene, men ikke at skabe det. Det endogene er allerede skabt, med det eksogene i sig, men får ikke det for arten rette liv uden tillige at blive tilvirket af det eksogene uden for sig.

I menneskelivets grund, som før bemærket, og vel at mærke ikke i dets randzoner.

## **Kundskabsproblemet**

Artiklens to sidste afsnit om kundskabsproblemet indeholder vanskelige passager. Afsnittene er imidlertid ikke nødvendige for at forstå menneskeliggørelsesprojektets elementarformer som forud skitseret og behøver derfor ikke blive læst. Man kunne sige, at de er for særlig interesserede.

### ***Kulturlighedens naturlighed***

Menneskeliggørelsesprojektet som her beskrevet gør det muligt at anerkende eksistensen af virkelige medfødte eller endogene naturlige universelle og essentielle egenskaber hos mennesket og samtidig anerkende, at menneskebarnets forældre eller generelt sagt nære sociale omgivelser eksogent er ansvarlige for selvsamme egenskabers virkeliggørelse eller tilblivelse.

Som tidligere nævnt er den videre pointe heri imidlertid, at barnets nære sociale omgivelser selv udgør universelle egenskaber. Det er forældrenes virkelige medfødte eller endogene naturlige universelle og essentielle programmer, som eksogent dyrker barnets virkelige medfødte eller endogene naturlige universelle og essentielle programmer op, samtidig med at de selv bliver kaldt frem og dyrket op af barnets programmer. Også mor skal i nogen udstrækning oplæres i at være mor, og læreren er barnet, som derved til dels er sin egen forælder.

Virkeligheden er virkelig, men den skal virkeliggøres. Interaktionerne mellem barnets endogene programmer i kim og de voksnes fuldt udfoldede endogene programmer afstemmer førstnævnte efter sidnævntes eksogene eller kulturelle menneskelige virkelighed (Kaye 1982: 127). Vi er født sociale, samfundsmæssige og kulturelle, vor kulturlighed er en naturlighed. Hvordan det evolutionært er gået til kræver en forklaring, som stadig ikke kan gives her, men den er som anført forsøgt antydet andetsteds (se Katzenelson 1988a, 1989), og som pladsen her ikke tillader gentaget (3).

### ***Kundskab***

Med denne tankefigur kan vi måske bidrage til at løse filosofiens lige så gamle som centrale erkendelsesteoretiske problem: Hvordan går det til, at mennesker har tilnærmelsesvis samme objektive kundskab om den tilnærmelsesvis samme objektive virkelighed? For det har vi jo, når vi kigger dagligdagens kundskab efter, skønt det tilsyneladende ikke kan bevises filosofisk. Vi ved allesammen, hvad en beholder eller et drikkeredskab er, og hvad man gør med den slags. Vi omgås træer vidt forskelligt,

vi nyder dem, beskærer dem, klatrer i dem, afmaler dem, fælder dem og opskærer dem til tømmer eller udhuler dem til kanoer osv., men altsammen forudsætter det en fælles viden om træmateriales grundliggende egenskaber.

Kundskab er ikke det samme som medfødte programmer. Hvis vi med Hamlyn definerer kundskab som viden, der er fælles og objektiv og dermed underlagt standarder for sandhed og korrigerbarhed, har spædbarnet selvfølgelig ikke medfødt kundskab. At vort centralnervesystem langt fra er fuldstændig plastisk og derfor i vid udtrækning endogent bestemmer, hvordan omverdenserfaringer påvirker os, indebærer ikke nødvendigvis eksistensen af medfødt kundskab som just defineret (Hamlyn 1978: 40). Men barnet har nogle medfødte mentale egenskaber som eksemplificeret forud, der muliggør kundskabens tilbliven gennem opvæksten. Eller rettere som uundgåeligt fremtvinger kundskabens tilbliven.

Det vender jeg tilbage til efter først at have skitseret forsøgene på at løse kundskabsproblemet inden for en række filosofiske og psykologiske tankebygninger.

### *Empirisme*

Den britiske empirisme som repræsenteret ved fx Locke og Hume mener, at barnet fødes som en blank tavle, hvorpå kulturen indskriver sig. Empirismen forsøger at løse kundskabsproblemet med den antagelse, at alle mennesker gennem livsløbet har erfaret den samme virkelighed.

Men det er ingen løsning. Enhver slags empirisme må logisk hævde en gennemført kulturel relativisme, og ifølge en sådan kan ingen individer have erfaret og dermed indlært helt den samme virkelighed gennem livsløbet.

Dermed falder empirismen for den indvending, som allerede Platon rettede mod sin tids version af den hos sofisterne (og fx Chomsky siden mod Skinner): Hvordan kan det enkelte menneske lære virkelighedens væsen gennem omgang med den, hvis der ikke hos alle mennesker forud eksisterer en vis mængde fælles viden om kategoriseringen af de objekter, som de omgås?

Den voksne forsøger fx at lære barnet begrebet en »kop« ved at pege på et objekt og sige, at dette er en kop, fordi det besidder de og de egenskaber, medens dette andet objekt ikke er en kop, fordi det ikke besidder nævnte egenskaber. En kop er eksempelvis noget, der kan rumme noget, eller som man kan drikke af. Den voksne peger igen og igen, men hver eneste udpegning forudsætter en eller anden slags forudgående forståelse hos barnet af, at netop disse bestemte egenskaber er kritiske for begrebet »kop«. Ellers vil barnet ikke kunne begribe, at egenskaberne vitterlig er kritiske for begrebet »kop«, medens andre egenskaber ikke er det.

Den kategori, der skal læres, »kop«, er hele tiden forudsat det, der skal læres om den, for at den kan blive fælles anerkendt som kategorien »kop«. Dette stykke fælles eller delt kundskab må det enkelte menne-

skelige individ naturligvis i den forstand lære, at kundskaben kun kommer i stand gennem omgang med de andres opfattelse af virkeligheden som kop eller ikke-kop. Men denne indlæring eller erfaringsdannelse er på sin side kun mulig, fordi den lærende og erfarende psyke besidder evnen til at indgå i den gensidighed, som programprogrammerende virkeliggør en eller anden slags allerede eksisterende forståelse hos den (Kaye 1982: 128). Det er træk af denne gensidighed, der er illustreret forud i artiklen.

Indvendingen mod empirismen uddybes nedenfor under overskriften rationalismen.

### ***Behaviorisme og psykoanalyse***

Behavioristiske psykologer er empiristiske. Som de britiske empiristiske filosoffer betragter behaviorismen spædbarnet som i det væsentlige en blank tavle, hvorpå indlæringen skriver sit kulturelle budskab. Behaviorisme og indlæringspsykologi er næsten identiske skoleretninger i psykologien.

Psykoanalysen er lige så empiristisk i sine forskellige versioner, gamle som nye (med delvist undtagelse af den betegnende nok så forkætrede egopsykologi).

I begge disse psykologier er mennesket kun medfødt udstyret med et par uorganiserede drifter eller fysiologiske behov og måske nogle få emotioner. Drifterne er aktive og vil tilfredsstilles, men derudover opfattes barnet som et passivt modtagende væsen. Dets kontakt til omgivelserne og hele dets mentale udvikling kommer i stand ved, at de objekter og deres ledsageomstændigheder, der knyttes til drifttilfredsstillelsen og dermed belønner barnet, aflejrer sig (psykoanalyse) eller bindes associativt sammen (behaviorisme) til en gradvis indlært repræsentation af virkeligheden.

Forskellen mellem disse to store retninger i psykologien består, hvad kundskabsproblemet angår, mest i, at medens behaviorismen har en detaljeret teori om, hvorledes indlæringen går for sig, er psykoanalysen mere diffus på det punkt.

Begge retninger bidrager selvsagt med viden om barnet og dets udvikling, men i det væsentlige er de forkerte. Som forud argumenteret og eksemplificeret er menneskebarnet ligesom andre dyreunger nemlig kognitivt ikke født som en blank tavle og drifts- og følelsesmæssigt ikke som et uorganiseret kaos. Tværtimod er barnet fra starten en allerede beskrevet tavle og udstyret med højt organiserede psykiske kapaciteter, endda mange flere end nogen anden dyreart.

Menneskebarnet er heller ikke en passivt modtagende tom beholder, som kulturen hældes i. Som vist er barnet tværtimod bygget til selv at op-søge og fremkalde bestemte slags stimulationer typiske for arten menneske, der er nødvendige for det som den »hjerneføde« (Stern 1977: 65),

uden hvilken programmernes endogene neurale modning og eksogene programprogrammering ikke kan komme i stand. Menneskebarnets hele adfærd og udtryksgestik er evolutionært bygget til at kommunikere og opfordre til kommunikation med menneskeligheden. Udtryksgesterne siger »jeg ser dig«, »vi hører sammen«, »tal til mig«, »jeg vil af med dig« osv. og regulerer og integrerer dermed den sociale interaktion (Trevarthen 1984).

### **Rationalisme**

I dialogen »Meno« såvel som andre steder i sine skrifter stiller Platon kundskabsspørgsmålet sådan: Enten ved man allerede, hvad man leder efter, og i så fald er der ingen grund til at lede. Man har allerede den viden, man søger at tilegne sig. Eller man ved ikke allerede, hvad man leder efter, og i så fald vil man aldrig kunne vide, om undersøgelsen er lykkedes, for man vil ikke være i stand til at erkende målet for undersøgelsen, når man når det.

Platons løsning på kundskabsproblemet er, at vi allerede ved hvad vi leder efter. Det forklarer han dels med antagelsen om vor deltagelse i et fælles universelt iderige, dels på den måde at sjælen har haft mange liv (sjælevandring) og herunder set alt, men har glemt det igen. Sjælen behøver imidlertid kun blive erindret om det, som den allerede kender til, ved at møde det i dets aktuelle skikkelse (Hamlyn 1978: 5). Al viden er erindring.

I Descartes' rationalisme er løsningen på kundskabsproblemet medfødte ideer, og ifølge Leibniz kan alle ideer føres tilbage hertil. Det er der ikke længere mange, der accepterer som løsning på kundskabsproblemet, og dem, der gør, regnes for bizarre som fx Chomskyeleven Fodor. Men for argumentets skyld tilslutter jeg mig afvisningen. Ikke desto mindre er en eller anden antagelse om eksistensen af nogle erfaringen forudgående eller såkaldt aprioriske mentale egenskaber eller med Popper (1972) i det mindste erkendelsesdispositioner uundgåelig for at undslippe empirismens fejltagelser.

Nogle slags forståelser af virkeligheden er givet medfødte, også mange flere end dem der er eksemplificeret forud. Men selv om man ikke vil udnævne slige erkendelser til egentlig kundskab som ovenfor defineret med Hamlyn, må der findes en slags apriorisk kundskabskapacitet forud for erfaringen. Thi, for at tale Platonsk som indvending mod empirismen, hvordan skulle det være muligt at bruge erfaring til at lære noget, hvis man ikke allerede ved noget om, hvad i denne erfaring der er relevant for et givet spørgsmål? (Hamlyn 1978: 6). At vide, hvad noget er, er at kategorisere eller identificere det som et bestemt noget, og en sådan identifikation er jo en genkendelse af en slags (Schultz 1988: 18).

Et stykke information er ikke kundskab, medmindre den er forståelig for mig, og det er den kun, hvis den passer ind i noget, som jeg på en eller anden måde kender til. Al ny viden bygger på gammel viden. Jeg kan



ikke erhverve den ny viden, at huset ved siden af blev malet blå i sidste uge, uden at vide, hvad maling, hvad det at male og hvad blå er. Jeg kan ikke vide, hvad en kop er, uden at vide, hvad det at drikke er, eller hvad det, at noget kan være i noget andet, er. Selv geometriske beviser (som er Platons eksempel i omtalte dialog) forudsætter apriorisk viden om, hvad fx firkanter er for noget (Hamlyn 1978: 6).

Epistemologisk betragtet fører denne argumentation imidlertid til en såkaldt uendelig regres. Ny viden bygger på gammel viden, men gammel viden var engang ny og byggede da på gammel viden osv. i det uendelige. Hvis det er rigtigt, hvad det givet er, at erhvervelse af kundskab gennem erfaring, oplæring og egentlig indlæring forudsætter kundskab af en eller anden slags, hvordan kan vi så forklare, på hvilken måde det hele begynder, uden at blive offer for den uendelige regres, der kun kan standses med en for de fleste uacceptabel antagelse om medfødt kundskab om, hvad eksempelvis det at male er? (*ibid.*: 11).

Det er det centrale spørgsmål, og hvis man ikke accepterer medfødte ideer, hjælper klassisk filosofisk rationalisme ikke psykologien med at forstå, hvordan fælles objektiv kundskab om samme objektive virkelighed opstår hos hver enkelt af os.

### **Genetisk epistemologi**

I Kants korsvej mellem empirisme og rationalisme er løsningen på kundskabsproblemet en antagelse om eksistensen af nogle aprioriske forståelseskategorier, som ordner virkeligheden for os på en ensartet måde.

Kant er enig med empirismen i, at al kundskab opstår gennem erfaring. Men hans rationalisme kommer til udtryk i den tese, at erfaringen underlægges nogle for mennesker universelt gældende erkendelsesprincipper eller -kategorier, der gør den fælles og objektiv (Hamlyn 1978: 51). Derfor kan Kant hævde, at nok opstår kundskaben gennem erfaringen og kun gennem erfaringen, men kundskaben stammer ikke fra erfaringen. Den skabes eller konstrueres nemlig i og ved erkendelseskategoriernes aktivitet (*ibid.*: 53).

Piaget angriber kundskabsproblemet udviklingspsykologisk (ligesom jeg i nærværende skrift). Han forsøger at forklare, hvad kundskab er, ved at vise, hvorledes den udvikles fra barn til voksenalder. Deraf betegnelsen genetisk epistemologi. Herunder lægger Piaget sig i Kants kølvand. Han afviser empirismen, som han kalder genesis eller tilblivelse uden struktur. Det vil sige den antagelse, at den mentale udvikling gennem barndom og ungdom ikke styres af nogle generelle lovmæssigheder. Omvendt afviser han også rationalismen, som han kalder struktur uden genesis. Det vil sige den antagelse, at de generelle lovmæssigheder, der styrer den mentale udvikling, er medfødte (*ibid.*: 8).

Sit eget standpunkt mellem empirisme og rationalisme kalder Piaget genesis med struktur. Dermed mener han, at nok findes der generelle ud-

viklingspsykologiske lovmæssigheder, men disse er ikke individet medfødt. De er derimod indlejrede i og en følge af en faseforløbende udvikling af det interaktionelle system individ-omverden forstået som en enhed (*ibid.*: 10). Piaget tillægger fasestrukturernes kundskabsskabende »skemaer« i den kognitive udvikling samme aprioriske nødvendighed, som Kant tillægger erkendelseskategorierne. Men han betragter altså ikke kundskaben som medfødt i klassisk rationalistisk forstand, fordi skemaerne og dermed deres kundskabsprodukter ændres og udvikles over tid (*ibid.*: 49).

Men selve udviklingsprincipperne eller -lovmæssighederne (der hos ham hedder akkomodation, assimilation og ækvilibrering) følger en fastlagt såkaldt epigenetisk kurs på helt samme måde, som udviklingslovmæssighederne for biologiske organer gør. Den menneskelige psyke konstruerer en fælles og objektiv kundskab, fordi konstruktionsprincipperne som hos Kant er fællesmenneskelige.

### **Dualisme**

Det passer imidlertid ikke, at Piaget arbejder med systemet individ-omverden som en enhed, således som han selv tror. Reelt sætter han individet over for og op imod omverdenen.

Den mentale udvikling er for Piaget en funktion af interaktionen mellem disse to variable, individ og omverden, hvilket selvfølgelig er rigtigt. Men som både empirismen og klassisk rationalisme begår han den fejl at henregne mennesker til barnets omverden slet og ret på linie med andre objekter. I stedet burde han forstå mennesker som den meget specielle delmængde af barnets ydre virkelighed, der som eksemplificeret forud med programprogrammeringen i realiteten er en delmængde af barnets indre virkelighed i form af samarbejdende subjekter, der indgår i eller slet og ret er en delmængde af den mentale udvikling (Hamlyn 1978: 10).

Såvel empirisme og rationalisme som Kants og Piagets tredje vej tilhører derved en dominerende tradition i Vestens tænkning. Ifølge den opfattes kundskabsproblemet (og for den sags skyld alle andre epistemologiske problemer) som et spørgsmål om, hvordan mennesket opnår sin mentale virkelighedsrepræsentation fra en position, der er adskilt og isoleret enten fra omverdenen som helhed eller i det mindste fra den del af omverdenen, der udgøres af andre mennesker. Traditionen stikker fast i Descartes' dualistiske »cogito« (jeg tænker, derfor er jeg), hvor individet kun har privilegeret adgang til og dermed sikker viden om sin egen indre tankevirkosomhed og må forblive usikker på kundskab om alt andet (*ibid.*: 53).

Selve udtrykket »omverden« er betegnende. For hvis jeg er lukket inde i mine egne mentale processer, må alt andet (herunder andre mennesker og endda min egen krop) være ekstern hertil. I så fald kan jeg aldrig vide, hvad der er fælles og objektiv kundskab om denne ydverden. Fra renaissanceen og frem betragtes mennesket i Vestens modernitet som så in-

dividualiseret, at det ikke forstås som et væsen der deler et liv med andre mennesker og kun er til i og hermed (*ibid.*: 55).

Det er der mange kulturhistoriske årsager til, som ikke skal udredes. Pointen her er blot, at med denne udgangsposition findes kundskab ganske enkelt ikke, hvis kundskab defineres som fælles, objektiv og korrigerbar viden og dermed som intersubjektiv transporterbar og korrigerbar forståelse. Fænomenet kundskab er uforklarligt. Hvad det netop også er i denne herskende tanketradition.

### ***Fænomenologi***

Fænomenologer som Schütz og Merleau-Ponty overvinder dualismen. De har den opfattelse, at mennesker altid allerede er i intersubjektive forhold og derfor altid allerede deler den samme kundskab om den samme virkelighed. I hvert fald hvad angår nogle af menneskelivets grundvilkår og tilværelsesmåder.

Disse fænomenologers beskrivelser af menneskers altid allerede væren i verden og sammen med eller inden i andre mennesker er korrekt. Men som al fænomenologi er beskrivelserne netop kun og vil kun være beskrivelser eller deskriptioner. Derfor har fænomenologerne ikke og ønsker heller ikke at have en videnskabelig psykologisk teori om grundlaget for og udviklingen af dette kundskabsunivers hos barnet (Kaye 1982a: 128). Og uden en sådan teori forbliver løsningen på kundskabsproblemet et filosofisk postulat.

På det seneste har angelsaksiske kognitionsforskere som Johnson og Lakoff bragt noget af denne fænomenologi nærmere psykologisk teordannelse med metaforikker om kropsforankring af kundskaben.

### ***Sociologisk psykologi***

Sociologisk orienterede psykologer deler i princippet den samme opfattelse som fænomenologerne om vor forud givne intersubjektivitet og derfor fælles kundskabsunivers. Det gælder fra vestlig hold tænkere som fx Mead, Baldwin, Parsons samt Berger & Luckmann for blot at nævne nogle få. Fra østlig hold gælder det filosofisk set den dialektiske materialisme og dens udløbere i eksempelvis den såkaldte virksomhedsteori og andre psykologiske skoledannelser.

Fælles for deres forsøg på at løse kundskabsproblemet er en undersøgelse af, hvordan barnet tilegner sig den fælles kundskab gennem sin udvikling. Forenklet sagt tilhører de fleste imidlertid den empiristiske tradition. Den fælles kundskab, samfundsmæssigheden og kulturen overhovedet indpodes i en tom beholder.

### ***Pragmatik***

Angelsaksiske pragmatisk og funktionalistiske filosoffer som Peirce, James, Dewey og Mead går en anden vej. De opgiver problemet om,

hvorvidt en fælles kundskab korresponder med en fælles objektiv virkelighed og derfor kan udsættes for sandhedskrav. I stedet definere de viden om virkeligheden som den kundskab, der er adækvat for praktisk handlen (Kaye 1982a: 129).

Wittgenstein og hans efterfølgende angelsaksiske sprogfilosoffer samt kontinentale tænkere som Apel og Habermas udbygger dette paradigme med talehandlingsteorien (forudgrebet af Mead). Talehandlingsteorien bestemmer fælles kundskab om virkeligheden som sproglig pragmatik eller som det, sproglige ytringer gør eller bevirker i det intersubjektive samkvem. Fælles kundskab om en fælles virkelighed er et spørgsmål om sprogets rette sociale brug.

Dette standpunkt løser imidlertid heller ikke kundskabsproblemet, med mindre det kobles til en antagelse om medfødte ikke-sproglige programmer for udviklingen af sprogbrug eller af sprogets pragmatik. Hvis det ikke er tilfældet, har vi blot endnu en version af det empiristiske dilemma: Hvis barnet skal kunne lære, at kategorien kop kulturelt tillægges den sproglige betydning »kop« og derpå indgår i den sproglige pragmatik som netop denne sproglige kategori, må barnet forud besidde et eller andet slags ikke-sprogligt praksisforhold til kategoriens kulturelle brug (*ibid.*: 130).

Dette forudgående praksisforholds opståen skal da selv forklares, hvilket nødvendiggør antagelsen om medfødte praksisprogrammer, hvis man vil undgå den uendelige regres. Sådanne praksisprogrammer behøver ikke nødvendigvis have form af medfødte ideer i klassisk rationalistisk forstand. Heidegger og Wittgenstein kan efter min mening tolkes på den måde, at programmerne ikke behøver at bestå af meget andet end simple ibrugstagningsprocedurer for i dette tilfælde at kunne gribe, holde om og drikke, koblet med de førnævnte taktprogrammer og imitationsprogrammer.

## **Grundlaget for kundskabsgådens løsning**

Ingen af disse paradigmer løser kundskabsproblemet. Det gør kun den udviklingspsykologiske forståelse af kundskabens tilblivelse som programprogrammering, der er skitseret i de forudgående afsnit.

### ***Kundskabens socialitet***

At erhverve kundskab vil sige at blive indviet i forståelse og viden, som andre mennesker enten deler eller i princippet kunne dele. Det skyldes, at standarderne for, hvad der gælder for objektiv kundskab og dermed for sandhed, eftersom kundskab implicerer sandhed eller i det mindste efterprøvelighed og korrigerbarhed, er sociale eller interpersonelle (Hamlyn 1978: 58).

Fænomenerne kundskab, sandhed og objektivitet er gennemgribende sociale i den forstand, at de henviser til en enighed om, eller i det mindste til muligheden af at nå til enighed om, hvad der gælder for fælles eller objektivt kendt og sandt. Det vil ikke sige, at det er kulturen eller samfundet, der bestemmer, hvad der er sandt, således som en ideologikritisk kundsskabssociologi og konstruktivisme vil mene. Der kan gives en sociologi om antagelser, holdninger og overbevisninger, men ikke om kundskab (*ibid.*: 59).

Hvis noget hævdes at være kundskab, må det i princippet være muligt at henvise til fælles anerkendte og korrigerbare procedurer for at nå til mellemmenneskelig enighed om, at det drejer sig om kundskab og ikke kun om holdninger. Det gælder, hvad enten de kommunikerende er i stand til at udføre disse procedurer eller ej. Disse fælles anerkendte eller i princippet anerkendelsesmulige procedurer er nødvendigvis sociale. Deraf fejlagtigheden af den omtalte cartesianske eller i bred forstand vesterlandske præmis for kundskabsproblemet, at individet står isoleret over for resten af virkeligheden og menneskeheden (*ibid.*).

Spædbarnet indvies i procedurerne på den gennemgåede programmerende måde. Ved at påbegynde, opretholde, nuancere, afbryde og undgå kontakt kanalisere mor barnets opmærksomhed mod sig selv eller mod eksempelvis en kop og udsætter det derved for løbende korrektioner af støj på kanalen, hvor enkle disse korrektioner end er til en begyndelse.

Mor kan imidlertid kun kanalisere og korrigere barnet inden for den slags livsytringer, hvor barnet faktisk er programmeret til at lade sin opmærksomhed kanalisere og dermed korrigere. Dvs. inden for de mentale områder, hvor barnet allerede forlods besidder potentialet for at være menneske i den forstand, at det reagerer på menneskelig opmærksomhed eller på ting, der kan gribes og holdes om på menneskelige måder (*ibid.*: 96), og dermed stimulerer mor til at holde programmeringen i gang.

Og viseligt nok er mor som anført på sin side således programmeret, at hun normalt kun kanalisere og korrigerer barnet inden for de områder af livet, hvor det er programmeret til at være modtagelig for programmering af kontakt og tingsmanipulation.

### ***Intentionalitet***

Også hvad kundskabsproblemet angår, er de voksne, der behandler barnet på måder afstemte for dets udvikling, med andre ord ikke blot nogle objekter i barnets omverden på linie med andre objekter. De voksne er ganske anderledes centrale objekter end alle andre objekter. Selvfølgelig, kunne man sige, men ret selvfølgelig er det altså ikke.

De voksnes programmerede opmærksomhedskanaliseringer og korrektioner er nemlig kundskabsskabende derved, at de ikke kun får barnet til at foretage distinktioner mellem virkelighedens kategorier, men di-

stinktioner som holder, fordi de er korrigerbare inden for den slags livsyringer, hvor barnet faktisk er programmeret til at lade sin opmærksomhed kanalisere og dermed korrigere. Deraf opstår sandhed og objektiv kundskab (Hamlyn 1978: 101).

For at komme dertil må barnet ikke kun være genstand for korrektioner, men må (på et tidspunkt) kunne tage korrektioner for korrektioner og ikke kun for stimulationer. Det er på sin side kun muligt, hvis barnet (på et tidspunkt) forstår korrektørerne som korrektører og ikke kun som stimulussendere (*ibid.*). Hvilket barnet er præprogrammeret til at gøre (på et tidspunkt).

Det indebærer, at barnet (på et tidspunkt) opfatter korrektørerne som havende deres egne og af barnet uafhængige intentioner, samtidig med at de er deltagere i det fælles forehavende, der kaldes menneskeligt samliv. Barnets programmer er (på et tidspunkt) programprogrammerede til at forstå, hvad de voksne ønsker, og opdager dermed eksistensen af fælles eller delte interesser, ønsker, sensibiliteter, følelsesudtryk, holdninger, adfærdsmåder og tankeformer. Disse stemmer nogle gange overens med barnets egne ditto, andre gange gør de ikke (*ibid.*). Nogle af dem kan ud sættes for kundskabsbestemmende procedurer, andre kan ikke.

### ***Det samme samme***

Og alt dette menneskelige kan barnet ikke lære eller tilegne sig, med mindre det allerede dels besidder potentialer for at være menneske, dels bliver behandlet som et væsen med sådanne potentialer, som et medlem af klubben. Bliver behandlet som det projekt menneske, det er fra naturens hånd, og dermed bliver menneskeliggjort.

Som tidligere nævnt bevirker menneskeliggørelsesprojektets fiktion, at mor har en naturlig tilbøjelighed til at behandle barnet, som om det allerede besidder nær ved fuld evne og trang til at indgå i naturligt menneskeligt samkvem og dermed nær ved fuld kundskab som to sider af samme sag. Illusionen fungerer på den måde, at mor reagerer selektivt på præcis de af barnets handlinger, som hun naturligt ville reagere på under den tavse forudsætning, at barnet er ligesom enhver anden kundskabsrig kommunikerende person.

Det vil nærmere bestemt sige, at mor kun spejler nogle af barnets handlinger tilbage til det, nemlig dem hun opfatter som sammenhængende med og relevante for situationen og dermed som intentionelle kommunikationer fra et socialt bevidst og kundskabsrigt individ til et andet. Mor tillægger noget betydning og negligerer andet. Fordi mor tillægger bestemte dele af barnets adfærd betydning, får disse betydning for barnet selv (Newson 1978: 37, her efter Bernth 1982). De får ikke betydning som følge af en indlæringspsykologisk belønnings- eller forstærkningsfaktor af en slags. Ikke medmindre man vil kalde det at blive behandlet menneskeligt som respons på at handle menneskeligt på arts-

specifik menneskevis for en belønning, men så har begrebet tabt sin forklaringskraft.

Handlingerne får derimod den betydning, som er blevet socialt standardiseret i og ved den fælles kanalisering og korrigerende af gester og lyde (*ibid.*). Standardiseringen er nemlig fra begyndelsen af en gensidig proces som illustreret forud. Barnet har medfødte programmer, som ikke blot muliggør men fremtvinger den fælles kundskab, vi under eet kalder kultur. Barnets hemmelige kompetence i udviklingen af fælles kundskab er det medfødte grundlag for den senere udvikling af evnen til at opfatte intention hos andre og at kommunikere med denne intention for både at kontrollere den og lade sig kontrollere af den (Trevarthen 1979: 535, her efter Bernth 1982).

Det er altså ikke bare det, at barnet kommer til at se ligheder og forskelle i virkeligheden, men at nogle af disse ligheder og forskelle programprogrammeret tillægges vigtighed ved den rolle, de spiller i relationerne mellem barn og voksen. Mor behandler ikke barnet som en diskriminerende og klassificerende computer, men som et væsen, der ved, hvad det vil sige, at en kop er sådan og sådan, og at et udsagn om en kops egenskaber kan være korrekt og ukorrekt (Hamlyn 1978: 102).

Det er ikke læring i strikt forstand. Det er forordet til læring, det forord der sikrer, at barnet opfatter tingene på samme måde som de voksne. At forstå det samme ved det samme er kernen i social forståelse slet og ret (Katzenelson 1994: 107), hos Mead (1934) ligefrem »the mind«, og hele forudsætningsgrundlaget for læring, kundskab og kultur.

At forstå det samme ved det samme forudsætter på sin side det tidligere nævnte fænomen at kunne sætte sig i den andens sted og blive som den anden eller have den anden i sig. Det er kernen i den menneskelige socialitet (Katzenelson 1985) og dermed i det menneskelige overhovedet.

### **Kærlighed og respekt**

Det kan mor, hun kan sætte sig i barnets sted eller have barnet i sig (når det sender programmer, i mindre grad når det sender støj, hvilket det selvfølgelig også gør). Men det sker på en dobbelt måde. Dels bliver hun som barn igen, leger barn med barnet og med barnet i sig. Dels forbliver hun voksen og har barnet i sig som voksen, opfatter det som nær ved voksen.

Deraf dybden i Jesu ord, at hvis ikke vi blive som børn igen, komme vi ingensinde i Himmerige. Det vil sige, at vi dels skal genfinde den uskyldens kærlighed, som mor-barn forholdet til alle tider har været det suveræne billede på. Dels skal vi samtidig respektere barnet som vor lige, som den næste vi elsker som os selv, fordi han er som os selv, som Det ny Testaments kærlighedsbud vistnok lyder i sin rette udgave. Begge dele er humanitetens kerne (Katzenelson 1994: 50-53).

Kærlighed og respekt, det er forudsætningen for programprogrammeringen og dermed for alt menneskeligt. Også kundskabens forudsætning. Barnets medfødte både evne og tvingende trang til at indgå i og få programprogrammeret sine emotionelle og sociale programmer og mors medfødte programprogrammerede både evne og tvingende trang til at lade det ske på menneskevis er grundlaget for, at det mere udviklede sprogbårne kundskabsunivers senere folder sig ud.

Kærlighed og respekt er kundskabens kilde. Resten går af sig selv fra naturens hånd. Årtusinders filosofiske filigran på kundskabsproblemet er fodnoter.

### ***Fejlprogrammering***

Helt fælles er den fælles objektive kundskab om virkeligheden selvfølgelig aldrig. Det er jo den konkrete mor/barn-interaktion, der programmerer programmerne, og ingen to fra naturens hånd ens programmer bliver programmeret ens.

I øvrigt er de samme programmer heller aldrig helt ens fra naturens hånd hos en arts medlemmer. Der er altid medfødte individuelle forskelle i arvemassen. (Disse forskelle udgør evolutionens motor, men det er en anden historie).

Det er ligeledes klart, at både mor og barn er individuelle personligheder med mentale træk særegne for netop disse bestemte individer. Også spædbørn er individuelle personligheder fra fødslen af, fx i temperament. Det påvirker programmeringsprocessen i betydelig grad. Også i denne forstand er barnet sin egen forælder.

Endelig kan programmeringsprocessen gå skævt på grund af mors personlighed, barnets personlighed eller de sociale og samfundsmæssige vilkår. Den antropomorfe fiktion kan være svag, anerkendelsen af barnet kvæstet. Barnet er ikke en elsket og respekteret lige for mor, men en ting, muligvis endda en uønsket og besværlig ting, fordi mors egen programmering gik skævt i sin tid.

I så fald lider programmerne skade, måske ubodeligt, ganske som de gør hos aber. Forskellen mellem aber og mennesker er ikke, at der kun findes artsspecifikke optimale mor/barn-samspil hos aber, men ikke hos mennesker. Forskellen er, at virkelighedens virkeliggørelsesprojekt både kan gå i stykker og kan restaureres på mange flere måder hos mennesker end hos aber.

### NOTER

- (1) Se artiklen »Mennesket i naturen og naturen i mennesket«.
- (2) Se artiklen »Handling og adfærd«.
- (3) Men se som nævnt artiklen »Mennesket i naturen og naturen i mennesket«.



REFERENCER

- AUSTIN, J. (1962). *How to do things with words*. London: Oxford University Press.
- BERNTH, I. (1982). Fra person for andre til person blandt andre i en fælles menneskelig livsform. *Psyke & Logos*, 2, 333-363.
- BOWER, T. (1977). *Som barnet oplever verden*. København: Hans Reitzel 1978.
- BRAZELTON, T.B. (1982). Joint regulation of neonate-parent behavior. I: E. Z. TRONICK (Ed.). *Social interchange in infancy: Affect, cognition, and communication*, s. 7-22. Baltimore: University Park Press.
- EIBL-EIBESFELDT, I. (1970). *Kærlighed og had i dyrs og menneskers adfærd*. København: Schultz 1976.
- ELKONIN, D. (1978). *Legens psykologi*. Moskva: Forlaget Progress 1988.
- ERIKSON, E.H. (1963). *Childhood and society*, 2nd ed. New York: Norton.
- HAMLIN, D.W. (1978). *Experience and the growth of understanding*. London: Routledge & Kegan Paul.
- HAY, D.F., MURRAY, P., CECIRE, S. & NASH, A. (1985). Social learning and social behavior in early life. *Child Development*, 56, 43-59.
- HOFFMAN, M.L. (1981). The development of empathy. I: J.P. RUSHTON & R. M. SORRENTINO (Eds.) *Altruism and helping behavior: Social, personality, and developmental perspectives*, 41-63. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- HOFFMEYER, J. (1993). *En snegl på vejen: Betydningens naturhistorie*. København: Forlaget Rosinante.
- HOGAN, R. (1976). *Personality theory: The personological tradition*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- HUIZINGA, J. (1938). *Homo ludens*. København: Gyldendal 1964.
- JAMES, W. (1890). *The principles of psychology*, 1-2. New York: Dover Publications 1950.
- KATZ, R. L. (1963). *Empathy: Its nature and uses*. London: Collier-Macmillan.
- KATZENELSON, B. (1985) Moralens inderside. *Psyke & Logos*, 6, 354-377.
- KATZENELSON, B. (1988a). Evolution, antropologisk psykologi og kulturpsykologi. *Psyke & Logos*, 9, 9-22.
- KATZENELSON, B. (1988b). Computerlove: Den gamle (science fiction) historie. I: O. DANIELSEN & B. KARPATSCHOFF (red.). *Datamatbeherskelse og almen dannelse*, 138-152. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- KATZENELSON, B. (1989). *Psykens verden, i verden*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- KATZENELSON, B. (1994). *Homo socius: Grundlaget for menneskeligt samkvem*. København: Gyldendal.
- KAYE, K. (1982a). *The mental and social life of babies: How parents create persons*. Chicago: Methuen, 1984.
- KAYE, K. (1982b). Organisme, apprentice, and person. I: E.Z. TRONICK (Ed.). *Social interchange in infancy: Affect, cognition, and communication*, 183-196. Baltimore: University Park Press.
- MEAD, G.H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- NEWSON, J. (1978). Dialog and development. I: A. LOCK (Ed.). *Action, gesture, and symbol*. London.
- PLATON. Menon. *Samlede Skrifter*, bd. 2, 249-288. København: C.A. Reitzel, 1953.
- POPPER, K. (1972). *Objective knowledge: An evolutionary approach*. Oxford: Clarendon Press.
- SCHULTZ, E. (1988). *Personlighedspsykologi på erkendelsesteoretisk grundlag*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- SCHÜTZ, A. & LUCKMANN, T. (1974). *The structures of the life-world*. London: Heinemann.
- STERN, D.N. (1977). *De første seks måneder*. København: Hans Reitzel 1979.

- STERN, D.N. (1985). *Barnets interpersonelle univers: Et psykoanalytisk og udviklingspsykologisk perspektiv*. København: Hans Reitzel 1991.
- TREVARTHEN, C. (1979). Instincts for human understanding and for cultural cooperation: Their development in infancy. I: M.V. CRANACH, K. FOPPA, W. LEPENIES & D. PLOUG (Eds.). *Human ethology*. Cambridge.
- TREVARTHEN, C. (1984). Emotions in infancy: Regulators of contact and relationships with persons. I: K. R. SCHERER & P. EKMAN (Eds.). *Approaches to emotions*, 129-157. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.