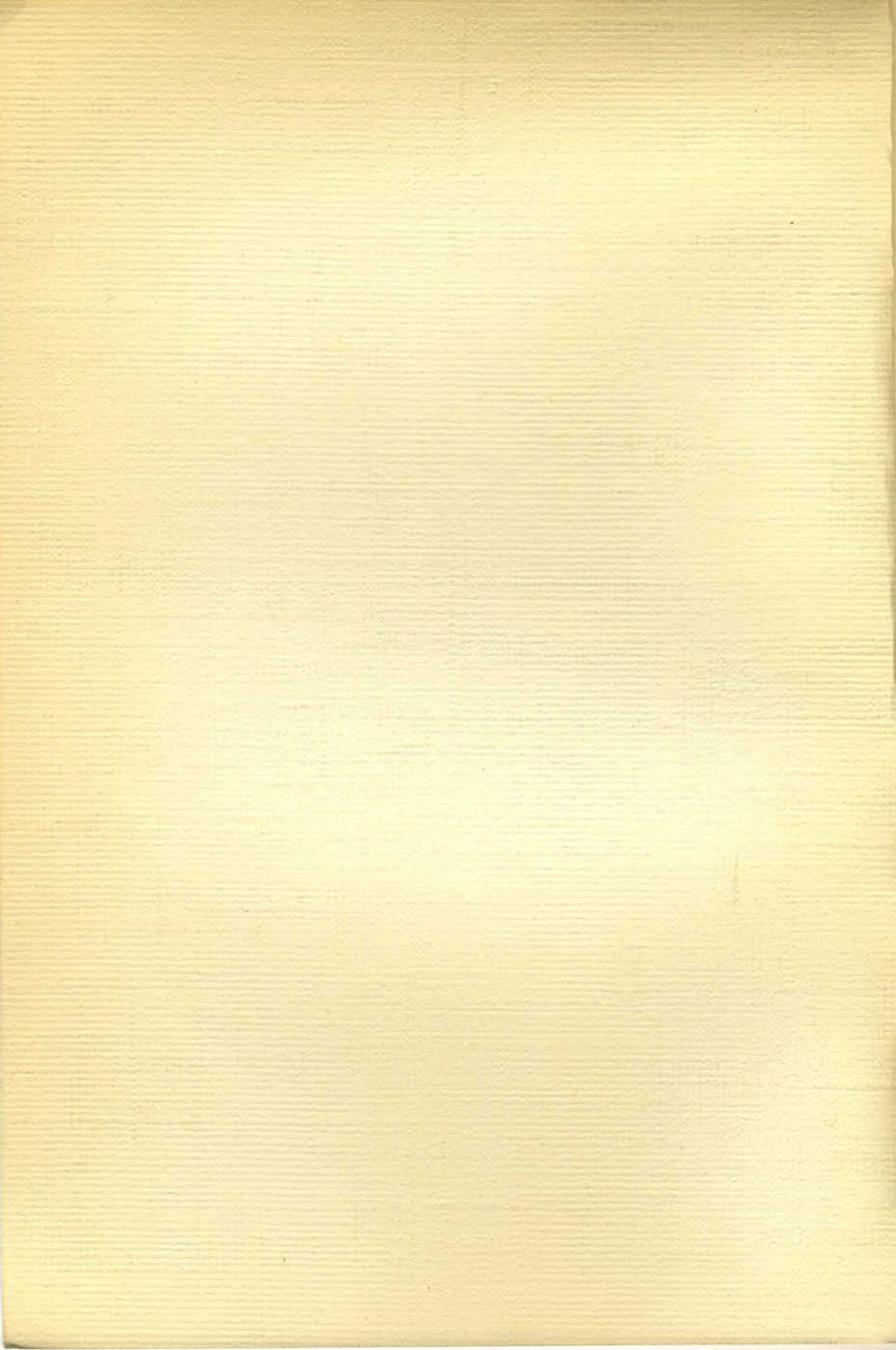


SÆRTRYKK AV ARTIKKEL  
I FESTSKRIFT TIL  
PROFESSOR DR. ANATHON AALL



# DE TRE STADIERNAS LAG I VÅR MORALUPPFÖSTRAN

AV ROLF LAGERBORG

**K**änt är att Comte och utvecklingstänkare äro böjda att betrakta människolivet, i den mån det bestämmes socialt, ur synpunkten av en tre stadiers lag: ett första teologiskt skede avlöses av ett metafysiskt och detta i sin tur av ett empiriskt-positivt. Vårt släkte begynner med fantasi, man förklarar med högre väsens vilja; dessa väsen få vika för naturkrafter, som tilldelas egen tillvaro och från vilka fenomenen deduceras; till slut bli alla makter ersatta med induktiv iakttagelse om det lagbundna i skeendet: man nöjes med att inse, hur fenomenen betinga varandra.

Kan denna tredelade utveckling spåras även i den växande ungdomens tillegnelse av samvete, plikt och ansvar; och vad har vår moralfostran att lära härav? — En utredning av frågan skall nedan försökas.

## 1.

All fostran går ut på att tämja oss till dugliga husdjur i vår gemenskaps tjänst. Den innebär metodisk socialisering: den begär väl av var enskild främst hälsosamma levnadsvanor, självbehärskning och verksamhetsdrift; men därutöver vill den anpassa oss för den gemenskap vi tillhöra.

I ett första skede, som begynner med spenabarnet, har uppfostraren sig förelagt att inbetinga vanor, så de bli en andra natur. Det uppnås för moralbuden icke utan maktspråk. Straffhotet grundlägger plikten som tvångsvana och som samvetets inre tvång.

Men i mån av att barnen mogna, minskas deras mottaglighet för maktbud. Självständighetsbegäret och vågsamheten stegras, moralen ter sig som en samling fördomar, och att trotsa

den som en ädel uppgift. Då gäller det att «få de unga att begripa den hårda lag man föreskrivit» (Rousseau); att vädja till förnuftsskäl, som rättfärdiga buden — därmed väpnar man ungdomen mot anfäktelserna.

Att härvid lita till spekulativ etik, kan ofta snarare undergräva än stöda tron på moralen. Och även om man lyckas inbilla en och annan, t. ex. att det finnes ett «moralsinne», som vittnar om en «sedlig världsordning», eller annan metafysisk övertro på absoluta och universella moralkrav, så är vår moraluppfostran icke fullbordad med detta dess andra skede.

Ty moralen är ständigt i vardande, den är icke ett på stället vila, utan ett framåt marsch. Över underkastelse går initiativ: målet för vår moraluppfostran är därför väl tukt, men icke blind lydnad. Ett tredje skede i moraluppfostran deklamerar icke om moralen i sig, utan visar på de växlande moralerna, som tävla: där ha vi att pröva vad grund de ha i gemenskapslivet, rätta oss efter det relativt bästa och i gärning hjälpa det fram.

## 2.

Begynna vi med moraliseringens auktoritativa skede, som motsvarar det teologiska i Comtes tre stadier.

Att lyda föräldrar och sköterskor är ju det första plikt-budet och smällen eller hotet pliktens sanktion. När barnet till-egnar sig syskonens leksaker eller något från pappas bord, så får det smäll; visserligen, i det senare fallet, efter förbud och bannor. Men innehållet i buden begriper barnet först småningom; däremot förstår det sanktionen: straffas man, så har man gjort illa. Långt innan barnet uppfattar, låt säga eganderättens princip, lär det sig att «se men icke röra»: det lär sig icke att röra vid något, som andra och starkare försvara. Kanske knycker ungen, för att undgå att få smäll, i hemlighet det, som frestar dess begär; men när tilltaget uppdagas, straffas det än värre. Att inbetinga moralvanor med mjukare metoder är visserligen att föredraga; barnet tar ju efter omgivningens förhållningssätt, dess fostran till goda seder sker i varje stund. Men vad gott det än upptar utan att märka det, förknippar sig icke med plikt-bud mer än åtbörder barnet tar efter. Utan tuktan, ingen tukt. Ett förbud, ett «du skall icke» med krav på lydnad, och åtminstone bannor och hot om straff, när barnet ändå icke lyder, är

ofrånkomligt på dressyrstadiet. Utan åtminstone ett «fy skam» kommer barnet sig icke till ett samvetstvång.

I skolan — och redan förr under lek, vars regler äro bud, som måste lydast — får barnet erfara sedvänjans krav: i den mån man icke följer dess bud, drabbas man av missaktning och smälek. I skolan och kamratlivet inbetingas vidare sammanhållning och ömsesidighet — en självinställd och övermodig sälle får stryk. Och bryter man mot skolans ordningsregler beivras det ibland — «för att statuera ett exempel» — utan hemuppfostrens nåd och förbarmande.

Skoldisciplinen upptuktar så ansvaret och befäster pliktens obeveklighet. Men «frihet under ansvar» som den «nya pedagogikens» lösen är knappast på sin plats före tonåren. Att med Rousseau och Spencer och andra vilja låta barnet självt upptäcka ansvaret — «den illa gör, han illa far» — det vore en alltför riskabel omväg. Man kan lära barn att sky elden utan att låta dem bränna sig; uppfostran går ju ut på att bespara dem svedan. För att underlätta deras anpassning till en av faror fylld omvärld må man gärna injaga hos barnen en viss fruktan — dock utan att skrämman bort förtröstan på de äldre som, låt vara stränga makter, men skyddande makter. Och skäl må barnen få för buden, avpassade efter deras fattning, så snart de börja fråga «varför».

I vad mån denna upptuktan främjas av moralens mytologiska inklädnad, har förblivit en öppen fråga. Respekten för den religiösa sanktionen sviker i regeln i brytningsåren, när den som bäst behövdes. Men den hjälper bekvämt provisoriskt; och när tron på Guds allseende öga eller på helvetets hot ger vika, har samvetet vuxit till en inre gud, som icke synes, men vars viskningar höras. Pliktens kategoriska imperativ är väsentligen en kvarleva av det teologiska skedet i folkens och barnets liv. När religionen gjort denna sin moraljänst kan den gå, nämligen som tabu-skrämman — vi bäva och skälva inför samvetet i stället. Fromhet som väg till helgelse, till ett samvetliv utöver avtvungna krav, förblir dock ett betydande moralvärde.

Men innan de puberterandes livssyn jäst till en redig klarhet i den ena eller andra riktningen, inträder för deras moralfostran ett andra och rätt så vanskligt skede; låt oss granska dess vägar och vådor.

## 3.

En moralundervisning på andra än teologiska grunder har länge hägrat för etiker — och politiker. Ty moralen undgår icke att färgas av politik — ity att den ju avser att dana medborgare. Bäst framträder det i omvälvningstider, då staten griper in och fostrar de unga, vare sig, såsom i fascismen och nazismen, till krigisk nationalism eller, såsom i sovjetregimen, till den ena eller andra internationalen; eller allenast inrikespolitiskt för en eller annan samhällsordning, de makthavande i lag.

Hålla vi oss till fall av det sistnämnda slaget. När det i Frankrike på 1870-talet gällde att konsolidera republiken, mot anslag från de konservativa, införde man från och med primärskolan en moralundervisning för sig. Senare, efter Dreyfusprocessen, där «sabeln och vigvattenskvasten» i samförstånd spelat in, gick man till storms mot de religiösa kongregationerna och ungdomens fostran i deras internat. På andra håll i Europa dryftades vid sekelskiftet lämpligheten av en moralundervisning som ett läroämne för sig. Så i Sverige i samband med Verdandi-strömningarna; och i Finland efter kyrkans undfallenhet i kampen mot de ryska ukaserna.

Men de trevande program, som då anbefalldes för skolans moralundervisning, betecknade ett sannskyldigt metafysiskt stadium, I Finland förordades «en mindre kurs i filosofisk etik», «företrädesvis i historisk form». I Sverige föreslogs undervisning om Sokrates och Platon, stoicismen, Kants pliktlära och elementen av den utilitaristiska etiken. Till grund för moral-lärans studium utöver det historiska, kunde, ansågs det, läggas Höfdings eller Paulsens eller de speciella delarna av Martensens systematiska etik. «En sådan undervisning», menade Sydney Alrutz i skriftserien «I vår tids livsfrågor», «skulle ha ett minst lika stort värde som alla de dogmatiska utläggningar, skildringar av olika lärostrider och kristna sekter m. m., vilka nu så gott som utfylla den religiösa och etiska undervisning, med vilken skolan i sina högsta klasser består oss. Och vill man ha stöd i utlandets erfarenheter, så kan hänvisas till «la classe philosophique», som med så stor framgång avslutar skol-bildningen i Frankrike.»

Men erfarenheten från Frankrike var långt ifrån uppmunt-

rande. Storfolk som Lavisse, Monod, Gaston Paris, Renan och Ribot, togo avstånd från de överhettigt fastställda metoderna; Taine, Boutroux och Fouillée upphävde sig särskilt mot det historiska i skolans moralfilosofiska program. Den sistnämnde hade skrivit (*Revue bleue* 1894): «Vi tro att det icke finns en sämre metod för moralundervisningen. Ledsaga ungdomen genom mer eller mindre föråldrade etiska system, vilka nästan uteslutande bygga på metafysikens grund och vilkas inre sammanhang eleven icke fattar, det är det säkraste medel att förvirra hans begrepp, att bibringa honom svindel. Vad skolungdom bör lära är vetenskapens uppnådda resultat, några säkra, andra hypotetiska, men alltid ägande ett erfarenhetsvärde och därför tjänliga att inläras som kunskap.»

Helt visst hade dessa kritiker rätt. I skolämnen inplantas insikter, man inviger alumnerna i vetenskapens grunder, men icke, om icke i förbigående, i deras historik. Inlärdä pensa, låt säga om att «Sokrates tar fel, när han» etc., eller «Kant tillägger med orätt det praktiska förnuftet» etc., förbli utanläxor utan verkan. Snarare är etikens historia egnad att uppamma tvivel på moralkravens goda sak. Men moralundervisningen borde ju befästa kraven; eller som J. V. Snellman uttryckt det förträffligt: det gäller att leda ungdomen «från barnslig auktoritetstro till självständig övertygelse, från laglydnad av fruktan för straff till laglydnad av insikt i lagens förnuftiga nödvändighet».

## 4.

I Frankrike ledde reaktionen mot brådstörtat utstakade läroplaner — hur man än försökte hjälpa upp dem med cirkulär, som motsade varandra — till en pristävlan, som utlystes 1911 av l'Académie des Sciences morales et politiques. Den avsåg «den plats som tillkommer moralundervisningen på de olika skolstadierna — kritisk undersökning av metoderna.»

Visserligen hade den elementära moralundervisningen verksamt fyllt sin uppgift. Dess mål var att inympa «le préjugé du bien» — fördomar till moralens förmån. Med berättelser, som väckte beundran och förtrytelse, med exempel, fabler & maximer, som framdeles kunde inställa sig i sinnet i frestande tillskyndelsers stund, inplantades vardagslivets små och större plikter:

snygghet, ordning, omtanke och flit, inbördes hjälp och hyfsning, ärlighet och — märk — sparsamhet, mod i motgång, självbehärskning, plikten alltid framför allt.

Men var det intet att anmärka på denna primärstadiets moralisering (läroböckerna äro illustrerade och göra intryck av ett mellanting mellan Drummelpetter och Topelius' sagor), så hade så mycket mera invänts mot programmet för de högre klasserna, där enligt ett stadgande från 70-talet moralbuden skulle utläggas «med den religiösa känslan som bakgrund och viljans frihet som ögonmärke». Senare ersattes denna romantik, vars mer eller mindre uppbyggliga verkan berodde på lärarens bildning eller obildning och anlag för retorik, med en kontrastsignerad moralfilosofi, ett uppkok på Kant, Cousin och Renouvier, enligt kursböcker av Paul Janet, m. fl. För att komma ifrån denna «metamoral», med dess grillfängerier om «värden i sig», yrkade man omsider i positivistisk anda, att moralundervisningen eger att bygga på samhällslärens grund och uppvisa pliktbudens rättmätighet och upphov i samhällslivets villkor.

Nu mera har med Durkheims goda läror det sociologiska programmet trängt igenom. Skolans högsta klasser få lära, att samvete, plikt och ansvar ha sin upprinnelse i gemenskapen, att individen födes med en arvskuld till gemenskapen och har att med egna insatser avbetala på den. Vidare meddelas medborgarkunskap: om skyldigheter och rättigheter och lag. En sådan på fakta byggd pliktlära behöver icke uppstyltas teologiskt eller metafysiskt: om den icke omsättes i pliktmässiga förhållningssätt, så är det antingen mot bättre vetande eller för att man trotsar de avtvingna kraven — men nu icke längre godtyckligt med etikers önskedrömmar, utan sakligt på förändrade saklägens grund.

## 5.

Måhända förfasar sig en och annan över en högsta moralundervisning, som tyckes mindre förklara än förklara bort moralen. Helt visst kan det vara försiktigast att uppskjuta att dryfta moralbuden till det akademiska livsskedet; ett arv från Platons akademi är att studenten bör säga emot och icke blint lita på professorerna. Men icke ens på gymnasialstadiet ha de unga att jurare in verba magistri: man må väcka deras håg att sätta i fråga och söka svar på eget bevåg. Endast så bli de

framdeles väpnade till en egen insats i moralens stycken. Moralundervisningen, inskärper Durkheim (Education morale s. 14—15), «har att bereda framtiden, icke endast att bevara det vedertagna.» «Moraltraditionen är ingalunda en avslutad helig kodex, vars bud stå fast för all evighet. Tvärtom: moralundervisningen har att hos de unga väcka önskan att här själva lägga till några rader.»

Vill man stödja såväl ungdomens moral som moralernas levnadsfriska ungdom, så må man alltnog enligt mönstret från Frankrike upplysa de unga om gemenskapslivets krav. Moralfrågor äro en omtyckt tummelplats för ungdomliga upprorsmakare; en nydaningsiver är bra, allenast den visas på rätt med empirisk kunskap om samhällsbehoven. Ty ingen moral är fix och färdig, den blir till, den förnyas i varje stund. Vi få icke draga oss liknöjt undan och låta gamla missbruk ha sin gång, vi skapa moralen dag för dag, vi äga att draga vårt strå till stacken för att inflyta på människors meningar och bättra på sed och sedvänja. De nya kraven vinna icke gehör med mindre behjärtade personligheter föregå med sitt föredöme, låt så vara i att trotsa. «Vi ha sannerligen intet skäl att beklaga,» har Westermarck engång skrivit («Moralens uppkomst», etc., s. 20), «att det finns människor, vilkas känslor uppresa sig mot hävdvunna sederegler; det är mera beklagansvärt, att de upproriska äro så få, och att därför de gamla reglerna ändras så långsamt.»

Men fostra vi de unga att döma själva — enligt aposteln Lukas' maning (12:57): «varför dömen I ock icke av Eder själva vad rätt är?» — så må vi tillika varna dem för att trotsa endast negativt. De måste med en positiv insats bevisa, att de vinnlägga sig om ett förmer. Också härvid ger Lukas en anvisning (17:10): «när I haven gjort allt, som blivit Eder befallt, så sägen: vi äro blott ringa tjänare, vi ha endast gjort vad vi voro pliktiga att göra.»

Endast ett sådant utöver det vedertagna, låt vara som en rättelse därav med egen välfärd som insats, kan bli hävstången til en förnyelse.

I sista hand utgå också självrådiga föredömen från gemenskapslivet självt; men ansatserna förfelas, man blir icke de vaknande samvetskravens språkrör, med mindre man inducerat dem från givna sociala förhållanden.

Den egenhandsinsats, som hägrar som moralfostrans yppersta frukt, uppnås likväl endast på pliktens grund. Det första tvångs- och tabu-stadiet är vid all moralfostran oundvikligt. När plikt och samvete grundmurats av fostrarens «du skall icke», så består deras kategoriska imperativ, även om respekten för en del moralbud längre fram i livet ger vika. Låt vara alltså, att man inser, att buden ha helgats av ens upptuktan i gemenskapen, att det skimmer buden besitta av ett «värde i sig» är en illusion: tvånget vid plikten förblir likafullt. Tabu-formen fylles med ett innehåll man utranssakar själv, men fortverkar som ett samvetstväng, i trots av all kritisk insikt.

Och mer kan vår moralfostran icke begära. Från dess första auktoritativa skede stammar «plikten majestät», som förmår en att fullgöra vad samvetet bjuder, vad som än må hända och om man så för egen del gick under. När detta obetingade förhållningssätt under vår moralfostrans två senare skeden rotfästs med insikt om moralens väsen och slutligen uppsugit krav från ens egen gemenskaps livsbehov, då är ens moralfostran fullbordad.



Det Mallingske Bogtrykkeri