

Menntun til farsældar

Birt til heiðurs dr. Ingvari Sigurgeirssyni prófessor sjötugum



Ebba Áslaug Kristjánsdóttir

Við sem störfum við kennslu höfum því mikilvæga hlutverki að gegna að kveikja neista í hugum og hjörtum nemenda. Þegar ég sá fyrst orðið farsældarmenntun kviknaði minn neisti sem hefur síðan orðið að ástríðubáli. Orðið varð á vegi mínum í auglýsingu um erindi Kristjáns Kristjánssonar heimspekiprófessors um farsældarmenntun á Menntakviku 2019 sem fangaði strax athygli mína. Eftir að hafa hlýtt á erindi Kristjáns og fengið staðfestingu á að efnið höfðaði til mín hófst heilmikið grúsk af minni hálfu. Sú vegferð leiddi fljótt að námi í jákvæðri sálfræði.

Jákvæð sálfræði - heimspeki og sálfræði taka höndum saman

Jákvæð sálfræði er farvegur þar sem hugmyndir og hagnýting mætast. Í jákvæðri sálfræði eru klassísk viðfangsefni heimspekinnar, svo sem hamingja, dygðir og menntun, rannsökuð með aðferðum sálfræðinnar. Þannig má segja að jákvæð sálfræði tengi saman heimspeki og sálfræði. Jákvæð sálfræði er vísindaleg nálgun sem vakti athygli í kringum aldamótin síðustu þegar fólk fór að átta sig á að sjónarhorn hefðbundinnar sálfræði beindist einkum að því sem væri að hjá fólki en horft væri fram hjá því sem gengi vel og hjálpaði fólki að blómstra

(Seligman og Csikszentmihalyi, 2000). Vegur jákvæðrar sálfræði hefur farið vaxandi á síðustu árum og áhrifa hennar er víða farið að gæta í opinberri stefnumótun og þjóðlífi. Viðfangsefni jákvæðrar sálfræði ná yfir það sem getur bætt mannlega tilveru og aukið hamingju fólks. Menntun og skólastarf er meðal þess sem þar er í brennidepli og gjarnan er talaði um „jákvæða menntun“, „farsældarmenntun“ eða „mannkostamenntun“ í því samhengi. Hér verður orðið farsældarmenntun notað um jákvæða sálfræði í menntun og kynnt hvaða erindi hún á við menntun og skólastarf.

Markmið menntunar

Stóra spurningin sem leiðir okkur í átt að betri skóla og betra samfélagi snýst um markmið menntunar. *Hvert er markmið menntunar?* Þegar foreldrar eru spurðir þessarar spurningar kemur í ljós að hamingja og velferð barna þeirra eru gjarnan efst á blaði. Heimspekingar hafa í gegnum tíðina tekið í sama streng, allt frá Aristótelesi til fyrrnefnds Kristjáns Kristjánssonar. Ef við skoðum Aðalnámskrá grunnskóla (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) og opinbera menntastefnu er engum blöðum um það að fletta að þar er farsæld nemenda í forgrunni. Þegar við mátum þessa mynd við menntaumræðu dagsins nú þar sem til dæmis umræða um stöðu drengja í skólakerfinu og samræmd próf hefur verið áberandi er ekki laust við að þar stingi ýmislegt í stúf og sú hugsun skjóti upp kollinum að ef til vill höfum við villst af leið og nú sé tími til kominn að endurskoða og hugsa hlutina upp á nýtt.

Á meðal þeirra sem fjallað hafa um mikilvægi menntunar fyrir hamingju og velferð er breskur kennari að nafni Ian Morris. Í bók sinni *Að sitja fíl. Nám í skóla um hamingju og velferð* (Morris, 2012) færir hann rök fyrir því að setja farsæld sem miðpunkt menntunar sem allt skólastarf skuli hverfast um. Hann bendir á snilldarlega myndlíkingu þar sem samband knapa og fíls (skynsemi og tilfinninga) er tákn fyrir leiðina að hamingjunni í gegnum sjálfsþekkingu og sjálfstjórn. Við þurfum að hlúa að þessu sambandi knapa og fíls í skólum og tryggja að ferðalag þeirra verði eins farsælt og kostur er. Menntun á að snúast um hvernig á að lifa og hlutverk okkar kennara er fyrst og fremst að byggja upp færni í því að vera góð manneskja og að takast á við þau verkefni sem lífið færir okkur. Morris varar við þeirri þráhyggju í skólakerfinu að láta mælingar og námsárangur verða allsráðandi og bendir á að skólar sem einblíni á fræðileg afköst nemenda misskilji tilgang sinn. Þetta er umræða sem íslenskir kennarar þekkja vel og kemur upp reglulega í kjölfar samræmdra prófa hér á landi.

Innleiðing farsældarmenntunar

Eitt er að vita hvert skal stefna, að rata leiðina að settu marki er annað mál. Því miður er það stundum svo að góðar hugmyndir og stefnur verða ekki meira en fallegar ræður eða orð

á blaði þar sem verkfærin skortir til að fylgja þeim eftir.

Við þekkjum vel umræðuna um stöðu drengja í íslensku skólakerfi, minnkandi læsi barna og ungmenna og óviðunandi stöðu þeirra í alþjóðlegum mælingum á námsárangri. Þrátt fyrir að brugðist hafi verið við með stórhuga átaki, sem rammað var inn í *Hvítbók um umbætur í menntun* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2014), heldur vandinn áfram að vaxa. Ragnar Þór Pétursson (2021), formaður KÍ, hefur bent á ([sjá hér](#)) að ef til vill verði hann ekki leystur með því að auka enn frekar vægi bóknáms heldur þurfi nýja nálgun í skólakerfinu þar sem áhersla sé lögð á áhugadrifið nám og farin sú leið að nemendur upplifi tilgang með námi sínu og löngun til að læra meira. Ef áhuga og tilgang skortir er kennslan dæmd til að missa marks.

Í fyrrnefndri bók Ian Morris er talað fyrir því að í skólum sé lögð rækt við það sem nemendur eru góðir í, innri áhugahvöt þeirra virkjuð og þannig stuðlað að svokölluðu flæðisástandi. Í stað þess að einblína á útkomu úr prófum og leggja áherslu á það sem betur má fara ætti að fara þveröfuga leið. Með því að hjálpa nemendum að þekkja og rækta styrkleika sína er ýtt undir jákvæðar tilfinningar og virka þátttöku þeirra í eigin námi. Mikilvægustu styrkleikar sem við byggjum upp í skólum eru skapgerðarstyrkleikar. Samkvæmt Kristjáni Kristjánssyni (2011) er þar átt við dygðir eða mannkosti sem eru sammannlegir og óumdeildir hvar sem er í heiminum og hægt er að þjálf. Viska, heiðarleiki, góðvild og aðrir mannkostir eru ef til vill næringarríkasta nestið sem við getum sent nemendur okkar með út í lífið. Sýnt hefur verið fram á að með því að vinna með styrkleika byggjum við undir að nemendur upplifi flæði í námi. Flæði er það ástand kallað þegar við sökkvum okkur djúpt niður í verkefni, einbeiting og hæfni renna saman í eitt og við gleymum stund og stað. Í þessu ástandi náum við að hámarka getu okkar á sama tíma og við upplifum hamingju í einhverjum skilningi. Innri áhugahvöt er mikilvæg fyrir flæði, þ.e. að nemendur fái tækifæri til þess að vinna verkefni sem drifin eru áfram af eigin frumkvæði, áhuga og styrkleikum. Þannig öðlast námið merkingu og tilgang í huga nemenda sem ætti alltaf að vera leiðarljós okkar sem er treyst fyrir menntun barna og ungmenna.

Í heimi þar sem allt kapp er lagt á mælanlegan og skjótan árangur og afrek eru til merkis um virði fólks er auðvelt að týna sjálfum sér og missa af lífinu um leið. Oftar en ekki erum við á sjálfstýringu og látum stjórnast af tilfinningaástandinu hverju sinni. Morris heldur því fram að við þurfum að eiga athvarf frá hraða og amstri daglegs lífs og fá tækifæri til að stíga út úr því ástandi til að tengjast okkur sjálfum, skoða hver við erum og bregðast meðvitað við því sem kemur upp í lífinu. Þessa mikilvægu hæfni má meðal annars styrkja með núvitundarþjálfun sem hann færir rök fyrir að eigi að skipa fastan sess í menntun og skólastarfi. Núvitund felst í því að vera meðvitaður um það sem fer fram í hugum okkar og þjálfun hennar beinist að því að þekkja hug sinn og ná stjórn á honum, samanber fílinn og knapann sem minnst var á í upphafi. Þessi hæfni er okkur lífsnauðsynleg til þess að eiga góð tengsl við okkur sjálf og aðra. Fjölmargar rannsóknir hafa verið gerðar á áhrifum

núvitundarþjálfunar og niðurstöður hafa leitt í ljós ýmsa jákvæða þætti sem hún hefur í för með sér: Minni streitu, betri tilfinningastjórn, aukna hamingju og sterkara ónæmiskerfi. Síðast en ekki síst hefur verið sýnt fram á góð áhrif núvitundar á athygli okkar og minni sem getur stuðlað að betri námsárangri. Þannig getur núvitundarþjálfun skilað sér í bættum árangri í menntakapphlaupinu mikla frá Pisa sem hefur haft gífurleg áhrif á menntun og skólastarf víða um heim (Sellar o.fl., 2017). Ekki með því að fara yfir meira efni eða þjálfahæfni í ákveðnum námsgreinum (sem eru vissulega mikilvægar) heldur með því að skoða hvernig hugurinn virkar, hver við erum og hvaða tilgangi námið þjónar fyrir okkur.

Að lokum

Við kennarar erum fyrirmyndir og getum haft gríðarleg áhrif á hugsun og gildismat nemenda okkar. Nú þegar umræða um samræmd próf er í hámmæli er vert að staldra við og spyrja hvaða skilaboð við erum að færa nemendum þegar við undirbúum þá fyrir þessi próf og leggjum þau fyrir. Eru skilaboðin þau að próf og ytri hvatning skipti meira máli en að læra hver maður er og finna sína ástríðu? Að aðrir séu betur til þess fallnir að mæla gildi okkar en við sjálf? Spyrjum heldur hvað það er sem skiptir þau mestu máli, í skólanum og lífinu sjálfu! Vonandi eru það ekki einkunnirnar í samræmdum prófum. Það er ekki endilega mest virði sem auðveldast er að mæla. Nemendur þurfa að finna sína rödd og fá tækifæri til að láta hana hljóma, í skólakerfinu og úti í samfélaginu. Það gildir jafnt um Gretu Thunberg og hvern einasta nemanda sem við vinnum með. Okkar hlutverk er að kveikja neistann og styðja við nemendur með því að kynda þeirra bál. Þannig tókum við fyrsta skrefið í menntun til farsældar. Þekking á jákvæðri sálfræði getur komið að góðum notum á þeirri leið.

Heimildir

Kristján Kristjánsson. (2011). Jákvæða sálfræðin gengur í skóla. *Netla - Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands*.

<http://netla.hi.is/menntakvika2011/018.pdf>

Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011*. Reykjavík: Höfundur.

Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2014). *Hvítbók um umbætur í menntun*. Höfundur.

Morris, I. (2012). *Að sitja fíl. Nám í skóla um hamingju og velferð* (Erla Kristjánsdóttir þýddi). Námsgagnastofnun.

Ragnar Þór Pétursson. (2021, 1. febrúar). Um stöðu drengja.

<https://www.ki.is/um-ki/utgafa/frettir-og-pistlar/pistlar/2021/um-stodu-drengja/?fbclid=IwAR>

Seligman, M. E. P. og Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.

Sellar, S., Thompson, G. og Rutkowski., D. (2017). *Kapphlaup þjóðanna um menntun. Vangaveltur um PISA-kannanir og alþjóðleg próf* (Sigrún Á. Eiríksdóttir þýddi). Félag grunnskólakennara.



LJÓSMYND TEKIN AF GREINARHÖFUNDI.

Ebba Áslaug Kristjánsdóttir er fyrrverandi heimspekinemi og núverandi nemi í jákvæðri sálfræði en fyrst og fremst kennari.

Gestaritstjórn afmælisgreina Ingvars Sigurgeirssonar: Anna Kristín Sigurðardóttir prófessor, Baldur Sigurðsson dósent og Gerður G. Óskarsdóttir fyrrverandi fræðslustjóri Reykjavíkur.

Er unnt að kenna og mæla „fronēsis“ kennara?

Birt til heiðurs dr. Ingvari Sigurgeirssyni prófessor sjötugum



Kristján Kristjánsson

Það er mér mikið ánægjuefni að vera beðinn að skrifa pistil í *Skólaþræði* til heiðurs Ingvari Sigurgeirssyni sjötugum. Ég á ekkert nema góðar minningar um Ingvar frá þeim tíma er við unnum saman á Menntavísindasviði HÍ. Ég minnst með sérstöku þakklæti staðalspurningar Ingvars sem hann dembdí einatt á mig eftir loftborinn fyrirlestur um eitthvert heimspekilegt efni sem ég taldi vera þjóðþrífamál fyrir menntun og kennslu í landinu: „Hvað þýðir þetta þá fyrir starf kennarans í skólastofunni?“ spurði Ingvar til að draga mig niður úr skýjunum. Ég gerði mitt besta, ef ég man rétt, til að láta spurninguna ekki koma mér úr jafnvægi; en ég kann því betur að meta þessa ísmeygilegu spurn sem lengra líður og ég hlusta á fleiri fyrirlestra um „menntamál“ er fara með himinskautum en án snertipunkta við raunverulegt skólastarf. Ég ætla að reyna að gera Ingvari það virðingarmark hér á eftir að draga heimspekilega spurningu niður úr háloftunum og inn í kennslustofuna.

II

Ég skrifaði grein í *Uppeldi og menntun* fyrir allmörgum árum (Kristján Kristjánsson, 2005) þar sem ég gagnrýndi ákveðna tegund af ný-aristótelisma í menntaheimspeki, sérílagi eins og hann birtist í bók írska menntahugsuðarins Josephs Dunne (1993). Það var margt sem fór í taugarnar á mér í þessum fræðum og flest af því tengdist skilningi Dunnes og sálufélaga á frægu hugtaki Aristótelesar, *fronēsis*, og þýðingu þess fyrir skólastarf. Áður en lengra er haldið er rétt að útskýra hví ég nota gríska orðið í þessum pistli fremur en einhverja af mögulegum þýðingum þess á íslensku: „hyggindi“, „siðvit“, „hagnýt skynsemi“, „siðferðileg glöggskyggni“ o.s.frv. *Fronēsis* vísar til ákveðins eftirbreytniverðs hugsunarháttar, eða þess sem Aristóteles kallaði vitsmunalega yfirdygð („*meta*“-dygð), um hvernig velja skuli rétta athöfn, sérílagi þegar boð tveggja undirliggjandi siðferðisdygða/siðaboða (segjum réttlætis og góðvildar, eða almennra skólareglna og þarfar einstaks nemanda) stangast á. „Hyggindi“ og „hagnýt skynsemi“ eru of tengd verkhyggju- eða nytjarökum í íslensku máli: „hyggindum sem í hag koma“. Aristóteles taldi hins vegar aðra vitsmunadygð sjá um klípur þar sem velja þarf milli tvenns konar hyggindaraka einvörðungu. Orð eins og „siðvit“ og „siðferðileg glöggskyggni“ fara nær merkingu Aristótelesar en höndla hana samt ekki fullkomlega, þar sem hann hafði ekki á valdi sínu neitt hugtak sem samsvarar „siðferði“ í nútímamáli; Aristóteles átti við að *fronēsis* sæi (ef vel væri) um ákvarðanatöku á sviði athafna sem varða mannlega heill í víðri merkingu en sérstaklega þroska og tjáningu mannkosta fólks (hér nemenda og kennara). Ég held mig því við gríska orðið, enda er það viðtekið í alþjóðlegri menntaumræðu samtímans í enskri gerð sinni: *phronesis* (Atli Harðarson, 2019).

Dunne setur *fronēsis* á stall í bók sinni sem leiðarhnoða kennarans: hugtak sem í senn skýri ýmislegt í „list“ kennarans og vísi fram á við: til þeirrar vitsmunahæfni sem okkur beri að þroska hjá kennaranemum. Þótt ég sæi margt aðdáunarvert við umfjöllun Dunnes truflaði

Það mig mjög fyrir 15 árum eða svo hve „dulrænt“ og „óútreiknanlegt“ hugtakið varð í meðförum hans, andstætt jarðbundinni umfjöllun Aristótelesar. List kennarans sem hefur *fronēsis* á valdi sínu verður þannig að einhverri óútskýranlegri, innsæisfullri skyggnigáfu þar sem allt sem máli skiptir stendur kennaranum ljóslifandi fyrir hugskotssjónum og hann veit upp á hár hvernig bregðast á rétt við sérhverjum erfiðum aðstæðum sem upp kunna að koma í skólastofunni. Mér þótti Dunne ofmeta innsæi kennara en vanmeta þann þátt í hæfni þeirra að „kunna sitt fag“ og um leið gildi kenninga og almennra sanninda sem hægt væri að miðla í kennaranámi. Stærðfræðikennari þarf t.d. að „kunna sitt fag“ bæði í þeim skilningi að standa skil á sannindum stærðfræðinnar og sannreyndum kenningum um kennslufræði hennar. Það er ekki nóg að hann hafi eitthvert inngróið „skyn“ eða „sjötta skilningarvit“ um hvernig bregðast á við óvæntum aðstæðum í stærðfræðikennslu. Að sama skapi þótti mér Dunne víkka út virknisvið *fronēsis* um of uns það umlykur í raun alla ákvarðanatöku kennarans, jafnt um siðferðileg sem tæknileg efni. Þótt *fronēsis* Aristótelesar eigi við stærra svið en það sem er kallað „svið siðferðisins“ í nútímanum var langt í frá að hann teldi *fronēsis* vera vitsmunadygd sem gerði allar aðrar vitsmunadygðir útrækar úr skólastofunni, þar á meðal tæknilegar og hagnýtar lausnir á hversdagslegum eða fræðilegum vandamálum.

III

Það verður að segjast eins og er að grein mín frá 2005 hefur elst fremur illa. Fyrir það fyrsta hef ég þroskast frá henni. Ég hef miklu meira þol nú en ég hafði þá fyrir sérstæðum skoðunum og túlkunum. Ég las bók Dunnes aftur nýlega og skil nú betur hvers vegna flestir reyndir kennarar sem gaumhæfa hana í meistara- eða doktorsnámi sínu heillast af henni. Mér þótti hún áður uppfull af írskri holtapöku en skynja írsku þokuna nú sem heillandi og dulúðugt mistur.

Það sem meira máli skiptir er þó að umræðan sjálf um *fronēsis* hefur þroskast mikið. Rannsóknir á viðhorfum kennaranema og reyndra kennara, til að mynda í Bretlandi, hafa leitt í ljós meiri áhuga á *fronēsis* og meira hungur í fræðslu til að efla *fronēsis* en ég hafði gert mér grein fyrir. Í sem stystu máli lýsa reyndir kennarar list starfs síns mjög í anda skilnings Dunnes á *fronēsis* og kennaranemar kvarta sáran yfir því að fá ekki næga þjálfun í þeim hugsunarhætti sem myndi hjálpa þeim að leysa úr siðferðilegum, sálrænum og félagslegum klípum sem koma upp í skólastofunni. Á sama tíma bera reyndu kennararnir sig illa yfir því að ofuráhersla á staðla, samræmd próf og skráðar siðareglur ræni þá kostinum á að beita *fronēsis* í starfi sínu; þeir séu í raun rúnir möguleikanum á að beita besta tæki kennarans – og um leið á að vera þeir sjálfir (Arthur o.fl., 2015). Atli Harðarson, fyrrum doktorsnemi minn og síðar eftirmaður á Menntavísindasviði HÍ, hefur nýlega lýst þessu sjúkdómseinkenni – nokkurs konar *fronēsis*-hörgulsjúkdómi – í víðara alþjóðlegu samhengi. Það er því miður til lítils að efla hugsunarhátt eða „list“ hjá kennaranemum sem þeim er svo fyrimunað að beita í raunverulegu starfi vegna skrifræðisreglna og þvingandi ytri aðstæðna (Atli Harðarson, 2019).

Eitt sem þjakar alla þessa vaxandi umræðu um *fronēsis* er að fræðimenn eru alls ekki sammála um hvað *fronēsis* raunverulega er (Burbules, 2019); og Aristóteles sjálfur var ekki sérlega hjálpfús við að aðgerðabinda hugtakið og útskýra hvernig mætti vega það og meta. Við sitjum því uppi með hugtak án skýrrar skilgreiningar, eða hugsanlega fleiri en eitt hugtak sem skarast á ýmsan hátt en gegna mismunandi hlutverkum í menntaumræðunni. Aristótélískir heimspekingar hafa að vísu skrifað marga doðranta um hugtakið og vissulega hjálpa þeir til við skilnings þess (sérílagi Russell, 2009) – en þeir skoða hugtakið miklu fremur í heimspekilegu samhengi en hagnýtu: sálfræðilegu eða menntunarfræðilegu. Ingvar myndi spyrja Russell (2009), til að mynda, hvaða máli greining hans skipti fyrir kennaranám eða starf kennarans í skólastofunni, og ég er ekki viss um að Russell hefði einhlít svör við því.

Margt er hins vegar í deiglu þessa dagana, ekki síst ný greining sálfræðinganna Grossmanns og félaga (2020) á hugtakinu (hagnýt) *viska* í sálfræði og hvernig það fangar anda *fronēsis*-hugtaksins að mestu eða öllu leyti. Ég er ekki að fullu sáttur við Grossmann-líkanið nýja, en lít þó á það sem tímamótaframlag í sálfræði til skilnings á visku eins og hún birtist í dagfari fólks fremur en hugsun. Skömmu áður hafði birst tilraun rannsóknarhóps sálfræðinga og heimspekinga á mínum vegum til að ljá *fronēsis*-hugtaki Aristótelesar hagnýtan skilning (Darnell o.fl., 2019). Við greinum þar fjóra grunnþætti *fronēsis* sem hugsanlega er hægt að þjálfá sérstaklega þó að þeir séu fléttaðir saman á ýmsa vegu. Þessir þættir eru:

- *Siðferðileg skynjun*: að sjá heiminn í ljósi siðferðilegra hugtaka á borð við mannkosti og dygðir og gera sér t.d. grein fyrir því að aðstæðurnar sem maður stendur frammi fyrir geti kallað á bæði heiðarleika og góðvild.
- *Siðferðileg rök hugsun*: að hafa þjálfun í að vega og meta aðstæður, með yfirvegun og mati á ólíkum kostum, til að ákvarða hvort þessar tilteknu aðstæður kalli fremur á heiðarlega góðvild eða góðviljaðan heiðarleika (eða hugsanlega hreina hvíta lygi ef nógu mikið er í húfi).
- *Siðferðileg sjálfsmynd*: skýr mynd af því hvernig persóna maður vill vera og hvernig maður skilur tilgang mannlífsins almennt.
- *Tilfinningastjórnun*: hæfni til að sveigja eigin tilfinningar í rökvísa átt og láta þær ekki stjórna ákvarðanatöku á óyfirvegaðan hátt.

Það þarf ekki mikla hugmyndaauðgi til að sjá hvernig Dunne gæti nýtt sér þetta líkan til að draga upp mynd af list góðs kennara í skólastofunni. Kennarinn a) greinir í örskotssýn vandasamar aðstæður sem upp hafa komið í bekknum og sér hvaða siðferðisgildi takast á; b) leitar leiða í reynslubanka sínum til að finna bestu lausnina eða sáttaleiðina; c) hefur skýra sýn á markmið menntunar og skólastarfs; og d) lætur ekki of sterkar eða daufar tilfinningar

leiða sig í gönur. Ég myndi ekki gera neina athugasemd við þessa útfærslu. Ég er samt enn á því að Dunne vanmeti fræðilega grunninn að baki c). Skýrri sýn á markmið menntunar og skólastarfs lýstur ekki niður í huga kennara við einhverja innsæisfulla uppljómun; hún er oftast en ekki afurð langrar fræðilegra hugsunar (og vonandi uppbyggilegrar kennaramenntunar!) um rök með og móti ýmsum kostum (sjá Kristján Kristjánsson, 2020). En ágreiningur minn og Dunnes má ekki skyggja á aðalatriðið sem Ingvar myndi réttilega einblína á: *fronēsis*-líkanið leggur góðan grunn að skilningi á hugsunarhætti réttisýns kennara sem greinir og reynir að leysa vandamál sem upp koma í skólastofunni.

V

Þetta eru spennandi tímar fyrir kenningasmið um hvað hagnýt viska sé og hvernig best sé að miðla henni í kennslu. Nýju líkönin frá Grossmann og félögum (2020), annars vegar, og Darnell og félögum (2019), hins vegar, hjálpa okkur að hugsa um þetta á fræðilegri nótum en áður og án þess að reiða okkur of um á írska mistrið hjá Joseph Dunne. Fyrsta mælitækið til að vega og meta *fronēsis* er í þróun og hefur þegar verið forprófað (Kristján Kristjánsson o.fl., 2020). Vaxandi áhugi er á *fronēsis* á nýju sviði menntunar sem snýst um hegðun nemenda á samfélagsmiðlum og í netheiminum almennt. Nýtt hugtak er að verða til þar, vef-*fronēsis* (Harrison, 2021), og höfuðkenningasmiðurinn er Tom Harrison sem tvisvar hefur komið til Íslands og talað yfir íslenskum kennurum. Vandinn sem Tom greinir við veffræðslu er hinn sami og löngum hefur verið ræddur varðandi kynfræðslu. Megnið af kennslunni snýst um „tæknileg“ úrlausnarefni en siðferðilegu vandamálin, sem liggja mun dýpra, verða einnig útundan.

Bók Tom Harrisons er mjög hagnýt og stór hluti hennar er um aðferðir kennarans í skólastofunni. Ingvari myndi líka það. Ég verð hins vegar að taka undir efasemdir sem mér þykir víst að Ingvar myndi hafi uppi um mestallan þennan nýja *fronēsis*-fræðabálk. Það kemur ef til vill úr hörðustu átt frá mér sem menntaheimspekingi en mér virðist sem umræðuhefðin um *fronēsis*, jafnvel *fronēsis* kennarans, sé enn of heimspekileg. Það þarf að brjóta allar heimspekilegu staðhæfingarnar (að svo miklu sem þær varða reyndaratriði en ekki bara skilgreiningar hugtaka) niður í reynslubundnar tilgátur sem hægt er að prófa með megindegum eða eigindlegum rannsóknaraðferðum, ekki síst með prófunum fyrir og eftir íhlutanir í skólastofunni. Jafnvel í tilfelli grunnþáttanna fjögurra hér að ofan þarf að sýna fram á þeir, hver fyrir sig og í sameiningu, hafi fylgni við yfirvegaðar ákvarðanir. Það þarf einnig að prófa tilgátu Atla Harðarsonar (2019) um að ofvaxið regluverk og miðstýrt menntakerfi virki sem dragbítur á *fronēsis* kennara. Það er ekki einbert skilgreiningaratriði að svo sé.

Það er margt annað sem þarf að prófa með reynslubundnum menntarannsóknnum og hér eru aðeins nokkur dæmi:

- Er það rétt hjáAristótelesiaðfronēsis haldist í hendur við farsæld? Skora kennarar með sterkt *fronēsis* d. hærra í hefðbundnum prófum um hlutlæga *farsæld* (gr. *eudaimonia*)? Og hvað þá um huglægan velfarnað í hefðbundnum hamingjuprófum?
- Á hvern hátt eruþroski og birtingarmyndfronēsis tengd venjubundnum persónaleikabáttum, t.d. eins og þeir eru einatt mældir í sálfræði? Er t.d. fylgni milli samviskusemi og *fronēsis*?
- Er best að byrja skipulega þjálfunfronēsis á framhaldsskólastigi og fyrstu árum háskólanáms eða ef til vill mun fyrr?
- Hvernig tengist þroskifronēsis framkvæmdadygðum á borð við *seiglu* (e. *resilience*) og *þrautseigju* (e. *grit*)? Grotnar *fronēsis* kennarans í skólastofunni fljótt niður ef hann hefur ekki, til að mynda, sálrænan styrk til að ná sér eftir mistök og áföll?

VI

Fyrir utan þessar almennu rannsóknarspurningar er margt enn skóla- og kennslumiðaðra sem við þurfum að vita um *fronēsis*, t.d.:

- Hvaða kennsluaðferðir henta best við kennslu hvers grunnþáttar og svofronēsis í heild?
- Eru sjálfmatspróf nothæf við mat áfronēsis eða eru þau ónothæf vegna skorts okkar á sjálfsgagnsæi, sérílagi varðandi eigin viskuþætti?
- Rannsóknir hafa leitt í ljós að auðveldera er að temja sér hæfni til að iðka *fronēsis* fyrir annarra hönd; allt fer hins vegar einatt úr böndunum þegar við eigum að reyna að greina eigin vandamál og greiða úr þeim. Hvað þýða þessar niðurstöður fyrir hvernig best er að kenna *fronēsis*, segjum kennaranemum sem þurfa að öðlast leikni í því að beita siðviti á eigin aðstæður, ekki einungis aðstæður einhverra ímyndaðra kennara?
- Hvernig er hægt að tryggja að íhlutun sem eflirfronēsis til skamms tíma geri það einnig þegar til lengri tíma er litið?

Það sem er mest spennandi við þetta rannsóknarsvið er að fáir hafa rannsakað það með reynslubundnum aðferðum áður, m.a. vegna þess að ekkert mælitæki var þróað fyrr en nýverið. Hér er því um Og það er enginn kominn til með að segja að bíða þurfi eftir rannsóknum erlendis frá; íslenskir kennarar, t.d. í meistara- eða doktorsnámi, gætu auðveldlega riðið á vaðið og skapað sér rannsóknarhlutgengi á þessu sviði nú þegar. Ég er viss um að Ingvar myndi fagna því.

VII

Ef til vill er ekki rétt að slá því föstu að fáar tilgátur um *fronēsis* hafi verið rannsakaðar fram að þessu. Staðan er kannski fremur sú að margir grunnþættir *fronēsis* hafi þegar verið rannsakaðir undir öðrum formerkjum. Þegar við leitum til dæmis að sérstökum rannsóknum á *fronēsis* í skólastofunni undir leitarorðinu „*phronesis*“ kemur fátt í ljós (sbr. Grossmann

o.fl., 2020, s. 117–119), en ef leitað er undir öðrum skyldum orðum, svo sem „félagsleg rökhugsun“, „meta-hugsun“, „póst-formleg hugsun“ (sbr. kenningu Piagets), „sjálfsíhugun“ eða jafnvel „fagmennska“, „fagleg þekking“ eða „þögul þekking“ kemur ýmislegt í ljós. Besta rannsóknin sem ég hef rekist á um hvernig efla má *fronēsis* hjá unglingum nefnir t.d. hvergi *fronēsis* á nafn heldur er um þjálfun í „félagslegri rökhugsun“ (Lin o.fl., 2019). Þetta merkir að frambærilegar nýjar rannsóknir á *fronēsis* þurfa ekki endilega að vera *frumrannsóknir*; þær gætu verið úrvinnsla á eldri rannsóknum lagaðar að nýjum hugtakagrunni.

Allar hugmyndir um mannkostamenntun ungs fólks, og sérílagi ungs fagfólks (eins og kennaranema), þurfa að sækja styrk til yfirbygðarinnar *fronēsis*, ef marka má Aristóteles og þá menntahefð sem runnin er frá honum og nær allt til nútímans. Eins og ég hef ýjað að hér að ofan þá hefur þetta hugtak, *fronēsis*, því miður of oft verið notað sem leikfang í sandkassaleik heimspekinga. Ég hef reynt að gera staðalspurningu Ingvars Sigurgeirssonar, um gildi menntahugsjóna í skólastofunni, að leiðarhnoða mínu í þessum pistli og vona að ég hafi vakið hugboð hjá einhverjum lesendum um hvernig þeir geti aðstoðað mig við að ljá þessu hugtaki meiri hagnýta fótfestu í menntavísindunum en það hefur þar nú þegar.



Heimildir

Arthur, J., Kristjánsson, K., Cooke, S., Brown, E. og Carr, D. (2015). *The good teacher: Understanding virtues in practice*. Rannsóknarskýrsla. Aðgengileg á https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/Research%20Reports/The_Good_Teacher_Understanding_Virtues_in_Practice.pdf

Atli Harðarson. (2019). Aristotle's conception of practical wisdom and what it means for moral education in schools. *Educational Philosophy and Theory*, 51(14), 1518–1527.

Burbules, N. C. (2019). Thoughts on *phronesis*. *Ethics and Education*, 14(2), 126–137.

- Darnell, C., Gulliford, L., Kristjánsson, K. & Panos, P. (2019). *Phronesis* and the knowledge-action gap in moral psychology and moral education: A new synthesis? *Human Development*, 62(3), 101-129.
- Dunne, J. (1993). *Back to the rough ground: 'Phronesis' and 'techné' in modern philosophy and in Aristotle*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Grossmann, I., Weststrate, N. M., Ardelt, M., Brienza, J. P., Dong, M., Ferrari, M., Fournier, M. A., Hu, C. S., Nusbaum, H. C. & Vervaeke, J. (2020). The science of wisdom in a polarized world: Knowns and unknowns. *Psychological Inquiry*, 31(2), 103-133.
- Harrison, T. (2021). *Thrive: Character, cyber-wisdom and how children can flourish online*. London: Robinson.
- Kristján Kristjánsson, Darnell, C., Fowers, B., Moller, F., Pollard, D. & Thoma, S. (2020). *Phronesis: Developing a conception and an instrument*. Rannsóknarskýrsla. Birmingham: Jubilee Centre for Character and Virtues. Aðgengileg á https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/Research%20Reports/Phronesis_Report.pdf
- Kristján Kristjánsson. (2005). Er kennsla *praxis*? Nokkrar aristótelískar efasemdir um ný-aristótelisma í menntamálum. *Uppeldi og menntun*, 4(1), 9-27.
- Kristján Kristjánsson. (2020). *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view*. London: Routledge.
- Lin, T.-J., Ha, S. Y., Li, W.-T., Chiu, Y.-J., Hong, Y.-R. & Tsai, C. C. (2019). Effects of collaborative small-group discussions on early adolescents' social reasoning. *Reading and Writing*, 32, 2223-2249.
- Russell, D. C. (2009). *Practical intelligence and the virtues*. Oxford: Oxford University Press.

Kristján Kristjánsson er prófessor í menntaheimspeki við Menntavísindasvið Háskólans á Birmingham. Hann starfaði sem prófessor við Menntavísindasvið HÍ 2007-2012. Hann er ritstjóri *Journal of Moral Education* og hefur skrifað margar bækur og greinar um siðfræði, siðferðisuppeldi og lífsleikni. Nýjasta bók hans er *Flourishing as the Aim of Education* (London: Routledge, 2020).

Grein birt: 26/11/2020

Um bókina *Flourishing as the Aim of Education* eftir Kristján Kristjánsson



KRISTJÁN KRISTJÁNSSON



ATLI HARÐARSON

Atli Harðarson

Kristján Kristjánsson er löngu vel þekktur meðal fræðimanna sem fjalla um heimspeki menntunar. Hann er einkum kunnur fyrir skrif sín um viðfangsefni sem liggja á mörkum siðfræði og menntavísinda. Í ritum sínum um þau efni nýtir hann dygðasiðfræði Aristótelesar sem leiðarljós og bækur hans (Kristján Kristjánsson, 2007, 2015, 2018) eiga mikinn þátt í því að slík siðfræði nýtur vaxandi viðurkenningar og áhuga meðal þeirra sem fjalla um siðferðilegt uppeldi. Kristján er líka frumkvöðull í því að nota nýjustu rannsóknir í sálfræði til að varpa ljósi á viðfangsefni á sviði siðfræði eins og hann gerir í nokkrum bóka sinna (Kristján Kristjánsson, 2002, 2006, 2010, 2013).^[1]

Nýjasta bók Kristjáns heitir *Flourishing as the Aim of Education* og hefur undirtitilinn *A Neo-Aristotelian View*. Í henni koma saman allmargir þræðir úr fyrri verkum hans þar sem hún fjallar í senn um sálfræðileg efni, siðfræði og skólastarf. Bókin er afar læsileg og lesandi getur vel skilið textann án þess að þekkja fyrri verk Kristjáns. Það hjálpar þó að hafa einhver kynni af heimspekilegri siðfræði og rökræðu um hlutverk og tilgang skóla.

Í bókinni rökstyður Kristján að megintilgangur skóla skuli vera farsæld nemenda eða með öðrum orðum að þeir blómstri – njóti sín til fulls og lifi góðu lífi. Eins og undirtitillinn ber með sér er hugsjónin um farsæld eða gott líf að nokkru sótt í rit Aristótelesar. En Kristján bætir þó ýmsu við þær áherslur sem algengastar eru meðal fræðimanna sem kenndir eru við Ný-Aristotelisma og styrkur bókarinnar liggur ekki síst í þessum viðbótum. Hér verður aðeins tæpt á tveimur þeirra en áður en að því kemur rifja ég upp nokkur meginatriði í kenningum Aristótelesar um gott mannlíf, heill og hamingju.

Siðfræði Aristótelesar

Í bókinni *Siðfræði Níkomakkosar* fjallar Aristóteles (1995) um þau lífsgæði sem mestu varða. Orðið sem hann notaði um þau er *evdæmónía* (εὐδαιμονία) og það er stundum þýtt með orðinu *hamingja* og stundum með *farsæld*. Seinni þýðingin er að því leyti betri að við tengjum hamingju um of við vellíðan til að það orð nái vel utan um það sem Aristóteles meinti. Það væri hægt að þýða orðið bókstaflega með orðasambandinu *góður andi* en í íslensku er það frátekið og hefur aðra merkingu því það er notað um vel heppnuð mannamót þar sem fer vel á með fólki.

Til að skilja það sem Aristóteles sagði um farsæld þurfum við fyrst af öllu að átta okkur á að siðfræði hans hverfist hvorki um reglur og boðorð, né um réttindi og skyldur, heldur um dygðir. Siðferðilegar dygðir eru mannkostir á borð við hófsemi, góðvild, heiðarleika, örlæti og veglyndi. Þær stuðla að því að menn geri það sem rétt er og forðist ranga breytni. Einnig eru til vitsmunalegar dygðir, eins og árvekni, gott minni, gætni í dómum og rökvisi, sem stuðla að því að menn trúi því sem satt er og forðist blekkingar. Til viðbótar við þessa tvo flokka dygða eru svo framtaksdygðir á borð við dugnað og seiglu sem hjálpa fólki á ýmsa lund þótt þær séu ekki endilega í þjónustu þess góða eða þess sanna.

Að dómi Aristótelesar og þeirra sem fylgja honum að málum getur enginn maður verið farsæll án þess að þroska með sér siðferðilegar dygðir. Illmönnum getur ekki farnast vel þótt þau geti vissulega verið full sjálfsánægju og þjónað lund sinni með alls konar nautnum. Þetta er vegna þess að hugsjón Aristótelesar um gott líf innifelur fleira en góða líðan. Maður sem lifir vel og er gæfusamur í skilningi þessarar fornu speki kýs fremur að ganga uppréttur til móts við erfiðleika en að eltast við tóm þægindi. Líf sem aðeins heimskir menn og illa innrættir telja eftirsóknarvert er ekki farsælt. Gott fólk getur ekki verið ánægt með tilveru þar sem allt snýst um tóma vellíðan og því síður með gæði sem er aflað af frekju og rangsleitni.

Þótt Aristóteles hafi talið siðferðilegar dygðir nauðsynlegar forsendur farsældar áleit hann ekki, eins og sumir stóuspekingar gerðu síðar, að þær dygðu einar til þess að tryggja farsæld hvernig sem veröldin veltist. Ranglæti og ofbeldi geta spillt lífi fólks þótt það eigi sjálft enga sök þar á og sama gildir um skort og þjáningar. Til að lifa góðu lífi þarf bæði að vera góður maður og búa við skapleg kjör.

En hvernig verða menn góðir að dómi Aristótelesar? Hann taldi að börn fæddust hvorki góð né slæm. Dygðirnar sem hann fjallaði um voru ekki meðfæddar þótt möguleikinn á að tileinka sér þær væri hluti af manneðlinu. Þær kröfðust uppeldis þar sem börnum væru tamdar góðar venjur og rétt tilfinningaleg viðbrögð. Þannig yrðu til fyrstu vísar að siðferðilegum dygðum.

Það er innbyggð í þessa kenningu að tilfinningar manna geti verið misjafnlega réttmætar. Aristóteles hafnaði þó engum flokki tilfinninga. Að hans dómi gátu neikvæð geðhrif eins og reiði eða öfund verið réttmæt undir sumum kringumstæðum. Við getum séð vitið í þessu með því að velta fyrir okkur dæmum: Hugsum okkur til dæmis að Ása og Signý séu vinnufélagar mínir og þær hafi lagt á sig mikið erfiði og sýnt dugnað og hugkvæmni umfram flesta aðra og fái hrós eða umbun fyrir. Undir þessum kringumstæðum er réttmætt að ég samgleðjist þeim en rangt að fyllast reiði og afbrýðisemi vegna þess að þær fái meira hrós en ég. Ef Ása vann hins vegar öll verkin og á í raun heiður af því sem vel er gert en Signý gortar af að hafa afrekað þetta allt ein og sjálf og fær bæði kaupauka og stöðuhækkun á meðan Ásu er neitað um viðurkenningu, þá er réttmætt að ég sé reiður og að Ása sé bæði reið og afbrýðisöm. Góðir menn reiðast ef til vill sjaldan. Samt er ekki hægt að vera góður maður án þess að renna í skap þegar rangindi og vaða uppi og einhver fær jafnvel verðlaun og viðurkenningar fyrir að hafa rangt við.

Siðferðisþroski hefst á því, segir Aristóteles, að börn venjast á rétta breytni og rétt tilfinningaleg viðbrögð. En honum lýkur ekki þegar einstaklingur kemst af barnsaldri. Ef vel tekst til heldur fólk áfram að þroskast ævina á enda. Eftir að fyrstu áföngum er náð gegnir víska af því tagi sem hann kallaði *frónesis* (φρόνησις) lykilhlutverki í þroska mannsins. Þessi gerð visku er stundum kölluð *siðvit* og stundum *hyggindi* þegar fjallað er um efnið á íslensku.

Hyggindi fela bæði í sér skilning á því hvað er mönnum til góðs og hæfni til að átta sig á hvers kyns aðstæðum sem upp koma í mannlífinu og greina hvaða gildi eru í húfi og hvert vægi skuli veita þeim. Þessi gerð vitsmuna þroskast þegar menn ráða ráðum sínum, rökræða um hvað horfi til heilla og hvað beri að varast. Að dómi Aristótelesar nær engin dygð að fullkomnast nema vitsmunir af þessu tagi komi til og hyggindin dafna heldur ekki án góðmennsku. Mynd hans af farsælli mannsævi er mynd af mannveru sem vex í senn að visku og gæsku og heldur því áfram til æviloka.

Þótt Aristóteles geri greinarmun á vitsmunalegum dygðum og siðferðilegum og telji hyggindi vitsmunalega dygð sem geri fólki mögulegt að átta sig því hvað satt er, áleit hann að hyggindi og gott siðferði nærðu hvort annað. Það er aðal góðs manns að hafa í senn viturlegar tilfinningar og beita skynseminni af ástríðu og góðum hug. Hann áleit líka að siðferðilegar dygðir fylgdust að þannig að engin ein þeirra næði fullum þroska án allra hinna.

Vegna þess hvernig dygðirnar sem Aristóteles lýsir eru samofnar tilfinningalífinu er breytni bestu manna óþvinguð. Sá sem er að sönnu hófsamur þarf til dæmis ekki að halda aftur af sjálfum sér, því hann langar ekki í meira en mátulegt er. Sá sem er að sönnu hjálpsamur þarf ekki að beita sig hörðu til að leggja öðrum lið því hann langar til að hjálpa. En hjá flestum, og kannski öllum, skortir eitthvað á að dygðirnar nái þeirri fullkomnun – að þá langi

aldrei að gera annað en það sem gott er. Það er kallað breyskleiki þegar menn vilja vel en láta samt undan löngun til að gera það sem þeir vita sjálfir að er rangt eða slæmt. Meðan dygðir manna eru ekki fullþroska hafa þeir stundum slíkar langanir og þurfa því sjálfstjórn til að halda aftur af sér. Aristóteles áleit að fólk sem væri fullnuma í dygðum þyrfti lítt eða ekki á sjálfstjórn að halda því það hefði engar slæmar langanir.

Tvennt sem er öðruvísi hjá Kristjáni

Kristján tekur að mestu undir þær kenningar Aristótelesar sem hér hefur verið sagt frá. Sumt er þó ólíkt og það er talið upp í lista í bókinni (Kristján Kristjánsson, 2020, bls. 168). Hér ætla ég að staldra við tvö atriði þar sem Kristján greinir á við Aristóteles. Bæði þessi atriði fá töluvert rúm í bókinni og gera umfjöllun Kristjáns um menntun til farsældar í senn raunsærri og metnaðarfullri en önnur skrif sem ég þekki um dygðasiðfræði og skólastarf.

Annað þessara atriða er hvernig Kristján forðast að gera óraunhæfar kröfur og rökstyður að sú farsæld sem að skuli stefnt með skólagöngu þurfi ekki að fela í sér dygðir sem eru svo fullkomnar að menn langi aldrei að gera neitt misjafnt. Hann segir að menn geti lifað góðu lífi þrátt fyrir að þeir þurfi stundum að hafa taumhald á sér. Aristóteles dró upp eina mynd af mannlegri fullkomnum þar sem saman fóru hyggindi og allar siðferðilegar dygðir. Kristján bendir hins vegar á að gott líf krefjist ekki fullkomnunar og fólk geti á marga vegu haft næga mannkosti til þess að lifa vel – einstaklingar hafi ólíkt upplag og blómstri því að marga vegu. Einn hefur kannski til að bera áreynslulausa ljúfmennsku en þarf að beita sig hörðu til að gæta hófs og annar er ef til vill stálheiðarlegur en þarf stundum að taka sér tak til þess að vera ekki hryssingslegur í framkomu.

Hitt atriðið sem ég kys að vekja athygli á í þessari stuttu umsögn varðar lotningu frammi fyrir mikilfengleika og leyndardómum tilverunnar. Þar slær Kristján ekki af þeim kröfum sem Aristóteles gerði heldur bætir við þær. Hann skýrir hugsun sína um þetta efni með dæmum meðal annars af Ólafi Kárasynti, aðalpersónunni í *Heimsljósi* eftir Halldór Laxness. Ólafur lifði við vond kjör og það vantaði mikið á að siðferði hans væri í lagi. En á bestu stundum lífs síns heyrði hann kraftbirtingarhljóm guðdómsins og eignaðist hlutdeild í veruleika utan og ofan við hversdagslífið. Kristján ræðir um reynslu af því tagi sem Halldór Laxness lýsir á skáldlegan hátt og segir að hún sé hluti þess góða lífs sem að skuli stefnt með skólagöngu og menntun. Hann heldur því samt ekki fram að Ólafur Kárasyn hafi beinlínis lifað góðu lífi, heldur að sagan af honum minni okkur á að fleiri gæði en þau sem Aristóteles gerði að umtalsefni skipti máli fyrir farsæld okkar.

Í fyrstu bók *Frumspeki* sinnar segir Aristóteles að menn hafi tekið að stunda heimspeki vegna þess að þeir furðuðu sig á ráðgátum „eins og hamskiptum mánans, sólinni, stjörnunum og tilurð alls sem er“ (Aristóteles, 1999, bls. 49). Samkvæmt honum var það

undrunin sem fékk menn til að leita þekkingar og hann áleit að þekking væri mikilsverð lífsgæði – líka það bókvit sem ekki verður í askana látið. En Kristján segir að jafnvel þótt við höfum þekkingu og þekkingarþrá vanti samt eitthvað í líf okkar ef við látum þar staðar numið. Sú vöntun verður, segir hann, ekki bætt nema með lotningu frammi fyrir því mikla og undursamlega sem er ofar vettvangi dagsins. Kristján ræðir um náttúruvísindi í þessu sambandi og hversu gott það er mönnum að hugsa um efni á borð við óendanleikann.

Ég held að það sem Kristján segir um þetta efni sé mikilvægt og því sé of lítill gaumur gefinn. Þegar ég las bók hans komu mér í hug orð tveggja raungreinakennara sem ég átti eitt sinn viðtöl við og ég sagði frá í grein sem birtist í *Tímariti um menntarannsóknir*:

Annar þeirra orðaði hugsun sína um þetta efni svona: „Það veitir okkur svona dýpt og mikla lífsfyllingu að skilja hvað heimurinn er stórkostlegur og hvað þetta er allt skrítið og við erum á fleygiferð í gegnum geiminn.“ Hann talaði líka um stjörnufræði sem góðan undirbúning fyrir lífið því í henni sæju nemendur hvað veröldin er stórkostleg. Hinn náttúrufræðikennarinn ræddi um þröngsýni þeirra sem einblína á „nytjagildi“ náms og spurði í því sambandi: „Er ekkert lífsleikni nema það sem við getum gert í Kringlunni?“ Hann svaraði spurningunni sjálfur með því að segja: „Mér finnst mikil lífsleikni að geta farið út og upplifað náttúruna“ (Atli Harðarson, 2010).

Í samræmi við þetta mælir Kristján ekki aðeins með því að skólar kenni náttúruvísindi, heldur líka að þeir kenni um trúarbrögð og tilraunir manna til að höndla æðri veruleika og rækti jafnframt með nemendum ást á sannleika og háleitum hugsjónum.

Það gefur umfjöllun Kristjáns um þetta efni heimsborgaralegan svip að hann styður hana með vísun í kínverska heimspekinginn Mengzi sem uppi var á árunum 372 til 289 fyrir okkar tímatal og því nokkurn vegin samtímamaður Aristótelesar. Mengzi átti, segir Kristján, margt sameiginlegt með Aristótelesi en kunni betur að meta það himneska. Þessi heimsborgaralegi svipur fellur vel að boðskap Kristjáns en bæði í þessari bók og fyrri ritum leggur hann áherslu á það sem mannfólkið á sameiginlegt þótt það lifi við misjöfn kjör, á ólíkum stöðum og mörgum tímum.

Menntastefna til framtíðar

Menntastefnan sem Kristján setur fram í *Flourishing as the Aim of Education* er að sumu leyti nýstárleg en hún er líka að sumu leyti sígild. Hann bendir á að fyrr á öldum hafi skólastarf stefnt að góðu siðferði og farsælu lífi, og fálæti um slík markmið sé fremur nýleg firra. Þetta held ég að sé hárrétt og að þorri skólamanna á fyrri tíð hefði tekið undir það sem Sveinbjörn Egilsson (1968, bls. 21) sagði í ræðu við skólasetningu í Bessastaðaskóla árið

1819: „Vér lærum ekki til að verða lærðir, heldur til að verða góðir.“

Það sem Kristján segir um farsælt mannlíf og hvernig skólar geti stuðlað að því er þörf áminning um að hugsa hátt og hugsa stórt þegar hugað er að námskrá og skólastefnu. Um sumt hefði ég viljað að hann hefði fleiri orð og ég vona að hann skrifi meira um efnið. Ein af þeim spurningum sem mér finnst að þurfi ítarlegri umfjöllun er spurningin um hvort farsældin sem að er stefnt sé einkum farsæld nemendanna sjálfra – hvort námið eigi að gagnast þeim sjálfum eða öðru fólki.

☒ Menntun á efri skólastigum þjónar augljóslega hagsmunum annarra en nemendanna sjálfra. Rafvirkjanemar þurfa til dæmis að læra ýmislegt um öryggi og frágang á raflögnum vegna þess að það er öðru fólki til góðs að komið sé í veg fyrir slys og eldsvoða. Kennaranemar læra ýmisleg fræði vegna þess að þau gagnast börnum sem þeir munu síðar kenna.

Það gildir ekki aðeins um sérhæft nám til starfsréttinda að nám og kennsla þjóni hagsmunum annarra en nemendanna. Ég býst til dæmis við að ökukennarar reyni að innræta sextán ára ungmennum gætni og tillitssemi, bæði til þess að þau komist sjálf heil heim úr ökuferðum og til þess að þau skaði ekki annað fólk. Eins er sumt nám sem er hluti af skólagöngu ungmenna augljóslega í annarra þágu. Þetta gildir til dæmis um skyndihjálp. Það væri afkáralega sjálfhverft ef einhver vildi læra hjartahnoð vegna þess hvað það væri mikil hamingja fyrir hann sjálfan að hjarga öðrum. Ef fólk lærir þetta með réttu hugarfari þá læra það í annarra þágu.

Mig grunar að þetta sem gildir augljóslega um skyndihjálp gildi að nokkru marki um margt annað sem fólk lærir í skólum. Eigi farsælt líf að vera meginmarkmið skólagöngu, eins og Kristján segir, og eigi þetta markmið að ráða námskrá og starfsháttum skólanna, þarf þá ekki að huga að því hverjir skuli njóta farsældarinnar? Nú kunna einhverjir að hugsa sem svo að þetta megí einu gilda, því sé fólk farsælt í krafti þess að hafa gott siðferði þá hljóti farsæld eins að koma öðrum til góða. Það er þó munur á einstaklingshyggju um menntun, sem segir að hún gagnist einkum nemandanum sjálfum, og félagshyggju um menntun, sem felur í sér að einstaklingur menntist ekki aðeins sjálfs sín vegna heldur líka til þess að láta gott af sé leiða fyrir aðra. Þessi munur birtist til dæmis í því hvernig þeir sem bera ábyrgð á skólum geta svarað nemendum sem spyrja hvers vegna þeir þurfi að læra þetta eða hitt. Eiga þeir að segja nemendum að þeir læri aðeins sjálfs sín vegna eða að námið eigi að stuðla að farsælu samfélagi og vera öllum til góðs? Á einkum að hugsa um hvað er gott fyrir nemendurnar sjálfa eða á jafnframt að huga að hamingju maka og barna sem þeir munu eignast síðar á lífsleiðinni, vinnufélaga, allra samborgara og jafnvel allra jarðabúa?

Ég ætla ekki að svara þessum spurningum hér heldur ljúka þessum pistli í þeirri von að hann vekji áhuga á bókinni. Ég mæli hiklaust með henni og vona að hún hafi áhrif á

Rit

Aristóteles. (1995). *Siðfræði Níkomakkosar* (íslensk þýðing Svavar Hrafn Svavarsson). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.

Aristóteles. (1999). *Frumspekin I* (íslensk þýðing Svavar Hrafn Svavarsson). Reykjavík. Hið íslenska bókmenntafélag.

Atli Harðarson. (2010). Skilningur framhaldsskólakennara á almennum námsmarkmiðum. *Tímarit um menntarannsóknir*, 7, 93–107.

Atli Harðarson. (2014). Education and Enlightenment: The Philosophy of Kristján Kristjánsson. Í Gabriel Malenfant (ritstj.), *Inquiring into Contemporary Icelandic Philosophy* (bls 151–166). Reykjavík: Heimspekistofnun Háskóla Íslands.

Kristján Kristjánsson. (2002). *Justifying Emotions: Pride and Jealousy*. London: Routledge.

Kristján Kristjánsson. (2006). *Justice and Desert-Based Emotions*. Aldershot: Ashgate Publishing.

Kristján Kristjánsson. (2007). *Aristotle, Emotions, and Education*. Aldershot: Ashgate Publishing.

Kristján Kristjánsson. (2010). *The Self and Its Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kristján Kristjánsson. (2013). *Virtues and Vices in Positive Psychology: A Philosophical Critique*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kristján Kristjánsson. (2015). *Aristotelian Character Education*. London: Routledge.

Kristján Kristjánsson. (2018). *Virtuous Emotions*. Oxford: Oxford University Press.

Kristján Kristjánsson. (2020). *Flourishing as the Aim of Education: A Neo-Aristotelian View*. London: Routledge.

Sveinbjörn Egilsson. (1968). *Skólaræður Sveinbjarnar Egilssonar*. Reykjavík: Almenna bókafélagið.

^[1] Hér er aðeins vísað í nokkrar af bókum Kristjáns en hann er einnig höfundur mikils fjölda greina í fræðilegum tímaritum. Stutt yfirlit um skrif hans til 2012 ásamt lýsingu á þeim aðferðum sem hann notar er í bókinni *Inquiring into Contemporary Icelandic Philosophy* (Atli Harðarson, 2014).

Atli Harðarson (atlivh@hi.is) er dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann hefur ritað bækur og greinar um heimspeki, bókmenntir og námskrárfræði. Nánari upplýsingar eru á vefsíðunni <https://notendur.hi.is/atlivh/>
