

Lífsleikni og trúarbragðafræði í grunnskólum
*Hvað sameinar og hvað skilur að siðfræðilegan
grundvöll þessara greina?*

Jóhanna Guðrún Ólafsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.- gráðu
Leiðbeinandi: Kristján Kristjánsson prófessor
Sérfræðingur: Halla Jónsdóttir

Uppeldis- og menntunarfræðideild
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Október 2010

Ritgerðin er lokaverkefni til M.Ed.- gráðu í
Menntunarfræði og má ekki afrita nema með leyfi
höfundar

© 2010 Jóhanna Guðrún Ólafsdóttir

Prentun: Háskólaprent
Reykjavík 2010

Formáli

Verkefnið er lokaverkefni á námsbrautinni heimspeki menntunar og er metið til 30 eininga. Það var unnið undir dyggri leiðsögn Kristjáns Kristjánssonar prófessors veturinn 2009 – 2010 og sumarið 2010 og kann ég honum mínar bestu þakkir fyrir. Sérfræðingnum Höllu Jónsdóttur þakka ég góð ráð og ábendingar. Dr. Sigurði Pálssyni, Gunnari J. Gunnarssyni, Erlu Kristjánsdóttur, Halldóru K. Thoroddsen sem og öðrum ónafngreindum viðmælendum færi ég innilegar þakkir. Yfirlestur og gagnlegar ábendingar þakka ég þeim Heiðrúnu Eriku Guðmundsdóttur og Jóni Ásgeiri Kalmanssyni. Að lokum þakka ég fjölskyldu minni fyrir þolinmæði og hvatningu á meðan á námi stóð.

Ágrip

Hvati ritgerðarinnar, og vinnutilgáta um leið, er að lítt hafi verið hugað að skörun eða samvinnu kennslugreinanna lífsleikni annars vegar og kristinfræði, siðfræði og trúarbragðafræði hins vegar en áfanga- og þrepa-markmið þeirra eru sláandi lík í Aðalnámskrá fyrir unglíngastig grunnskólans.

Megintilgangur rannsóknarinnar er að kanna hvort grundvöllur sé fyrir þessi fög að vinna betur saman hvað varðar inntak og aðferðir. Varpað er ljósi á samband eða sambandsleysi þeirra siðfræðiáherslna sem lífsleiknin og trúarbragðafræðin hvíla á, farið yfir helstu forsendur greinanna og tæpt á sögu og gerð námskráanna. Með því er leitast við að svara hvort veraldlegar og trúarlegar siðfræðiáherslur séu í eðli sínu ólíkar og eigi þess vegna fáa sameiginlega kenninga- og heimspekifleti til að byggja á. Ef svo er, með hvaða hætti er þá hægt að brúa það bil?

Niðurstöður byggjast annars vegar á lestri fræðilegs efnis um veraldlega og trúarlega siðfræði og úrvinnslu þess en hins vegar á gögnum og skjölum frá menntamálaráðuneytinu ásamt viðtölum við þrettán sérfræðinga innan Háskólans, í grunnskólum og menntamálaráðuneytinu. Viðtölin voru ýmist formleg og óformleg. Óformlegu viðtölin tengjast sögulegum hluta ritgerðarinnar en hin formlegu tengjast praktískum hluta hennar. Megin niðurstaða ritgerðarinnar er að lítil fyrirstaða sé til að greinarnar geti unnið betur saman. Helst má nefna að tíminn sem greinarnar fá úthlutað í viðmiðunarstundaskrá er naumur og það vantar upp á fagþekkingu kennara í heimspeki og trúarbragðafræði. Þá kemur fram áreksstur milli trúarlegra og veraldlegra lífsskoðana innan skólans sem þyrfti að fara betur í saumana á.

Abstract

Life Skills and Religion Studies in Compulsory Schools What Unifies and Separates the Ethical Foundations of these Subjects?

The premise and working hypothesis of this dissertation is that little consideration has been given to the overlap and possibilities for co-operation between the subject life skills on the one hand and the subject Christian studies, ethics and religious studies on the other hand, despite the fact that the completion and intermediate objectives for these subjects, as set out in the National Curriculum Guide, are strikingly similar at the upper compulsory school level.

The main objective of this dissertation is to examine whether there are grounds for greater co-ordination between these subjects, both in terms of substance and methods. The relationship, or lack of relationship, between the moral beliefs underlying life skills and religious studies will be explored, the main foundations of the subjects concerned will be considered and an overview will be given of the history and nature of the relevant Icelandic national curricula. In so doing an attempt will be made to answer the question of whether secular and religious moral beliefs are inherently different and thus largely incompatible on a theoretical and philosophical level, and if so, what can be done to reconcile these differences.

The findings of the dissertation are based on the reading and interpretation of theoretical texts on secular and religious ethics as well as documents and information obtained from the Ministry of Education and interviews with thirteen experts from the University of Iceland, compulsory schools and the Ministry of Education. The interviews were conducted either formally or informally. The informal interviews relate to the historical aspects of the dissertation while the formal interviews relate to its practical aspects. The main conclusion of the dissertation is that greater co-ordination between the subjects concerned should be possible. Currently such co-ordination is mainly hampered by the limited teaching time devoted to these subjects in the reference timetable and a lack of professional knowledge of teachers in philosophy and religious studies. The dissertation also reveals a conflict between religious and secular attitudes within the schools, which is a matter that requires further study.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip	5
Abstract	7
Efnisyfirlit	9
1. Inngangur	11
2. Sögulegur hluti	15
2.1. Samráð milli námsgreina.....	15
2.2. Trúarbragðafræði og siðfræði.....	16
2.3. Lífsleikni	22
2.4. Aðalnámskrá og greinanámskrár.....	24
2.5. Sundurliðun markmiða.....	27
2.6. Samantekt.....	28
3. Fræðilegar forsendur	31
3.1. Helstu stefnur innan trúarlegrar siðfræðihefðar	31
3.2. Helstu stefnur innan veraldlegrar siðfræðihefðar	34
3.3. Samþætting Don S. Browning.....	37
3.3.1. Tengslasiðfræði og ósérplægni.....	39
3.3.2. Ricoeur og frásagnarveröldin og söguhyggja MacIntyre .	41
3.3.3. Heimspækilegir þræðir.....	43
3.3.4. Samantekt á fræðikenningum.....	46
3.3.5. Siðfræðikennsla og skapgerðarmótun í skólum	46
3.4. Samþætting innan sálfræðinnar	48
3.4.1. Dygðafræði jákvæðu sálfræðinnar	51
3.4.2. Dygðin yfirskilvitleiki	53
3.4.3. Samþætting kennsluáherslna	55
3.5. Samantekt.....	60
4. Aðferð	63
4.1. Rannsóknarsnið	63

4.2. Kostir og gallar sniðsins	64
4.3. Val á viðmælendum og viðtalsform	65
4.4. Skráning og úrvinnsla gagna	67
4.5. Meginspurningar og þemu	67
4.6. Fræðileg afstaða og takmarkanir rannsóknar	69
5. Niðurstöður	71
5.1. Gerð námskrár 1999 og 2007	71
5.2. Opinberunarsíðfræði og skynsemdarsíðfræði	75
5.3. Samspil faganna í efstu bekkjum grunnskólans	80
5.4. Dygðin yfirskilvitleiki	83
5.5. Hvernig og hvar á Jesús heima inni í skólastofunni?	87
5.6. Hvaða áherslur ber að hafa í síðfræðikennslu?	91
6. Umræður um niðurstöður	95
6.1 Samband greinanna tveggja	95
6.2. Á þetta sambands- eða samhengisleysi rétt á sér?	98
6.3. Samþætting inntaks og aðferða	105
7. Lokaorð	109
Heimildaskrá	111

1 Inngangur

Meginmarkmið ritgerðarinnar er að bera saman námsgreinarnar *kristinfræði*, *siðfræði* og *trúarbragðafræði* (sem nú kallast einu nafni *trúarbragðafræði*) annars vegar og *lífsleikni* hins vegar í íslenskum grunnskólum með það að leiðarljósi að svara spurningunni um hver siðferðileg áhersla þeirra sé og eigi að vera. Rannsóknin er því tvíþætt; kannað er hver staðan er og í framhaldi spurt hvernig hún ætti að vera. Í trúarbragðafræði er m.a. ætlast til að kennd séu grunnatriði kristinnar siðfræði og í lífsleikni virðast siðferðileg gildi mynda eitt af þremur meginstefjum greinarinnar, ásamt sálrænum gildum (svo sem bættri sjálfsmynd) og borgaralegum (borgara- og lýðræðisvitund). Við fyrstu sýn mætti ætla að lítt hafi verið hugað að skörun eða samvinnu þessara greina og þó markmið þeirra séu að einhverju leyti hin sömu, það er efling siðvits nemenda í víðri merkingu, þá sé það að mestu undir hælinn lagt hvort kennarar sjái eða nýti þessa skörun í kennslu sinni.

Til að kanna hverja ástæðurnar geti verið beiti ég þrenns konar nálgun: sögulegri, fræðilegri og praktískri. *Sögulegu* ástæðurnar gætu verið þær að námskrár þessara greina hafi verið samdar öldungis óháð hvor annarri og að menntamálaráðuneytið hafi ekkert gert til þess að samtvinna markmið þeirra eða framkvæmd. *Fræðilegar* ástæður gætu verið að þarna birtist hefðbundið ginnungagap trúarlegrar og veraldlegrar siðfræði sem erfitt er að brúa. Þær gætu líka legið í ólíkum stefnum og straumum fræðahefðar hvorrar greinar. *Praktískar* ástæður gætu falist í að kennurum sem sinna þessum greinum hafi ekki verið bent á samhengi eða samþættingarmöguleika þeirra í kennaranámi sínu og þar af leiðandi birtist skortur á samhengi í framkvæmd kennslunnar í skólastofunni.

Í ljósi þessa verður ritgerðin þrískipt. Í fyrsta hluta, sem er sögulegur, tek ég fyrir námskrár í lífsleikni og trúarbragðafræði eins og þær birtast í Aðalnámskrá grunnskóla 1999 og 2007, fer aðeins yfir sögu þeirra og ber saman áfanga- og þrepamarkmið 10. bekkjar grunnskóla í þessum greinum. Í öðrum hluta er fræðileg umfjöllun þar sem ég stikla á stóru í sögu siðfræðihugmynda og þræði saman fræðilegar hefðir og kerfi sem hafa sett mark sitt á bæði fög. Ég ræði um mun trúarlegrar og veraldlegrar siðfræði en jafnframt um mögulega skörun þeirra. Það geri ég til að samtal geti átt sér stað við þær meginbækur sem ég styðst við í þessu verkefni. Þær eru *Christian Ethics and the Moral Psychology* eftir Don S.

Browning og *Character Strengths and Virtues* eftir Christopher Peterson og Martin E. P. Seligman. Þriðji og síðasti hlutinn heyrir til praktísku hliðarinnar, en þar greini ég viðtöl sem ég tók við sérfræðinga innan háskóla, sérfræðing úr menntamálaráðuneyti og reynda lífsleikni-, trúarbragða- og siðfræðikennara til að komast að því hvar þeim finnst helst að megi finna samhljóm í siðfræði og siðferðilegum sjónarmiðum beggja faga, sem og hvað helst greinir í sundur. Að lokum velti ég upp þeirri hugmynd hvort ekki megi nota sömu ílát þegar brunnurinn er ausinn í mun ríkari mæli en nú er gert í íslenskum skólum, í ljósi hinna sögulegu, fræðilegu og praktísku aðstæðna.

Það má segja að það sé langur vegur frá því að efnið sem er til rannsóknar og umfjöllunar í þessu lokaverkefni fór að vekja áhuga minn og þar til það rataði inn á þessi blöð. Áhuginn kviknaði þegar ritgerðasafnið *Hvers er siðfræðin megnug?* (Jón Á. Kalmansson, 1999) rak á fjörur mínar en þar eru samankomnar 12 ritgerðir um siðfræði. Þar er meðal annars rætt um forsendur og markmið siðfræðinnar, hvar hún eigi óðal, hvort hún eigi t.d. heima inni í skólunum og þá hvernig. Í kjölfarið kynnist ég *Mannkostum*, ritgerðasafni Kristjáns Kristjánssonar (2002) um tengd efni. Eftir það varð ekki aftur snúið, því sömu spurningarnar leituðu sífellt á. Umræðan um að koma siðfræðikennslu inn í grunnskólann er hins vegar mun eldri. Hún nær aftur til 8. áratugarins og tengist námsefni og kennslu í kristnum fræðum.

Höfundar ritgerðasafnanna eru sammála um mikilvægi siðfræðinnar, en þá greinir á um hvernig megi kenna hana, hvort það sé yfirhöfuð hægt og hvaða aðferðir eða áherslur eigi þá að hafa í fyrirrúmi. Sýnist mér vandinn oft bundinn því að sumir hafa fastvalið sér leiðarhöfunda og kenningarmiði innan heimspekinnar og eru illfánlegir til að kíkja út fyrir þá ramma sem þar eru röklega fram settir. Þeir heimspekingar sem festa sig í kenningum verða eins og prestur í ræðupúlti, það má ganga að því vísu að þar séu ekki boðaðar aðrar kennisetningar en þær sem byggja á höfundum þeirra. Sama gildir svo, að breyttu breytanda, um ýmsa talsmenn trúarlegrar siðfræði. Annað sem margir virðast óttast er að of sterkt kennivald og forræðishyggja muni geta orðið fylgifiskur siðfræðikennslu innan skólanna. En er þá óvinnandi vegur að setja fram rök fyrir siðfræðikennslu í skólum öðruvísi en að kennslu aðferðir og meint algildi eða afstæði siðferðisins verði að þrætuepli? Virkar trú manna á ákveðna hugmyndafræði og kerfi innan heimspekinnar eins og bremsur á framgang siðfræðinnar innan skólanna í stað þess að ryðja

henni braut? Hvernig getur hún virkað sem kraftur fyrir virka gagnrýna hugsun í framkvæmd innan skólakerfisins?

Þegar ritgerðarsafnið *Hvers er siðfræðin megnug?* kom út 1999 hafði þegar verið gert ráð fyrir siðfræði í námskrá frá árinu 1976 þar sem henni var fundinn staður innan kristinfræðikennslunnar. En er þá einhver svo sterkur eðlis- eða kenningafræðilegur munur á kristinni siðfræði og heimspekilegri siðfræði að ekki sé hægt að tala um að nein samlíking eða hefð sé þeim sameiginleg? Kristin siðfræði hefur þann veikleika, rétt eins og heimspekileg siðfræði, að vegna fjölmargra möguleika á framsetningu siðfræðinnar sem tengist ólíkum uppruna og nálgun er örðugt að tala um einhverja ákveðna gerð kristinnar siðfræði. Tína má til ólíkan grundvöll innan ritningarinnar. Frásagnir af Jesú og dæmisögum hans eru til þess fallnar að vera aðstæðubundnar og ólík túlkun fylgir ólíkum tímum. Eins er mikill munur milli kristinna kirkjudeilda hvernig boðskapurinn er fram settur og hversu mikil hefðafesta ríkir. Það gerir það að verkum að erfitt er um vik að setja fingurinn á ákveðna kristna siðfræði. Kristin trú hefur hins vegar verið mjög mótandi á vestræn samfélög í gegnum aldirnar og hefur byggst upp kristilegt siðgæði í sögu og samtíð sem ekki verður vikist hjá að kannast við og þekkja.

Göran Bexell og Carl-Henric Grenholm (2001, s. 248-253) benda á að með góðu móti megi finna samhljóm með siðfræði Biblíunnar og siðfræðilegum kenningum innan skyldusiðfræði, markmiðssiðfræði og dygdasiðfræði. Enda má reikna með að hugmyndir og stefnur innan kristinnar siðfræði mótist af þeim hugmynda- og menningaráhrifum sem eru uppi hverju sinni, rétt eins og siðfræði heimspekinnar. Ef til vill er kristin siðfræði eða siðfræði Biblíunnar bundin í sömu kreddur og vikið var að hér áður með heimspekilega siðfræði.

Er munur á stefnum og straumum innan hefðar kristinnar og þeirrar sem við rekjum til heimspekinnar of mikill til þess að þær geti fundið sér sameiginlega útrás innan skólanna eða er fleira sem sameinar þær? Grundvöllurinn fyrir því að ég hóf þessa rannsókn var einmitt sú uppgötvun mín að margt innan áfanga- og þrepamarkmiða lífsleikninnar og siðfræðiáherslna innan trúarbragðafræðanna væri skylt. Það skyldi þó ekki vera að þar sé sótt í sama brunn þótt ekki sé dregið inn með sömu fötu? Þetta mun ég skoða í lokin í ljósi þessara spurninga: (1) Hvaða ástæður kunna að liggja til þess samvinnuskorts og samhengisleysis lífsleikni og kristinnar siðfræði í íslenskum grunnskólum sem ég þykist

hafa greint? (2) Á þessi skortur á samvinnu rétt á sér? (3) Ef ekki, hvað væri hægt að gera til að samþætta þessi fög betur bæði með tilliti til inntaks og aðferða?

2 Sögulegur hluti

Í þessum kafla, 2.1.– 2.5. verður rennt yfir sögu og gerð námskráa í kristnum fræðum, siðfræði og trúarbragðafræði frá 1976 og lífsleikni frá 1999. Horfi ég einkum til þess á hvaða siðfræðigrunni þær hvíla. Til að fá sem besta yfirsýn tók ég óformleg viðtöl við fimm einstaklinga sem allir þekkja vel til gerðar námskráanna, komu annað hvort beint að henni eða hafa yfirgripsmikla þekkingu á fögunum. Einnig fékk ég aðgang að skjölum hjá menntamálaráðuneytinu ásamt því að lesa vel yfir aðalnámskrár og greinanámskrár frá þessum árum. Markmiðið er að reyna að varpa ljósi á það hvort samvinna hafi verið við gerð námskráanna eða hvort þær hafi verið samdar óháð hvor annarri og þá mun ég leita skýringa á því.

2.1. Samráð milli námsgreina

Formlegt samráð um samningu námskráa virðist ekki hafa verið milli fulltrúa lífsleikninnar og trúarbragðafræði, enda þótt reiknað væri með að greinarnar sköruðust ef marka má eftirgrennslan mína. Sigurður Pálsson, sem hefur yfirgripsmikla þekkingu á námsgreininni kristinfræði, siðfræði og trúarbragðafræði hér á landi ásamt því að koma að námskrárgerð 1999, sagði í samtali við mig að hann kunni engar skýringar á því af hverju ekki var komið á samvinnu milli greinanna en veltir fyrir sér hvort skólasamfélagið sé eitthvað hikandi við að setja merkimiða kristlegs siðgæðis á alla siðfræðikennslu (Sigurður Pálsson menntunarfræðingur og prestur, munnleg heimild, viðtal tekið upp 17. september 2009). Það sé hins vegar víst að mörg siðgæðisviðmið séu sameiginleg húmanisma og trúarbrögðum. Kristin siðfræði á því að hans dómi samleið siðferðilega með mörgum veraldlegum lífs- og trúarskoðunum þó að hinar trúarlegu forsendur séu ekki þær sömu.

Erla Kristjánsdóttir, einn helsti sérfræðingur í námsgreininni lífsleikni hér á landi, sagði í samtali að hún telji að markmiðin í lífsleikninni byggist að verulegu leyti á kristinni trú, en það megi helst ekki vera augljóst. Til nánari útskýringar fræðir hún mig um það hvernig málum er háttað í Bandaríkjunum þaðan sem lífsleiknin á rætur að rekja. Þar má ekki fjalla um trúarbrögð í almennum skólum, öll persónumótandi kennsla verði því að vera aðskilin trúarbrögðum. Að einhverju leyti er það sama að gerast hér, álitur hún, þótt menningarlegur mismunur gefi

ekki tilefni til þess að hennar mati því samfélögin eru ólík; Bandaríkin eru stórt fjölþjóðlegt, fjölmennigarlegt samfélag en það er Ísland ekki þó þróunin hafi verið í átt að margbreytilegra samfélagi undanfarna áratugi (Erla Kristjánsdóttir lektor á menntavísindasviði, munnleg heimild, viðtal tekið upp 10. Janúar 2010).

Ingibjörg Jóhannsdóttir (2008, s. 4) veltir þeirri spurningu fyrir sér í meistaraþrófsritgerð hvort lífsleikninni sé ætlað að taka yfir það sem trúarbragðafræði og siðfræðin innan hennar hafi áður átt að ná yfir. Hún spyr: „[...] hvort verið sé að leitast við að finna nokkurskonar afhelgaða fræðagerð úr tengslum við trúarbrögð til þess helst að kenna um mikilvæg gildi sem heiðra skuli í mannlegu samfélagi?“ Það segir í lífsleikni-námskránni (2007, s. 4) að henni sé ætlað að koma til móts við kröfur um aukið uppeldishlutverk skóla. Ef svo reynist vera að lífsleiknin sé að einhverju leyti afhelguð fræðigerð sem eigi að vera úr tengslum við trúarbrögð en byggjast samt á svipuðum markmiðum og námskráin fyrir trúarbragðafræði og siðfræði, þá er það allrar athygli vert.

2.2. Trúarbragðafræði og siðfræði

Sögu og kennslu kristinfræði, siðfræði og trúarbragðafræði hefur þegar verið gerð ágæt skil í doktorsritgerð Sigurðar Pálssonar (2008) *Kirkja og skóli á 20 öld*. Þar rekur Sigurður stöðu og þróun í kennslu í kristinfræði og trúarbragðafræði á Íslandi með samanburði við Danmörku, Noreg og Svíþjóð. Rannsókn hans kannar einnig hvernig sú þróun rými við kenningar félagsfræðinga um það hvernig vestræn lýðræðisríki hafi þróast á liðinni öld í átt til veraldarvæðingar, fjölhyggju og fjölmenningar. Hann leitar einnig svara við því hvernig staða trúarbragða og þá trúarbragðafræðikennslu er við breyttar aðstæður.

Árið 1974 er siðfræði sett inn sem sérstakt fag samkvæmt grunnskólalögum en það er ekki fyrr en með námskránni 1989 sem greinin fær heitið Kristinfræði, siðfræði og trúarbragðafræði. Það að ákveðið er að kalla greinina meðal annars „siðfræði“ er ákvörðun löggjafa og eru rætur hugtaksins í því sem kalla má kristilegt siðgæði. Segir svo í námskránni frá árinu 1976 (Aðalnámskrá grunnskóla: kristinfræði, s. 8): „Skylt er samkvæmt grunnskólalögum að kenna nemendum siðfræði og þá væntanlega fyrst og fremst kjarna kristilegrar siðfræði“, og er það í samræmi við breytingar sem gerðar voru á 2. markmiðsgrein laganna sem segir:

Hlutverk skólans er, í samvinnu við heimilin, að búa nemendur undir líf og starf í lýðræðisþjóðfélagi, sem er í sífelltri þróun. Starfshættir skólans skulu því mótast af umburðarlyndi, kristilegu siðgæði og lýðræðislegu samstarfi (s. 8).

Sigurður Pálsson (2008, s. 219) segir að þessi lög hafi verið nýmæli að því leyti að nú hafi verið kveðið á um það að kristilegt siðgæði skuli móta skólastarfið, sömuleiðis er í fyrsta sinn sett í lög að kennsla skuli fara fram í siðfræði og almennri trúarbragðafræði. Siðfræði átti að vera kennd sérstaklega í 8. bekk en trúarbragðafræði í 7. bekk. Þetta voru nokkuð róttæk tímamót í sögu greinarinnar en Sigurður segir sjálfur:

Námskráin 1976 markaði tímamót í kristindóms- og trúarbragðafræðslu á Íslandi. Í fyrsta skipti voru fræðslunni sett ítarleg markmið sem kölluðu á breytt innihald greinarinnar. Fræðsla um önnur trúarbrögð verður með þessari námskrá í fyrsta skipti viðfangsefni í skyldunámsskólanum. Enn fremur er með henni stefnt að nemendamiðaðri nálgun efnisins en áður hafði verið. Þá eru rökkin fyrir greininni fyrst og fremst menningarleg, samfélagsleg og uppeldisfræðileg (s. 225).

Sigurður var ráðinn námstjóri hjá Ríkisútgáfu námsbóka árið 1977 til að halda utan um trúarbragðafræðin og siðfræðina sem hverfðist þó enn aðallega um kristinfræðin. Þar var hann í góðri aðstöðu til að kynna sér það sem var efst á baugi í kennslu þessara fræða í nágrannalöndunum. Um þær mundir höfðu trúarþroskakeningar Ronalds Goldmans, sem byggðar voru á þroskakeningum Piagets, mikil áhrif á Norðurlöndunum og í Bretlandi. Og strax var hafist handa við að þýða og staðfæra norskan kennslubókarflokk sem þótti uppfylla þessi skilyrði sem Aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti, hafði markað. Þar er lögð áhersla á að setja efnið þannig fram að biblúsögurnar tengist daglegu lífi nemenda og vinna kerfisbundið með miðlæg biblúleg hugtök. Reynt var að samlaga sem best það sem var efst á baugi í kennslufræðinni við vistmunarþroskakeningar Piagets, og áherslur Bruners á mikilvægi þess að vinna með grundvallarhugtök, ásamt því að laga efnið markvisst að siðgæðisþroska-

kenningum í anda Kohlbergs. Mikil áhersla var lögð á virkni nemenda og þátttöku þeirra í samræðum um námsefnið (s. 225-227).¹

Árið 1979 var gefið út tilraunahefti um kristilega siðfræði fyrir unglingastig grunnskólans sem bar heitið: *Siðfræði, leskaflar um kristilega siðfræði*. Að ritun þess komu auk annarra Páll Skúlason heimspekiþrófessor og síðar rektor Háskóla Íslands, Björn Björnsson heitinn prófessor í guðfræðilegri siðfræði við sama skóla og Halla Jónsdóttir kennari. Þetta var tilraunaútgáfa sem náði ekki að festa sig í sessi þrátt fyrir að talsvert væri lagt í hana. Af hverju? Var ritið á undan sínum tíma eða svaraði það ekki þeim þörfum sem kallað var eftir? Ég leitaði svara hjá Höllu Jónsdóttur og tjáði hún mér að efnið hefði verið samið fyrir tvo efstu bekkji grunnskólans en það hafi aldrei verið notað samkvæmt námskrá. Efnið var vel kynnt kennurum. Annars vegar voru leiðbeiningarnar samdar af Páli, sem fjallaði á fræðilegan hátt um siðfræði, hins vegar samdi Halla þann hluta þeirra þar sem áhersla var á samræður. Halla telur að leiðbeiningarnar kunni að hafa verið frekar þungar í vöfum fræðilega. Þrátt fyrir góða trú og viðleitni þá dagaði kennsluefnið og framkvæmd uppi (Halla Jónsdóttir menntunarfræðingur, munnleg heimild viðtal, ritað niður 28. maí 2010). Það að kennarar voru ekki tilbúnir til að kenna siðfræði á unglingastigi á sér samsvörun í niðurstöðum Ingibjargar Jóhannsdóttur (2008) en hún er sú að kennarar veigri sér við að fjalla um álitamáli í kennslu þrátt fyrir að telja að mikilvægt sé að fjalla um siðfræði og hafa hagnýta kennslu um lífið almennt.

Páll Skúlason (1982) fylgdi eftir tilraunaheftinu með kveri: *Um siðfræði og siðfræðikennslu* þar sem hann veltir upp ýmsum spurningum sem lúta að siðfræðikennslu með kristnum áherslum eður ei og er meðvitaður um að siðfræði verði ekki „kennd“ í þröngri merkingu heldur einungis rökrædd. Siðfræðiritinu sé því ekki ætlað að miðla fróðleik heldur skapa umræður meðal annars milli fjálslyndis og íhaldssemi í siðfræðilegum efnunum og að sýna fram á að margar af þeim reglum sem við teljum að séu ófrávíkjanlegar í lífi okkar kunni að fara fyrir lítið við ákveðnar aðstæður. Það geti hins vegar verið notadrygt að nýta sér

¹ Sigurður rannsakar og fjallar um sjálfan sig að hluta til í doktorsritgerð sinni, en hún er þó einkum og sér í lagi gerð til að halda ákveðinni sögu til haga. Hann er mjög tengdur efninu, sem getur auðvitað verið til bóta en setur hann óhjákvæmilega í sérkennilega stöðu. Hann bendir á það sjálfur í ritgerð sinni.

rökræðuna til að gera sér betur grein fyrir því af hverju ákveðnar lífsskoðanir séu hafðar að leiðarljósi og hvers vegna við höfum þessa skoðun frekar en aðra. Páll getur tekið undir það álit að ekki sé hægt að tala um kerfisbundna kristna siðfræði. Hann færir hins vegar þau rök fyrir því að tengja umrætt siðfræðirit við kenningu Krists og kalla það kristilega siðfræði í stað siðfræði „að siðferði okkar (ekki síst siðareglur) er mjög mótað í anda þeirra hugmynda sem þróast hafa í kristnum sið“ (s. 30). Þá skipti ekki máli hvort menn séu kirkjuræknir, játi trú á Guð eða guðleysi; kristið siðferði sé til viðmiðunar.

Það kemur skýrt fram hjá Sigurði (2003, 2008) að greinin *kristinfræði* hefur átt í vök að verjast síðastliðna þrjá til fjóra áratugi hvort sem horft er til Norðurlandanna, Þýskalands eða Bretlands. Virðist standa í mönnum hvernig skilgreina eigi kristilegt trúaruppeldi, hvort það eigi yfir höfuð að vera kennsla um kristinfræði eða um trú yfirleitt og að einhverju leyti hvernig námsefni sé heppilegt. Michael Grimmitt (1987a) hefur hannað *þrískipt* líkan. (1) Kennsla *til trúar* (e. into religion), tilheyrir játningar- trúarbragðafræði. Tilgangur trúarkennslunnar er að boða nemendum trú og styrkja þá í henni. Önnur trúarbrögð eru kynnt en frá sjónarhóli einnar ríkjandi trúar. (2) Kennsla *um trú* (e. about religion) þar er trúarbragðafræði kennd með áherslu á hefð og sögu. Þetta sjónarhorn miðar að því að kenna um átrúnað, gildi og iðkun trúarbragða en einnig að skoða hvernig trúarbrögðin hafa áhrif á hegðun einstaklings og mótun samfélags. (3) Kennsla *frá sjónarhóli trúar* (e. from religion) miðar að því að hægt sé að draga lærdóm af trú. Sú leið getur gefið nemendum tækifæri til að skoða mismunandi svör við siðferðilegum tilvistarspurningum, svo þeir geti sjálfir mótað sér sína eigin skoðun. Með þessari aðferð er nemandinn og reynsla hans höfð í forgrunni.

Sú leið var valin hér að taka upp námsefni frá Noregi á sínum tíma þrátt fyrir að talsverður munur hafi verið til að mynda á milli Noregs og Svíþjóðar, en í Svíþjóð var farin sú leið að efla umræður um tilvistarleg málefni í víðum skilningi. Sigurður (2003) segir að áherslur í námskrám hér á landi séu skyldar hugmyndum Karl-Ernst Nipkow prófessors í guðfræði við háskólann við Tübingen. Þar var kosin sú leið að láta trúaruppeldisfræði eiga samtál við greinar samfélags- og menntunarfræða. Þar eru samfélags- og menntunarfræðin grundvöllur fyrir trúaruppeldisfræðin án þess að þau beygi sig undir þau. Viðhorf Nipkow hafa einnig haft áhrif hingað, í gegnum norska uppeldisfræðinga, og gæti þeirra samkvæmt Sigurði í námskrám hér frá 1976-1999.

Önnur leið hefði líka getað verið valin en það var sú leið sem Michael Grimmitt (1987b) lagði til og Sigurður fjallaði um í sömu grein. Grimmitt metur það svo að nútíma samfélög séu í merkingarkreppu og getur skólinn verið vettvangur til að takast á við hana með því að leggja áherslu á ræktun mennskunnar. Trúarbragðafræði geti spilað sitt hlutverk en leggja beri áherslu á ræktun mennskunnar hjá börnum og ungmenum. Það væri til að mynda hægt að skoða trúarbrögð í sögulegu ljósi og meta þannig hvernig þau birtast mönnum í félagslegu tilliti. Trúarbrögð birta ákveðin gildi og er hinn trúaði oft rótfastur í þeim. Grimmitt telur að það séu til sammannlegar rætur sem hægt er að rekja sig að og það getur til dæmis verið vettvangur fjölmennigarkennslu.

Sigurður (2003) telur að þessi afstaða, að þekkingin sé félagsleg afurð, geti leitt til trúarlegrar smættarhyggju eða afstæðishyggju. Það sé ekki til neitt hlutlaust svæði þar sem hægt sé að koma sér upp óumdeildum mannskilningi sem henti öllum til að nota í uppeldisskyni. Fylgjendur trúarbragða eigi margir erfitt með að finna sannfæringu sína í þessu viðhorfi. Sigurður, sem er vígður prestur og starfaði um árabíl við prestskap, segir trúarleiðtoga innan íslam og kristni hafa gagnrýnt þessa nálgun, sem þó hefur náð talsverðri útbreiðslu á Bretlandseyjum. Hann er að sama skapi lítt hrifinn af því sem hann kallar „róttæka skynsemi-miðaða guðfræði“ sem hann tengir hugmyndum Grimmitts (s. 121). Það er ljóst, að minna var horft til breskra fyrirmynda þar sem leitast var í meira mæli við að finna það sem sameinar, andstætt leið Nipkows sem gengur út á að: „horfast í augu við hinn harða raunveruleika ágreiningsins, leiða saman sannleikskröfur ólíkra viðhorfa á þeirra eigin forsendum og láta guðfræðina hjálpa til við túlkun þeirra“ (s. 124). Þetta var einkum gert í því skyni að leyfa trúaruppeldisfræði að vera einn liður af mörgum innan menntunarfræða við mótun heilbrigðrar sjálfsmyndar. Það getur því verið ágætt að velta upp spurningum um hvernig hafi tekist til, hvort mögulegt sé að takast á um það sem kann að skilja að eða hvort vænlegra sé að fara aðrar leiðir.

Í almennum hluta Aðalnámskrár 1976 fer lítið fyrir útskýringum á grundvallarhugtökum í markmiðsgreinum skólans en á því verður breyting í námskrá frá árinu 1989. Sigurður Pálsson bendir á að þar er fyrst reynt að skilgreina í hverju gildi kristilegs siðgæðis felast (2008, s. 136). Telur hann að þarna hafi afar mikilvægt skref verið tekið. Það sem helst er tekið fram til að skýra gildi kristilegs siðgæðis í Aðalnámskrá frá 1989 (s. 10-11) er gildi *umburðarlyndis* en það er talið nátengt lýðræði

sem og kristnu siðgæði því að það byggir á sömu grundvallarfor- sendunum, sem eru að ætla verði öllum rétt til sjálfstæðra skoðana og að sama skapi að tryggja öllum tækifæri til að tjá þær og er slík gagnkvæmni því grundvallaratriði í umburðarlyndi.

Ekki verða neinar grundvallarbreytingar í námskrágerð í greininni fyrir en við lok ársins 1996. Vilji var til að fella trúarbragðafræði undir samfélagsgreinar. Sigurður Pálsson rekur þetta ferli nokkuð í sinni ritgerð. Sjálf hef ég legið og grúskað í skjölum og fundargerðum frá menntamálaráðuneytinu frá þessum tíma og get tekið undir með Sigurði (s. 245) sem segir: „Umræður voru líflegar og var ljóst að sitt sýndist hverjum um greinina og réttmæti hennar“. Skemmst er frá því að segja að ekki náðist samkomulag; þau sem sátu í nefndinni féllust ekki á að flokka trúarbragðafræði og siðfræði sem samfélagsgrein. Ein ástæðan sem Sigurður (2009) nefndi við mig er að það hafi einkum verið til að reyna að varna því að greinin yrði látin mæta afgangi sem kennslugrein.

Sigurður taldi að siðfræðibók þeirra Bexell og Grenholm (1997/2001) hefði legið undir þegar hugað var að kristnu siðfræðinni. Það er mögulegt að svo hafi verið við gerð námskrár 1999 því bókin kom fyrst út á sænsku 1997. Gunnar J. Gunnarsson heldur því hins vegar fram að ekki hafi neinn ákveðinn siðfræðilegur kenningagrunnur verið hafður í huga þegar greininni siðfræði var bætt við trúarbragðafræðinámskrá af löggjafa. Því sé fremur unnið út frá hugtakinu kristilegt siðgæði en að siðfræðin hafi heimspekilega eða sálfræðilega skírskotun. Gunnar, sem vann að gerð námskrár 1999 og kom einnig að endurgerð námskrár í kristinfræði, siðfræði og trúarbragðafræði 2007, sagði að ekki hefði verið haft samráð við gerð námskrár í lífsleikni og siðfræði. Gunnar, og þau sem komu að breytingunum, hittu þá aðila sem komu að gerð breytinga á námskrá fyrir samfélagsgreinarnar 2007 en hann sagði að lítill áhugi hefði verið á samstarfi. Þessi endurskoðun á námskránum kom til vegna áhuga Þorgerðar Katrínar Gunnarsdóttur þáverandi menntamálaráðherra á styttingu menntaskólans og vegna athugasemda frá Siðmennt um hvað fælist í kristilegu siðgæði. Lagt var til að láta siðfræðimarkmið standa framar í markmiðslýsingu námskránna í trúarbragðafræði (Gunnar J. Gunnarsson lektor á menntavísindasviði, munnleg heimild rituð á blað 15. október 2009).

2.3. Lífsleikni

Sögu og þróun lífsleikninnar hefur um árabil verið gerð ágæt skil af Kristjáni Kristjánssyni prófessor (2001, 2002, 2003, 2006). Erla Kristjánsdóttir gaf líka ágætt sögulegt yfirlit yfir lífsleiknina á ráðstefnu Menntavísindasviðs og Siðfræðistofnunar H. Í (Erla Kristjánsdóttir lektor á menntavísindasviði 1. nóvember 2008). Þar kom fram að á árunum 1974-1984 hafi, í tengslum við gerð námsefnis í samfélagsfræði, verið sótt í hugmyndir Piaget, Bruners og Kohlbergs. Þessar áherslubreytingar eru í samræmi við það sem verður í trúarbragðafræði á sama tíma þar sem áherslan færir meira yfir á einstaklinginn. Sú þróun á sér stað víðs vegar í Evrópu og í Bandaríkjunum. Þá má geta meistaraþrófritgerða þeirra Ingibjargar Jóhannesdóttur (2008): *Lífsleikni í grunnskólum við Eyjafjörð*, Aldísar Yngvadóttur (2008): *Lífsleikni í grunnskólum: staða og horfur*, og Sverris Haraldssonar (2008) *Hvernig lífsleikni?, Staða lífsleiknikennslu í fjórum íslenskum framhaldsskólum*, en hann styðst við greiningu og flokkun Kristjáns Kristjánssonar sem verður komið betur að síðar.

Lífsleiknin er blendingsgrein og teygir rætur sínar víða. Náms efni í lífsleikni rataði fyrst hingað frá Bandaríkjunum með efni frá Lions Quest (1990/2000). Lífsleiknin byggir ekki síst á sálfræðilegum athugunum, en Erla telur að siðfræðin hljóti að bera að sama brunni því báðar þessar greinar hvíli á sömu sögu, þekkingu og mannlegu reynslu og þeim hugmyndum sem hún hefur leitt þar af. Eftir því sem sálfræðinni hefur vaxið fiskur um hrygg hefur henni tekist að gera sig æ meira gildandi sem vísindagrein. Hún hefur sótt í aðrar greinar og þær með gagnkvæmum hætti í hana. Lífsleiknin nýtir mikið þekkingu sem sálfræðin hefur leitt fram á undanförunum áratugum. Má þar til dæmis nefna rannsóknir á tilfinningaþroska sem hafa verið mótvægi við þær ofuráherslur sem áður voru á vitsmunþroska.

Erla Kristjánsdóttir segir að hugmyndafræði íslensku lífsleikninnar (e. life skills) sé að miklu leyti fengin úr: *Life Skills Education for Children and Adolescents in School* (1993) sem kom út á vegum Alþjóðaheilbrigðisstofnunarinnar (WHO). Ritið bendir á margvíslegar leiðir, bæði sálfræðilegar og kennslufræðilegar, hvernig hægt sé að hlúa að andlegu heilbrigði og nota til þess þau tæki sem sálfræðin og kennslufræðin hafa upp á að bjóða. Áhersla er á einstaklinginn, að gera hann færari í að vega og meta líðan sína, andlegt atgervi og finna leiðir til að takast á við hvaðeina sem kunnir að hindra vöxt hans og þroska. Hér virðist því vera í

senn forvarnarfræðsla, kennsla um margvíslegt sem kann að skaða nemendur og fræðsla um lausnarmiðaðar kennsluaðferðir sem miða að því að hvetja nemendur til að setja sér markmið og finna leiðirnar að þeim. Það er vitnað í félagsnámskenningar Bandura og bent á hvernig nemendur læri í samskiptum sem þeir eiga meðal annars við kennara. Þar hefði einnig mátt vísa í það sem Kristján Kristjánsson (2005) kallar sporgöngubrú í þroskaheimspeki Aristótelesar, að efla með nemendum löngun til að feta veg dygðanna og hafa til þess góðar forsendur.

Jóhann Ásmundsson hélt utan um gerð fyrstu lífsleikninámskrárinnar 1999 fyrir menntamálaráðuneytið.² Í gögnum sem geymd eru í skjalgeymslu ráðuneytisins má finna nokkur atriði er lúta að gerð hennar þegar hún var í móttun. Tölvupóstssamskipti eru varðveitt, enda hélt Jóhann úti opinni heimasíðu og gátu áhugasamir aðilar um lífsleiknina tjáð sig þar. Þar má greina svipaða eftirvæntingu þeirra sem létu sig málið varða og þegar von er á langþráðum frumburði í heiminn. Nýtt námsefni var í burðarliðnum og fólk greinilega tilbúið að stökkva af stað. Ég fann ekkert um það á hvaða kenningagrunni lífsleiknin hvíldi helst, eða hvort samráð hefði verið haft við þá sem komu að gerð kristinfræði, siðfræði og trúarbragðafræðinámskrárinnar. Því hringdi ég í Halldóru K. Thoroddsen en hún kom að gerð námskrá fyrir listir 1999. Hún tjáði mér að einstaklingar með ólíkan bakgrunn hefðu komið að gerð greinanámskráanna. Þannig hefði einn einbeitt sér að myndlist á meðan annar einbeitti sér að íþróttum o.s.frv. eða hver eftir sínu sérsviði (Halldóra K. Thoroddsen, myndlistamaður og kennari, munnleg heimild 19. október 2009). Í fyrirlestrarglærum sem Jóhann hefur ætlað námsráðgjöfum hjá Fræðslumiðstöð Reykjavíkur má sjá að lífsleiknin hefur reiknað með samvinnu við trúarbragðafræði (Jóhann Ásmundsson, 1998). Þetta er kynning á efnispáttum og kjarna lífsleikninnar eins og hún er hugsuð ásamt markmiðum og leiðum að þeim. Þar kemur fram skýr tenging við trúarbragðafræði og siðfræði í efnispáttum er lúta að kjarna og þroskamarkmiðum. Á mynd 1 sést að það er ljóst að Jóhann og samráðshópur hans gerðu strax ráð fyrir því að lífsleiknin tengdist inn í öll önnur fög og tæki einnig tillit til trúar- og siðferðisgilda.

² Jóhann Ásmundsson lést árið 2004.

Efnisþættir í lífsleikni (kjarni)

- **Lífsgæði og þroski einstaklings**
 - Gera nemendur færa um að rækta hin persónulegu lífsgæði sem fylgja þeim ævina á enda og eru grunnur að alhliða þroska þeirra. Nánar tiltekið skal leggja áherslu á:
 - *Heilbrigða lífshætti*
 - Áhersla á hollar neysluvenjur og heilsurækt.
 - *Andlega velferð*
 - Áhersla á sjálfsþekkingu, sjálfsvirðingu, sjálfstraust og sjálfsstjórn.
 - *Siðvit og lífsgildi*
 - Áhersla á trúar- og siðferðisgildi, tilgang, markmið og lífssýn nemenda.
 - Áhersla á virka hlustun og tjáningu, kurteisi og samkennd með öðrum, umburðarlyndi og réttsýni.
 - *Listvitund og fagurskyn*
 - Efla áræði nemenda að njóta, skilja og beita tjáningarmáta listarinnar við að móta eigin ímynd og setja fram hugmyndir.

Mynd 1. Efnisþættir lífsleikni (kjarni).

2.4. Aðalnámskrá og greinanámskrár.

Aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti (2007) setur fram sameiginleg námsmarkmið sem grunnskólanum er falið að stefna að.

Almenn menntun á að stuðla að umburðarlyndi, virðingu fyrir náunganum og umhverfinu. Í grunnskólanum ber að efla heilbrigða dómgreind, umburðarlyndi, virðingu,

náungakærleik og verðmætamat. [...] Almenn menntun felur í sér að leggja, í samvinnu við heimilin, rækt við heilbrigði og hollar lífsvenjur, að efla siðferðisvitund og stuðla að ábyrgri umgengni við allt líf og umhverfi (s. 8).

Þessi lýsing á almennri menntun leggur til forsendur sem allar greinanámskrár geta sótt til, en þær eru á margan hátt eins og sniðnar fyrir lífsleikni og trúarbragðafræði. Það sést best þegar náms- og þrepamarkmiðin eru skoðuð, sem ég kem að síðar. Hér eru hugtök sem eru nátengd kristinni hefð en þau eru umburðarlyndi og virðing fyrir náunganum eða náungakærleikur. Einnig er gert ráð fyrir að menningar- og söguleg þekking skipti máli fyrir þroska einstaklingsins. Skilningur á sögulegum forsendum bendir til skilnings á hefðum sem eru í grunninn kristnar.

Eitt meginstefið í almenna hluta aðalnámskrár er áherslan á að búa nemendur undir líf og starf í lýðræðissamfélagi. Þar er því ekki að undra að námsgreinarnar tvær, lífsleikni og trúarbragðafræði, setji markmið sín með það í huga. Ein af forsendum lýðræðis, að mati þeirra sem rita Aðalnámskrá, er að siðferðileg gildi samfélagsins séu gegnumgangandi í öllu skólastarfi og endurspeglit í öllum greinum skólans. Eins ber kennurum og öðrum starfsmönnum skólanna að vera nemendum til eftirbreytni (s. 10).

Markmið greinanámskrána lífsleikni og trúarbragðafræði eru mjög almenn og opin. Það vekur athygli að þau eru um margt lík og óneitanlega vaknar upp sú spurning af hverju svo sé fyrst engin formleg samvinna var höfð þar á milli. Skýringin er að hluta til sú að báðar byggja þær á Aðalnámskrá en sú skýring er ekki fullnægjandi að mínu mati því það er ekki einungis um smávægilega skörun að ræða heldur eru þræðirnir margir og auðvelt hefði verið að vefa þá betur saman. Skörun má finna í fleiri greinanámskrám. Íþróttanámskráin (2007) hefur til að mynda sterka tilvísun í lífsleiknina þar sem henni er ætlað að efla félags-, siðgæðis-, og tilfinningaþroska nemenda og efla samskiptafærni. Sagt er að allir kennarar séu íslenskukennarar og sama má segja um siðfræðina, allir kennarar koma að eflingu siðgæðis og félagsþroska með því að fara fram á að virðing sé sýnd um leið og þeir sína nemendum virðingu í verki. Listgreinanámskráin (2007, s. 6) hefur býsna háleit markmið sem má rekja til þess að þeir sem komu að gerð námskrár fyrir listir telja þær móta og endurspeglja sjálfsmynd og gildismat samfélagsins, hvorki meira né minna. Aðrar greinar, eins og samfélagsgreinar, hafa einnig sterka

skírskotun til menningar og sögu og sú nýjasta þeirra, þjóðfélagsfræði, endurspeglar mörg námsmarkmið lífsleikni.

Það er ljóst við lestur námskrár fyrir trúarbragðafræði að henni er ætlað hið sama og flestum öðrum greinum, það er að efla siðgæðis- og félagsþroska, en henni er einnig ætlað að efla trúarþroska því „traust þekking á eigin rötum og skilningur á ólíkum lífsviðhorfum stuðlar að umburðarlyndi og víðsýni“ (s. 5). Það tekur af allan vafa þegar námskráin er lesin að siðfræðiáherslan, sem byggist á því að móta og þroska siðgæðisvitund nemenda, er sterkur þáttur í greininni. Siðgæðisuppeldið er talið mikilvægt sem uppeldislegur þáttur. Það er gengið út frá því að hvert þjóðfélag byggi á ákveðnum grunngildum og því sé nauðsynlegt fyrir nemendur að geta mótað með sér heilbrigða sjálfsmynd og að geta þroskast til aukins sjálfræðis. Umræður um siðræn efni eru taldar geta þroskað dómgreind nemenda og er talsvert lagt upp úr þeim í námskránni. Kennarar eru beinlínis hvattir til að taka fyrir siðferðileg álitamál og helst að gera það á skipulegan máta. Fyrir því eru færð rök sem svipar mjög til þeirra sem Páll Skúlason setur fram í kverinu sínu. Rökkin eru meðal annars þau að:

Þekkingu og skilningi á trú og siðgæði verður ekki miðlað öðruvísi en með virkri glímu nemenda við viðfangsefni og umræðu um þau. Gagnrýnin hugsun er mikilvægur eiginleiki þegar fengist er við efni sem tengist trú, lífsskoðun og siðferði. Þjálfun í agaðri, málefnalegri umræðu um álitamál er öðru líklegri til að þroska með nemendum gagnrýna hugsun og efla dómgreind þeirra (s. 7).

Þeir sem komu að gerð námskrárinnar benda á sterka tengingu trúarbragðafræði við lífsleikni þar sem báðum greinum er ætlað að „stuðla að persónuþroska, styrkja sjálfsmynd og siðferðilega dómgreind nemenda“ (s. 8).

Lífsleiknin kom, samkvæmt greinargerð í námskrá, til að svara kalli nútímans. Henni er meðal annars ætlað að koma til móts við kröfur um aukið uppeldishlutverk skóla. Hún rúmar margt, tengist inn í allar greinar og „henni er ætlað að efla alhliða þroska nemenda, til anda, sálar og líkama“ (s. 5). Námsþættir sem geta bætt við sjálfsþekkingu og gert nemendur meðvitaðri um sögu sína á þann hátt að það geti stuðlað að

auknum skilningi á veruleikanum hafa sterka vísun í samfélagsgreinarnar og trúarbragðafræðina (s. 6).

2.5. Sundurliðun markmiða

Gunnar J. Gunnarsson segir að námskrá í trúarbragðafræði og siðfræði hafi verið hugsuð þannig að leggja bæri áherslu á trúarbragðafræði í 8. og 9. bekk en siðfræðikennslu í 10. bekk. Námskrár fyrir efstu bekkni grunnskóla bera þess líka merki en öll þrepamarkmið námskrár trúarbragðafræði 10. bekkjar eru tengd siðfræði og tvö af átta áfangamarkmiðum greinarinnar lúta beint að henni. Þar er gert ráð fyrir umræðum um siðferðileg álitamál, heimspekileg málefni ásamt atriðum er lúta að sjálfsvirðingu og sjálfsþekkingu. Þarna eru gríðarleg tækifæri til að efla sjálfstæða hugsun nemenda þar sem markmiðin opna möguleika til gagnrýninnar umræðna um ýmis álitamál, og eins í að efla borgara- og lýðræðisvitund. Ríma markmiðin einnig við skýrslu sem unnin var á vegum menntamálaráðuneytisins 2008 um mannréttindafræðslu með vísan í 2. gr. laga nr. 91/2008 um grunnskóla. Þar eru hugtök eins og, *virðing, mannhelgi, umburðarlyndi, frelsi, friður og gagnrýnin hugsun* höfð að leiðarljósi. Þessi hugtök eru gegnumgangandi í þrepamarkmiðum trúarbragðafræðinnar í 10. bekk. Einn böggull fylgir þó skammrifi en hann er sá að varla fyrirfinnst sá skóli sem kennir eftir þessum markmiðum og erfiðleikum getur verið bundið að finna kennara sem getur tjáð sig um hvernig slík kennsla fari fram eða eigi að fara fram. Halla Jónsdóttir segir að hún hafi fundið tvo skóla sem kenndu einhverja trúarbragðafræði og þá siðfræði sem er innan þeirra vébanda eftir 8. bekk enda fagið ekki skyldugrein eftir það.

Það sem greinir markmiðin helst í sundur innan námskránna er að trúarbragðafræðin, sem hverfist enn sem komið er aðallega um kristna trú, horfir fremur á einstaklinginn utan frá, og greinir hver staða hans er í samfélaginu á meðan lífsleiknin lítur á einstaklinginn innan frá eða út frá tilfinningum, en lítið er minnst á þær í áfanga- og þrepamarkmiðum trúarbragðafræðinnar. Hins vegar er ekki að sjá að ólíkur mannskilningur í markmiðum greinanna stíi þeim í sundur.

Kristján Kristjánsson (2006) hefur tekið saman orðalista sem finna má í inngangi grunnskólanámskrárinnar og í markmiðslista lífsleikninnar og greint í sundur siðferðileg sálfræðileg og pólitísk markmið. Listinn er hér að viðbættum helstu þrepamarkmiðum 10. bekkjar trúarbragðafræðinnar til samanburðar.

Siðferðileg sjónarmið	Sálræn sjónarmið
<ul style="list-style-type: none"> • Lífsleikni: andleg verðmæti, siðvit, virðing fyrir sjálfum sér og öðrum, alhliða þroski, gagnrýnin hugsun, mannrækt, samhygd, samskipti, tilgangur leikreglna í mannlegum samskiptum, jafnrétti, alþjóðavitund, sanngirmi, réttlæti, kurteisi. • Trúarbragðafræði/siðfræði: andleg og siðferðileg gæði, ábyrgð, réttindi og skyldur, frelsi, réttlæti, umburðarlyndi, virðing fyrir ólíkum einstaklingum, kynþáttum og þjóðum, jafngildi, jafnrétti, virði mannhelgi, verndun lífs, greining siðferðilegra álitamála í dægurmenningu, þjálfist í að ræða siðferðileg álitamál á gagnrýninn hátt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lífsleikni: sálrænn styrkur, líðan, sjálfsþekking, sköpun, lífstíll, margbreytileiki tilfinninga, lýsing tilfinninga, sjálfstraust, sjálfsagi, markmiðssetning, færni í ópersónulegum samskiptum, að standast hópprýsting. • Trúarbragðafræði/siðfræði: Geri sér grein fyrir gildi jákvæðra lífsviðhorfa og gildismats sem mikilvægs þáttar í heilbrigðri sjálfsvitund.

Mynd 2. Siðfræði- og sálfræðileg áfanga- og þrepamarkmið lífsleikni og trúarbragðafræði.

2.6. Samantekt

Ég finn enga aðra skýringu á sambandsleysi kristinnar siðfræði og lífsleikni en þá að þau sem komu að gerð lífsleikninámskrárinnar hafi reiknað með því að greinin gæti auðveldlega tengst öðrum greinum með margvíslegu móti, þar á meðal trúarbragða- og siðfræði, samanber glærana sem tilheyrði kynningarfyrirlestri Jóhanns Ásmundssonar. Það bendir hins vegar til þess að því hafi ekki verið fylgt skipulega eftir af hálfu ráðuneytis eða aðila innan Kennaraháskólans, síðar Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Því hafi greinanámskrár verið unnar hver í sínu horni þó sú vinna hafi verið bundin af almenna hlutanum. Það getur einnig skýrt hve margt er líkt með þeim enda gefur almenni hlutinn tóninn. Eins má velta fyrir sér hvort heppilegt hafi verið fyrir trúarbragðafræðin og siðfræðina að tengjast samfélagsgreininum á sínum tíma og byggja upp tengsl sín við lífsleiknina um leið. Þar sem trúarbragðafræði

fékk úthlutað tíma innan viðmiðunarstundaskrár með samfélagsgreinunum náði hún ef til vil ekki að skapa sér þá sérstöðu sem hún hefði kosið. Spyrja má hvort að fagið hafi einangrast enn frekar við þetta eða hvort það hafi bara ekki náð að þróast kennslufræðilega í takt við önnur samfélagsleg fög.

Eitt atriði virðist vega þungt en það er grunnmenntun grunnskólakennara. Í könnum sem gerð var árið 2005 í tengslum við endurskoðun námskrár í lífsleikni kemur fram að flesta lífsleiknikennara í grunnskólum vantar grunnþekkingu í siðfræði og heimspeki (Menntamálaráðuneytið 2008, s. 11). Kemur þetta heim og saman við könnum sem gerð var sama ár fyrir kennara í kristnum fræðum, siðfræði og trúarbragðafræði að einungis 12% kennara sem kenna greinina hafa B.Ed.-próf með kristinfræði sem valgrein. Um helmingur svarenda telur ekki vera nægt framboð af endurmenntun fyrir kennara í greininni (Menntamálaráðuneytið, 2005 s. 11). Sigurður Pálsson (2008) dregur þennan þátt einnig fram í sinni doktorsritgerð, að trúarbragðafræði sé varla kennd í menntaskólum og síðan er takmarkað val í boði innan Menntavísindasviðs fyrir kennaranema; fræðilegur styrkur kennara er því frekar lítill. Sambandsleysi milli greina í áherslu á siðfræði tengist því kannski öðru fremur skorti á grunnþekkingu í heimspeki, siðfræði og trúarbragðafræði hjá kennurum í grunnskólum fremur en lélegri kennslufræðilegri kunnáttu. Það vakna óhjákvæmilega upp spurningar um hvort kristinfræði og trúarbragðafræði sé of boðandi eða trúboðskennd í eðli sínu og eigi því alls ekki heima inni í skólum. Eða er hún ef til vill grunuð um það að ósekju? Sú umræða, eins og kemur fram hjá Sigurði og Erlu, hefur óneitanlega fylgt faginu um árabíl. Eins er umhugsunarvert af hverju siðfræði var sett inn sem sérstakt fag með kristinfræði á sínum tíma. Almennt má þó segja að meginvandinn sé sá að hvorki menntamálaráðuneytið né kennaramenntunarstofnanir á Íslandi hafa í reynd talið sig bera ábyrgð á að markmiðum námskráa væri fylgt eftir úti í skólunum – eða að skólarnir sjálfir hefðu yfir að ráða þekkingu til að fylgja þeim eftir.

En þegar þessum sögulegu forsendum sleppir má spyrja áfram: Er fræðilegur kenningagrunnur lífsleikni og kristinnar siðfræði ef til vill svo ólíkur að ekki megi byggja áherslur þeirra upp saman? Sú spurning er viðfangsefni næsta kafla.

3 Fræðilegar forsendur

Í þessum kafla verður spurt hvort sambandsleysi lífsleikni og kristinnar siðfræði í íslenskum grunnskólum stafi ef til vill af óbrúanlegu fræðilegu gapi milli veraldlegrar og trúarlegrar siðfræði. Í fyrri helmingi kaflans, undirköflum 3.1.-3.3. verður reynt að sýna fram á, með sögulegum og röklegum hætti, að þetta gap sé ekki óbrúanlegt. Þar verður m.a. stuðst við bók Dons S. Browning (2006). Í síðari hluta kaflans, undirköflum 3.4.-3.5. verða svo færð reynslurök að því að grundvallarsíðferðisdygðir séu hinar sömu hvar sem er í heiminum, óháð trú eða trúleysi. Þar verður m.a. stuðst við rannsóknir Peterson & Seligman (2004) í jákvæðri sálfræði með sérstakri áherslu á dygðina yfirsíðvitleika eða andríki (e. transcendence). Menntunarfræði horfa einatt á praktískar hliðar náms, hvernig þróun og mótun náms og námsefnis getið orðið nemendum að sem mestu gagni, og nú bendir allt til þess að nám sem miðar að skapgerðarmótun annars vegar en félags- og tilfinningaþroska hins vegar taki höndum saman á alþjóðlegum vettvangi og komi fram sem heild. Jonathan Cohen (2006) er einn af þeim sem sér þennan möguleika framkvæmanlegan, jafnvel nauðsynlegan, og verða rök hans fyrir því reifuð í lok kaflans.

3.1. Helstu stefnur innan trúarlegrar siðfræðihéðar

Það er hægt að draga línu milli veraldlegrar og trúarlegrar siðfræði á þann hátt að segja að önnur hefur guð eða guði innan sinna vébanda en hin er guðlaus. Grundvöllurinn er því klárlega ekki sá sami. En skilur þá himinn og jörð hið veraldalega og hið trúarlega að?

Lífsskoðanir móta mannskilninginn; þar liggur sannfæring manna, hverskyns síðferðislegur og hugmyndafræðilegur skilningur sem og skilningur á raunveruleikanum. Lífsskoðun manna, trúarbrögð hvers kyns eða veraldleg sýn, á því sinn þátt í að móta mannskilninginn. Þeirri spurningu þarf því að velja fyrir sér hvort mannskilningur milli ólíkra lífsskoðana, veraldlegra eða trúarlegra, sé með öllu ósamrýmanlegur í siðfræðilegu samhengi. Er ef til vill hægt að sammælast um ákveðin grunnildi eða takast á um þau á sanngjarnan og uppbyggilegan hátt? Til að varpa örlitlu ljósi á hvernig margar hugmyndir innan siðfræði heimspekinnar og kristinnar siðfræði lifa enn góðu lífi á meðan aðrar hafa

látið undan síga, ætla ég að skauta hratt yfir sögu nokkurra hugmynda innan siðfræði heimspekinnar og kristinnar siðfræði.

Heimspeki og trúarbrögð voru samofin lengi framan af í vestrænni sögu og margir myndu segja að svo sé enn og muni verða áfram. Grísku spekingarnir Platon og Aristóteles höfðu margvíslegar hugmyndir um goð eða guði. Hjá hinum síðarnefnda var Guð fjarlægur og skipti sér lítið af mönnum, var fremur táknmynd fullkonnunar í stigveldiskenningum hans. Guð Hebraea, síðar Gyðinga og Ísraelsmanna, er hins vegar líkari afskiptasömum föður og er hinum trúaða nálægur. Og Jesús verður Kristur, Guð og maður, í ritun kirkjusögunnar svo eitthvað sé nefnt og þar blandast gyðinglegar, hellenískar og rómverskar hugmyndastefnur saman.

Birtingarmyndir guðdómsins eru margvíslegar, þær eru einhvers konar æðri veruleiki sem er skynjaður fremur en að vera áþreifanlegur og getur að sama skapi verið afar persónulegur. Margt af því sem haft er eftir þessum stóru spekingum sem hér hafa verið nefndir og öðrum sem ekki er getið er goðsagnarkennt og getur þarfnast táknsögulegrar túlkunar til að laga að breyttum tíma. Frumspeki er mörgum nútímamanninum framandi, en ýmislegt í boðskap og fræðum þeirra hefur staðist tímans tönn, og getur staðið eitt og sér, eins og dygðafraði Aristótelesar, rökfræði Sókratesar og kærleiksboð Jesú, svo eitthvað sé nefnt.

Trúfræði og siðfræði vestrænnar kirkjusögu voru fram yfir miðaldri bundin grísku spekinni leynt og ljóst. Ágústínus kirkjufaðir var undir áhrifum frá Platoni og er sú stefna síðar nefnd nýplatonismi. Tómas frá Akvínas kynntist heimspeki Aristótelesar þegar kirkjunnar menn náðu tókum á því á ný að þýða beint úr grísku, en sú kunnátta hafði legið niðri um aldir í evrópskri kirkju- og menningarsögu.

Siðfræðiáherslur innan þeirra stóru kristnu kirkjudeilda, sem hafa verið hvað mest mótandi í Evrópu, eru á margan hátt ólíkar og byggja á mismunandi hefð. Það er líka afar mismunandi hvernig kristnir guðfræðingar meta gildi Biblíunnar og hefðarinnar í túlkun sinni. Guðfræðileg siðfræði setur kenningar sínar gjarnan fram út frá hugtökunum *opinberun* og *skynsemi*. Margir guðfræðingar, sér í lagi innan kaþólsks siðar, aðhyllast skynsemdarsiðfræði. Hún tengist oft kenningum um náttúrulögin en skynsemdarsiðfræðin gerir enga kröfu til sérstakrar lífsskoðunar. „Að baki siðfræðinni [er] ekki opinberunin í Kristi heldur einvörðungu hugleiðingar og reynsla sem allir menn ættu að geta komist að, óháð lífsskoðunum“ (Bexell & Grenholm, 2001, s. 202).

Opinberunarsíðfræði dregur hins vegar taum Biblíunnar. Það er fyrst fyrir opinberunina í Kristi sem við öðlumst þekkingu á réttu og röngu og er trúin á Krist nauðsynleg forsenda kristninnar; opinberunarsíðfræði hafnar oft en ekki kenningunni um náttúruleg. Það má helst greina opinberunarsíðfræði hjá guðfræðingum úr kalvínskri (reformeraðri) hefð, píetistum og rétttrúnaðarkirkjunni.

Opinberunarhugtakið hjá Karli Barth er samkvæmt Sigurjóni Árna Eyjólfssyni (2000, s. 101) mótað af nýguðfræðinni og Kalvín. Barth setur fram stórt og mikið guðfræðilegt kenningarkerfi á 20. öld byggt á kalvínskri hefð. Hafði það mikil áhrif á guðfræðilega síðfræði mótmælenda eftir fyrri heimstyrjöldina, en Barth taldi að skynsemi mannsins hefði beðið skipbrot og skoða þyrfti alla trúfræði og guðfræðilega síðfræði upp á nýtt. En hvað ef síðfræðin er að öllu leyti bundin trú- eða kristfræði, þarf þá ekki öll hegðun trúfræðilegrar réttlætningar við? Hvað þá með okkur hér á Íslandi þar sem er stærsti kirkjusöfnuðurinn er evangelísk lútherskur undir sterkum áhrifum frá kenningum Lúthers; er öll síðfræði bundin trúfræðilegri réttlætningu? Sigurjón Árne Eyjólfsson (2004, s. 47) segir að fyrsta notkun lögmálsins, sem nær yfir hið veraldlega svið hjá Lúther, geri ekki greinarmun á kristnum og ókristnum, þar ráði skynsemin úrslitum. Lúther greindi í sundur veraldlegt og trúarlegt svið með *tveggja ríkja kenningunni* og samkvæmt henni eru sviðin tvö. Heimurinn sem lýtur lögmáli skynseminnar og andlegt ríki sem lýtur kristindóminum. Kirkjan sem stofnum er sett undir lögmálið en lögmálið helgar hins vegar ekki kirkjuna, það gerir Kristur sem er þar nálægur fyrir hinn trúaða í orði og sakramenti. Bæði ríkin eru sett undir vald Guðs, veraldlegt stjórnast af lögmáli og skynsemi en lögmál trúarinnar með fagnaðarerindinu (s. 95-100). Lúther tengdi samvisku hins trúaða manns beint við orð Guðs og því þurfti ekki lengur milligöngu kirkjunnar fyrir trúaðan einstakling. Þjóðhöfðingi þurfti að sama skapi ekki að vera trúaður, heldur skipti meira máli að hann væri hygginn.

Þessar tvær meginstefnur guðfræðilegrar síðfræði, opinberunar-síðfræði og skynsemdarsíðfræði, hafa því ólíkan mannskilning. Skynsemdarsíðfræði horfir fremur jákvæðum augum á manninn sem skynsemisveru, ætlar honum virkt hlutverk og þátttöku í sköpuninni, hverjar svo sem lífsskoðanir hans eru. Opinberunarsíðfræði í anda Barths er hins vegar boðorðakenning sem hafnar allri tengingu við heimspeki. Mannskilningur hennar er fremur dökkur og einsýnn, lítur á manninn sem

móttakanda en ekki þátttakanda og horfir því fremur á takmarkanir mannsins en möguleika.³

Átök innan guðfræðilegrar siðfræði og trúfræði urðu talsverð í lok 19. og í byrjun 20. aldar hér á landi milli frjálslyndrar guðfræði (Liberal Protestantism) eða nýguðræði og úнитарisma í anda upplýsingarinnar og boðorðakenndrar guðfræði í anda Barths (Neo-Orthodoxy), og er enn á sveimi. Kemur þetta t.a.m. vel fram í ólíkri aftöðu til þess hvernig eigi að skilgreina hjónabandið. (Bexell & Grenholm, 2001; Sólveig Anna Bóasdóttir, 2004). Það verður að gera því skóna að opinberunarsíðfræði, boðorðakenningar og öll fræðsla *til trúar* eigi einvörðungu heima í kirkju- og trúarsöfnuðum eða innan veggja heimila. Skóli er veraldleg stofnun og þarf því öll trúarbragðafræðikennsla að vera án játningar (e. non confessional). Leitast þarf hins vegar við að efla skilning og þekkingu á hefðum og mannlegri reynslu.

3.2. Helstu stefnur innan veraldlegar siðfræðihefðar

Meginstefnur innan heimspekilegrar siðfræði eru þrjár helstar, dygdasiðfræði sem sækir mest til Aristótelesar, og siðfræðikenningar í anda lögmálshyggju eins og skyldusiðfræði Kants eða leikslokahyggja eins og nytjastefna Mills byggst á. Tvær hinar síðarnefndu eru meginkenningar, til skamms tíma a.m.k. í nútíma siðfræði, og eru að mati Atla Harðarsonar (2001, s. 97) tilraunir til þess ætlaðar að kerfisbinda flókinn veruleika. Dygdasiðfræðin hefur svo aftur sótt í sig veðrið undanfarna þrjá áratugi eða svo, ekki síst innan uppeldis- og menntavísinda og innan jákvæðu sálfræðinnar sem síðar verður vikið að.

Á sama hátt og heimspekin hefur átt mismikið upp á pallborðið hjá guðfræðingum og kirkjudeildum hafa margir vestrænir heimspekingar, sérstaklega fram yfir miðaldir, átt í erfiðleikum með að losna við guð eða hugmyndir um það sem kann að vera handan verunnar eða hið yfirskilvitslega. Má nefna René Descartes sem dæmi en hann er oft nefndur upphafsmaður nútíma heimspeki en bjarghyggja hans (e. foundationalism) hefur átt mismikið upp á pallborðið í nútímanum.

³ Það má hins vegar geta þess að vegna trúarlegrar siðferðilegrar staðfestu Barths og fleiri guðfræðinga sem komu að Barmen játningunni 1934, þá gátu þeir ekki gengist við stefnu Nasista, margir urðu landflótta frá Þýskalandi og Dietrich Bonhoeffer galt sannfæringar sinnar með lífi sínu.

Það er mikil einföldun að segja að heimspekin og guðfræðin deili um tilvist hins guðlega því einnig mætti segja að verið væri að fjalla um skynjun manna eða upplifanir og réttlætingu þeirra. Heimspekingar og guðfræðingar hafa glímt við það lengi að varpa ljósi á skynjun manna. Um leið hafa þeir reynt að finna leiðir til að skýra út að hvaða marki sé hægt að kortleggja hana. Eins er misjafnt út frá hvaða forsendum menn réttlæta hegðun sína eða annarra. Sálfræðingar hafa svo þróað mælitæki með tilraunum til að vega og mæla skynjun og gefa henni nafn ýmissa geðbrigða og tilfinninga.

Aristóteles er talinn upphafsmaður að siðfræði sem sjálfstæðri grein. *Siðfræði Nikomakkosar* (334-323 f.Kr./ 1995) sameinar klassíska markmiðssiðfræði dygðakenningum sem hefur haft mikil áhrif allar götur síðan. Þrátt fyrir að hafa verið nemandi Platons þá hverfur Aristóteles í veigamiklum atriðum frá honum um þætti er tengjast eðli siðferðilegrar þekkingar og um það hvaðan hvötin að breytni er spröttin. Það er því ekki nóg að vita hvernig rétt breytni er heldur þarf að ástunda hana (Vilhjálmur Árnason, 2008). Rétt breytni er því sú sem hinn dygðugi er vaninn á í æsku og ástundar síðan; samræmist hún einnig meðallagsreglunni sem er um það að velja meðalhófið milli tveggja öfga. Í augum Aristótelesar var hinn góði og vitri maður hugsjón siðfræðinnar. Þroskaheimspekingar og menntavísindamenn hafa margir tekið Aristóteles með í farangurinn í faglegru þróun á námsefni og nálgun innan menntarannsókna og er hægt að nefna hvers kyns námsefni í anda skaperðarmentunar (e. character education) í því sambandi. Stafar þetta m.a. af því að Aristóteles leggur meira upp úr gildi siðlegs uppeldis en flestir aðrir siðfræðingar.

Í *Grundvelli að frumspeki siðlegrar breytni* (1785/2003) setur Immanuel Kant fram fjögur dæmi í þeim tilgangi að varpa ljósi á ólíka framsetningu siðalögmálsins. Lögmálið setur hann fram sem skilyrðislaust skylduboð og reynir að sýna fram á hvernig hægt sé að framfylgja því í reynd. Kant gerir þar með tilraun til að færa siðferðið inn í manninn og láta það opinberast honum þar í gegnum skynsemina. Skynsemin setur manninum ákveðnar lögmálsbundnar skyldur og hið eina sem er gott í sjálfu sér er góður vilji, þ.e. viljinn til að uppfylla þessar skyldur. Skylduboð Kants er algilt. Með kenningunni útilokar hann afstæði skyldna við aðstæður mannsins en um það hafa margir haft efasemdir. Kant segir tilvist Guðs mannlegum skilningi ofviða, fullyrðingar um tilvist hans verði ekki sannaðar né afsannaðar. Kant setur

skynseminni hins vegar ákveðin takmörk sem útiloka ekki frumspekileg viðhorf eða trú á hið yfirskilvitslega. Með þessari túlkun sinni leggur Kant heimspekilegan grundvöll að guðfræði mótmælenda. Í *Grundvelli að frumspeki siðlegrar breytni* fer lítið fyrir lýsingum á mannlegum eiginleikum eða dygðum. Siðferði manna er ekki sett ákveðið endamark þó segja megi að áherslan sem hann setur þar fram, að bera eigi virðingu fyrir persónunni sé í vissum skilningi endamarkmið. Endanlegt markmið mannglegra athafna er að maðurinn noti skynsemi sína ígrundandi og geti á þann veg verið sjálfum sér löggjafi.

Kant var að sumu leyti að svara David Hume sem gaf honum innblástur með riti sínu *Rannsókn á skilningsgáfunni* (1748/1999). Hume skiptir allri þekkingu í þekkingu á staðreyndum og þekkingu á tengslum hugmynda. Öll þekking á staðreyndum er sótt í reynsluna, ekki í eitthvað sem er óskynjað. Hume hafnar því að hægt sé að hafa einhverja hlutlæga þekkingu í siðferðismálum. Hann greinir í sundur frumskynjun og hugmynd. Frumskynjun er það sem menn heyra og sjá og er þá bundið við tilfinningar manna og þær eru hvorki sannar né ósannar. Menn geta síðan haft hugmyndir um tilfinningarnar og metið þær með skynsemi eða rökhugsun.

Siðfræði Humes er að ýmsu leyti í anda leikslukahyggju. Leiksloka-sinnar eins og John Stuart Mill „gera ráð fyrir því að gildi siðferðilegrar breytni ráðist af afleiðingum hennar“ (Kristján Kristjánsson, 1992, 71). Að því leyti hefur hún skyldleika við markhyggju (e. teleology) sem dygðafraeðin er öðru fremur bundin af. Engin þekking er til sem ekki byggist á reynslu og má sjá beina samvörun hjá Mill við hugmyndir Humes er varðar reynsluhugtakið, en báðir tilheyra þeir engilsaxneskri raunhyggju. Athugun og reynsla sker úr um rétt og rangt eins og satt og ósatt. Mill heldur fram í *Nytjastefnunni* (1861/1998) að hamingja sé hið eina sem er eftirsóknarvert í sjálfu sér, og að allir eftirsóknarverðir hlutir séu það annaðhvort vegna ánægju sem þeir veita, ánægju sem þeir leiða til eða sársauka sem þeir koma í veg fyrir. Sú hamingja sem er mælikvarði leikslukahyggju á rétta breytni er ekki eigin hamingja gerandans heldur hamingja allra sem hlut eiga að máli í bráð og lengd. Leikslukahyggja krefst þess að gerandinn geri ekki upp á milli eigin hamingju og annarra, heldur sé með öllu óhlutdrægur eins og óvilhallur og góðviljaður áhorfandi. Hamingjuhugtakið hjá Mill er ekki sértekning heldur hluti af áþreifanlegri heild. „Í heimi þar sem svo margt er áhugavert, svo margt að njóta og einnig svo margt sem betur má fara

getur hver sá sem gæddur er þessum hóflegu siðferðilegu og vitsmunalegu gáfum lifað öfundsverðu lífi” (s. 116).

Annað sem hefur haft mikil áhrif á veraldlega siðfræði frá dögum upplýsingar er að félagsfræðin fer að gera sig gildandi sem vísindagrein. Til að byrja með er hún samofin heimspekinni en þróast í átt til sjálfstæðis. Sálfræðin fer svo að þróast sem vísindagrein á seinni hluta 19. aldar. Hún lítur manninn fyrst og fremst veraldlegum augum þó benda megi á að heimspekingurinn og sálfræðingurinn William James (1902/1960) hafi tekið trúarlega reynslu alvarlega. Í fyrstu reyndu margir upphafsmenn hennar, eins og Sigmund Freud að smætta stór hugmynda-kerfi og færa þau inn í manninn, eins og þrískipting sálarinnar er ágætt dæmi um. En fljótlega fóru sálfræðingar að rannsaka manninn með aðferðum náttúruvísindanna.

Það er hægt að segja að það sé himinn og haf milli veraldlegra, trúarlegra og margra heimspekilegra hugmynda um skynjunina eða hvernig hið skynjaða er útskýrt, vegið og mælt. Það er þá hægt að segja að það sé munur *þekkingarfræðilegra* viðhorfa – fremur en að segja að það þurfi að vera svo mikið bil á milli veraldlegrar og trúarlegrar *siðfræði* því skynsemdarsiðfræði spyr ekki um hverjar lífsskoðanir manna kunni að vera. Í kennslubókum í siðfræði er oft einblínt á langsóttar klípusögur þar sem talsmenn ólíkra siðferðiskenninga myndu gefa misvísandi skilaboð um rétta breytni. Það er hins vegar líklegt að fylgismenn Aristótelesar, Kants, Mills, heilags Tómasar og Lúthers myndu bregðast eins við siðferðilegum álitamálum í flestum venjulegum tilvikum hins daglega lífs, þar sem valið snýst um að vera heiðarlegur, sannsögull, góðviljaður og réttvís eða ekki, þó að þeir rökstyddu ugglaut hvers vegna rétt sé að bregðast við á þann veg með ólíkum hætti. Don S. Browning (2008) reynir m.a. að samþætta kristna siðfræði, heimspeki og veraldlegar siðferðisþroskakennningar innan sálfræðinnar og fer víða í þeirri viðleitni sem verður reynt að rekja í næstu köflum.

3.3. Samþætting Don S. Browning

Siðfræði er þess eðlis að hún getur verið brú milli margvíslegra greina. Don S. Browning⁴ sér engar óyfírstíganlegar hindranir á að brúa bilið

⁴ Browning er prófessor emerítus í siðfræði trúarbragða og félagsvísindum við University Chicago Divinity School.

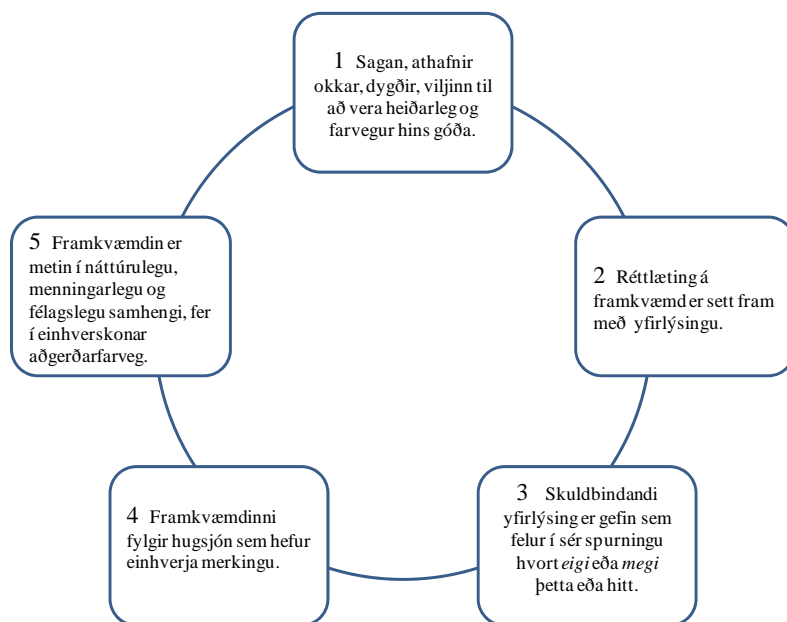
milli siðfræðiáherslna sem sálfræði byggir á og kenninga innan kristinnar siðfræði og heimspeki. Hann staðsetur sjálfan sig innan frjálslyndrar mótmælendahefðar (e. Liberal Protestantism) innan guðfræðinnar (Browning, 2008 s. 112). Sú stefna sækir talsvert til Friedrich Schleiermacher og Paul Tillich.⁵

Hann telur að enginn ein kenning eða einn heimspekingur gefi rétta mynd af því hvernig siðferði manna birtist, það sé mun fjölþættara en svo. Ef þessi fjölbreytni er viðurkennd þá geta kristin siðfræði og siðferðileg sálfræði unnið ágætlega saman. Til að auðvelda þá samþættingu hefur Browning þróað líkan til túlkunar á mannlegri hegðun. Líkanið er í senn gagnrýnið, raunsætt og setur fram hlutstæða mynd af mannum. Þetta líkan hefur einnig þann möguleika að túlka tilvist manna en Browning gengur út frá því að þeir séu túlkunarverur. Þetta gagnrýna raunsæistúlkunarlíkan gefur möguleika á fjölvíðri sýn á siðferðið en því má einnig beina að verklegri og siðferðilegri skynsemi og að kærleikanum.

Túlkunarlíkan Brownings hefur fimm víddir eins og ég hef teiknað upp í mynd 3. Fyrst er siðferðið hjúpað sögu okkar og því sem við gerum. Öll þroskaganga felur í sér ákveðið siðferðilegt sjónarhorn sem meðal annars er bundið við daglegar athafnir okkar. Þessar athafnir kalla oftast en ekki fram ákveðnar dygðir – til dæmis kemur fram hæfileikinn og viljinn til að vera heiðarleg, einnig það sem kennt er við hið góða og farveg þess. Þegar við spyrjum hvers vegna við gerum hluti á þennan veginn eða hinn, þá kallar það fram yfirlýsta réttlætningu á framkvæmd okkar þar sem við notum venjulega orð sem fela í sér siðferðilega merkingu. Í yfirlýsingunni kemur upp spurning hvort við *eigum* að gera þetta eða hitt, en til að svara henni þá verðum við að horfa til framtíðar og framtíðarhorfur vísa til einhvers sem hefur merkingu. Að lokum er ákvörðun og framkvæmd bundin skynsemi sem er metin í náttúrulegu, félagslegu eða menningarlegu samhengi. Ákvörðunin fer í aðgerðarfarveg. Browning telur að til að hegða okkur siðferðilega, verðum við að geta greint allar þessar mælivíddir. Hann vísar í heimspekilegar samræðu- aðferðir til að færa rök fyrir því að þessi háttur sé hafður að leiðarljósi í hagnýtri rökræðu, því þó að hún vísi til framtíðar þá fer hún fram og

⁵ Schleiermacher hefur verið nefndur faðir nútíma mótmælendaguðfræði og var frjálslynda guðfræðin iðkuð undir hans merkjum. Paul Tillich var hallur undir tilvistarstefnunna og glímdi hann gjarnan við spurningar um tilvist mannsins og tilgang lífsins.

aftur, líkt og gerist í líkaninu sem hann setur fram. Hann segir samtíma siðferðilega sálfræði gera of lítið með þennan hugsanaferil (s. 19-20).



Mynd 3. Túlkunarlíkan Brownings.

3.3.1. Tengslasiðfræði og ósérplægni

Browning finnur talsverðan skyldleika milli túlkunarlíkansins og guðfræðilegrar tengslasiðfræði Reinhold Niebuhr. Það er athyglisvert í ljósi þess að Niebuhr tengist Neo-orthodox hefðinni og setti á sínum tíma fram talsverða gagnrýni á bjartsýni frjálslyndu guðfræðinnar. Niebuhr leit á sig sem þjóðfélags gagnrýnanda og siðapredikara fremur en guðfræðilegan kenningasmið, svo heimsýn hans var alls ekki svart hvít milli þessara tveggja megin strauma sem hér hefur aðallega verið stillt upp innan guðfræðilegrar siðfræði (Miller & Grenz, 1998, s. 25- 34).⁶

Niebuhr dregur upp þá mynd af manninum að endanlegt takmark hans sé löngun eða ósk eftir hinu góða, sem á margt sammerkt með

⁶ Það má geta þess að Æðruleysisbænin er kennd við Niebuhr, en hann samdi hana 1934, sumir hafa reyndar dregið í efa að hún sé hans smíði að öllu leyti.

manneðlisfræði í anda Aristótelesar. Í *The Nature and Destiny of Man* (1948) eru fremur langdregnar tilvistarhugleiðingar skrifaðar í guðfræðilegu ljósi. Þar kemur maðurinn fram sem barn náttúrunnar, þátttakandi í hverfuleika lífsins, þvingaður af nauðsyn, drifin áfram af hvötum en lífstíminn setur honum ákveðnar takmarkanir. Í stuttu máli er hægt að segja að Niebuhr túlki hvað geti falist í kristnum mannskilningi, að það sé samsvörun milli kristinnar kærleikshugsjónar og réttlætishugsjóna sem finnast utan kristinnar hefðar. Bextel og Grenholm (2001, s. 208) gera skýra grein fyrir guðfræðilegri tengslasiðfræði Niebuhr:

Í fyrsta lagi birtist í henni sérstaða kristinnar siðfræði, en samtímis gerir hún það kleift að ræða málin við aðra hópa í fjölmenningsþjóðfélagi. Hún gerir ráð fyrir, að siðferði sé greipt í ólíkar menningarhefðir og jafnframt því, að nást megi samkomulag um það, hver séu skynsamleg rök fyrir siðfræðilegu mati. [...] Guðfræðileg tengslasiðfræði er tiltölulega algeng í kristinni hefð. Hana er að finna hjá klassískum guðfræðingum eins og Ágústínusi, Tómasi frá Akvínó, Lúther og Kalvín.

Browning segir að það sé mikilvægt fyrir kristna siðfræði að skilja og geta sundurgreint margbreytileka mannlegrar reynslu. Á sama hátt er mikilvægt fyrir vísindalega sálfræðilega siðfræði að skilja að reynslan er margbrugðin og það verður að hafa til hliðsjónar þegar hún er rannsökuðuð frá sjónarhóli sálfræðinnar.

Browning er tíðrætt um fórnfýsi ættarinnar (e. kin altruism), en fórnardauði Krists á krossinum er ein mikilvægasta goðsaga kristinnar og skipar stóran sess í boðun hennar. Hinn altumlykjandi fórnfúsi kærleikur, *agape*, er ein kjölfestan í siðfræði kristinna manna. Heilagur Tómas kemur með táknsögulega skýringu á fórnardauðanum, en hann tengir Guð, hinn elskandi föður, við ást foreldra á þeirra eigin holdi og blóði. Hér er því einhvers konar mæðra- eða feðrahyggja á ferð. Guðsbörn eiga að leitast við að haga sér eins og stór fjölskylda og bera umhyggju hvert fyrir öðru. Browning bendir á að hugmyndir um ósérplægni og fórnfýsi megi finna í íslam, gyðingdómi og kristindómi (s. 111, 113).

Það mótmæla því fáir að félagsmótun fer mestmegnis fram innan veggja heimila en leikskóli og skóli spila einnig stórt hlutverk. Það er til

að mynda ríkt í öllu námi að hafa fyrir og herma eftir sem einfaldlega má kalla samskipti. Í skólum starfa nemendur gjarnan í hópum og eiga sér auk þess flestir skjól í vinahópum; og fáir munu andmæla því að góð samskipti séu grundvöllur að farsælu skólastarfi. Í hópastarfi læra nemendur meðal annars að sérplægni er ekki viðeigandi og skilar þeim ekki áfram í verki. Þessi menningararfur, að ala önn fyrir náunganum, er hins vegar aftengdur trú innan veggja skólanna, enda á svo að vera.

3.3.2. Ricoeur og frásagnarveröldin og söguhyggja MacIntyre

Browning telur að Paul Ricoeur og þríþætta túlkunarlíkanið hans sem hann setur fram í *Oneself as Another* (1994) geti skipt máli í empírískum rannsóknum á siðferðinu, bæði á grundvelli trúarbragða og guðfræðilegrar siðfræði. Ricoeur er umhugað um að koma böndum utan um það sem honum finnst heimspækin ekki hafa svarað nægilega en það tengist sjálfsskilningi manna. Browning telur sig geta nýtt þetta sjónarhorn til að rökstyðja þá tegund hefðar- og söguhyggju sem hann aðhyllist því þar er ákveðin samsvörun við samfélags- og söguhyggju Alasdair MacIntyre. Manneskjan, í leit hennar að hinu góða, lærir að haga sér á eðlislægan hátt að hætti hefðarinnar.

Ricoeur er undir áhrifum af díalektík Hegels. Sjálfíð á í samræðum við heiminn í gegnum þrenns lags rytma, lýsingu (e. describe), frásögu (e. narrative) og fyrirskipun (e. prescribing). Þessi „hamingjuformúla“ hjálpar til við að skilja fremur flókna kenningu Ricoeur um siðferðilegan þroska. Siðferðisþroskahugsunin kemur fram sem þrá sem blundar í sjálfi okkar og sprettur fram þaðan í þeirri viðleitni að leysa úr læðingi hið góða í lífi okkar og kemur það heim og saman við mannskilning Niebuhr sem reifaður var hér fyrir. Ricoeur telur, að ef við skiljum sjálfíð, þá skiljum við um leið okkur sjálf sem gerendur í sögu þar sem við getum endurspeglað markmiðin í lífinu og gert þau merkingarbær (Browning, 2006, s. 48-49 & Kristján Kristjánsson, 2010a, s. 42-43).

Browning tengir hugmyndir Ricoeur við freudíska mannúðarsálarfræði og þróunarsálfræði. Við upplifum þarfir okkar og þrár í gegnum málamiðlanir, í gegnum einhverskonar arf frá tungumálinu, hefðinni og gildismatinu. Í kristnu samhengi er frásagnarveröldin eðlislega önnur fyrir hinn trúaða því hún felur einnig í sér Guðs verk í samhengi við heiminn. Það gefur til kynna fjórar samlíkingar þar sem Guð er: skapari, ráðsmaður, frelsari og lifandi vitni um líf og verk Krists.

Það sem fæst í arf í gegnum tungumálið og sögur Biblíunnar gegnir hlutverki og skapar mynstur sem tengist þrá trúaðra til að iðka það sem flytur þá áfram til hins góða lífs. Þessi hugleiðing Brownings leiðir okkur að dyrum siðferðis sem byggir á trú. Gildi sem byggja á trúarritum eins og Biblíunni þarfnast einnig útskýringar frá foreldrum, kennurum, nágrönnum, samfélagi trúar og að lokum þess sem leitar í ákveðinni reglu. Það er forsenda þess að vera skilin og virt. Þessi siðferðilegi skilningur, sem iðkun hins góða í lífinu felur í sér, krefst mikils og flókans ferils menntunar, samskipta og gagnrýnnar túlkunar á hefðarfestunni. Þessi leið sem hann nefnir hér á þó tæplega heima í veraldlegri stofnun sem skólinn er. Browning virðist hins vegar vera vel meðvitaður um að ekki sé hægt að halda fram hugmyndum um sérstakt kristið siðferði. Kristið siðferði er undir áhrifum frá Platoni, Aristótelesi, stóuspeki og rómversk kaþólskum hugmyndum og er því ekki einungis rétt sé það dregið af trú (s. 59). Hann er hins vegar á því að siðfræðimenntun verði að byggja á túlkunarfræði hefðarinnar og þar með kemur trúin inn í stærra samhengi. Sameiginlegum hefðum er miðlað til okkar í frásögum sem vísa okkur að tilgangi lífsins og þær geta verið hvati fyrir menn til að iðka hið góða. Hann segir að það sé ekki sama hvernig það er gert, en forðast beri allt sem hvetji til sköpunarlausrar hefðarhyggju.

Vantrú Browning á trúverðugleika frjálslyndrar heimsýnar og einstaklingshyggju á um margt skylt við hugmyndir guðfræðinga sem kenndar eru við póstlíberalisma. Hreyfingin átti upptök sín í Bandaríkjunum í Yale Divinity School (McGrath, 2001, s. 118-119). Stefnan þeirra er stundum kölluð *Yale skólinn* og byggir á frásagnar-guðfræði (e. narrative theology). Margar hugmyndir Yale skólans voru sóttar til MacIntyre (1981/1994) en hann hafnaði alheimsskynsemi upplýsingarinnar og gagnrýndi hina frjálslyndu hugmyndahefð sem spratt upp af móðernismanum. MacIntyre taldi að maðurinn gæti ekki mótað siðvitund sína með eigin vitsmunum, en hann telur að við siðbreytinguna hafi sú þróun hafist að hampa skynseminni. Til mótvægis setur hann fram sögukenningu.

Kenning MacIntyre er einhvers konar kenning um mannlegt mark og svipar um margt til Aristótelesar. Hann vill hefja dygðasiðfræði Aristótelesar til vegs og virðingar á ný, markhyggja hennar sé nauðsynleg því hann telur að upplýsingin hafi leitt siðfræðina í ógöngur með of mikilli

einstaklingshyggju.⁷ Mistekist hafi að finna leikslökakenningum siðferðilegan grundvöll sem hafi hleypt af stað hvata- eða tilfinningasiðfræði 20. aldar sem á meðal annars rætur að rekja í kenningar Humes í sálarfræði. Hann segir að siðfræði geti ekki gengið upp án dygða en frásagnarmenning sé ríkur þáttur í að kenna eða miðla dygðum og gildum áfram á milli kynslóða, hann tiltekur nokkur verk eins og Hómerskviður og Nýja testamentið í þessu sambandi. Siðfræðileg heimspeki reiknar með að fyrir sé ákveðin samfélagsgerð því sérhver siðfræði setur fram hugtakagreiningu um samband breytni sem á við aðstæður hennar, tilgang og athafnir. MacIntyre bendir einnig á að Hegel hafi verið undir sterkum áhrifum frá markhyggju Aristótelesar, þó Aristóteles hafi ekki slitið sjálfið úr félagslegum tengslum.

Maðurinn er stöðugt að leita eftir einhvers konar merkingu sem og að geta staðsett sig og tilvist sína. Í þeirri leit er fólgin ákveðin menntun (MacIntyre, s. 219). Merkingarleitinn tekur bæði til þess sem leitað er að og þess að þekkja sjálfan sig. Út frá hefðarhyggju fer fram sameiginleg leit kynslóðanna að auðugra og merkingarbærara lífi í víðu samhengi og þar með getur sú leit ekki verið á einstaklingsgrundvelli. Rökræðan fer fram á máli hefðarinnar og þannig felur lifandi hefð í sér sögulega þróun í rökræðu innan samfélagsins.

Sögukenning MacIntyre hefur verið gagnrýnd fyrir að vera laus í reipunum. MacIntyre, sem er samfélagshyggjusinni, gagnrýnir einstaklingshyggju nútímans sem vissulega getur leitt af sér ákveðna afstæðishyggju í siðferðismálum, en um leið verður hann uppvís af vissri afstæðishyggju til dygdasiðfræði Aristótelesar. Hann telur að ekki séu til algildar sameiginlegar dygðir heldur séu þær allar runnar undan ákveðnum hefðum og venjum. Ólíkar hefðir og venjur kalli fram ólík viðhorf til þess sem talið er æskilegt. Ef til vill má spyrja hvort MacIntyre hræri ekki um of saman hefðum og venjum við dygðir og gildi.

3.3.3. Heimspekilegir þræðir

Browning telur að fræðimenn og heimspekingar hafi tilhneigingu til að hafa of þröngt sjónarhorn á skynsemina og horfa fram hjá því þegar þeir

⁷ Hér kemur fram ein birtingarmynd þýsku hughyggjunnar andspænis breskri eða engilsaxneskri raunhyggju sem og samfélagshyggju andspænis einstaklingshyggju. Að þessum ágreiningi var aðeins ýjað í inngangskafli, hin ýmsu hugmyndakerfi og stefnur eru mönnum mishugleiknar.

útskýra merkingu sína að mismunandi óskir og langanir geta haft áhrif á sjálf manna. Með þessu vísar hann til raunhyggju Aristótelesar og Humes (Browning, s.18). Kant hafnaði þessu sjónarhorni og kom með kenningu sem einnig er býsna þröngsýn að mati Brownings því hún á í erfiðleikum með að finna hin góðu gildi sem réttlætið getur stutt, en hjá Kant er hið eina sem er gott í sjálfu sér hinn góði vilji. Skynsemin er sá grundvöllur sem bjarghyggja Kants hvílir á. Hún er grundvöllur fyrir siðferðiskenningu hans því skynsemin metur hvaða lífsregla sem maðurinn velur sé við hæfi. Að taka afstöðu til þess að vera siðferðilega ábyrgur getur því verið samkvæmt Kant að lifa í þeirri bjargföstu trú að það sé skylda að breyta alltaf rétt út frá allsherjarreglum. Það þýðir meðal annars að hið rétta kemur ávallt á undan hinu góða. Siðfræði og gildaumræður vitsmunalegra og lögmálsbundinna aðferða í anda Kants ættu þá að leiða nemendur að því að geta tekið vitræna og rökstudda afstöðu til ákvarðana sinna í samræmi við siðgæðisþroskann. Kohlberg var t.a.m. á þessari línu.

Nytjastefnan kom með aðra umfangsmikla kenningu en fremur þröngt sjónarhorn að mati Browning. Að dómi hans tapa menn sér þegar farið er eftir leikslokakenningum á einstaklingsgrundvelli í sérhyggjulegri sýn á skynsemina (s. 18). Margir álíta að nytjastefnan leiði til of mikillar einstaklingshyggju og verði þá um leið heldur afstæð. Þessar stóru kenningar, skyldusiðfræði Kants og leikslokakenning eða afleiðingasiðfræði Mills, takast á um stöðu breytninnar. Kant vill lögmálsbinda rétta breytni óháð afleiðingum en Mill lítur á hversu mikla ánægju eða hamingju breytni manna getur leitt af sér. Að auki má segja að Mill telji hamingju heildarinnar, án frjáls þroska og hamingju einstaklingsins ómögulega. Sú hugsun hans kemur skýrar fram í *Frelsinu* (1856/2009) en í *Nytjastefnunni* og er fjarri því þar að vera afstæð. Eins er hæpið að leggja alla hluti að jöfnu við afstæði lúti þeir ekki fastbindingu við algilt lögmál í anda skyldufræði Kants. Ég get því ekki annað en verið ósammála túlkun Browning hvað þetta varðar.

Ef við lítum á dæmi út frá markhyggju Aristótelesar, þá telur hann að frá unglingsárunum hafi manneskjan val um að vera dygðug eða ódygðug. Hún stjórnar ekki uppeldi sínu en tekur þátt í því. Hún hefur vit og forsendur sem skynsemisvera til að meta hvað er rangt og hvað er rétt eða æskilegt. Ungmenni er því ekki bara þolandi samkvæmt Aristótelesi

heldur er það gerandi sem vex og lærir.⁸ Uppeldi felst þá í því að styrkja einstaklinginn í því að hugsa og hegða sér skynsamlega, en nauðsynlegt vaxtarskilyrði er að skapa sjálfræði fyrir barnið til að þroska eigið siðvit. Samkvæmt þessu er því vænlegt að kenna börnum og ungmennum ákveðin lífsgildi sem geta stuðlað að *farsæld* þeirra. Það er hin æðsta dygð.

Margir þroskasálfræðingar, þroskaheimspekingar og menntafrömuðir hafa sett fram þroskakennningar og kenningar í félagslegri hugsmíða-hyggju sem ganga út frá því að stefna beri að ákveðnu marki en jafnframt vísa til þess að leiðin til þroska sé kerfisbundin og fólk fari í gegnum stigin í ákveðinni röð. Vitræn og rökræn hugsun er í samræmi við það á hvaða þroskaskeiði einstaklingurinn er hverju sinni. Kenningar Kohlbergs, Bruners og Piaget voru mjög leiðandi í allri námskrágerð og í gerð námsefnis eins og kom fram í kafla tvö og höfðu áhrif á áherslur bæði er varðar trúarbragðafræðina, siðfræðina og lífsleiknina.

Browning rennir yfir þekkt menntamódel í Bandaríkjunum er falla undir lífsleiknina eins og við þekkjum þau hér. Hann vill nýta það sem getur orðið til gagns á raunsæjan hátt. Til að mynda hefur hann skapgerðarmenntun (e. character education) einkum í huga fyrir nemendur. Skapgerðarmenntun, sem notast við stýrðar samræður, getur virkað sem hvatning fyrir nemendur að sjá að um leið og einstaklingur leitast við að taka ábyrgð á eigin lífi verður ábyrgðin samfélagsleg um leið.

Hann vill vinna með reynslu nemenda, sem er líkt því sem Dewey (2000) taldi vænlegt til árangurs, og hvetja til gagnlegra samræðna og samskipta því skapgerðarmenntun er ekki þess eðlis að það sé einungis hægt að nálgast hana á grundvelli líffræðilegs hvata og tilfinningalífs heldur einnig í gegnum menningarlega og samfélagslega mótun. Á þessi skilningur Brownings samhljóm með Páli Skúlasyni eins og getið var í 2. kafla. Browning er umhugað um að hagnýt heimspeki og siðfræði fái rutt sér til rúms sem gæfi siðviti Aristótelesar (frónesis) endurnýjaðan stað og heiður. Þetta viðhorf Brownings er viðtekin skoðun siðfræðinga því flestir eru á því að siðferðið sé ekki fengið með hyggni einni saman, heldur sé það best lært í samskiptum en þar reynir kannski fyrst á hversu hygginn maður er. Í útvarpsþættinum *Okkar á milli* (Ævar Kjartansson,

⁸ Þetta má t.d. lesa út frá kenningum Aristótelesar í *Siðfræði Nikomakkosar* á hvað sé líkt og ólíkt með hinum dygðuga, breyska eða sjálfsgaða manni.

2010) lét viðmælandi þau orð falla, sem skýringu við val sitt á lagi með Hamrahlíðakórnum, að fáir hafi jafn dyggilega átt þátt í ræktun góðs og farsæls siðferðis hjá ungmennum og Þorgerður Ingólfsdóttir stjórnandi kórsins. Þar er það samvinna heildarinnar sem skiptir máli, ekki þýði að hver og einn kórmeðlimur reyni að ota sínum tota og trana sér fram.

3.3.4. Samatekt á fræðikenningum

Browning, sem er hagnýtt hugsandi sameiningarsinni, sér leið til að taka það sem nýtist úr báðum áttum, markhyggju og því er lýtur að skynsemislögmálum skyldusiðfræðinnar. Hann telur að það geti hjálpað börnum og ungmennum að skilja að siðferðið þróast í gegnum það sem fengið er í arf með hefðinni og í gegnum framkvæmd. Hann telur að það sé vænlegt til árangurs að börnum og ungmennum sé mætt með spurningum sem reyna á hvort þau skilji samhengið þarna á milli. Sameiningarkenning Brownings byggir á fremur jákvæðum mannskilningi. Hann hefur trú á því að maðurinn hafi vilja og getu til að stefna að hinu góða og siðferðið sé fyrst og fremst markhyggja, leitinn að hinu góða í lífinu. Út frá sögukenningu og samfélagshyggju MacIntyre er það góða í lífinu uppgötvað eða fundið í gegnum þjálfun sem fæst í arf í gegnum samfélag og hefðir. „Enginn stöðvar tímans þunga nið“ orti Davíð Stefánsson. Við erum umflotin sögunni og afurð hennar, sögu hugmynda og kerfa sem og sögu nærsamfélagsins, fjölskyldu, skóla, vinnu og vina. Frásögnin er þá birtingarmynd þess sem blundar í þrá og vilja mannsins og endurspeglar þá bæði hvaðan hún er sprottin og hvert stefnumarkið er. Umhyggjan er Browning einnig hugleikin en hún birtist honum sem hinn fórnfúsi kærleikur sem er leiðarljós hjá hinum kristnu en getur einnig verið það hjá þeim sem hafa aðrar lífsskoðanir. Hume, sem var veraldlega sinnaður empíristi, taldi að samhygd (e. sympathy) væri innbyggð og sammannleg sem getur einnig skírskotað til umhyggjunnar eða þeirrar trúar að maðurinn sé í grunninn góður og vilji stefna að hinu góða.

3.3.5. Siðfræðikennsla og skapgerðarmótun í skólum

Það eru margvísleg sálfræði- og menntalíkon notuð við siðfræðikennslu, bæði sem agatæki og við félags- og skapgerðarmótun, og hafa mörg þeirra verið að ryðja sér til rúms hér á landi með ágætum árangri. Má þar

nefna SMT kerfið og *Uppeldi til ábyrgðar*⁹ en í því síðara, sem hefur tengingu við dygðasiðfræði Aristótelesar, er nemendum gefinn nokkur kostur á að hafa áhrif á mótun skólastarfsins og hvernig þeir vilja eiga samvinnu um að skapa góða skólamenningu með því að sýna og bera ábyrgð.

Út frá þrískiptingu lífsleikninnar: félags- og tilfinninganám (e. social and emotional education), þegnskaparmenntun (e. civic education) og skapgerðarmótun (e. character education) má sjá vísbendingar um að auka eigi vægi þegnskapar- og skapgerðarmenntunar í námskrám þeim sem fjallað var um í kafla tvö, sérstaklega þegar siðferðilegu sjónarmiðin eru höfð í huga; en Kristján Kristjánsson (2006) hafði bent á það að nokkuð hafi hallað á siðferðisþáttinn í gerð námsefnis miðað við námskránnar. Hin aristótélíska hefð, og það sem spröttið er frá henni, er ákjósanleg í tengslum við það. Hún býður upp á að auðvelt er að vinna með hugmyndir tengdar því hvernig þrjár mannsins kvikna og hvað er á bak við þær: hvernig skynjunin er og hvernig menntun mótar tilfinningarnar.

Í anda Browning má segja, að ef siðferðileg umræða á að geta endurspeglað siðferðilega framkvæmd, skiptir máli að litið sé bæði á upplifunina út frá einstaklings- og samfélagslegu sjónahorni. Þá er ekki einungis litið til reynslu persónunnar sem upphugsaðs, sjálfstæðs einangraðs fyrirbæris. Upplifunin er þá ekki hrá heldur er hún reynsla sem er blanda af gildum og bundin því málvísindalega merkjamáli sem fylgir sögu hvers og eins. Þess vegna, til að skilja upplifunina, verður að fylgja henni eftir, en um leið að hafa færni til að skilja uppsprettu frásögunnar. Manneskjan er greipt inn í þær aðstæður sem hún er í. Hún er eitthvað fyrir og bregst við í aðstæðum út frá ákveðnum forsendum

Það getur verið ágætt að koma með dæmi til útskýringar. Á þessu misseri var gerð samræðutilraun með ungmennum í 9. bekk grunnskóla hér á höfuðborgarsvæðinu í tengslum við kúrsinn *Heimspeki með börnum*. Lesið var brot úr *Litla prinsinum*, heimsókn hans á stjórn einvaldsins ráðríka. Eftir lesturinn fengu þau hvert fyrir sig (16 talsins) að koma með spurningar sem skráðar voru jafnóðum upp á töflu. Þetta urðu

⁹ SMT (e. School Management Training) er kerfi sem byggir á því að styðja við jákvæða hegðun með umbun. Uppeldi til ábyrgðar (e. Restitution – Self Discipline) byggir á uppbyggingarstefnu sem Diane Gossen hefur þróað úr rannsóknum og samtalsmódeli William Glasser.

alls 12 spurningar og kusu þau síðan eina spurningu til að fjalla um en hún var svohljóðandi: „Hvað gerist eftir dauðann?“ Það sem kom frá nemendum í þessum samræðum er áhugavert. Þau sem voru trúuð, hvort sem það var á líf eftir dauðann eða ekki, guð eða guði, voru ófeimin við að tjá það. Alls konar hugmyndir voru uppi um sálina og þau sem voru guðlaus eða töldu enga sál vera til voru að sama skapi óhrædd að tjá það. Einn nemandi, af pólskum uppruna og að öllum líkindum kaþólskur án þess þó að nefna það á nafn, talaði um himnaríki, hreinsunareld og helvíti í tengslum við hörmungar mannkynssögunnar í alræðishyggju þeirra Hitlers og Stalíns. Hans veruleiki var því allt annar en íslenskra samnemenda hans sögulega séð. Það skal reyndar tekið fram að áhugi þeirra á sálinni og því sem gerist eftir dauðann var mestan partinn sprottinn frá kvikmyndinni Avatar, en á plánetunni Pandóru hafði verið fundin aðferð til að flytja sálir milli líkama. Förum ekki nánar út í það, en þarna kom það fram svart á hvítu að reynslan í bland við eigin gildi hefur mótandi áhrif og kemur fram í tjáningunni.

Í þessum kafla hefur verið reynt að rekja hinar sameiginlegu menningarlegu og sögulegu rætur trúarlegrar og veraldlegrar siðfræði. En þetta leiðir okkur að næsta kafla þar sem allar líkur benda til, út frá hreinum empírískum rannsóknum innan sálfræðinnar, að grundvallar-siðferðisdygðir séu hinar sömu óháð veraldlegum eða trúarlegum lífsskoðunum. Þar sem vangaveltur þær sem hér hafa verið hafðar í frammi snúast mikið um hvað er sameiginlegt og hvað ekki, þá verður dygðin yfirskilvitleiki (e. transcendence) eða andríki¹⁰ skoðuð sérstaklega. Einnig verða kynntar hugmyndir Jonathan Cohen um það hvernig hann sér samþættingu skapgerðarmenntunar við félags- og tilfinninganáám mögulega.

3.4. Samþætting innan sálfræðinnar

Áhuginn á persónuleika kemur nú aftur og sterkar inn í sálfræðina og hvatning til mannsins til að vera og framkvæma hér og nú í stað þess að grafast inn í fylgsni og vistarverur sálarinnar hefur vaxið. MacIntyre

¹⁰ Kristján Kristjánsson benti mér á að mögulegt væri að þýða enska orðið „transcendence“ sem *andríki*. Það er að mínu viti heppilegri þýðing en *yfirskilvitleiki*, sem er satt best að segja ekki tamt í tungumálinu. Þar sem ég var hins vegar langt komin með verkefnið þegar ábendingin barst var hinu síðarnefnda að mestu leyft að standa.

(1981/1994) hafði einnig illan bifur á sálgreiningunni, fannst honum að farið væri inn fyrir friðhelgi mannsins. Of mikil sjálfsupptekt getur örugglega flækst fyrir fólki því það er ekki gott að týnast í naflalónni á sjálfum sér. Ef hægt er að segja að markhyggja í anda Aristótelesar gangi út frá því að maðurinn setji sér markmið í leit að hinu góða, þá má sennilega segja að jákvæða sálfræðin horfi á og rannsaki hið jákvæða og hið góða í fari mannsins og hvernig hægt er að hafa áhrif á uppvöxt hans og þroska svo hann megi stefna í átt að velfarnaði, hamingju og farsæld.

Jákvæða sálfræðin er vísindagrein sem rannsakar helst og fjallar um það sem er jákvætt og er þess virði að lifa fyrir. Áhrif og vöxtur jákvæðu sálfræðinnar hefur verið undraverður frá lokum 9. áratugar síðustu aldar fram til dagsins í dag. Það sem einkennir hana helst, og jafnframt það sem veitir henni þá sérstöðu sem hún hefur skapað sér, er að hún horfir á og rannsakar fyrst og fremst það sem menn gera rétt og hefur því jákvæð áhrif á alla framkvæmd sem svo aftur eykur hamingju. Hún horfir því fremur á styrkleika manna og dygðir en veikleika og lesti, hvað það varðar, á hún um margt skylt við fjölgreindakenningu Gardners.

Tveir af forystumönnum jákvæðu sálfræðinnar, þeir Martin E. P. Seligman og Mahaly Csikszentmihelyi (2000, s. 6), segja að sálfræðinni hafi ekki tekist að finna orsakir þess að sumir einstaklingar eru hreinlega vondar manneskjur, hafa eitthvað óhreint í pokahorninu, af hverju foreldrar vanrækja börnin sín eða hvers vegna einhverjum dettur í hug að hafa í frammi hrottalegt ofbeldi. Þeir segja að sálfræðingar hafi lært síðastliðin 50 ár að mörg þeirra sjúkdómslíkana sem til eru hafi ekki fært sálfræðinga nær því hvað veldur þessum alvarlegu vandamálum; því sé nær að horfa til þess hvernig hægt sé að byggja upp hæfni einstaklinga. Horfa á styrkleika, hvernig hægt er að efla þá og auka seiglu. Einstaklingurinn er þá ekki óvirkt viðfang sem bíður fyrirmæla og hvatningar heldur gerandi sem ákvarðar líf sitt og leiðir að miklu leyti sjálfur.

Jákvæða sálfræðin byggir á þremur megin stöðum: (1) rannsóknum á jákvæðum tilfinningum; (2) rannsóknum á jákvæðum eiginleikum, sérstaklega er horft á dygðir og styrk einstaklinga; (3) rannsóknum á hvað einkennir stofnanir og minni einingar eins og t.a.m. hvernig sterkar fjölskyldur virka. Heill iðnaður hefur verið byggður upp í kringum rannsóknir jákvæðu sálfræðinnar t.a.m. með byggingu rannsóknarsetra og stýrir Seligman einu slíku. Það má einnig finna og horfa á kynningar-fyrirlestra í gegnum vefinn „You Tube“ þar sem Seligman leiðir okkur

inn í tilgang og markmið greinarinnar. Og jákvæða sálfræðin kemur með sjálfstæða nálgun inn í menntavísindin, leggur fram hagnýta þætti byggða á rannsóknum sem nýta má í skólum á forsendum hennar sjálfrar (Kristján Kristjánsson, 2010b) sem við komum betur að síðar.

Áður en frekar er farið í saumana á jákvæðu sálfræðinni og dygðakenningu hennar má geta þess að sú þróun hefur staðið yfir um tíma innan sálfræðinnar að fara frá orsaka- og afleiðingaleit yfir í lausnamiðaðri aðferðir. Á sjöunda og áttunda áratugnum verður til að mynda einhvers konar samruni atferlis og hugrænna skýringa og aðferða. Aaron T. Beck (1979) sem oft er nefndur frumkvöðull í hugrænni atferlismeðferð, þróar aðferð til hjálpar þunglyndissjúklingum, en hann skýrir hana út í bók sinni *Cognitive therapy and emotional disorder*. Aðferðin er einhvers konar sjálfsfyrirmælalþjálfun (e. self-instruction training). Gengið er út frá því að hægt sé að breyta hugarfari og hátterni með því að breyta þeim fyrirmælum sem fólk gefur sjálfu sér, eða breyta hugarfarinu frá óraunsæjum, neikvæðum og truflandi hugsunum í jákvætt og uppbyggilegt sjálf. Þá leggur hann áherslu á að vinna á einkennum þunglyndis fremur en leita skýringa á þeim. Annað sem nýtist við hugræna atferlismeðferð er að hjálpa skjólstæðingnum að vinna með nútíðina og daginn í dag.

Lausnarmiðuð áætlun (e. brief therapy) vinnur í núinu, en hún felst í því að hjálpa einstaklingnum að horfa fram á við á lausnir vandamálsins í stað þess að leita orsaka þess og árangur þeirrar viðleitni er síðan sífellt endurmetinn. Ein aðferðin er sú að meðferðaraðili hvetur skjólstæðing sinn til að lýsa hinum fullkomna degi. Síðan er farið í að finna leiðir í áttina að honum og meta samhliða hvar skjólstæðingurinn er á vegi staddur. Þar er oft stuðst við kvarða frá 1-10 og getur þá einstaklingurinn sem leitar sér hjálpar staðsett sig á kvarðann eftir því hvernig hann telur að sér miði. Hafa leiðbeinandi bækur verið gefnar út þessu tengdar á undanförunum árum, sem geta nýst við uppeldi og í skólustarfi, sem eiga að miða að því að bæta líðan barna og styrkja þau. Má nefna *Bætt hugsun betri líðan* (Stallard, 2002) og *Börn eru klár* (Fuman, 2006) í þessu samhengi. Það góða við þessar aðferðir er að þær virka oft vel, að vísu stundum frekar stutt, en eru liður í að auka hamingju og vellíðan þeirra sem vilja temja hugarfarið sitt og breyta hegðun. Þessar aðferðir miða að því að hjálpa einstaklingum að taka ákveðin skref, komast yfir hjalla sem þeim hefur áður vaxið í augum. Er þá ekki alveg hægt að temja sér að

vera jákvæður og/eða hamingjusamur, temja sér góðar dygðir og hafa góð gildi að leiðarljósi í lífinu? Það er lykilsurning jákvæðu sálfræðinnar.

3.4.1. Dygðafræði jákvæðu sálfræðinnar

Þeir Seligman og Peterson (2004, sem ég mun hér eftir stytta í S&P) segja dygðir vera kjarna þeirra eiginleika sem heimspekingar, siðfræðingar og guðfræðingar miða við þegar talað er um gildi. Þeir félagar létu sér ekki nægja að fjalla um dygðirnar því þeir gengu lengra og prófuðu með rannsóknaraðferðum sálfræðinnar hvort þær gætu verið sammennningarlegar og um leið sammannlegar. Og viti menn, þeir telja sig hafa fundið í öllum helstu trúar- og heimspekikerfum heims sameiginlega sýn á hvaða dygðir er talið æskilegt að menn hafi. Þeir vilja horfa á dygðir með augum sálfræðinnar og vanda sig við það til að þær rannsóknir og ályktanir sem eru gerðar í tenglum við dygðafræðin geti virkað til frambúðar og orðið þannig að meira gagni. Þær dygðir sem jákvæðu sálfræðingarnir þykjast geta fundið hvar og hvenær sem er eru: *víska, hugrekki, mannúð, réttlæti, hófsemi og andríki*. Þeir fullyrða að þessar tilteknu dygðir finnast um gjörvallan heim og séu jafnvel grundvallaðar í manninn líffræðilega og hafi þróast með honum í aldanna rás (S&P, s. 13). Á sama hátt telja þeir til 24 skapgerðarstyrkleika sem hver um sig er birtingarmynd tiltekinnar dygðar eins og sjá má í töflu 1.

Tafla 1. Dygðir sem jákvæða sálfræðin hefur fundið sammannlega og skapgerðarstyrkir sem þeim tilheyra.

Víska	Hugrekki	Mannúð	Réttlæti	Hófsemi	Andríki
Sköpunargáfa og hugvíssemi	Áræði og hugþryði	Kærleikur	Borgaravítund, félagsleg ábyrgð og samvinna	Fyrirgefning og miskunnsemi	Að geta metið og notið fegurðar og mikillfengleika
Fróðleiksfýsni og forvitni	Þrautseigja og seigla	Geska	Sangjóni	Auðmykt og hógværð	Þakklæti
Opin og gagnrýnin hugsun	Heilind	Félagsfæmi, tilfinningagæind og sjálfsþekking	Forystuhæfileiki	Fyrirhyggja	Von, bjartsýni og framsýni
Lærdámsgeði	Lífsþrútur			Sjálfsstjórn	Kírnigáfa
Yfirsýn					Andleg viðleitni - að finna sér tilgang

Við aukna afhelgun í vestrænni hugsun færast staðsetning sköpunarinnar frá hinum trúaða inn í veröld mannsins. Þegar þessi

breyting í menningunni á sér stað verður fyrirbæri hins andlega eða trúarlega eftir til nánari skoðunar hjá sálfræðingum og heimspekingum og má nefna þar William James, Sigmund Freud og B.F. Skinner (S&P, s. 111). Þess sjást einnig merki í guðfræðinni eins og áður hefur verið nefnt. Frjálslynda guðfræðin miðaði að því að laga vísindahyggjuna að kristindóminum og Jesús er þá fyrir upplýsta menn fyrst og fremst maður fremur en Guð og maður.

Það er öllum ljóst að fólk lýtur öðru valdi en kirkjuvaldi í dag en minnkandi ítök kirkjunnar í lífi fólks er hin raunverulega afhelgun, því fólk hefur enn ríka trú. Trúin er kannski ekki eins kerfisbundin eða byggð á stífum kennisetningum kirkjudeilda og áður, en vissulega trúá menn þó það sé ekki endilega á guði eða handanheimsverur. Kannski er trú margra meiri en áður á vald skrifinnskunnar eða á veraldleg hugmyndakerfi eða efnishyggju. En óhætt er að segja að velmegun og hagsæld séu eftirsóknarverðir hlutir ásamt því að geta tekið tillit til og virt margbreytileika, fjölhyggju og jafnrétti óháð lífsskoðunum. Og margir menn leita áfram að tilgangi lífsins og geta viðhorfin verið með öllu veraldleg, tengd tilvistarspeki, trú, eða hvers kyns sjálfshjálparfræðum, en er oft bundin einhvers konar sjálfsleit og sjálfsfrelsun frá hversdagslegu oki eða óvæntum upþákomum sem hafa haft afdrifaríkar afleiðingar eða áhrif inn í líf fólks.

Styrkur vискunnar verður á máli sálfræðinnar vitsmunalegur styrkur eða kognítívur (S&P, s. 95). Það skiptir máli í jákvæðu sálfræðinni að hafa opna, forvitna, skapandi og leitandi hugsun. Er ekki maðurinn í stöðugri leit? Við finnum ekki það sem við leitum ekki að. Ef leitað er að vanda er nokkuð víst að hann er hægt að finna, ef við leitum að lausnum er möguleiki á að finna viðunandi lausn. Lúther var orðinn kengboginn inni í sjálfum sér í leit að friði í sálina þegar hann fann Guð sinn utan alls þess kenningakerfis sem guðdómurinn var pakkaður inn í, en fór fljótlega að reyna að kerfisbinda guðdóminn aftur. Hvað er þetta með kerfin? Dewey vildi líka brjótast úr út kreddum og hugmyndafræði sem loka menn inni og það hafa fleiri sporgöngumenn viljað. Jean-Paul Sartre (2007) telur að athafnir mannsins séu eini mælikvarðinn á viðhorf og gildi og hvernig hann sýnir þær í verki. Það hljómar eins og slagorðið; „Just do it“.¹¹S&P (s. 55) taka undir með Dewey að sálfræðin eigi að

¹¹ Nike sportfatnaður notaði þetta slagorð í auglýsingaherferð.

fjalla um skapgerð og dygðir og að sama skapi ættu vísindalegar aðferðir sálfræðinnar að geta átt gagnlegt samtal um gildi við heimspekina. Þeir félagar eru þá einnig hagnýtt þenkjandi sameiningarsinnar eins og Browning þó að forsendurnar sem þeir vinna út frá séu ólíkar, þ.e. empírískar fremur en fræðilegar. Ef til vill er grunnur fyrir sameiningu sá að hægt er að fjalla um hið jákvæða og góða, en helst auðvitað að kunna að njóta þess hvaðan sem það kemur.

3.4.2. Dygðin yfirskilvitleiki

Kant hélt fram, að ekki væri hægt að færa sönnur á guðdóminn sem útilokaði þó ekki frumspekileg efni. S&P hafa ekki flókin heimspekileg kerfi til umfjöllunar heldur dygðir og er hugtakið yfirskilvitleiki eða andríki ein af þeim dygðum. Dygðarhugtakið yfirskilvitleika vilja þeir tengja frá hinu trúarlega og jafnvel hinni andlegu viðleitni (e. spirituality)¹² þó að hið síðarnefnda tengist ekki kirkju eða trúarbrögðum beint. Þeir vísa í bók Victor Frankls *Man's Search for Meaning* eða *Leitin að tilgangi lífsins* (1962/1996). Í bók Frankls er útlistað hvað felist í þeim þætti mennskunnar sem þeir telja að hugtakið yfirskilvitleiki nái yfir. Að geta hafið sig yfir böll og þjáningu með þeim hætti sem Frankl og margir félagar hans gerðu í útrýmingarþúðum Nasista er flestum nánast ofviða að skilja. Lífsvíska yfirhafningarinnar, að geta hafið sig yfir gráma hversdagsins, felst einkum í því að maðurinn horfi út fyrir sjálfan sig og meðtaki hið fagra og góða sem kann að leynast víða og oft í hinu smáa. Að hann reyni að finna einhvern tilgang með lífinu, spyrji sig tilvistarlegra spurninga um tilgang. Tilgangurinn þarf ekki að vera augljós, eða hver er tilgangur þjáningar? Finni maður tilgang getur hann leitt af sér nýjan skilning sem breytir afstöðu manna sem er þá einhvers konar hugræn lausnarmiðuð aðferð eða meðferð eins og áður var vikið að sem felst einkum og aðallega í breyttum viðhorfum og breyttri hugsun.

S&P telja að yfirskilvitleikinn þurfi að ná yfir eitthvað sem er heilagt (e. sacred) en þarfnist þess ekki að tengjast guðdómi á neinn hátt. Þá felur hugtakið í sér hvað eina veraldlegt sem gefur innblástur eða vekur lotningu, von, þakklæti, allt sem getur lyft manni upp úr vanangangi og

¹² Erfitt getur verið að þýða hugtakið „spirituality“ yfir á íslensku þannig að frekar yfirgripsmikil og víð merking þess skili sér. Orðabækur gefa t.d. upp: ástundun andlegra efna fremur en veraldlegra, andlegur eiginleiki eða andleg viðleitni.

fengið hann til að skynja hversu smár hann er í hverfuleika lífsins (s. 38). Þetta er ekki ólíkt þeirri sýn sem Niebuhr setur fram um smæð mannsins í hverfuleika lífsins en hefur þó lítið eitt bjartari tón því hvergi er minnst á takmarkanir né þvinganir í sjónarhorni jákvæðu sálfræðinnar heldur er lögð áhersla á að njóta augnabliksins hér og nú.

Segja má að yfirskilvitleikinn nái yfir hvað eina sem felur í sér hvernig manneskjan byggir upp samband sitt við heiminn og hvernig hann öðlast merkingu fyrir henni. Hér er því markhyggja á ferð í þeim skilningi að um ákveðna stefnumörkun er að ræða. Þessi lýsing hefur líka beina skírskotun í túlkunarlíkan Browning því hver og ein ákvörðun sem tekin er fylgir framkvæmd sem er stefnumarkandi og er um leið aðferð til að gera heiminn sem við lifum í merkingarbærari.

Dygðin nær einnig yfir það sem fær manninn til að sjá björtu hliðarnar og kunna að meta það sem er þakkarvert. Það getur líka tengst trúarlegum tilgangi á þann hátt að það sé til æðri tilgangur og merking í þessum heimi sem vert er að gefa sig að. Hver sú sem kann að taka eftir og meta fegurð og gæði á mismunandi sviðum lífsins hefur ákveðna gerð persónustyrks. Fegurð getur verið í listum eða í siðferðisstyrk annarrar manneskju. Fólk sem býr yfir þeim gildum sem dygðin yfirskilvitleiki felur í sér kann að merkja þessi gæði og finnst þau þakkarverð. Þeir S&P hafa þann varann á að rugla dygðinni ekki saman við mælggi og fagurgala sem getur verið yfirborðskenndur og allsendis án tengingar við þær kenndir sem tilfinningaleg upplifun lotningar kann að vekja. Þrátt fyrir, að um eðlislæga eiginleika kunni að vera hjá einstaklingum sem geta hrifist á þann hátt sem hér er lýst, að menn gleyma stund og stað vegna einhvers sem þeir telja mikilfenglegt og fagurt, þá er „smekkur“ manna mismunandi, ekki verða allir hugfangnir af því sama. Frekari rannsókn er því þörf te á því hvað uppnemur fólk á þennan hátt og hver undirstaðan fyrir þann hæfileika er (s. 521-522).

S&P aðgreina dygðina yfirskilvitleika frá andlegri viðleitni sem þeir tengja frekar við trúrækni og helgisiði. Þessi aðgreining þeirra er eilítið mótsagnarkennd því þeir telja að helgisiðir geti hvoru tveggja verið sprottin út frá trú eða að trú hafi ekkert með þá að gera. Væri þá ekki ráð að kalla slíka siði einfaldlega góðar venjur, eins og það að fara í göngutúr úti í skógi dag hvern eða bjóða krafta sína fram í sjálfbóðaliðastarfi (s. 533-535)? Það verður því vart séð af hverju þeir gera þessa aðgreiningu. Helstu rökin fyrir henni eru þau að sá eða sú sem að skýrir leit sína og

tilgang út frá trú styður ákvarðanir út frá þeim trúarkenningum sem hann eða hún aðhyllist. Ákvarðanir og framkvæmd hafa þá siðferðilega skírskotun út frá þeim trúarlega kenningargrunni sem viðkomandi byggir á. Spyrja má hvort svo horfi ekki oftast við, sama hvort lífsskoðanir manna eru trúarlegar eða veraldlegar, það er stuðst við einhver kerfi og siðferðileg framkvæmd styður sig við þau.

Jákvæða sálfræðin er nú þegar farin að ryðja sér til rúms innan menntakerfisins og því vert að kynna hvernig menntafrömuðir sjá möguleika í því að búa til samþætta heild úr þeirri miklu grósku hugmynda og kennsluáðferða sem eru í boði og byggja m.a. á jákvæðu sálfræðinni.

3.4.3. Samþætting kennsluáherslna

Óhætt er að segja að ein af driffjöðrum Cohen (2006) við að setja félags- og tilfinninganám saman við skapgerðarmenntun sé umhyggja. Umhyggja hans sprettur af því að honum er annt um að allir nemendur fái sem best notið sín. Hann telur að skólinn geti verið einn stólpinn sem heldur undir gott og heilbrigt samfélag. Hann er ekki fyrsti né eini skólafrömuðurinn sem setur umhyggjuþáttinn á oddinn en margir aðrir sérfræðingar í menntamálanum hafa bent á mikilvægi hans eins og William Ayer (1993), Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) og Ingólfur Á. Jóhannesson (2007). Öll eru þau sammála um að það að kenna feli ekki eingöngu í sér að búa yfir góðri tækni og skotheldri áætlun því umhyggja kennarans fyrir nemendum þarf að fylgja með. Því þarf að fara saman þekking í uppeldis- og menntunarfræðum, umhyggja fyrir nemendum og góður kennslufræðilegur undirbúningur. Umhyggja eða innsýn þarf ekki að vera eitthvert meðfætt fyrirbæri heldur má læra og temja sér umhyggju því hún hefur fremur faglegt gildi en að vera persónulegur eiginleiki einstaklinga.

Umhyggjan er tvíhliða, umhyggjusöm nálgun við nemendur á að blása þeim í brjóst löngun til að mynda góð og umhyggjusöm tengsl hver við annan. Því sér Cohen að þessi nálgun geti verið uppistaða í skólanámsskrám því þar sé hægt m.a. að leggja til umræðuvettvang sem rúmar einnig félags- og tilfinninganám. Er þessi tillaga Cohens einkum komin til af því að hann telur að félags- og tilfinninganámið sé ekki eins skýrt og afdráttarlaust og skapgerðarmenntunin þegar horft er til þess hvernig hægt er að stuðla að og efla siðferðisþroska nemenda. Bæði þessi sjónarmið til siðfræðikennslu eiga rætur að rekja til Aristótelesar:

skapgerðarmenntunin (e. character education: CE) beint til dygðafraði hans en félags- og tilfinninganámið (e. social emotional learning: SEL) til tilfinningakenninga hans. Samt hefur þessar stefnur greint mikið á, sérstaklega í bandarísku skólastarfi, þar sem talsmenn CE hafa ásakað SEL-sinna fyrir að kenna bara „árangursríkar“ tilfinningar, óháð siðferðilegu inntaki í anda pragmatískra „tilfinningagreindarfræða“ Golemans (sjá Kristján Kristjánsson, 2006), en SEL-sinnar hafa á móti ásakað CE-sinna fyrir vélræna innrætingu íhaldssamra gilda. Sambræðsla þessara áherslna sem Cohen mælir með og kallar SEEAE (e. social, emotional, ethical and academic education) á einkum að lúta að tvennu auk þess að sameina á ný siðferðið og tilfinningarnar: að horfa til þess hvernig kennsluhættir hafa áhrif á andlegt atgervi og heilsu nemenda og á skólasamfélagið í heild.

Hvernig menntun viljum við að börnin okkar hafi við lok grunnskólans?, spyr Cohen við upphaf og lok greinar sinnar (s. 201, 228). Cohen setur fram áætlun sem felur í sér sýn hans á það hvernig hann sér fyrir sér að aukin samvinna heimilis og skóla geti stuðlað að betri líðan nemenda og bættum heimi. Þáttur kennarans í þeirri áætlun er stór en kennari getur ekki á eigin spýtur haft alla þræði í hendi sér. Með góðum kennsluháttum er hins vegar hægt að kappkosta að fá nemendur til samvinnu og ígrunda vel það sem sett er fram í kennslunni. Það er hægt að gera með því að hvetja nemendur til að spyrja spurninga eða tjá sig á einhvern annan hátt, rita og lesa á gagnrýninn máta, íhuga almenn og góð gildi sem og vera meðvitaðir um góða framkomu. Góð skólamenning, kennsluhættir og sterk sýn eða áætlun ásamt krafti til að fylgja henni eftir er því það sem Cohen setur saman í SEEAE-líkaninu en rökin fyrir því byggir hann, eins og jákvæðu sálfræðingarnir, á empírískum rannsóknum innan menntavísinda og sálfræði fyrst og fremst.

Menntun er í huga Cohens ekki einungis fólgin í bókalærdómi heldur þarf einnig að kenna nemendum að huga að almennri vellíðan sinni og hamingju. Cohen sér fyrir sér að hamingjuna megi einnig skilja og túlka á þann veg að hægt sé að setja fram kerfisbundin markmið inn í menntun og framkvæmd hennar sem stuðli að aukinni velsæld og hamingju nemenda. Hann styðst við margar þær rannsóknir sem jákvæða sálfræðin hefur leitt fram og hefur þar hamingjuhugtakið sérstaklega í huga. Hamingjan getur bæði vísað til þess hvernig mönnum líður og til þeirra verka sem þeir inna af hendi. Mannskilningurinn hvað varðar hamingjuhugtakið í meðförum Cohen er því í senn innhverfur, horfir á tilfinningar

mannsins og líðan, og úthverfur, horfir til framkvæmdar mannsins í heiminum. Hann virðist því vel fallinn til að ná bæði siðfræðilegum og sálfræðilegum áherslum í áfanga- og þrepamarkmiðum námsgreinanna tveggja sem gert var grein fyrir í öðrum kafla.

Þrátt fyrir að rannsóknir sýni að erfitt sé beinlínis að kenna börnum að vera hamingjusöm þá sé hægt að miða við þá þrjá þætti sem Seligman (2002) setur fram sem grundvöll fyrir hamingjuríku og farsælu lífi en þeir eru ánægja (e. pleasure), virk þátttaka (e. engagement) og merking (e. meaning). Rannsóknir sýna, að það að sjá fyrir sér tilgang með lífinu, það að geta gert líf sitt á einhvern hátt merkingarbært er varanlegri þáttur, og stuðlar frekar að hamingju en ánægja eða virk þátttaka. Cohen segir mikilvægt að horfa til þess í skólastarfi sem hlýtur þá að fela í sér að það sé vænlegt að hvetja nemendur til að hugleiða merkingu og tilgang lífsins.

Hefðbundið skapgerðarmótandi nám hefur innanborðs siðferðisþætti sem reyna að varpa ljósi á mikilvægi hins góða, að leita eftir því góða, og er dygðakennsla oft sett í samhengi við skapgerðarmenntun. Skapgerðarmenntun er einhverskonar regnhlífarhugtak sem á sér djúpar sögulegar rætur í hefðbundinni kennslu. Skapgerðarmenntun hefur siðferðileg sjónarmið að leiðarljósi, sjónarmið sem hafa fylgt mannum sögulega leynt og ljóst um aldir. Umhyggjuþátturinn er ríkur þáttur í henni. Þar er sjónum einnig beint að því hvernig megi nálgast nemendur þar sem þeir eru staddir með tilliti til þroska þeirra og eiga við þá samtal. Markmiðið er að benda nemendum á góða hegðun í víðum skilningi, gefa þeim einhver haldreipi til stuðnings þegar á móti blæs þannig að þeir hafi á góðum grunni að byggja. Dygðirnar sem hafðar eru til hliðsónar eru því mikilvægur þáttur, því þær eru góðar í sjálfu sér. Að þjónusta aðra er að mati Cohen ágætt innlegg til að hafa í huga þegar horft er til siðferðilegra sjónarmiða skapgerðarmenntunarinnar (s. 206, 214).

Hið sama má segja um félags- og tilfinninganáms, það er regnhlífarhugtak sem getur haft margvíslega afstöðu til málefna. Umhyggjuþátturinn er þar einnig ríkjandi því meginmarkmiðið er að búa nemendur sem best undir lífið, en þá er það talið einna sterkast að efla félags- og tilfinningaþroskann hjá nemendum. Með aukinni félagsfærni og þekkingu nemenda á að merkja eigin viðbrögð og líðan; telja fylgismenn félags- og tilfinninganáms að það geti dregið úr áhættuhegðun, bætt samskipti og bætt líðan nemenda. Sálfræðingar hafa haslað sér völl á þessu sviði og

nota rannsóknaraðferðir sálfræðinnar til að þróa, í samvinnu við uppeldis- og menntunarfræðin, aðferðir og efni til að vinna með innan skólans.

Markmiðið með námi í anda SEEA er að efla með nemendum áhuga og getu til að vera færir um að ástunda félags- og tilfinninganám ævina á enda. Það er hægt að finna merkingu og tilgang í mörgu í lífinu sem stuðlar að almennri og aukinni farsæld. Jákvæða sálfræðin mælir með því, eins og hefur komið fram, að maður geti horft út fyrir sjálfan sig, til einhvers sem er æðra eða meira. Hvort sem horft er til barna, fjölskyldu, hugað að andlegum málefnum, félagslegu réttlæti eða umhverfinu eru þessir þættir grundvallaðir í félags- tilfinninga- og siðferðilegu námi. Því, Með tilliti til niðurstaðna rannsókna jákvæðu sálfræðinnar, mælir Cohen hvers með kyns samfélagsþjónustu eða því að vinna fórnfúst starf í þágu heildarinnar, það sé jafn nauðsynlegt og vitsmunaleg viðleitni eða áhersla á hið kognitíva (s. 204).

Þessi sambræðingur eða sátt milli þessara tveggja megin nálgana er lóð á vogarskálarnar til að sætta samfélags- og einstaklingshyggju. Með því að fara bil beggja og taka það besta úr báðum stefnum er hægt að hampa ákveðnum gildum eins og samábyrgð og náungakærleika en skerða ekki frelsi einstaklinga til að áforma líf sitt. Það hefur ríkt einhver ótti við forræðishyggju sem hefur virkað eins og gryla í þeim skilningi að ekki megi reyna að hafa vit fyrir öðrum, helst eigi hver og einn að uppgötva muninn á réttu og röngu. Cohen horfir framhjá slíku því það sem veldur honum áhyggjum er m.a. vaxandi þunglyndi meðal barna og ungmenna, sjálfsvíg er þriðja algengasta dánarorsök ungmenna í Bandaríkjum. Umhyggja fyrir heilsu og heilbrigði barna og ungmenna rekur því menntafrömuði á borð við Cohen til að setja saman og fullgera praktíska, skólamiðaða stefnu sem tekur til andlegs heilbrigðis og er byggð á viðurkenndum rannsóknum og kenningum.

Hvernig sér svo Cohen þetta fyrir sér í framkvæmd? Það skiptir máli að allir sem koma að málum skilji að hverju er stefnt. Almennur þroski nemenda, heilbrigði og vellíðan er hafður að leiðarljósi. Hann stingur upp á því að nemendur, foreldrar þeirra og starfsmenn skólanna setjist niður og finni út hvort þeir geti komið sér saman um sameiginlega sýn um það hvernig skólasamfélagið verði best úr garði gert. Með þátttöku foreldra er horft til langs tíma með það fyrir augum að skapa góða menningu í skólanum. Taka jafnharðan, og á skipulagðan hátt, á þeim vandamálum sem skjóta gjarnan upp kollinum í skólum eins og einelti og agavanda-

málum. Umræðan þarf að vera kerfisbundin og það þarf að hafa nemendur með. Hinir fullorðnu þurfa að geta í samvinnu við nemendur skapað samræðugrundvöll og hafa fókusinn á helstu markmiðunum sem skólasamfélagið vill ná fram. Kennslufræðin þarf að vera þannig framsett að miðað er við að auka með nemendum félags- og tilfinningalega færni og hneigja þá í þá átt að þeir sjái hag í hinu siðferðilega góða.

Undirstaðan fyrir gildismat kennslu og skóla hefur verið sú; að ef það er ekki hægt að mæla það, þá telst það ekki með. En sum viska, viska kynslóðanna sem hefur verið miðlað áfram í aldanna rás, verður ekki endilega sett á vogarskálar og mæld. Umburðarlyndi er ein af þeim dygðum sem Cohen telur fulla þörf á að efla en hann telur að með eflingu þeirrar dygðar megi draga úr ofbeldi og á Gullna reglan t.a.m. alltaf við að mati Cohens (s. 228). Þrátt fyrir að Cohen fjalli um bandarískt samfélag, sem er mun margbreytilegra en við eigum að venjast hér, verður litla Ísland stöðugt flóknara ef við horfum á margbreytileika sérstaklega. Hann nefnir vandamál sem getur allt eins átt við hér í dag sem tengist foreldrafundum. Að kalla saman foreldra- eða bekkjarfund þegar foreldrar tala ekki allir sama tungumál getur verið flókið og er eitthvað sem þarf að leysa. Markmiðið er alltaf það að ekkert barn verði skilið eftir eða haft útundan. Venjulega eru foreldrar ekki hafðir með í ráðum þegar kennari setur niður kennsluáætlun en það er þáttur sem hægt er að hafa í huga þegar horft er til aukinnar samvinnu. Margir foreldrar myndu kannski ekki sýna því mikinn áhuga og aðrir eru alls ekki hrifnir af því að skólinn sé að hlutast til um eða hafa afskipti af félags- og tilfinninganámi barna þeirra en það er líka eitthvað sem hægt er að koma að og leysa, t.d. með því að hafa foreldra sem það kjósa, og hafa áhuga, meira með í ráðum.

Ekki vantar rannsóknir á mikilvægi skapgerðarmenntunar og félags- og tilfinningarnáms að mati Cohen, en það vantar talsvert upp á að þekkingin skili sér inn í skólana og þar liggur ef til vill hundurinn grafinn. Það er því ekki samasemmerki milli þeirrar þekkingar sem er til staðar í dag og hefur verið fengin með rannsóknum og þess sem er framkvæmt innan skólanna. Hluti skýringarinnar er að skólastefna síðastliðinnar aldar hefur skilið um of á milli vitsmunalegrar og akademískrar þekkingar annars vegar og félags- og tilfinningarnáms og skapgerðarmótunar hins vegar: sett á oddinn í rannsóknum hvernig nemendur læra og undanskilið þann mikilvæga þátt sem er andlegt atgervi og heilbrigði nemenda. Það er að mati Cohen hluti af félagslegu óréttlæti (s. 227).

3.5. Samantekt

Browning, Seligman, Petersen og Cohen eiga það allir sameiginleg að þeir vilja taka það sem kemur nemendum til góða, stefna að hinu góða, en segja má að hið góða sé grundvöllur og stefnumark allrar siðfræði og umræðu um siðferðleg málefni. Það er eitthvað sem hefur verið sameiginlegt frá menningu til forna til samtímans. Allir eru þeir sameiningarsinnar með einum eða öðrum hætti. Browning, með tengslasiðfræði sinni, tengir saman sögu og samtíð og sýnir fram á hvernig menningararfurinn hefur mótandi áhrif. Hann heldur því ekki fram að siðferði manna sé háð trúarlegum forsendum, en það útiloki hins vegar ekki þá staðreynd að margir réttlæta gjörðir sínar og framkvæmd út frá þeim trúar- og lífsskoðunum sem þeir aðhyllast. S&P tengja nokkrar dygðir við sammannlega eiginleika og getur yfirskilvitleikinn verið regnhlífarhugtak fyrir hið trúarlega og veraldlega. Að vera ríkur af andans gæðum er óháð því hverjar trúar- eða lífsskoðanir menn aðhyllast, en er að sama skapi og hjá Browning háð því út frá hverju menn réttlæta eða skýra líðan sína og upplifun. Cohen nær að setta og tengja þá grunnþætti sem sálfræði- og siðfræðiáherslur lífsleikinnar hvíla á. Umhyggjuþátturinn er ríkur hjá þeim öllum og mannskilningur þeirra er jákvæður. Þeir leggja áherslu á að sína öllum virðingu, hafa umburðarlyndi fyrir hinu yfirskilvitlega eða trú einstaklinga í stað þess að loka þessar hliðar úti vegna óáþreifanleika þeirra eða að erfitt sé að mæla þær eða festa á þessari hlið mannlífsins nafn.

Sálfræðinni hefur stundum verið legið á hálsi að líta á einstaklinginn sem sjálfstætt viðfang sem hægt er að vega og mæla óháð sögu og bakgrunni, jafnvel móta að vild og eru ýmis agastjórnumartæki þekkt hvað það varðar. Þar ræður mestu sú aðferðafræði sem hún hefur byggt á, en með blöndun meginlegra og eigindlegra rannsóknaraðferða ásamt aukinni áherslu á að taka inn heimspekilega gagnrýni og greiningu inn í sálfræðina er að verða breyting á. Kannski er sálfræðin að verða húmanískari á ný. Þeir S&P eru minna uppteknir af því en þeir Browning og Cohen að færa fyrir því rök að saga og bakgrunnur hvers og eins skipti máli, heldur halda sig aðallega í núinu og horfa nánast einungis fram á möguleika mannsins út frá mælingum sálfræðinnar. En engu að síður má segja að lærdómurinn sem draga má af máli allra þessara fræðimanna fyrir íslenskar aðstæður sé hinn sami, þ.e. sá að engin haldbær fræðileg eða empírísk rök hnígi að því að lífsleikni og kristin siðfræði eða siðfræði

annarra trúarbragða geti ekki unnið saman og hjálpast að við að leggja grunn að velferð nemenda.

Þrátt fyrir að S&P horfi ekki eins á einstaklinginn í sögulegu ljósi og Browning, draga þeir ekki fjöður yfir það að maðurinn er ekki einungis viðfang heldur einnig gerandi og er þar af leiðandi mótunarafl í eigin lífi. Og þar kemur að enn öðrum þætti sem segja má að sé sameiginlegur en hann er sá að reyna að nálgast nemendur og reyna að hlusta á hvað þeir vilja segja og hvaða áform þeir hafa með sitt líf.

4 Aðferð

Í þessum kafla er tekið saman hvaða aðferðum var beitt við hinn empíríska þátt rannsóknar minnar og framkvæmd og sniði rannsóknarinnar er lýst. Einnig er fjallað um hvernig gekk að finna viðmælendur og hvernig vali á þátttakendum var háttað. Meginspurningar þær sem viðmælendur fengu eru settar fram í þessum kafla sem og hvaða tilgangi þær áttu að þjóna. Einnig er almennt reifað það sem rannsakandi stóð frammi fyrir við gerð og samsetningu rannsóknarinnar sem og takmarkanir hennar.

4.1. Rannsóknarsnið

Til að svara megin spurningum mínum (sjá Inngang) taldi ég nauðsynlegt að horfa ekki aðeins á málin í alþjóðlegu, fræðilegu samhengi (sjá 3. kafla), eða rekja söguna hér á landi (sjá 2. kafla), heldur leita einnig álits ýmissa sérfræðinga á vettvangi hér og nú. Bestu leiðina til þess taldi ég vera viðtalsrannsókn sem er svokölluð eigindleg rannsóknaraðferð. Ýmsar rannsóknaraðferðir falla raunar undir eigindlegar rannsóknir. Stundum er fleiri en einni aðferð blandað saman og getur verið erfitt að greina aðferðir í sundur nema í stórum dráttum. Það má til dæmis spyrja hvort allar eigindlegar rannsóknir séu ekki fyrirbærafræðilegar á einhvern hátt, hver viðmælandi sér heiminn sínum augum og túlkar þá reynslu frá sínu sjónarhorni. Hvert viðtal er þá frásögn eða frásaga í einhvers konar mynd. Maðurinn er frásagnarvera. Með frásögn er hægt að láta í ljós framtíðarsýn, hún sér fyrir sér aðstæður áður en staðið er andspænis þeim og hægt er að ímynda sér framtíðar valkosti í frásögninni. Frásagan hefst ekki á forsendum kenninga heldur vegna áhuga á einhverju ákveðnu fyrirbæri sem er best skilið í gegnum frásögn (MacIntyre, 1994; Mattingly, 1991). Þess vegna eru viðtöl mikilvæg í eigindlegum rannsóknnum.

Viðmælendur svara ekki einungis spurningum heldur eiga þeir sér sögu og í svörum þeirra er frásögn sem túlkar og er túlkuð. Þá er hæpið að rannsakandi sé með öllu hlutlaus, eða geti sett sig algerlega til hliðar (e. bracketing) þrátt fyrir ýtrustu aðgæslu; af hverju valdi hann til að mynda þessa viðmælendur og hvernig túlkar hann niðurstöður? Markmiðið með öllum rannsóknnum, hvert svo sem sniðið er, er þó allaf

eitt: að setja niðurstöður faglega fram þannig að þær haldist í hendur við það sem lagt var til grundvallar og á þann hátt að það gagnist lesendum.

Eigindlegar rannsóknaraðferðir hafa ákveðið svigrúm og sveigjanleika og hafa þann möguleika að rannsakandi þrói aðferðina, jafnvel með íblöndun aðferða, á meðan á rannsókn og gagnaöflum stendur (Kvale & Brinkmann, 2009; Lichtman, 2010). Rannsókn mín er eigindleg í heild sinni. Sögulegt rannsóknarsnið (e. historical study) tilheyrir kafla tvö, þar er tekin saman í stuttu máli saga og gerð námskránnna í lífsleikni og í kristinfræði, siðfræði og trúarbragðafræði. Sögulegar rannsóknir horfa gjarnan til fortíðar, byggja á mismunandi gögnum, gjarnan óbirtum, og eru oft gerðar til að styðja eða endurtúlka gögn sem til eru og setja fram ný sem finnast. Hluti heimilda minna í kafla tvö og úrvinnsla lýtur þessum formerkjum.

Þegar kemur að því að máta empíríska þáttinn við sögulega- og fræðilega hlutann nota ég hins vegar snið fyrirbærafræðilegrar tilviksrannsóknar (e. phenomenological case study). *Fyrirbærafræðileg tilviksrannsókn* hentar þessari rannsókn vel því rannsóknaraðferðin gefur einnig færi á hanna snið þar sem horft er á ákveðnar kringumstæður, ástæður eða aðstæður í stað eins sérstaks tilviks (Lichtman, 2010, s. 81, 82). Viðtölin voru tekin til stuðnings því skipulagi og markmiði sem lagt var af stað með í byrjun sem var meðal annars að fá betri yfirsýn yfir þær ástæður sem kunna að hafa valdið því að ekki var haft meira samráð við gerð námskránnna og í framhaldi að vita hvort fögin geti unnið betur saman og þá hvernig. Kostur rannsóknarsniðsins er að það gefur möguleika á að safna saman og rannsaka fleiri en eitt tilvik er lýtur að meginviðfangsefninu í ljósi vinnutilgátunnar, tilvikin eru því margþátta og hverfast spurningarnar að mestu utan um þau.

4.2. Kostir og gallar sniðsins

Tilviksrannsóknir gefa tilefni til að safna bakgrunnsupplýsingum sem geta orðið grunnur undir yfirgripsmeiri rannsóknir síðar meir því oft vakna fleiri spurningar en rannsóknin svarar. En eru kostir rannsóknarsniðsins þá ekki gallar þess um leið, að rannsakandi hafi gefið sé of mikið fyrirfram? Eins og áður hefur verið vikið að tel ég að fáir leggi af stað með rannsókn án þess að hafa einhverjar fyrirfram gefnar hugmyndir því annars væri áhuginn varla vakinn fyrir viðfangsefninu. Að sjálfsgöðu er ekki faglegt að gefa sér niðurstöður fyrirfram og tel ég að ómögulegt hafi

verið fyrir mig að gera það þegar ég lagði af stað þrátt fyrir ákveðnar hugmyndir. Tilviksrannsóknir hafa fengið þá gagnrýni á sig að vera helst til of hlutdrægar í stefnumiði sínu, gefa sér um of niðurstöður fyrirfram, en þeirri gagnrýni hefur verið svarað og vísað í rannsóknir þar sem sýnt hefur verið fram á að tilgátan sem lagt var af stað með í byrjun hafi oftast en hitt, ekki átt við rök að styðjast (Kvale & Brinkmann, 2009. s. 117, 263-264). Annað er, að erfitt getur verið að draga of almennar ályktanir út frá einstökum tilvikum og rannsóknarsniðið er sagt skorta breidd (Ary, Jacobs, & Sorensen, 2010 s. 457). Skólar, sem og kennarar innan þeirra, eru ólíkir, hver með sín sérkenni og áherslur; því getur reynst erfitt eða ómögulegt að færa niðurstöður af einu tilviki yfir á annað.

4.3. Val á viðmælendum og viðtalsform

Rannsóknin byggir á viðtölum, bæði formlegum og óformlegum, við þátttakendur sem eru valdir með það markmið að aðstoða mig við að varpa ljósi á meginvinnutilgátu mína sem er að lítt hafi verið hugað að skörun eða samvinnu lífsleikninnar og trúarbragðafræðinnar og að lítið samráð hafi verið viðhaft við gerð fagnámskránnar. Viðmælendur mínir, hvort heldur þeir sem komu í óformleg viðtöl sem heyrir undir sögulega hlutann, eða formleg viðtöl sem rakin verða í næsta kafla, eru valdir með ákveðið markmið í huga (e. purposeful sampling). Viðtölin eru hálfopin þar sem stuðst er við viðtalsramma. Óformlegu viðtölin eru fimm og eru þeir einstaklingar nafngreindir, en markmiðið með viðtali við þá er að nýta mér þá sérþekkingu sem þeir búa yfir, bæði fræðilega og sögulega. Vita þeir af því að þeir eru nafngreindir og er það með leyfi þeirra. Formlegu viðtölin eru átta og eru þau undir nafnleynd.

Ég kaus að tala við sérfræðinga innan akademíunnar og valdi þá með það í huga að þeir hefðu sem yfirgripsmesta þekkingu á þeim sviðum sem liggja námskránum til grundvallar, þ.e. lífsleikni og kristinfræði, siðfræði og trúarbragðafræði og reyndi að para þá saman þannig að þeir mynduðu einhvers konar stigveldi þekkingar. Hefur því einn sérfræðingurinn sérþekkingu í guðfræðilegri siðfræði á móti sérþekkingu á sviði menntunarfræða ásamt umfangsmikilli þekkingu á rannsóknum innan sálfræðinnar. Annað sérfræðingapar vel ég með það í huga að fá upplýsingar um námskrárgerðina en þeir hafa báðir faglega þekkingu á þeim sviðum sem rannsóknin nær til en einnig á sviði námskrárgerðar. Síðast en ekki síst er mikilvægt að leita áhlits sérfræðinga innan

grunnskólans eða til kennara um hvort þeim hafi verið bent á eða þeir komið auga á samhengi eða samþættingarmöguleika greinanna eða ekki, eins hvort samhengisskortur birtist í kennslunni eða ekki, og fékk ég því til liðs við mig tvö sérfræðingapör kennara sem kenna lífsleikni og trúarbragðafræði.

Tveir kennarar af fjórum kenna við stóra safnskóla með unglingastig 8.-10. bekk, einn kennarinn kennir í unglingaskóla með 7.-10. bekk og fjórði kennarinn starfar við grunnskóla sem hefur 1.-10. bekk innanborðs. Annað sem viðkemur vali á viðmælendum, og vert er að taka fram, er að ég hafði ákveðinn aðila í huga sem ákjósanlegan viðmælanda er varðar lífsleiknina því ég vissi að hann hafði þróað skapandi og skemmtilega kennslufræðilega nálgun við framsetningu á efninu. Hann notar til að mynda mikið sókratíska samræðuaðferð við kennsluna og hikar ekki við að taka á siðferðilegum álitamálum með nemendum. Sá böggull fylgdi hins vegar skammrifi að sá kennari er með góðan grunn í heimspeki auk kennslufræðinnar og því ekki aðferðafræðilega rétt að tala við kennara í trúarbragðafræði/siðfræði nema að fá kennara sem hefði einnig framhaldsmenntun í heimspeki, guðfræði eða trúarbragðafræði. En það tókst að finna kennara, með fyrirspurnum víðs vegar eða svokallaðri snjóboltaaðferð, og er annar viðmælandinn í trúarbragðafræði/siðfræði kennslunni langt kominn með að ljúka cand. theol. prófi í guðfræði. Hitt kennaraparið hefur víðtæka kennslu- og starfsreynslu hérlendis og erlendis ásamt því að hafa tekið námskeið í heimspeki, kennslufræðum og öðrum fögum á háskólastigi, ég tel því að aðferðafræðilega hafi tekist að ná nokkuð góðu jafnvægi hvað menntun og bakgrunn varðar. Auk þess eru tveir kennaranna karlar og tveir konur og gætir því jafnvægis milli kynja. Þó að það sé til bóta þá er það ekki þáttur sem leitað hefði verið eftir sérstaklega til að uppfylla aðferðafræðilegt réttmæti rannsóknarinnar, enda endurspegla jöfn kynjahlutföll í þessari rannsókn alls ekki kynjahlutföll meðal grunnskólakennara.

Öllum viðmælendum var kynnt í stórum dráttum um hvað rannsóknin snerist áður en viðtölin voru tekin upp og fyrirspurnir bornar fram. Ég bauð öllum þeim sem að tóku þátt í formlegum viðtölum að sjá hvað ég hefði eftir þeim til að þeir gætu gert athugasemdir og var misjafnt hvort þeir vildu nýta sér það. Einn sérfræðingurinn, sem vinnur hjá menntamálaráðuneytinu, þarf t.a.m. að sjá hvað er haft eftir honum því þar eru vinnu- og siðareglur þær, að lesa verður yfir það sem haft er eftir starfsmönnum ráðuneytisins áður en efni er gefið út opinberlega.

Rökin fyrir vali á viðmælendum og þeirri leið sem er farin hér, í stað þess að fara hefðbundnari leið og ræða fyrst og fremst við kennara á vettvangi, eru helst þau að afar erfitt, ef ekki útilokað, reyndist að finna kennara sem kenna í 10. bekk og byggja á áfanga- og þrepamarkmiðum 10. bekkjar innan trúarbragðafræðanna, eins og ég hefði óskað að gera. Því var sú leið farin að para saman sérfræðinga sem mynda ákveðið stigveldi innan hvorrar greinar. Þessi ákvörðun var tekin í miðju ferli rannsóknar þar sem ég mat það svo að ekki væri ráðrúm til að finna kennara innan þeirra tímamarka sem þetta rannsóknarverkefni lýtur.

4.4. Skráning og úrvinnsla gagna

Gagnaöflun og úrvinnsla fór fram veturinn 2009 – 2010 og sumarið 2010. Óformlegu viðtölin voru ýmist hljóðrituð, punktuð niður á minnisblað eða fengin í gegnum síma og tölvupóst. Það má sjá betur hvernig því fyrirkomulagi var háttað í heimildaskrá. Formlegu viðtölin voru hljóðrituð og síðan afrituð yfir í texta orðrétt, nema ég kaus að henda út hikorðum því þau þjóna ekki tilgangi rannsóknarinnar á nokkurn hátt. Viðtölin tóku hvert um sig u.þ.b. 30 mínútur og var reynt að halda fókus á spurningarnar á meðan á upptöku stóð til að þjóna uppbyggingu rannsóknarinnar. Áður útskýrði ég megintilgang rannsóknarinnar og eftir viðtölin átti ég án undantekninga áhugaverðar samræður við þátttakendur sem voru ekki teknar upp. Hvert viðtal var afritað sama dag og það var tekið ásamt því að skrifaðar voru nótur og hugleiðingar í minnisbók til að sem minnst af upplýsingum færi forgörðum. Úrvinnslan miðaði einnig að því að skapa umræður milli tilgangsmarkmiða rannsóknarinnar og svara þátttakenda.

4.5. Meginspurningar og þemu

Undirtönn í öllu verkefninu er hvort og hvernig veraldlegar og trúarlegar siðfræðiáherslur geti spilað saman eða átt einhvern sameiginlegan flöt. Sex meginþemu voru höfð að leiðarljósi, í viðtölum hjá öllum viðmælendum sem komu í formlegt viðtal og voru þau valin með það fyrir augum að vera upplýsandi fyrir þær þrjár meginspurningar sem lagt var af stað með í upphafi rannsóknar. Þær eru: (1) Hvaða ástæður kunna að liggja til samvinnu- og samhengisleysis lífsleikni og kristinnar siðfræði í íslenskum grunnskólum?; (2) Á þetta samvinnuleysi rétt á sér?; (3) Ef ekki, hvað væri hægt að gera til að samþætta þessi fög betur bæði

hvað varðar inntak og aðferðir? Ég lét það nokkuð ráðast hvenær spurningunum var varpað fram til að halda opnu og góðu flæði í viðtölum. Eins fór það eftir sérfræðipækkingu og áhugasviði viðmælenda hversu lengi og ítarlega var dvalið við hverja og eina spurningu. Ef viðmælandi kannaðist ekki við hugtök voru þau skýrð og nánast undantekningarlaust voru þeir þá með á nótunum. Upphaflegur spurningalisti minn var þessi:

- Þekkir viðmælandi til ferils við gerð námskrár 1999 eða endurgerðar 2007 og hefur hann einhverjar hugmyndir um af hverju ekki hafi verið haft meira samráð milli þessara tveggja faga?
- Þekkir viðmælandi muninn á opinberunarsíðfræði og skynsemdarsíðfræði?
- Hvernig sér viðmælandi fyrir sér að þessi fög geti spilað saman í efstu bekkjum grunnskólans?
- Kannast viðmælandi við transcendence dygðina eða dygðina yfirskilvitleika, og í framhaldi: Með hvaða kennsluáðferðum er hægt að nálgast hið yfirskilvitlega með nemendum, er það þýðingarmikið eða raunhæft?
- Hvernig og hvar á Jesús heima inni í skólastofunni?
- Hvaða áherslur að leggja á í síðfræði og hvernig á að nálgast síðfræðikennslu?

Spurningarnar voru ekki orðaðar nákvæmlega svona við viðmælendur en svona voru þær ritaðar niður á blað sem lá við hliðina á mér í öllum formlegu viðtölunum átta. Það kom fyrir að viðmælandi greip fram í fyrir mér áður en spurningunni hafði verið varpað alveg fram, en ég met það svo að það hafi ekki komið að sök á þann hátt að hún hafi verið misskilin nema hugsanlega í einu tilfelli og varðar muninn á opinberunarsíðfræði og skynsemdarsíðfræði.

Einhverjir kunna einmitt að hvá við spurningum á borð við hvort að viðmælendur mínir þekki muninn á opinberunarsíðfræði og skynsemdarsíðfræði eða hvort þeir þekki dygðina yfirskilvitleika. En ég taldi

nauðsynlegt að hafa þær með til að geta betur skorið úr um hver skýringin á mismunandi skilningi á trúarlegri eða veraldlegri siðfræði er.

4.6. Fræðileg afstaða og takmarkanir rannsókna

Grunnur minn er á sviði hugvísinda en bakgrunnur minn er BA-nám í guðfræði frá Háskóla Íslands og er ég vígður djákni. Haustið 2008 hóf ég nám á námsbraut sem hét *Heimspeki menntunar*, eftir að hafa lokið skylduáföngum í kennsluréttindanámi. Liggur því áhugasvið mitt á sviði guðfræði, trúarbragðafræði og heimspeki sem skýrir að hluta til val á viðfangsefni. Ég hef ekki reynslu af kennslu í skólum að heitið getur, en starfaði einn vetur við sálgæslu og stuðning við nemendur í tveimur grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu. Áður hafði ég unnið á öðrum vettvangi við svipuð störf með fullorðnu fólki og við fullorðinsfræðslu. Ég hef einnig tekið framhaldsnámskeið í sálgæslu, viðtalstækni og í lausnamíðuðum meðferðarfræðum meðal annars hjá Endurmenntun H. Í. og þekki því til viðhorfa og rannsókna jákvæðu sálfræðinnar.

Heppilegt hefði verið, og betri forvinna hefði getað skorið úr um hvort ekki fyndist að minnsta kosti einn kennari í liðlega 175 starfandi grunnskólum landsins sem nýtir sér markmiðslýsingar trúarbragðafræði í 10. bekk, en óhætt er hægt að segja að ekki hafi verið reynt. Ótal símtöl hafa verið hringd og talað fjölda sérfróðra aðila á menntavísindasviði, sendur tölvupóstur á alla meðlimi FÉKKST (Félags kennara í kristnum fræðum, siðfræði og trúarbragðafræði) ásamt því að ég hef fengið aðgang að upplýsingum frá Höllu Jónsdóttur (2006) kennara á menntavísindasviði, en óbirt rannsókn hennar tók til 180 grunnskóla það sem svarhlutfallið var 63%, og sýnir hún að það er ekki um auðugan garð að gresja þegar kemur að því að finna kennara sem kennir eftir trúarbragðafræði eða siðfræðinámskrá í tveimur efstu bekkjum grunnskóla.

Það hefði gagnast þessari rannsókn að vita meira um viðhorf kennara almennt til trúarbragðafræðikennslu, hvernig og hvort lífsskoðanir kennara sé fyrirstaða við kennslu, hvort trúarbragðafræði sé nánast einungis kennd á sögulegum forsendum o.s.frv., en um það hef ég ekki haldbær gögn. Einnig hefði mátt fjalla um námsefnið sem er til og er kennt. Því hefur raunar verið gerð ágæt skil hvað varðar lífsleiknina hjá þeim Ingibjörgu Jóhannsdóttur (2008) og Aldísi Yngvarsdóttur (2009) en efni sem til er fyrir trúarbragðafræði er af skornum skammti að mínu mati. En það er þá bara efni í aðra rannsókn.

5 Niðurstöður

Í þessum kafla verða dregin saman þau svör sem komu út úr formlegu viðtölunum eða empíríska hlutanum. Ef viðmælendum er raðað upp í stigveldi út frá mikilvægi má segja að kennarar trjúni á toppnum því það skiptir jú mestu máli, eins og Cohen bendir á, að sú þekking sem til er orðin með rannsóknum og reynslu skili sér inn í kennslustofuna. Ég lít svo á að allir viðmælendur mínir séu sérfræðingar, hver á sínu sviði. Í stað þess að nefna þá viðmælendur frá 1-8 þá mun ég tala um *sérfræðing í menntamálaráðuneytinu*, *sérfræðing í trúarbragðafræði*, *sérfræðing í guðfræðilegri siðfræði* og *sérfræðing í lífsleikni*. Kennarapörin tvo nefni ég *lífsleiknikennari 1* og *2* og *trúarbragðafræðikennari 1* og *2*. Uppröðum kennaranna ræðst einvörðungu af því í hvaða röð ég ræddi við þá. Kyn viðmælenda verður ekki tiltekið sérstaklega nema ef ráða má það úr svári en kynjað orðalag helgast af málfræðihæfðum. Spurningarnar koma í sömu röð og þær birtast í aðferðafræðikaflanum. Ég tiltek ástæður fyrir vali þeirra ef ég tel þess þurfa með. Afleiddar spurningar eru teknar með þar sem ég tel þær útskýrandi og merki þær með R fyrir framan eins og í *rannsakandi*.

5.1. Gerð námskrár 1999 og 2007

Sá sem kunnastur var gerð almenna hluta Aðalnámskrár og lífsleikni af viðmælendum mínum er *sérfræðingur hjá menntamálaráðuneytinu*. Hann kom þó að litlu leyti að námskránni '99. Um gerð hennar vissi hann að hún var unnin á heildrænan hátt. Ráðnir voru hópar til að skrifa hverja námskrá, sérfræðingar í hverri grein. Er það í samhljómi við það sem kemur fram í kafla 2. Þessi viðmælandi þekkti betur til þeirrar endurskoðunar fór fram á lífsleikninámskrá 2007. Henni fylgdu engar viðamiklar breytingar. Þó var fjallað um hugtökin *borgaravitund* og *mannréttindi* og þau sett inn í námskrá. Þrepamarkmiðin voru sett til hliðar sem nokkurs konar viðauki sem hafa mætti til viðmiðunar. „Kennarar og skólastjórnendur hafa val hvort að þeir noti þau eða setji sér sín eigin þrepamarkmið. Áfangamarkmiðin, það var meiningin að þau væru hin eiginlegu viðmið í skólastarfi“.

Sérfræðingur í trúarbragðafræði, kom beint að gerð námskrár 1999 og einnig að breytingum sem gerðar voru á henni 2007. Hann vissi ekki af

hverju ekki var haft meira samráð en furðar sig á því hvað margt sé svipað í námskránum á unglíngastíginu eða í 10. bekknum, hann segir:

Já það er sláandi í þessum námskrám hvað það er margt svipað í þeim á unglíngastíginu, 10. bekknum. Þá á ég við þjóðfélagsfræði, trúarbragðafræði og lífsleikni. Það er býsna athyglisvert, ekki síst að skoða þjóðfélagsfræðina, kaflann í samfélagsfræðinámskránni ekki síður hvað þetta er svipað margt. Án þess að menn hafi nokkuð skoðað það.

Um uppbyggingu námskrárinnar og hvernig hún var hugsuð segir hann:

Ef maður horfir á 10. bekkjar námskrána þá er búið að opna gluggann mjög vítt til býsna almennrar siðfræðilegrar umræðu og það var nú meiningin með uppbyggingu námskrárinnar, það var hugsunin hjá undirbúnings- eða forvinnuhópi. Þá huguðum við það þannig að námskráin væri þannig uppbyggð að biblúsögurnar væru veigameiri framan af, en þó hvergi þannig að ekki væri talað um önnur trúarbrögð eða siðfræðileg eða siðferðileg viðfangsefni, en síðan eykst umfjöllun um það sem stendur nemendum að einhverju leyti fjær eins og önnur trúarbrögð og smám saman víkkar sjónarhornið í siðfræðinni. Það má alveg sjá þessa uppbyggingu í '99 útgáfunni. Það er búið að auka aðeins vægi annarra trúarbragða á yngri stígunum í 2007 útgáfunni og að lyfta siðfræði viðfangsefnunum svólítið framar í uppröðun, fyrst og fremst í þrepamarkmiðunum. Það var nú reyndar gert vegna tilmæla frá ráðuneytinu frekar en að við sem komum að þessari endurskoðun hefðum verið að hugsa um það sérstaklega. Svo er annað í þessari 2007 útgáfu að þrepamarkmiðin eru gerð að einhvers konar viðhengi, eru sett svólítið inn fyrir sviga sjálfar megináherslu námskrárinnar.

Hann leggur í framhaldi til að skoða það hjá ráðuneytinu hvernig það var lagt upp með þetta þar.

Trúarbragðafræðikennari 1 segir þetta þegar ég spyr hvort hann hafi einhverja hugmynd af hverju námskrárnar hafi ekki unnið betur saman:

Þetta er spurning um tíma og peninga og aðallega tíma. Við fengum eina kennslustund á viku til að kenna trúarbragðafræði og við komum ekki siðfræði inn í dæmið öðruvísi en kannski að tala um hvað er líkt í trúarbrögðum eins og til dæmis kristinni trú og búddisma, þessi vegur þeirra, Biblían er næstum því eins. Að leggja áherslu á þetta góða í manninum og að hann geri það sem er gott og flest trúarbrögð vinna náttúrulega að því þó að það sé auðvitað mismunur þar á milli, en siðfræðin var ekki tekin öðruvísi inn. Við vorum bara að reyna að komast yfir það að kenna krökkunum um trúarbrögð og menningarheima.

Þessi kennari er með mikla reynslu, kennir í stórum safnskóla á höfuðborgarsvæðinu og hefur nær lokið cand. theol. prófi í guðfræði. Hann tjáir mér, að sökum samdráttar eftir hið efnahagslega hrun, sé trúarbragðafræðikennsla að verða útundan. Eins hafa nemendur þeirra þriggja skóla sem safnast saman í þennan unglingaskóla fengið mismikla kennslu í trúarbragðafræði og hefur hún stundum verið sláandi lítil.

Staða trúarbragðafræðinnar, kemur einnig upp í viðtali við *lífsleiknikennara 1*, sem er kennari við annan unglingasafnskóla og hefur kennt lífsleikni þar í átta ár í 8.-10. bekk. Þegar spurningunni er varpað upp; af hverju hann telji að ekki hafi verið haft meira samráð milli greinanna, gengur viðmælandi minn svo langt að segja: „að kristinfræði og trúarbragðafræði sé ekki til“ svo ég hvái? „Nei ekki til í íslensku skólakerfi, það er bara búið að ýta henni út“:

Það er búið að vera algert skipulagt kaos í því sem heitir trúarbragðafræði. Síðan kemur lífsleiknin inn og þá koma þess grunngildi inn en það er hvergi minnst á að þau séu kristin. Það er að mínu mati útvatnaður skilningur að taka gildin, sem eru í okkar tilfelli langflest kristin grunngildi og kenna þau þannig að það sé hvergi minnst á það samt. Að þetta séu einhver kristin grunngildi, það má ekki. Ég veit ekkert hver setti þessa reglu en hún er þarna óskrifuð og mjög virk finnst mér. Það getur maður stutt með alls konar rökum og „kommentum“ bæði frá samkennurum og öðrum. Ég kom til dæmis inn með efni inn í samfélagsfræðina fyrir tveimur til þremur árum síðan frá Hjálparstarfi kirkjunnar og

það þótti ekki sniðugt vegna þess að það tengdist kristninni, það kom að vísu kirkjunni ekkert við. Við erum svo hrædd við trúarbragðafræðslu af öllu tagi að það hálfra væri nóg.

Trúarbragðafræði er kennd við þennan skóla hálfan vetur í 8. bekk en hann segir að það sé í skötulíki og menntun kennara sem kenni fagið sé einnig í skötulíki. Þá efast hann um áhuga kennara á sviðinu almennt.

Trúarbragðafræðikennari 2 hefur einnig kennt lífsleikni og er í samstarfi við lífsleiknikennara skólans síns um framsetningu á efni beggja faga segir þetta um námskrárnar:

Nei ég þekki þær ekki vel, ég las þær út og suður í Kennó og fékk algert ofnæmi fyrir þeim. En ég lít í þær og þetta er nú voða víða þannig í skólanum að bekkjanámskrá eða áfanganámskrá frá síðasta ári er skoðuð: er þetta eitthvað sem ég get haldið áfram með?, og ef það er eitthvað sem stingur í augun þá breytir maður. Heldur því sem er gott og tekur inn nýtt. Og svo kemur kannski eitthvað alveg nýtt sem á að vinna út frá og þá breytum við. Nú er að koma ný námskrá og þá þarf að skoða það allt saman í nýju ljósi.

Lífsleiknikennari 2 þekkir vel til þegar lífsleiknin kemur inn sem grein og það efni sem var til fyrir og heyrði undir siðfræði beint:

Lífsleiknin kemur inn í gegnum efni sem heitir Lions Quest [...] sem gefur sér að allir eigi að hafa jákvætt lífsviðhorf. Og svo eru lífsleiknitímar þannig að þú átt að skrifa eitthvað jákvætt um næsta mann og gefa: „Þú ert ofsa góður í fótbolta“, „þú ert ofsalega áhugasamur um kvikmyndir“ og allir þykjast vera voða „gúddý“ með þetta en hundleiðist. Það er einhvern veginn innantómt óspennandi umræðuefni sem að skapast af þessu. Siðfræðin kemur þarna inn aðeins á undan, eitthvað í siðfræði er bundið klípusögum en það er látið svolítið eins og siðfræði sé forkláruð grein, að hún sé til og með fastar fræðilegar undirstöður en hún er í raun mjög „problematísk“ grein.

Það er til mjög lítið af bitastæðum siðfræðiritum sem maður verður virkilega innblásinn af. Maður er mjög oft efins þegar maður les siðfræði Aristótelesar eða Kants, þetta eru topparnir, bíddu við, hvernig er þá hitt allt? Ef við spyrjum okkur hvernig siðfræði verður til í daglegu lífi, í þessu daglega lífi sem gengur út á samskipti og ef þessi siðfræði nýtist ekki í því þá vantar eitthvað í hana. En þessi daglegu samskipti þurfa oft fhygli og skilning á dýpra lífsviðhorfi og þar er oft mjög erfitt að setja þetta saman. Mér finnst eins og það hafi verið gengið út frá því að siðfræðin væri eitthvað sléttara og felldara en hún er. Það eitt að hún er ekki sett upp sem vandamál í sjálfu þarf ekki að draga úr þörfinni fyrir hana. Ég er að reyna að fara þessa leið að móta umræðu um, að færa siðfræði og siðfræðileg viðhorf inn í alls konar umræðu en ekki að gera hana að einhverju lokuðu fagi.

5.2. Opinberunarsíðfræði og skynsemdarsíðfræði

Misjafnt var hversu vel viðmælendur voru kunnugir þessum hugtökum. Ef þau þurftu útskýringar við þá ræddum við það. Í framhaldi spurði ég hvort að viðmælendur mínir þekktu efnið í kristinfræði og trúarbragðafræði og ef þeir gerðu það þá hvort þeim þætti það vera of boðandi í þeirri merkingu að námsefni í trúarbragðafræði leiði nemendur *til* trúar en sé ekki *um* trú og siði.

Sérfræðingur hjá menntamálráðuneytinu þekkir efnið en tekur ekki afstöðu til þess hvort að efnið sé of boðandi eður ei, en segir stöðu trúarbragðafræðanna vissulega vera umdeilda:

Þetta er íhaldssamt fag og kennslan hefur verið svolítið einsleit alla tíð. En við erum farin að lifa í allt öðru samfélagi og fólk er farið að gera allt aðrar kröfur og benda á ýmislegt. Þetta hefur tekið lengri tíma hjá okkur en hjá öðrum þjóðum að átta okkur á þessu hvernig við eigum að nálgast þessi mál. Það var bara erfitt að slíta í sundur menntun og kirkjuna. Í upphafi, var menntun svo tengd kirkjunni. En svo hefur það bara tekið okkur lengri tíma. Kannski vegna þess að við höfum verið, til skamms tíma, afskaplega einsleit þjóð. Akkúrat þess vegna er það umdeilt að hafa þetta innan skólanna.

Við höfum heyrt það að ýmislegt í starfi skólanna lúti of mikið að trúboði og það kemur skýrt fram í námskránni að svo eigi ekki að vera. Það hafa verið umdeildar kirkjuferðir, fermingafræðsluferðir sem er inni í skólastarfinu sjálfu. Það er löng hefð fyrir þessu en nú er þetta umdeilt af því að það eru aðrir nemendur í skólanum sem fara ekki þarna inn. Þetta er þá túlkað svolítið sem trúboð ekki satt? Kirkjan og biskupstofa hafa komið með sínar tillögur, hún er ekkert að biðja um þetta. Ef að skólinn ætlar að gera þetta þá verður að gera það á þann hátt að allir séu sáttir. Að fara í kirkju bara til að skoða kirkju það er ekkert að því, en ef það snýst um að vera við kirkjulegar athafnir.

Sérfræðingur í lífsleikni þekkir ágætlega þróun námskrár og efnis innan samfélagsgreina og lífsleikni frá því að siðfræðin kemur inn í námskrá '76, hann segir um opinberunarsíðfræði og skynsemdarsíðfræði eftir að hafa farið yfir hugtökin:

Það er það sem var alltaf deilt um, og nú skil ég betur það sem ég var að hafa eftir Sigurði, ég held að það sem hann hafi verið að meina er að ég hafi verið með skynsemissíðfræði. Ég kenndi átta ár í grunnskóla og þá kenndi ég kristinfræði og mér fannst það ekki erfitt. En ég var ekki að boða þeim trú. En það er það sem mörgum samkennum mínum fannst erfitt, því þetta er séreðli kristinfræði þú ert í rauninni eða átt alltaf að vera að boða trúna.

Hvort lífsleikni gæti verið afhelguð nálgun hvað varðar síðfræðina í tengslum við muninn á opinberunarsíðfræði og skynsemdarsíðfræði hafði *sérfræðingur í trúarbragðafræði* þetta að segja:

Ég hef enga skoðun aðra á því en að ég hef heyrt talað um þetta. Að það sé áhugi fyrir því að búa til grein þar sem siðferðisþættir væru þar inni án þess að þeir væru tengdir trúarbrögðum. Greinin hét á þeim tíma kristinfræði, síðfræði og trúarbragðafræði, menn horfðu á þá síðfræði alltaf í einhverju samhengi við trúarbrögð þó að þess þurfi náttúrulega ekki, það er enginn sem segir það að það eigi bara að fjalla um einhverja síðfræði tengda kristni eða öðrum

trúarbrögðum. Eitt af sjónarmiðunum sem maður hefur heyrt í sambandi við lífsleiknina er að taka upp siðfræðina án þess að vera í nokkrum tengslum við trúarbrögðin. Þannig séð má líta á það sem einhverskonar afhelgun.

R: Getur verið að þar sé einhver misskilningur á ferð?

Jú það er náttúrulega augljóst mál að þessi afstaða, hún felur kannski í sér takmarkaða þekkingu á guðfræðilegri siðfræði. Hún er ekkert endilega bundin af þessari boðun þ.e. að opinberunarsíðfræðin leggur áherslu á þessa guðlegu opinberun. Það er ekkert nauðsynlegt að nálgast siðfræði trúarbragða út frá þessari sýn. En við ræddum ekkert þessa hluti sem þú varst að tala um að hversu miklu leyti námskráin ætti að endurspegla þessa aðgreiningu innan guðfræðilegrar siðfræði sem þú ert að tala um, grundvelli opinberunarsíðfræði eða siðfræði byggða á skynsemisrökum. Ekkert öðru vísi en svona að við sáum fyrir okkur að sjóndeildarhringurinn myndi víkka smám saman. Það er ekkert heldur í námskrám yngri nemenda sem segir að siðfræði viðgangsefni þurfi að vera endilega tekin út frá kristinni siðfræði eða kristilegri opinberunarsíðfræði frekar en bara almennt. En auðvitað er hún í samhengi við önnur viðfangsefni í kristinfræði það blasir alveg við. Þess vegna held ég að þessi tenging sé augljós fyrir mörgum alla vega í huganum að þarna sé fyrst og fremst verið að fjalla um kristilegt siðgæði. Og það er ekkert óeðlilegt við það þetta var einu sinni innan markmiðsgreinar grunnskólalaganna að skólastarf ætti að mótast af kristilegu siðgæði þá hlýtur að vera svolítið rökrétt að fjalla um það líka í þessari námsgrein. En það ætti ekki að útiloka aðrar nálganir. En svo er alltaf spurning hvernig menn lesa þennan texta, ég hef nú ekki lesið hann beinlínis með þetta í huga.

Lífsleiknikennari 1 svaraði því til að hann þekkti aðeins til frelsunarguðfræði frá því að hafa starfaði í Suður-Ameríku og Afríku þegar ég spurði hann hvort hann þekkti muninn á opinberunarsíðfræði og

skynsemdarsíðfræði. Í framhaldi spurði ég hann hvernig honum þætti námsefnið í kristinfræði og trúarbragðafræði vera:

Gömlu biblúsögurnar er fyrst og fremst biblúsögur og það þurfti engar útskýringar við nema að góðhjartaður kennari sagði okkur sögur til hliðar við þær. Þetta er svona svipað því og ég sé í dag þegar kennarar koma inn, þetta eru svona klípusögur en það er ekkert djúpt kafað. Ég sakna þess. Svona heimspekileg, siðferðileg umræða hún er ekki til. Ekki nein menningarumræða hún er ekki til hvorki á kristnum grundvelli né annarra trúarbragða.

R: Sérðu fyrir þér að það sé hægt að byggja þetta upp og þá hvernig?

Þetta er búið að vera feiknaleg barátta í mörg ár, ég held að kirkjan hafi gefist upp. Ef ég hefði fengið að ráða einhverju þá hefði ég hvatt skólana til að hafa trúarbragðafræðin sem valfag því þá þurfa menn ekkert að vera að rífast eða agnúast út í þetta. Hvort sem þú tekur kristna síðfræði eða trúarbragðafræðslu almennt. Kristinfræði, það á hreinlega taka inn menn sem hafa menntum sem á við hverju sinni og hafa þetta sem valáfanga. Við erum bara svo óskaplega ferkantaður þurs þetta skólakerfi. Þessi skóli er óvenju opinn vegna þess að þetta er áfangakerfi. Hérna eru kennarar hvattir til að koma með uppástungur að námsefni ég held að það hafi í för með sér opnun fyrir lífsleiknina og heimspekina. Þessir áfangar eru virkilega spennandi og nýir ég held að þetta sé opnun fyrir þessi fræði sem að við erum að tala um, og það væri gaman að sjá grunnskólann á Íslandi þróast meira í þessa átt.

Trúarbragðafræðikennari 1 þekkti hugtökin en gat ekki fundið að kennsluefnið væri of boðandi á nokkurn hátt, *trúarbragðafræðikennari 2* þekkti ekki hugtökin en var ekki hrifin af bókunum sem tilheyrðu kristinfræðinni: „þú veist, mér finnst ekki vera nein rökræða í þeim, sjálfkrafa eigi börnin að komast að ákveðinni niðurstöðu, en þau komast kannski ekkert að þeirri niðurstöðu sem lagt er upp með“. Sjálfur sagðist hann nálgast efnið svona:

Ég kenni kristindóminn fyrst og fremst út frá því að hann er fagnaðarerindi um kærleika og fyrirgefningu. Og ég legg mikla áherslu á það. Og mér finnst mjög gaman að kenna gömlu biblíusögurnar og um gyðingdóminn og allt það. Allar þessar dæmisögur, en ég útskýri ekki heldur leyfi ég krökkunum sjálfum að spreyta sig. Ég sleppi úr öllum þessum bókum þessum nútíma dæmisögum um ryksuguna og útigalla vegna þess að mér finnst svo oft vera gert lítið úr dómgreind barna þegar verið er að spyrja: finnst þér ekki að Nonni hefði átt að vera góður við Gunnu? Mér finnst oft komið fram við þau eins og þau séu kjánar að þau hafi svo lítið til málanna að leggja. Mér finnst þetta eiginlega skemmtilegasta fagið að kenna og lífsleikni, það opnar fyrir svo miklar umræður. Það verður svo mikill vöxtur hjá krökkunum og maður finnur bara hvernig það víkkar út lífið og tilveruna í þessum þælingum.

Lífsleiknikennari 2 svaraði spurningunni svona:

Ég hef kynnt mér þetta afskaplega lítið. Til að byrja með vildi ég ekki fara inn á svið trúarinnar, ég þóttist virða það of mikið og virti það í raun of mikið. Ég vildi ekki fara með lífsleiknikennslu inn á svið þar sem að foreldrar höfðu alið börnin sín upp í einhverri lífsskoðun og ég væri að grafa undan þeim í kennslustundum, ég vildi það ekki. Svo sér maður að það er ekki hægt að fara eins og köttur í kringum heitan grautinn. Það eru vandamál á lofti sem eru áberandi í samfélaginu sem að við verðum að takast á við eins og árekstrar milli þróunar- og sköpunarkenningar sem að er raun hápólítískt mál og við verðum að gera nemendum kleift að takast á við þau. Og það er hægt á fordómalausn og opin hätt að gera þeim grein fyrir því og þeim finnst það spennandi.

Hvað er hægt að gera við skilsmun skynsemissiðfræði og opinberunarsíðfræði þegar þarf að skera í milli svona ágreiningsmála? Ég hef verið að kenna þeim einhvers konar skynsemissiðfræði vegna þess að ég ber of mikla virðingu fyrir opinberunarsíðfræði og talið mig getað þar með tekið

hana út úr dæminu, þetta er á endanum ekki lífvænlegt. Það geta verið misfellar og árekstrar innan heimsmyndar þar sem við á endanum komumst ekki lengra. Margir halda að þar taki opinber sannindi við og að það sé bara hægt að komast að þessu í gegnum trú eða eitthvað svoleiðis, við getum alltaf klykkt út með einhverju svona sem varnagla en meðan það eru einhverjir staðir sem að þessi skynsemissiðfræði og opinberunarsíðfræði geta mæst á þá eigum við að lífga þessi mót. Og þetta er stórt verkefni, en við verðum að gera þetta, því að þessi skynsemissiðfræði, hún endar í einhverju sem er eitthvað svo lítilmótlegt, það er svo lítið sem vinnst og opinberunarsíðfræðin verður bara lokuð inni í einhverjum trúarhópum og við þurfum ekki að taka mark á þeim.

5.3. Samspil faganna í efstu bekkjum grunnskólans

Út frá því, sem kom fram í óformlegu viðtölum mínum við Sigurð Pálsson og Erlu Kristjánsdóttur, er gagnlegt að vita hvort þessar greinar geti eða eigi jafnvel að vinna betur saman.

Sérfræðingur hjá menntamálaráðuneytinu segir: „Lífsleiknin tekur náttúrulega ekkert á trúarbragðafræði“, en bætir við síðar í umræðunni: „Auðvitað sér maður möguleika“.

Sérfræðingur í lífsleikni sér fyrir sér sameiginlega fleti á þennan hátt:

Sem menntunarfræðingur hef ég unnið með spurningar Bruners í huga: hvað er mannlegt við manninn, hvernig varð hann þannig og hvernig getur hann orðið meiri maður. Í lífsleikninni hef ég verið með áherslur á manninn, hvað er það sem gerir okkur að mönnum og hvernig við getum orðið að meiri mönnum eða betri eins og Páll Skúlason segir. Þar finnst mér að þetta „spirituality“ og trúarbrögð og allt það eigi að vera tengt til þess að hægt sé að skoða það hvernig leitum við svara. En það litar líka svolítið afstöðu mína til trúarbragða að í grunnnámi mínu var ég fyrst og fremst með mannfræði. Maður er meðal annars að bera saman og skoða ólík trúarbrögð út um allan heim og maður sér það að þetta er þörf allra manna að finna eitthvað sem er betra eða æðra

en þeir sjálfir, en liggur ekki endilega alveg ljóst fyrir hvort að það sé einhver sem er æðri öðrum.

Sérfræðingur í trúarbragðafræði segir þetta:

Svona grein eins og kristinfræði, trúarbragðafræði, siðfræði hefur óendanlega mikla möguleika til samþættingar, þræðirnir eru í svo margar áttir. Það er svo margt sem að kemur til álita, þar má nefna íslensku, bókmenntir, sögu, landafræði, félagsfræði og aðrar samfélagsgreinar og að sjálfssögðu lífsleiknina. Það er hægt að telja nánast upp flóruna í grunnskólanum sem að þessi grein getur auðveldlega haft snertifleti við ef að kennarar vildu nýta sér það og hefðu þá sýn að þessi grein gæti skipt miklu máli og skapað tengi.

Lífsleiknikennari 1 svarar ekki spurningunni beint en bendir á kollega sína á Englandi:

Þeir eru í vandræðum vegna þess að það orkar margt tvímælis. Gildin eru bara ekkert svona á hreinu eins og þau eru á vissan hátt hér. Ég fæ ekki hringingar hér frá foreldrum sem að skamma mig, ég hef fengið eina athugasemd einu sinni, það var út af verkefninu *Hvað kosta ég*, foreldri fannst það vera hnýsni. Eins og ég segi þá eru gildin á Íslandi þannig að það er ennþá býsna mikið opið. Það er ekki rifist um lífsleikni hér.

Trúarbragðafræðikennari 1 sá fyrir sér, eins og *lífsleiknikennari 1*, að það mætti setja upp valfag sem tæki til að mynda á siðferðilegum álitamálum. Hann er hrifinn af bókinni *Stefnur og straumar í siðfræði* eftir James Rachels. *Trúarbragðafræðikennari 1* bauð fram valáfanga byggðan á efni bókarinnar en fjöldi áhugasamra nemenda var ekki nægur til að áfanginn yrði kenndur.

Trúarbragðafræðikennari 2, sem hefur kennt bæði fögin, hafði þetta að segja:

Ég get ekki séð sameiningu fyrir mér í framtíðinni miðað við Siðmennt og Vantrú. Þó að það sé ekki stór hópur, þá held

ég að þeir stjórnir miklu og muni gera það ef maður horfir bara raunsætt á þetta. Hvernig á ég að orða þetta; siðfræðin inni í kristinfræðikennslunni hún stendur náttúruleg alveg fyrir sínu og maður getur líka verið með hana í lífsleikni, en ég held að þetta geti ekki orðið ein grein en kannski trúarbragðafræði og lífsleikni geti tengst betur saman. Ég er til dæmis alltaf að tala við krakkana í tengslum við trúarbrögðin og koma með þessi sjónarhorn; margir telja að þessi guð sem að þessi trúarbrögð hverfast um, og margir halda því fram að það sé enginn guð til. Ég held henni alveg á lofti þessari gagnrýni ég er ekki með trúboð, en ég segi alltaf við þau og spyr: hver er kjarninn í trúarbrögðunum? Það er í rauninni að bæta sjálfan sig sem manneskju og bæta samskiptin og bæta heiminn þannig að öllum líði betur í heiminum það er í rauninni meginmarkmið allra trúarbragða og þau komast alveg að þessari niðurstöðu sjálf.

Ég hef kennt lífsleikni og lífsleikni fer inn í allar greinar, ég er að kenna lífsleikni í kristinfræði og trúarbragðafræði, með því að kenna siðfræði hindúisma eða gyðingdómsins þá er ég að kenna lífsleikni því þetta snýst allt um samskipti og manninn í umhverfi sínu og ég hef líka verið í formlegri lífsleikni og kennt þá bækur eins og Ég er bara ég eftir Ásdísi Ólsen. Þar er vera sem fer inn í börn og inn í alls kyns kringumstæður, og margbreytileikinn er eins og í lífinu. Mér finnst þetta alveg svakalega góð bók, ég lét nemendur leika hana þannig að þau færu á sem raunverulegasta hátt inn í hana.

Lífsleiknikennari 2 sagði þetta:

Ég er svolítið kantískur í mér sem kennari, ekki endilega sem mannvera eða svoleiðis heldur sem kennari því að ég er að reyna að finna punktinn þar sem að umræður allra hinn ólíku fræðigreina mætast og ég tel að heimspekin geti það. Geti mætt trúarbrögðunum, vísindunum og gefið hvaða sviði sitt.

R: Það er þá fyrst og fremst kennsluaðferðin sem getur gert þetta mögulegt?

Já en hún verður að vera aðal kennarans að minnsta kosti hvað mig varðar til að móta opna umræðu. Það er ekki hægt að setja þetta niður sem eitthvað fast á hendi. Þetta er bara að opna fyrir umræðu og þar með opna fyrir virðingu fyrir ólíkum sjónarhornum, við förum í ólíkar áttir út frá hvar við staðsetjum okkur.

5.4. Dygðin yfirskilvitleiki

Ég lagði þessa spurningu ekki fyrir *sérfræðing menntamálaráðuneytis*, fannst það ekki þjóna tilgangi, en á móti kemur inn sjónarhorn *sérfræðings í guðfræðilegri siðfræði*. Af öðrum viðmælendum mínum var aðeins einn sem þekkti „transcendence“ dygðina innan jákvæðu sálfræðinnar. Hins vegar þekktu þeir allir til „spirituality“ eða andlegrar viðleitni og existensíalísma eða tilvistarspeki. Það er því ekki gerður nákvæmur greinarmunur þarna á milli heldur fremur gengið út frá því að skyldleiki sé þar á milli.

Eftir að hafa útskýrt að einhverju leyti dygðina yfirskilvitleika, ég notaði oftast skýringar þeirra Seligman & Peterson sem þeir tengja við Viktor Frankl, bætti ég við spurningu um hvernig viðmælandi minn sæi fyrir sér tilvistarlega nálgun með nemendum geta verið: *Sérfræðingur í guðfræðilegri siðfræði* þetta að segja:

Ég lít þannig á að allt frá Sókratesi fram til okkar tíma megi finna sameiginlegt stef hjá siðfræðingum um það að til sé eitthvað sem öllu skipti varðandi manneskjuna og líf hennar í heiminum. Hvað þetta eitthvað er kallað og hvernig því er nákvæmlega lýst er síðan misjafnt. Mannhelgi eða manngildi er kannski það hugtak sem flestir gætu sameinast um. Kristnir siðfræðingar skrifa mikið um mannhelgi. Aðalatriði mannhelginnar er að hún er ófrávíkjanleg og verður því aldrei tekin frá mannum. Mannhelgi er undirstaða allra mannréttinda. Guðfræðileg siðfræði talar gjarnan um helgi eða heilagleika í þessu samhengi og tengir það við Guð, Skaparann sem skapað hefur manninn í sinni mynd. Það að vera skapaður í mynd Guðs felur í sér mikilvægi, ábyrgð og helgi. Aristóteles talar um hið góða og sama gerir Kant í skrifum sínum um hinn góða vilja. Allt sem Mill segir um mikilvægi frelsisins má tengja mannhelgi því samkvæmt

honum má maður ekki skaða aðrar manneskjur í frelsi sínu. Frelsið hefur mikilvæg takmörk. Það frelsi sem Mill talar um er því ekki samskonar og frelsi í túlkun nýfrjálshyggjunnar. Mér finnst ég sjá rauðan þráð í menningarsögu okkar varðandi það að allir menn eigi eitthvað mikilvægt sameiginlegt sem síðan sé mikilvægt að standa vörð um. Vissulega greinir menn á í orðalagi og leiðum hvernig þeir velja að réttlæta þessa hugsun. Í biblíulegri hefð er það réttlætt svo að Skaparinn sem hafi skapað bæði himinn og jörð og allt sem á henni sé undirstaða þessa mikilvægis. Þess vegna er maðurinn mikilvægur því hann er jú skapaður af Guði og í mynd hans.

Sérfræðingur í lífsleikni þekkti dygðina yfirskilvitleika:

Já ég geri það og mér finnst hún tengjast þessu og vegna þess að ég vinn mikið með fjölgreindarkenninguna að þar geti líka komið inn á existensíalísma ef við notum hana en hún er ekki fullgerð en það kemur svolítið inn á þetta líka. En svo hefur einn að minnsta kosti tekið inn trúarbrögðin líka sem greind.

Sérfræðingur í trúarbragðafræði þekkti ekki dygðina yfirskilvitleika en eftir útskýringuna sem ég gaf á hugtakinu hafði hann þetta að segja:

Ég hef ekki unnið með akkúrat þessi hugtök, hef verið meira að vinna út frá tilvistartúlkunarhugtakinu. Þetta hefur verið mjög áberandi í norrænum rannsóknum og þróun. Þeir kalla það á sænsku „livstolkning“ og „lívfrågor“, ég hef eiginlega meira horft í þá átt. Grundvallarhugsunin í þessari tilvistartúlkun er að horfa á manneskjuna sem leitandi að merkingu og tilgangi og samhengi í lífinu og þar af leiðandi leitast hún við að skapa eitthvað slíkt samhengi og um leið tilvist sinni merkingu. Ég hef þá meira verið að hugsa um hvort að nálgast mætti viðfangsefni þessarar greinar út frá einhverjum slíkum sjónarhóli þar sem nemendum gæfist þá í ríkari mæli kostur á að vinna með, ræða um, spegla sig sjálf og sín lífsviðhorf og sína túlkun á lífinu bæði í samræðu við trúarbrögðin og önnur kannski skilgreind lífsviðhorf en ekki

síður bara innbyrðis í sínum eigin hópi. Að kennarar hefðu þá dirfsku að reyna nýta líka þann efnivið sem er fólgin í sjálfum nemendum og því sem þeir koma með í sínum bakgrunni í sínum fjölskyldum. Og geta átt þá innbyrðis dýalóg í nemendahópnum og um leið ætti þau í dýalóg við trúarbrögðin eða lífsviðhorfin. Ég hef fyrst og fremst verið að horfa á þetta út frá þessum sjónarhóli en er komin tiltölulega stutt með að þróa þetta að einhverju viti, ég dreg þetta aðeins fram í lokadiskúsjóninni í doktorsritgerðinni minni. Hef þá verið fyrst og fremst að horfa til þess sem verið er að gera í Bretlandi. Horfa á það hvað menn eru að gera þar allt frá því að þeir fóru að stokka þessi spil upp og rökræða þau á 8. og 9. áratugnum og fram á daginn í dag. Að gefa nemendum með fjölbreytilegan bakgrunn tækifæri til að leggja sitt til málanna í samræðum um þessi viðfangsefni.

Lífsleiknikennari 1 þekkti ekki dygðina yfirskilvitleika. Hann var hrifinn af heimspekikennslu sem hófst við skólann hans fyrir nokkrum árum. „Ég verð var við það að krakkarnir sem að veljast þangað eru sérstaklega skemmtilegur hópur, það er forréttindi að vinna með þeim, þau eru hugsandi, þau eru pælandi og þau eru agressíf, þannig að ég held að það geti verið spennandi að vera kennari í slíkum hópi“. Hvað tilvistarlega nálgun í tímum varðar sagði hann:

Skólakerfið kemur ekkert til móts við nemendur svo þeir geti tekist á við tilvistarspurningar. Ég verð bara að segja það að ég er orðinn gamall karl og ég held að ég kynni það bara ekki. Er að fara í leyfi núna og þegar ég kem aftur vonast ég til að skólinn komi til með að koma með nýjar áherslu og nýjar tilraunir. Ég á kost á því að koma til baka og þegar ég kem mun ég ekki fara aftur í sama farið heldur prófa eitthvað nýtt, ég veit ekki hvort að þeir væru til í að kaupa þær hugmyndir, það hefur flögrað að mér að koma inn í þessar heimspekiumræður.

Trúarbragðafraeðikennari 1 þekkti ekki dygðina yfirskilvitleika. Honum fannst að það ætti að vinna með þetta í samskiptum sínum við

nemendur. *Trúarbragðafraeðikennari 2* þekkti heldur ekki til dygðarinnar en segir varðandi umræðuna um tilvistarmál:

Það er alveg ótrúlegt að sjá hvað þetta virkar á krakka og þetta kemur í rauninni ekkert Guði við eða trúarbrögðum en maður finnur auðvitað oft að krakkar gera oft einhverjar svona uppgötvanir og maður sér á þeim og finnur á þeim að þau verða fyrir einhvers konar áhrifum einhvers konar andlegri vakningu eða vitundarvakningu um ýmislegt í kringum sig.

Lífsleiknikennari 2 hafði ekki heyrt um „transcendence“ dygðina innan jákvæðu sálfræðinnar en yfirskilvitleika sá hann með augum heimspekinnar:

Ég get alveg farið inn á þetta svið. Hið yfirskilvitlega kemur til dæmis fram í heimspeki Kants mjög sterkt. Það birtist eins og gleymdur blettur sem að mannlegar gáfur eins og horfa út frá. Og ímyndunaraflið og skilningur og annað sem er ekki staðsetjanlegt líffræðilega og við þurfum að horfa út frá, við horfum út frá þessu andlega og hið yfirskilvitlega getur bara verið handan þessa. Ég held að við þurfum ekki endilega að fara út í trúarbrögð bara til þess að geta viðurkennt þetta yfirskilvitlega, við sjáum það hvarvetna í mótsögnum heimspekinnar og annars staðar. Ég held að það sé ekkert að því að færa þetta yfir í kennslu og það með virðingu fyrir fleiri en einni mögulegri heimsýn.

R: og lífsskoðun þá?

Já og lífsskoðun. Ég sé ekkert sem mælir gegn því að viðurkenna að það sé einhver yfirskilvitslegur þáttur sem er hluti af veru okkar mannanna. Mér finnst það opna fleiri möguleika sem að þurfa ekki endilega að blása okkur upp af einhverjum hroka heldur hitt frekar að við gerum okkur grein fyrir takmörkunum okkar og takmörkin vísa á þennan möguleika á yfirskilvitlegu. Ég held að það sé hægt að nálgast þetta, ekki bara út frá trúarbrögðunum, ég held að það sé líka hægt að nálgast þetta út frá heimspeki vísindanna.

5.5. Hvernig og hvar á Jesús heima inni í skólastofunni?

Þessi spurning kom flatt upp á marga og kann hún að hljóma undarlega. Mér fannst nauðsynlegt að hafa hana með því það er afskaplega mikill munur á Jesús sögunnar eða Kristi kirkjunnar. Jesús hefur þá stöðu að vera séður sem Guð, maður, Guð og maður eða spámaður, auk þess sem haldið er fram að einungis sé um goðsögu að ræða. Sitt sýnist hverjum og um þetta er deilt.

Sérfræðingur í guðfræðilegri siðfræði svaraði spurningunni minni svona:

Það eru örugglega til mörg svör við því. Eitt er að líta á persónuna Jesú sem fyrirmynd á svipaðan hátt og t.d. Sókrates eða Móður Teresu. Þessar persónur hafa verið mörgum mikilvægar fyrirmyndir. Það sama má segja um Jesú. Líf hans og hvernig hann umgekkst annað fólk hefur haft djúp áhrif á marga gegnum tíðina. Það er þá manneskjan og persónan Jesús sem er í brennidepli í skólastofunni.

R: Þannig að Jesús verður að vera Jesús í skólanum og Kristur í kirkjunni?

Já ég held það. Með því að taka sögurnar úr Biblíunni burt úr skólastofunni t.d. sögurnar af Jesú, sviptum við fólk mikilvægri menningarlegri þekkingu. Ef það er gert vantar mjög mikilvægar undirstöður í menningarsögulegt læsi fólks. Mér finnst mikilvægt að sjá þetta í samhengi.

Sérfræðingur í lífsleikni svaraði:

Mér finnst hann eiga heima í siðfræðinni. Þegar ég var að kenna þetta voru þetta gömlu biblíusögunar, en allir kennarar leggja sínar áherslur og ég lagði alltaf áherslu á það sem haft er eftir Jesú. Nú er ég ekki sérlega trúuð, ég fer ekki í kirkju eða neitt þannig, og ég hef ekki neina tilfinningu fyrir því sem við drögum upp af því sem kalla er almætti, það er örugglega einhver kraftur en ég veit ekki, en mér finnst samt ein mesta speki sem ég hef lesið það er það sem haft er eftir Jesú hver svo sem hann var.

Sérfræðingur í trúarbragðafræði:

Það er mjög erfitt að slá einhverju föstu þannig. Auðvitað er augljóst mál þannig að það gildir í rauninni um kristnina eins og önnur trúarbrögð að við erum að tala um skólafag í þessu samhengi. Þannig að boðun trúarinnar, ef að Kristur er hinn boðaði í kirkjunni þá á það nú kannski ekki heima í skólanum. En á hinn bóginn þá er ég nú þeirrar skoðunar að ef maður ætlar að sjá til þess að nemendur grunnskólans hafi einhverja mynd af hinum ólíku trúarbrögðum þá þarf auðvitað að nálgast það með einhverju hætti út frá augum þeirra sem aðhyllast þessi trúarbrögð annars skapar umfjöllunin ekki skilning á því hvernig við hugsum og út frá því hver bakgrunnurinn er. Ég veit svo sem ekki hvar á að staðsetja svoleiðis Jesú. Ef til vill erum við að tala um Jesú trúarinnar eða Jesú samkvæmt skilningi þess sem aðhyllist kristna trú.

R: ég er kannski að hugsa þetta út frá þeim tveimur megin guðfræðistefnum sem hafa verið hér í nærtíma „Neo orthodox“ og „liberal protestant“.

Já það er kannski svolítið erfitt að finna því einhvern farveg í skólanum. Það verður að fjalla um efnið á þann hátt að það verði hægt að tala við aðila sem aðhyllist tiltekin trúarbrögð og um leið að horfast í augu við það, vegna þess að við erum að tala um margbreytileika og fjölmenningu að innan trúarbragðanna sjálfra er líka ákveðinn margbreytileiki. Við erum aldrei að tala um einhverja eina gerð af kristninni eða íslam eða einhverjum öðrum trúarbrögðum þegar við erum að fjalla um þau, við erum að skoða einhverjar meginhugmyndir um kristnar kenningar en um leið að það eru ekki allir kristnir menn sem að skilja það á sama hátt. Það á auðvitað að vera hægt en ég veit ekki hvernig kennarar eru í stakk búnir til að takast á við það ef við ætlum að leyfa okkur að draga inn í skólastofuna þessa samræðu, samræðu sem byggir ekki bara á efninu þar sem verið er að lýsa inntaki, siðum og hefðum og venjum innan ólíkra trúarbragða heldur tókum hitt inn líka sem er hið lifaða líf og

reynsla nemenda í sínum fjölskyldum og þess vegna trúfélagi eða utan trúfélaga ef að svo ber undir. Þetta er orðin býsna margbreytilegur og flókinn veruleiki sem við búum við en ætti þeim mun meira að vera spennandi að takast á við. Ég óttast að margir hlaupi í burtu og ýti greininni hreinlega út í horn og það virðist vera að gerast, eða að menn festist hreinlega í einhverjum gömlum kennsluaðferðum sem að skila kannski afskaplega litlu þegar upp er staðið.

Lífsleiknikennari 1 skar sig algerlega úr hvað þessa spurningu varðaði því að hann taldi lífsskoðanir kennarans réðu úrslitum um það hvort hreinlega væri hægt að kenna fagið og þess vegna ætti kristinfræði eða trúarbragðafræði að vera valgrein.

Ég held að ef þú ætlar að svara þeirri spurningu inni í bekk þá þarftu að vera með bekk sem er með val. Þá þarftu að gangast undir það sjálf; ert þú trúuð persóna? Trúir þú á Guð, trúir þú á Jesús? Börnin hljóta að skynja hvort að kennarinn er sannur. Í dag eru trúarbrögð tabú, þegar ég var ungur í Ísaksskóla fór um við með bæn á morgnanna það þótti sjálfssagt og sungum svo sálm á eftir. Núna er ekkert af þessu.

R: þú heldur þá að það standi og falli með kennaranum hvernig talað er um Jesús í skólastofunni?

Ég held bara ef þú ætlar að vera sannur verðir þú að sigla undir réttu flaggi. Ég trúi því ekki að það sé góð kennsla ef að maður sem lýsir því yfir á meðan hann drekkur kaffi á kaffistofunni að öll trúarbrögð séu hindurvitni, kjaftæði eða lygi og ein mesta ógæfa mannkyns geti síðan labbað inn í kennslustofu og farið að kenna. Ég er bara ekki svo góðhjartaður að ég trúi því að það komi eitthvað rétt út úr því.

Trúarbragðafræðikennari 1:

Mér finnst það sem hann sagði vera þess eðlis að allir ættu að gera gert það að sinni lífsstefnu.

R: á hann heima í skólastofunni sem Jesús eða sem Kristur?

Mér finnst hann eiginlega ætti að vera bæði sem Jesús og sem Kristur. Sumir náttúrulega útiloka hann sem Krist en myndu kannski viðurkenna hann sem Jesús, og ég held að það þyrfti að fara fram svolítið umræða um þessi tvö hlutverk hans sem manns og sem Guðs til að nemendur getið farið að spá eitthvað í það hvort að hann væri Jesús eða Kristur. Fyrir mig, sem kristin manneskja er hann hvoru tveggja og mitt hlutverk í skólastofunni, alla vega meðan ég er ekki að kenna trúarbragðafræði um kristna trú, þá er það ekkert mitt hlutverk að vera að kenna þeim hver Kristur var eða er.

Trúarbragðafræðikennari 2 hlær þegar hann fær spurninguna en segir:

Ég kenni þetta náttúrulega bara eins og biblíusögurnar gömlu og það kemur alltaf þetta: Heldur þú að hann hafi verið til í alvörunni? Og ég kem þá bara með þetta, það er stór hluti af fólki sem trúir því að hann hafi verið til og kristnir menn trúa því að hann hafi verið til. Ég tek þetta allt, tek byltingarmanninn; að fólk hafi bundið vonir við hann þannig og ég tala líka um það að það séu margir sem að trúir því að hann lifi með okkur stöðugt. Ég er örugglega að fara skakkt með allar kenningar kristninnar að einhverju leyti því að ég er ekkert sammála kenningum kirkjunnar sjálf og maður er ekkert svona „korrekt“ í kennslunni á þessu ekkert frekar en í öðrum greinum. Mér finnst börn þyrsta svo mikið eftir góðum fyrirmyndum. Það er svo mikið af slæmum fyrirmyndum og neikvæðu áreiti í samfélaginu mér finnst þau svo þakklát og þeim finnst svo gaman.

Lífsleiknikennari 2 svaraði spurningunni svona:

Við þurfum að stíga svolítið varlega til jarðar, vegna þess að það eru örugglega fullt af nemendum þarna inni sem að vilja einangra sína trú og við þurfum að mæta allskonar ólíkum aðstæðum. Ég held að það séu fullt af hlutum í hans persónu og gjörðum sem að eru mjög spennandi til að ræða um í sjálfu sér. Ekki til að segja: Jesús sagði þetta bara og við eigum að vera góð og eitthvað heldur taka fyrir orð hans: „Sælir eru fátækir í anda“ hverjir eru það til dæmis? Getum

við ekki rætt þetta? Hvað ef við förum að ganga út frá því, er Jesú að meina að við eigum ekki að rækta gáfur okkar eða er hann að segja „lækkaðu hroka þinn“. Stöldrúm við þetta. Hvernig eigum við að ræða um hrokann út frá þessu? Getum við náð þessum boðskap hans? Ber okkur að skilja hann jarðlegum eða jarðneskum skilningi eða hefur hann eitthvað æðra? Við verðum að ræða það, það er bara spennandi í sjálfu sér. Við þurfum ekki endilega að fara út í kraftaverkin því að við skiljum þau ekki en mjög margt af því sem hann segir er bara spennandi og ögrandi og þetta var náttúrulega ögrandi í hans samfélagi og það að gera þetta að einhverju ofsa gúddý og svona einhverju þægilegu það er svo fjarri því sem að hann olli í samfélaginu. Mér finnst við einhvern veginn vera að móðga það sem að hann stóð fyrir ef við þorum ekki að gera þetta aðeins áttakamikið.

5.6. Hvaða áherslur ber að hafa í siðfræðikennslu?

Það lá beint við að spyrja *sérfræðing í menntamálaráðuneytinu* hvort að það stæði til að gera gangskör í að koma siðfræðikennslu á í grunnskólum á einhvern markvissari hátt en verið hefur.

Við sjáum það fyrir okkur í framtíðinni og það er krafa um það. Menntamálaráðherra sem er núna Katrín Jakobsdóttir hefur lagt mikla áherslu á það að þetta skili sér betur inni í menntun. Það að setja siðfræði og siðgæði inn, við vitum nú öll hvers vegna það er, það eru ákveðnir straumar þar sem verið er að biðja okkur um að taka á þessum málum. Já já ég sé það alveg fyrir mér í komandi tíð eða þeim námskrám sem settar eru fram núna. Og ég vona að það skili sér. Þessir grunnþættir endurspeglu svolítið þessi viðhorf og gildi sem við viljum leggja meiri áherslu á en gert hefur verið.

Sérfræðingur í lífsleikni, sem hefur þekkt fagið lífsleikni og þróun þess erlendis löngu áður en farið var að kenna það hér, telur að siðfræðin hafi alltaf verið þar inni. Hann segir:

Ég er búin að halda því fram síðan ég byrjaði hérna að siðfræði er undirstaða menntunarfræða og allra skólamála,

við erum alltaf að spyrja siðfræðilegra spurninga. Bara sú spurning sem kennari veltir upp: hvaða efni á ég að taka úr bókinni?, hvaða viðfangsefnið hentar þeim best, hvers vegna, hvernig á ég að gera þetta til að ég komi til móts við sem flesta. Kannski á mörkunum en við erum alltaf að hugsa um það hvað okkur finnst best.

Sérfræðingi í trúarbragðafræði finnst ekki vanta upp á kennslu-aðferðirnar. Hann bendir á umhugsunarverðan þátt er hann segir: „Það sem ég hef kannski frekar efasemdir um er að okkur takist að skaffa kennaranemum næga sérþekkingu, [...] því það er ekki nóg að vera góður í kennslu-aðferðunum ef að grunnurinn undir það svið sem verið er að kenna er ekki nægur“.

Þegar ég innti *lífsleiknikennara 1* eftir því hvort hann þekkti áfanga og þrepamarkmið faggreinanna og hvort hann sæi einhverja tengingu milli faganna hvað varðar siðfræðiþáttinn svaraði hann:

Ég vitnaði um þetta í skýrslunni minni, árskýrslu, og kemst að þeirri niðurstöðu að margt af þessu sé bara snakk sem við höfum ekkert efni til að ganga inn í. Það er ekkert kennsluefni til og þar af leiðandi eru þetta fallegar vangaveitir. Þetta er ekkert sem þú setur fingurinn á, ekkert sem að þú matreiðir. Ef að það verða fleiri en einn lífsleiknikennari þá verður þetta huggulegt fyrir okkur, við gætum sest niður og rætt áherslurnar og metið hvernig tekið yrði á þeim.

Trúarbragðafræðikennari 1 sem hafði áhuga á kenna bók Rachels og taka upp kenningarbundna fræðilega siðfræðikennslu, sér siðfræðina fyrir sér í öllum greinum og öllum samskiptum:

Mér finnst hreinlega að kennarar ættu að vinna með þetta í samskiptum sínum við nemendur. Og þess vegna að koma siðfræðinni inn í allar námsgreinar, en þetta er mikið spurning um tíma. Það væri hægt að koma siðfræðinni inn í íslensku, ritgerðir og bara hvernig maður kemur fram við nemendurna og maður vill að þeir komi fram við sig og við

hvern annan. Og auðvitað á að leggja áherslu á það að það er ekki sama hvernig þau umgangast hvert annað.

Þegar ég innti hann nánar eftir því hvernig hann sæi þá siðfræðikennslu sem hann hafði áhuga á að bjóða sem valáfanga fara fram, þá taldi hann að það yrði að blanda saman efni og samræðum. Samræður gengju ekki upp einvörðungu að hans mati:

Ég hafði ekkert endilega hugsað mér að tengja trú mikið inn í þetta vegna þess að mér finnst að þeir sem ekki eru kristinnar trúar, vera svolítið háværir, agressífir og frekir. Til að forðast átök þá hefði ég ekki byggt upp siðfræðikennsluna á trúarlegum forsendum. En hins vegar í handavinnukennslunni hjá mér þá notum við Gullnu regluna án þess að þau viti endilega nokkuð um það að það sé gullna reglan en svo fatta það sumir[...]. Ég held að við ættum að nýta okkur það að Jesús var maður, hvað hann kenndi og hvers vegna og hvernig svo ég tali nú ekki um dæmisögurnar hans og jafnvel að búa til dæmisögur úr okkar daglega lífi í einhverju samræmi við það sem hann kenndi.

Trúarbragðafræðikennari 2: „Mér finnst þetta allt snúast um virðingu fyrir manneskjunni en gagnrýnin hugsun þarf að vera með“.
Lífsleiknikennari 2 sá siðfræðina kennda eða framsetta í skólunum svona:

Siðfræðin má ekki vera formúlukennd, nemendur verða að vera að uppgötva sannindi hennar í umræðunni. Að siðfræðin tengist til dæmis hvaða afstöðu við tökum til virkjunarmála eða eitthvað. Sums staðar teljum við að það sé réttlætjanlegt að vera með virkjanir, en eigum við að láta svona mál taka af okkur völdin? Það er spurning. Á alltaf að vera einstefna í allra áttir? Siðfræðin er nauðsynleg til þess að vara okkur við einstefnu í nokkru máli, síðan er hægt að vera með margar stefnur og virða. Hún er ekki eitthvað meðalhóf heldur einmitt áttakpunkturinn sem að setur saman hin ólíku sjónarmið. Ég gæti viðurkennt siðfræði sem slíka en ekki sem einhverja gefna formúlu

R: þannig að hún ætti þá frekar að vera hluti af allri kennslu?

Já ég er á því að það eigi ekki að búa til sér siðfræðikennslu heldur að auka siðfræðilega tífíningu okkar fyrir öllum námsgreinum.

Nú hefur verið tekið saman hluti úr svörum viðmælanda minni við þeim meginspurningunum sem voru innan viðtalsræmmans. Þær eiga að varpa ljósi á hvaða ástæður kunna að vera að baki sambandi eða sambandsleysi milli greinanna og í hvaða kringumstæðum eða undir hvaða formerkjum greinarnar kunna að eiga sameiginlegan flöt, ef þær eiga það á annað borð.

6 Umræður um niðurstöður

Í þessum kafla verða niðurstöðurnar úr 5. kafla settar fram og í samband við sögulega og fræðilega hlutann ásamt því að reynt verður að draga af þeim einhverjar ályktanir. Við þetta mat er viðtalsspurningaramminn, sem borinn var upp við viðmælendur og svörin sem þar fengust í samvinnu við sögulega og fræðilega hlutann, látinn varpa ljósi á þær þrjár meginspurningar eða ástæðu- og aðstæðuskýrandi tilvik sem lagt var af stað með í byrjun og rannsóknin byggir mikið til á sem eru: (1) Hvaða ástæður kunna að liggja til samvinnu- og samhengisleysis lífsleikni og kristinnar siðfræði í íslenskum grunnskólum? (2) Á þetta samvinnuleysi rétt á sér? (3) Ef ekki, hvað væri hægt að gera til að samþætta þessi fög betur bæði hvað varðar inntak og aðferðir? Einhver skörun verður á svörum við spurningum.

6.1 Samband greinanna tveggja

Líkleg skýring þess að lítið hafi verið gert til að vinna siðfræðileg markmið námskránnar betur saman 1999 er að faghópar hafi unnið frekar einangrað á sínu sérviði eins og kom fram hjá Halldóru Thoroddsen og *sérfræðingi hjá menntamálaráðuneytinu*. Jóhann Ásmundsson gerði ráð fyrir því að lífsleiknin færi inn í allar greinar, líka trúarbragðafræði eins og sjá mátti á kynningarglærum og það er einnig gert ráð fyrir því að trúarbragðafræði geti tengst öllum greinum. *Sérfræðingur í trúarbragðafræði* sér mikla möguleika fyrir trúarbragðafræði að tengjast inn í önnur fög, það velti fyrst og fremst á kennurum að vinna með þann möguleika. Lífsleikni, eins og sem Jóhann kynnir hana í byrjun er því tæplega sett fram sem afhelguð fræðigerð sem sé úr tengslum við trúarbrögð þrátt fyrir að lífsleiknin sé að miklu leyti byggð á kenningum úr sálfræði. Lífsleiknin gerir ráð fyrir margvíslegum sjónarmiðum og útilokar ekki gildi sem byggja á trúarlegum grunni.

Það kemur hins vegar í ljós hjá öllum kennurum í þessari rannsókn, í doktorsritgerð Sigurðar Pálssonar, hjá *sérfræðingi í lífsleikni* og hjá *sérfræðingi í menntamálaráðuneyti* að það er einhver núningur milli trúarbragðafræðikennslu, kristinfræði hlutans aðallega, við veraldlegar lífsskoðanir t.a.m. Siðmenntar og Vantrúar. Telur *trúarbragðafræðikennari 2* þennan núning standa nánari samvinnu greinanna fyrir þrifum þó hann bendi á að greinarnar skarist vissulega. Skörunin felst fyrst og

fremst í því að bæði fög takast á við siðferðileg efni. Það má einnig ráða í svar *lífsleiknikennara 1* að hann hafi nánast gefið fagið upp á bátinn vegna þessa núnings. Gengur hann svo langt að leggja til að trúarbragðafræði verði alfarið valfag ásamt því að telja vænlegra fyrir fagið að kennarinn sé trúaður. Þá er einnig athyglisverð fullyrðing hans um að kirkjan hafi gefist upp. Hér eimir eftir af því viðhorfi að trúarbragðafræðikennsla sé kennsla *til trúar* en ekki kennsla *um trú*.

Sérfræðingur í lífsleikni telur að mörgum samkennara sinna hafi fundist erfitt að kenna fagið: „því þetta er séreðli kristinfræði þú ert í rauninni eða átt alltaf að vera að boða trúna“. Það er að hluta til rétt, það er alveg hægt að segja að framsetning kristinnar kenningar og kenningar íslam sé í sjálfu sér boðandi. Vanda þarf því til framsetningar efnisins á þann veg að það sé óumdeilt að einungis sé verið að kenna *um* trú en ekki til trúar. Það má hins vegar velta því upp almennt hversu hlutlaus framsetning hinna ýmsu kenninga getur verið. Ef það er raunin að kennari sem er guðlaus eða hefur með öllu veraldlegar lífsskoðanir geti ekki kennt trúarbragðafræði verður á sama hátt að draga í efa að sálfræðingur með veraldlegar lífsskoðanir geti stutt trúaðan einstakling út í lífið. Skólinn, sem er án vafa veraldleg stofnun, á heimtingu á því að fagleg hæfni kennara sé yfir lífsskoðanir, trúarlegar, veraldlegar eða pólitískar hafin, hvort þeir geti kennt ákveðnar greinar innan hans eða ekki. Þar hlýtur menntun kennara og þekking þeirra á efninu að skera úr um hæfni frekar en trúarleg eða veraldleg viðhorf. Það er mun vænlegra, að mínu mati, að gera sér grein fyrir eigin viðhorfum og takmörkunum eins og *trúarbragðafræðikennari 2* og *lífsleiknikennari 2* eru meðvitaðir um.

Kennsluefnið sem er undir í trúarbragðafræði efstu bekkja grunnskóla kann að vera ein skýring á mögulegri samvinnu- eða samhengisleysi milli greinanna sem og tíminn til að kenna efnið. Benda má á kennslubók í siðfræði *Leið þín um lífið* (Brauer, L., Breun, R., Erdman, A & Schöne, M., 2002) sem ætluð er til kennslu í lífsleikni í efstu bekkjum grunnskólans Þar eru siðfræðileg viðfangsefni og tilgangsspurningar rædd meðal annars út frá trú og heimspeki.

Trúarbragðafræðikennari 1 sagði að það sem helst útilokaði að mögulegt væri að eiga samtál við nemendur um siðfræði, og fara betur í inntak þeirra trúarbragða sem fjallað er um, sé tímaskortur. En sami kennari nýtti sér reyndar ekki mikið samræður og hafði ekki trú á þeim sem kennsluformi nema fyrir lægju einnig bækur og verkefni þeim tengd.

Tímaskortur til að byggja upp og kenna lífsleikni eins og kennarar myndu kjósa hefur einnig komið fram í rannsóknum þeirra Aldísar Yngvadóttur (2009) og Ingibjargar Jóhannesdóttur (2008) svo það verður að teljast þáttur sem vert er að skoða nánar. Fögin fengu hvort um sig ráðstafað einni klukkustund á viku í viðmiðunarstundaskrá Aðalnámskrá 1999.

Hvað varðar áfanga- og þrepamarkmið námskráanna og skörun þeirra þá er ekkert við því vinnulagi, sem viðhaft var við gerð námskráanna 1999, annað að segja en að hugsanlega hefur skort betri yfirsýn eða stjórn af hálfu menntamálaráðuneytisins. Það má bæði lesa það eins og námskráin er byggð upp, og á því hvernig *sérfræðingur í trúarbragðafræði* sér fagið, að misbrestur er á að flétta áfanga- og þrepamarkmið betur saman. Almennur hluti aðalnámskrár er auðvitað mjög stýrandi og Aðalnámskrá 1999 er mjög efnismikil og þykk af markmiðum og leiðum. Eitthvað er reynt að létta á henni við endurskoðun 2007 þegar þrepamarkmiðin eru sett til hliðar sem viðhengi.

Í drögum að nýrri námskrá sem áætlað er að komi út 2011 er enn frekar dregið úr stýringu og áfanga- og þrepamarkmið verða ekki eins fyrirferðamikil. Katrín Jakobsdóttir menntamálaráðherra kynnti meginhugmyndir að fyrirhugaðri námskrá á ráðstefnu FÉKKST: Trúarbragðafræðsla í skólum – hvert stefnum við? (Katrín Jakobsdóttir menntamálaráðherra, 7. nóvember 2009, munnleg heimild) og *sérfræðingur í menntamálaráðuneyti* sagði mér í stuttu máli hverjir grunnþættir nýju námskrárinnar verða en þeir byggja á nýjum lögum sem gefin voru út 2008. Þeir áhersluþættir í menntun sem settir verða á oddinn eiga að kristallast í öllu námi, inntaki náms, í skólabrag og öllum kennsluháttum. Breiða myndin er byggð á fimm meginþáttum sem er: í fyrsta lagi *læsi* í víðum skilningi, í öðru lagi *jafnrétti*, í þriðja lagi *lýðræði* og *mannréttindi*, í fjórða lagi *sjálfbær þróun* og í fimmta lagi *skapandi skólastarf*. Þessi drög, gefa tilefni til að samþætta og vinna betur saman námsgreinar, ekki einungis þær sem hér um ræðir. Námskráin er enn í vinnslu en það er ljóst að hún verður ekki eins yfirgripsmikil og hin fyrri. Það verður fróðlegt að fylgjast með framgangi hennar áfram, en með henni verður skólastjórnendum gert betur kleift að setja fram sjálfstæða skólastefnu sem miðar þó við meginmarkmið Aðalnámskrár. Þetta er ef til vill beint framhald af þeirri þróun sem þegar hefur rutt sér til rúms. Hvort og þá hvar stjórnendur skóla eða kennarar sjá tækifæri til samþættingar greina og áherslna verður áfram, og jafnvel meira, í þeirra eigin höndum.

6.2. Á þetta sambands- eða samhengisleysi rétt á sér?

Það fer ekkert á milli mála í doktorsritgerð Sigurðar Pálssonar að deilt hefur verið um hvaða hlutverki kristinfræðikennsla eigi að gegna og á hvað beri að leggja áherslur allt frá árinu 1907 þegar fræðslan færirst af höndum kirkjunnar yfir til grunnskólans. Tengist það því hvort og þá hvernig skólinn eigi að koma að trúaruppeldi barna, var oft og tíðum hlutast til um þessi mál á Alþingi. Minnihlutahópar, aðallega hópar og félagasamtök með aðrar lífsskoðanir en kristnar, hafa um árabíl biðlað til yfirvalda menntamála um að taka út ákvæði laga um kristilegt siðgæði og hefur það nú verið gert. Ákvæðið kemur inn 1974 en þá hafði skólinn verið hugsaður án þess í hartnær 70 ár. Það að setja ákvæðið inn á sínum tíma hefur að mínu mati leitt til þess að ágreiningur sá sem getið er í lið 6.1. hefur magnast upp. Á sama tíma er sett inn af löggjafa að siðfræði og almenn trúarbragðafræði skuli kennd ásamt kristinfræði. Það kemur fram í samtali við aðila sem komu að gerð námskránnar, og getið er um í 2. kafla, að ekki var lagst yfir það á hvaða kenningargrunni siðfræðin skyldi byggð, heldur var miðað við kristilegt siðgæði. Viðmið siðgæðisins, og þá siðfræðinnar, og rökin fyrir því að það skyldi leitt af kristni voru því fyrst og fremst hefðarrök byggð á menningarsögulegum en ekki fræðilegum forsendum.

Sigurður Pálsson (2008) segir um breytinguna sem stóð yfir á skólakerfinu í upphafi 8. áratugarins og lagasetningu þar að lútandi: „Við undirbúning laganna lét kirkjan og kirkjunnar menn til sín taka, einkum í umræðunni um markmiðssetningu skólans. Enn fremur var aðild kirkjunnar að námskrárgerð meiri á þessu tímabili en vænta mátti“ (s. 229). Ein helstu rökin fyrir ákvæðinu um kristilegt uppeldi innan skólans er að það sé hluti af skírnarfræðslu kirkjunnar og sé því um sjálfsagt samstarfsverkefni heimilis og skóla að ræða (s. 233). Þetta viðhorf kom fram hjá *trúarbragðafræðikennara 1*, þ.e. að vegna þess hversu margir eru skírðir inn í kristna kirkju þá eigi kristinfræði rétt á sér. Hér getur líka verið fundin skýring á því þegar *lífsleiknikennari 1* nefnir að kirkjan hafi gefist upp því augljóst er í sögulegri samantekt Sigurðar að kirkjan reyndi að hafa áhrif inn í skólann langt fram eftir 20. öldinni.

Mismunun á að sjálfsögðu ekki að líðast og kirkjan eða kirkjunnar menn eiga ekki að hlutast til um skólann. Skólinn þarf á sama hátt að vera þess umkominn að geta kynnt fyrir nemendum kirkjumeningu og kirkjustarf án þess að vera vændur um að ganga erinda kirkjunnar eða

vera með trúboð. Cohen nefnir hversu mikilvægt sé að geta talað saman, hafa foreldra og nemendur með í ráðum er varðar nám og uppbyggingu. Ágreiningurinn milli trúarlegra og veraldlegra lífsskoðana hér á landi snýst að miklu leyti um það hvort aðskilja eigi ríki og kirkju. Það er pólitískt mál og ætti skólinn að fá að starfa í friði fyrir þeirri baráttu því hann ætti að vera yfir það hafinn að vera vændur um að leiða nemendur til trúar í stað þess að fjalla um trú og siði. Hitt er svo annað mál hvort ekki megi skoða þriðju kennslufræðilegu leiðina sem kemur fram í líkani Grimmits en hún er kennsla *frá sjónarhóli átrúnaðarins* (e. from religion). Sú leið getur gefið nemendum tækifæri til að skoða ólík svör við siðferðilegum tilvistarspurningum.

Rök fyrir kristnu uppeldi innan skólans með vísan í fjölda skírðra einstaklinga innan þjóðkirkjunnar eiga ekki lengur við ef þau hafa þá nokkurn tímann átt við. Ég dreg í efa að prestar vísi til þess, þegar foreldrar bera barn til skírnar, að skólinn komi að hluta til með að sjá um skírnarfræðsluna. Það hlýtur alltaf að vera ákvörðun foreldra og uppalenda hvort þeir vilji leiða barn til ákveðinnar trúar eða lífsskoðana. Það væri því í sjálfu sér fróðlegt að vita hvaðan þessi röksemdafærsla er sprottin. Rök og skoðanir nemenda byggðar á trúleysi eða ekki eiga hins vegar ekki að vera ráðandi þáttur um það hvort hægt sé að ræða siðfræðileg álitamál. Eins og áður hefur verið bent á réttlæta menn skoðanir sínar og framkvæmd út frá mismunandi forsendum og gefa þarf ólíkum sjónarmiðum rými í rökræðu. Rannsóknir sýna, og *sérfræðingur í trúarbragðafræði* bendir á, að guðsmynd og trúarskilningur einstaklinga innan kirkjudeilda eða safnaða er persónubundinn. Þess vegna er ákveðin fjölhyggja innan hvers safnaðar fyrir sig. Þá er eins víst að það ríki ekki nein einsleitni í lífsskoðunum meðal veraldlegra þenkjandi einstaklinga, þær geta á sama hátt verið íhaldssamar, frjálslyndar eða róttækar. Fjölhyggja felst einnig í þeim samskiptum sem einstaklingar eru í við ólík menningarsvæði. Sammenningar- og mannlegu dygðirnar sem jákvæða sálfræðin hefur merkt með rannsóknnum sínum og hægt er að finna um allan heim er ákjósanlegur grunnur til að byggja upp skapgerðar-menntandi siðfræðikennslu þar sem unnið er með álitamál með samræðuáferðum heimspekinnar.

Það verður ekki horft fram hjá því að þessi núningur kemur skýrt fram í þessari rannsókn á fleiri en einu sviði. Kemur hann fram í breytingartillögum að námskrá 2007 og hjá þeim kennurum sem ég talaði við. Ef lífsskoðanir kennara, nemenda eða foreldra, trúarlegar eða

veraldlegar, eru ráðandi þáttur þess að greinarnar geta ekki unnið betur saman er ástæðan naumast haldþær. Það gefur að minnsta kosti tilefni til að fara nánar í saumana á því af hverju svo sé. Reynist það vera vaxandi vandamál í skólum að fleiri og fleiri trúar- og lífsskoðunarfélög treysti sér ekki, vegna trúarlegrar eða veraldlegrar sannfæringar sinnar, að taka þátt í tímum þar sem tekist er á um málefni sem tengjast trúarbrögðum þá er mögulegt að eitthvað verulega mikið sé að efninu sem er kennt eða framsetningunni á því. Það þyrfti einnig að fara vel yfir þau rök sem sett eru fram af þeim sem gagnrýna trúarbragðafræðikennslu, hvort þau séu réttþær. Þá er lag að setjast yfir ágreininginn nú eða misskilninginn og leysa hann. Hægt er að horfa til þess hvernig fjölhyggjuþjóðir til margra ára, eins og til dæmis Bretar hafa tekið á vaxandi margbreytileika innan sinna raða, með það fyrir augum að sem flestir sitji við sama borð og meta hvernig til hafi tekist.

Ótti við að styggja nemendur út frá lífsskoðunum þeirra birtist í svörum viðmælenda minna og á það við hvort heldur þær eru taldar trúarlegar eða veraldlegar og virðist það hamla því að tekist sé á við siðferðileg málefni. *Trúarbragðafræðikennari 2* sagðist til að mynda svara ef hann er spurður um hans persónulegu trúarskoðanir: „Eftir að þessar umræður fóru að vera harkalegar þá segi ég: nei ég segi ykkur það ekki, ekki fremur en að ég segi ykkur hvaða stjórnmalaflokk ég kýs því að kennurum er ekki leyfilegt að gera það“. *Trúarbragðafræðikennari 1* sagðist, í sambandi við valáfangann sem hann hugðist setja upp, óttast átök og því forðast að byggja siðfræðikennsluna upp á trúarlegum forsendum. Af hverju ætti siðfræðikennsla að þurfa trúarlegar forsendur? Lúther sleit í sundur hið trúarlega og hið veraldlega svið með tveggja ríkja kenningunni. Hinn trúaði tekur ákvarðanir í gegnum samvisku sína sem hann tengir því sem hann telur vera vilja Guðs, hinn guðlausir tekur ákvarðanir í gegnum skynsemi sína. Kant gengur út frá hinum góða vilja sem er tengdur við skynsemi mannsins, en útilokar ekki frumspekileg efni. Hjá þeim báðum skiptir máli að breytnin sé rétt, ekki hvaða réttlætningar eru þar að baki. Hume hefði e.t.v. tengt trúarlega skynjun og upplifun beint við tilfinningar mannsins og tilfinningar eru hvorki réttar né rangar. Við erum því enn og aftur komin að því að þurfa að svara þeirri spurningu hvort vissir kennarar standi í þeirri meiningu að siðfræðiáherslur þurfi að vera annaðhvort, trúarlegar eða veraldlegar. Þeir koma þá ef til vill ekki auga á grundvöll siðfræðinnar, eins hann er tiltekinn í fræðilega hlutanum. Það tengist e.t.v. grunnmenntun þeirra.

Lífsleiknikennari 2, öfugt við trúarbragðafræðikennarana, forðaðist átök í tímum af ótta við að styggja trúaða nemendur. Í þessum viðhorfum virðist endurspeglast óttinn við að særa eða verða særður því það er jú viðkvæmt að valta yfir eða gera lítið úr persónulegum trúar- og lífsskoðunum fólks. Eins getur ótti kennara við óánægju foreldra endurspeglast í þeim. Hann hefur nú skipt um skoðun og telur nauðsynlegt, sökum þess að samfélag okkar er að verða margbreytilegra, að fara í átök ef þess þarf með stýrðum samræðuaðferðum heim- spekinnar.

Það má velta fyrir sér í þessu sambandi hvort óttinn sem þarna birtist endurspegli það sem margir hafa haldið fram um íslenska rökræðuhefð, að hún byggi meira á því að hjólað er í manninn en að málefnið sé rætt. Páll Skúlason, Browning og Cohen benda allir á mikilvægi þess að geta rætt saman hver svo sem bakgrunnur eða lífsskoðun manna er. Ótti við að einhver kunni að verða særður vegna sannfæringar sinnar, ef erfið eða umdeild málefni eru tekin og rædd, má ekki verða ástæða sem forðar kennurum frá því að takast á við siðfræðileg málefni með nemendum. Það er umhyggja með neikvæðum formerkjum að mínu mati og tek ég undir með *lífsleiknikennara 2* að það sé ekki vænlegt að læðast eins og köttur í kringum heitan graut einungis til að forðast flókin eða erfið umtalfæni. Flókin og erfið umræðuefni sem rædd eru með stýrðum samræðuaðferðum eru, þegar vel tekst til, bæði upplýsandi og menntandi. Þau gefa nemendum kost á að sjá hversu margir þættir móta viðhorf og sýn og hafa áhrif á alla ákvarðanatöku eins og Browning bendir á í túlkunarlíkani sínu.

Ég setti spurninguna um Jesús með í viðtalsrammann vegna sérstöðu hans. Skólustarf átti að mótast af kristilegu siðgæði samkvæmt lögum allt frá 1976 – 2008, fyrst og fremst af menningarsögulegum ástæðum. Eins er staða hans mismunandi í lífi fólks og þá hefur hann ákveðna stöðu innan trúarbragða, misjafna eftir kirkjudeildum. Þess má geta að í helgiritum múslima er Jesús einn af spámönnunum sem kom á undan Múhameð og Jesús spilar stórt hlutverk hvað varðar endatíma hjá þeim sem aðhyllast heimsslitakenningar (e. eschatology) innan íslam.

Þessi spurning kom flatt upp á viðmælendur mína því við henni er ekkert einfalt svar til. Eigum við að forðast eða henda út öllum þáttum sem tengjast ákveðnum lífsskoðunum, trú eða trúarbrögðum eins og gert hefur verið í opinberum skólum í Bandaríkjunum og víðar eða á að

horfast í augu við margbreytileikann, vinna með hann og ræða um hann? Cohen (2006) hefur áhyggjur af því að stöðugt sé erfiðara að vinna úr ágreiningi í hans heimalandi, ungmennum líður mörgum illa og er ein ástæðan að hans mati að það hefur ekki verið horfst í augu við það sem skapar ótta en það er oft við hið óþekkta eða það sem er öðruvísi. Það er því ekki nóg að hjálpa nemendum til sjálfsþekkingar heldur þarf einnig að kenna þeim að virða aðra og skilja að það er í lagi að hafa ólík sjónarhorn og skoðanir. Umburðarlyndi er því sístæð dygð.

Speki Jesú er góð siðfræði, má hafa eftir *sérfræðingi í lífsleikni*, og svipað viðhorf kom fram hjá *sérfræðingi í guðfræðilegri siðfræði* sem gat sett hann við hlið Móður Theresu og Sókratesar. *Trúarbragðafraedikennari 2* talaði einnig um hann sem fyrirmynd og að nemendur þörfnuðust góðra fyrirmynda. Hvort er Jesús Guð eða maður?, það þarf að vera hægt að fjalla um hin mörgu hlutverk og stöðu Jesú sagði *trúarbragðafraedikennari 1. Sérfræðingur í trúarbragðafraedi* og *lífsleiknikennari 2* komu með athyglisvert sjónarhorn að nálgast nemendur og tala um „hið lifaða líf“ nemenda, sem er í samhljómi við líkan Grimmits. Það leiðir okkur aftur að samræðunni sem kennslutæki og umfjöllun í kafla tvö og þrjú.

Dæmisögur Jesú standa alveg fyrir sínu að mati nokkurra viðmælenda minna sem telja að fjalla verði um þær áfram því annars sé svo margt tekið frá nemendum menningarlega séð. Þær eiga að geta staðið sér og það var að heyra á *trúarbragðafraedikennara 2* að ekki þyrfti að bæta neinum klípusögum þeim til útskýringa. Hann taldi það námsefni sem nú er í boði vont vegna þess að nemendum sé ætlað að komast að ákveðinni niðurstöðu með innsetningu klípusagna fremur en að treysta þeim til að taka umræður og komast sjálf að niðurstöðu. Niðurstöðu sem væri þeirra og gæti hún þess vegna verið langt frá því sem þeim væri ætlað að komast að. Það væri vanvirðing við nemendur að ætla þeim einhverja einföldun á efninu. Það eru því ekki dæmisögurnar sem eru stýrandi fyrir umræður að hans mati heldur klípusögurnar sem þeim fylgja. Er þessi afstaða einnig í samhljómi við álit *sérfræðings í trúarbragðafraedi* og *lífsleiknikennara 2. Trúarbragðafraedikennari 1* sá hins vegar möguleika í því að bæta við dæmi- eða klípusögum sem væri nemendum nær í tíma og hafa með dæmisögum Nýja testamentisins. Kennari getur því spilað útfærslur á efninu eftir samsetningu nemendahóps frekar en stífri og gefinni forskrift.

Einn átakspunktur sem ég vildi kanna hvort væri til staðar tengist því hvort kennarar og sérfræðingar telji að trúarbragðafræði sé of boðandi sérstaklega hvað námsefnið varðar en það er einnig notað við siðfræðikennslu í yngri deildum margra skóla. Þess vegna spurði ég um skynsemdarsiðfræði á móti opinberunarsiðfræði, hvort þar væri einhver togstreita eða eitthvað sem væri umdeilanlegt og tengist umfjöllun í 3 kafla þar sem þessi greinarmunur er útskýrður. Það var ekki að heyra að viðmælendur mínir, skildu þeir spurninguna á annað borð, teldu að þar væri fyrirstaða. *Lífsleiknikennari 2* hafði mjög athyglisverð sjónarmið hvað þetta varðar eins og lesa má í 5. kafla. Þau sjónarmið samrýmast þeim sjónarmiðum sem Sigurður Pálsson hélt fram og koma fram í 2. kafla: „að horfast í augu við hinn harða raunveruleika ágreiningsins, leiða saman sannleikskröfur ólíkra viðhorfa á þeirra eigin forsendum og láta guðfræðina hjálpa til við túlkun þeirra“. Nema *lífsleiknikennari 2* sá að það mætti fjalla um þennan ágreining, komi hann upp, með aðferðum heimspekinnar. Er þetta einnig í samræmi við áherslur Brownings og Cohens eins og fjallað var um í fræðilega hlutanum. Það hefur gildi í sjálfu sér að geta rætt saman, jafnvel þó skoðanaágreiningur verði ekki til lykta leiddur þá getur skapast skilningur af hverju svo er. Tel ég það vera mikilvægt í vaxandi margbreytileika samfélagsins.

Sjónarmið og framsetning jákvæðu sálfræðinnar á dygðinni yfirskilvitleika gæti einnig lagt sitt á vogarskálarnar í slíkar umræður þar sem tekin er fyrir ólík afstaða til skynjunar og þar sem mörg viðhorf og ólíkur skilningur mætist. Útskýringar á skynjun og sá skilningur sem hver og einn hefur á henni og hinu óáþreifanlega er persónubundinn og eru heimspekingar, guðfræðingar og sálfræðingar alls ekki á einu máli hvorki fræði- né kenningarlega séð eins og fjallað hefur verið um. Þar kemur oft fram menningar- og félagslegur bakgrunnur einstaklinga sem og það sem er ofarlega á baugi hverju sinni og vekur áhuga. Þessi sjónarmið koma fram hjá Browning og eru sett fram með dæmi í 3. kafla um nemendahópinn sem ræddi um sálina. *Trúarbragðafræðikennari 2* sagðist nýta sér þennan möguleika sem dygðin yfirskilvitleiki býður fram. Nefndi hann dæmi, ef regnbogi myndast og er vel sjáanlegur út um gluggann á kennslustofunni, kallar hann stundum nemendur út að glugga og þeir ræða regnbogann meðan annars út frá fegurð og mikilfengleika.

Ef efnistöð og inntak faggreinanna sem slíkra eru skoðuð, hvort þau komi í veg fyrir frekari samvinnu, liggur það ekki ljóst fyrir eftir þessa rannsókn. Það kom fram hjá *trúarbragðafræðikennara 1* að efnið væri

sögulegt að mestu, tíminn sem gefinn er til að kenna það er takmarkaður og því lítil tími fyrir umræður. Sá kennari var heldur ekkert hrifinn af umræðutímum eingöngu, hafði meiri trú á hefðbundnari kennslu-aðferðum. *Trúarbragðafræðikennari 2* sá ekki efnislega meinbugi á því að tvinna saman trúarbragðafræði og lífsleikni, hafði reynslu af því að kenna bæði fög og var í náinni samvinnu við lífsleiknikennarann. Hann sá því mikla skörun og möguleika á að vinna fögin betur saman, en óttaðist að umfjöllun um trúar- eða lífsskoðanir í lífsleikni gæti vakið upp úlfúð og hitt illa fyrir veraldlegar lífsskoðanir Siðmenntar og Vantrúar. Aftur kemur því upp sá misskilningur að siðfræði sé annað hvort trúarleg eða veraldleg. Siðfræði er ekki *kennd* heldur *rædd* eins og Páll Skúlason bendir t.a.m. á og fjallað er um í 2. kafla. Þetta mætti hafa í huga í umræðunni um menntamál sem komin er fram eftir hið efnahagslega hrun, að nú sem aldrei fyrr þurfi að byrja á að kenna siðfræði eða efla siðferðilegan grunn nemenda í skólum þó siðfræðin hafi verið inni í Aðalnámskrá sem sérfrag frá árinu 1976.

Annað sem viðkemur efninu og framsetningu þess tengist mannskilningnum. Í trúarbrögðum eru maður og guð eða guðir sögulegar verur, það er að segja maður og guð eru staddir í einhvers konar sögu og bundnir henni á margan hátt. Þessi áhersla kemur fram í gyðingdómi, kristni og íslam og þá er hægt að sjá karmalögmál eða hringrásarferli í hindúa- og búddasið í sögulegu ljósi. Víða í heimspeki kemur þessi túlkun fram. Hegel, MacIntyre og Browning myndu allir líta á að maðurinn sé einhverskonar túlkunarvera sem túlkar veru sína, skoðanir og fleira út frá sögu og samtíð. Þessi viðhorf koma fram í fræðilega hlutanum og í svörum margra viðmælenda minna því þeir sjá að vel megi vinna með þennan þátt meðal annars með umræðum sem geta dregið fram ólík sjónarmið. Kennsla um trú, ákveðna lífssýn og helgisiði og hvað leiðir af þeim, getur verið ágætt tæki til þess.

Ekki er hægt að segja að sálfræði hafi einhliða skoðun eða skýringar á tilvistarlegum vangaveltum um manninn. Það eru um 17 undirflokkar sérgreinamenntunar innan sálfræðinnar og er því við sama vanda að etja þar og hvað varðar trúarbragðafræði, að setja fram einhlítan mannskilning eða túlkun og þekkingu á mennskunni. Tvískipting mannsins í anda og efni á því ekki við sem þáttur sem skilur trúarbragðafræði, heimspeki eða sálfræði að. Það verður látið hjá líða að fara lengra í útskýringar á anda og efni en óhætt er að segja, að eins og jákvæða sálfræðin er sett fram hjá þeim Seligman og Peterson, þá hefur saga mannsins eða einhver

forskilningur á veru hans í sögulegu ljósi minna vægi en í trúarbrögðum almennt og mörgum heimspekistefnum eða kerfum. Þetta á ekki að vera hindrun að mínu viti heldur getur einmitt verið til bóta. Það getur auðveldað leiðina fram á við því jákvæða sálfræðin er framsýn. Túlkunarlíkan Brownings setur þetta ágætlega fram. Það fylgir hverjum manni saga sem birtist í framkomu hans og tjáningu en um leið horfir hann fram á veginn. Mannflóran er margbreytileg, menningarlega, félagslega og sögulega séð en getur sammælt um ákveðnar dygðir, það sýna í það minnsta vísindalegar rannsóknir jákvæðu sálfræðinnar. Þá eru þessi sjónarmið vel fram sett í sameiningarlíkani Cohen, SEEAE.

„Siðfræðin er ekki forkláruð grein“ sagði *lífsleiknikennari 2* og ég get tekið undir það. Siðfræði er því ekki fag sem er kennt heldur fæst við siðfræðileg málefni, jafnvel tekst á við þau. Siðfræði þarf ekki trúarlegar forsendur. Kristin siðfræði sker sig ekkert frá veraldlegri siðfræði í neinum veigamiklum atriðum. Það eina sem margir benda á að sé sérkristið sé hinn alltumlykjandi kærleikur *agape* sem tæpt var á í 3. kafla en það er ekki óumdeilt. Siðfræði hverfist um þau málefni sem tekin eru fyrir hverju sinni og rædd og þá geta réttlætningar þeirra sem að umræðunni koma verið bundnar misjöfnum rökum, leidd af trú eða ekki.

6.3. Samþætting inntaks og aðferða

Ef við byrjum á að skoða inntak greinanna þá ber að nefna að ég hef fyrst og fremst verið að skoða siðfræðiáherslur innan greinanna. Það er of mikil einföldun að horfa á trúarlega og veraldlega siðfræði á aðskilinn hátt því milli þeirra er býsna mikil skörun. Ótal kenningar kvíslast um báðar stefnur t.d. um ýmis álitamál milli algildishyggju eða samhengishyggju eins og kemur fram í fræðilega hlutanum. Það mætti því allt eins spyrja hvort siðfræði eigi samleið með tilvistarspeki í hvaða mynd sem er geti þá verið hluti af kennslufræðilegri nálgun í lífsleikni, trúarbragðafræði eða öðrum greinum.

Siðfræði má skilgreina sem fræðilegar hugleiðingar um siðferði. Hún reynir að skilgreina og fjalla um siðfræðileg sjónarmið eftir ákveðnum reglum og á vísindalegan hátt. Heimspekileg siðfræði hefur ekki þau yfirlýstu markmið að lýsa raunverulegri hegðun og breytni eða siðum og venjum manna eins og sálfræðin fæst við, heldur fæst hún við spurningar eins og: Hvað er gott og hvað er vont? Hvað er siðferðilega rétt og hvað er siðferðilega rangt? Hvernig er góður maður og hvernig er gott

samfélag? Líkt og heimspekin fæst heimspekileg siðfræði því meira við að finna grundvöll og meginreglur siðferðisins og aðferðir til að rökstyðja þær reglur. Það er því reynt að kafa í eðli og undirstöður siðferðisins og reynt að finna þau almennu lögmál sem gilda um siðferðilega rétta og góða breytni. Þessi skilningur hefur verið kennimark í gegnum alla ritgerðina, hjá öllum viðmælendum sem og í fræðilega hlutanum. Öll umræða um siðfræði er stefnumarkandi, stefnir að hinu góða leynt og ljóst og á markhyggja í anda dygðafraði Aristótelesar því vel heima. Ákjósanlegt kennsluform samræðusiðfræði er rökræða, til að mynda í anda Sókratesar, Brenifier, McCall eða Habermas eins og Jóhanna Kristín Guðmundsdóttir (2010) setur fram í nýlegri meistaraþrófsritgerð.

Samræðuaðferðir hafa gefist vel við kennslu í trúarbragðafraði í Bretlandi. Rannsóknir sem gerðar hafa verið þar sýna að trúarbragðafraðikennsla þurfi í grundvallaratriðum að miða að því að byggja upp sjálfskilning nemenda sem og skilning á trú og menningu annarra. Þátttaka nemenda í samtölum um trúarleg efni örvaði áhuga þeirra á spurningum um trú og trúarbrögð og jók tilfinningu þeirra fyrir alvöru siðferðislegra álitamála. Ákjósanlegt er að setja námsefnið fram með því að blanda saman kennslubókum og þekkingaruppsprettu nemenda sjálfra (Jóhanna G. Ólafsdóttir, Jóhanna K. Guðmundsdóttir & Guðrún E. Káradóttir, 2009). Kennslufræði og aðferðir hennar skipta því máli ekki síður en fagleg þekking kennara. Og kennarinn þarf líka að geta sett margar hugmynda sinna til hliðar og hlustað á sjónarmið nemenda. Það þroskast enginn sem ekki kann að hlusta.

Maðurinn er siðferðisvera að því leyti að allar athafnir lúta ákveðnum siðum og reglum. Það hvernig hann túlkar veru sína eða réttlætir gjörðir sínar getur verið byggt á ólíkum forsendum. Ef einhver keyrir utan í bílinn minn og lætur mig vita af því, er líklegt að ég álykti að þarna sé heiðarleg manneskja á ferð, en ég fer örugglega ekki í að réttlæta heiðarleikann út frá mögulegum lífsskoðunum viðkomandi. Ástæður fyrir heiðarleika viðkomandi gætu verið margar. Ef til vill sá einhver til hans og hótaði að hringja í lögreglu og hvötin því ekki sjálfsprottin. Ef til vill gerði aðilinn skyldu sína út frá innbyggðu siðalögmáli, kannski Gullnu reglunni sem hann var alinn upp við jafnvel bölvandi í hljóði. Það mætti ræða hugtakið *heiðarleika*, þá dygð sem Þjóðfundurinn 2009 setti á oddinn, með nemendum og heyra hvernig þeir skilgreina hann sjálfir í stað þess að mata þá einhliða á því hvaða forsendur eru réttar eða rangar.

Inntak siðfræðilegrar umræðu er því auðvelt að samþætta með lífsleikni, og auðvitað hvaða fagi sem er. Ef kennarar eru nógu myndugir, og geta skilið persónulegar lífsskoðanir eftir inni á kennarastofu eða heima hjá sér, þarf ekki að hafna því að ræða lífsskoðanir, trúarlegar eða veraldlegar. *Trúarbragðafræðikennari 2* gerir þetta til að mynda óhikað og *lífsleiknikennari 2* hefur nýlega skipt um skoðun og telur að það sé beinlínis nauðsynlegt að takast á við ágreining sé hann fyrir hendi. Eftir því sem að samfélag okkar verður margbreytilegra er að mínu mati nauðsynlegt að leggja sig eftir því geta rætt málefni á málefnalegan hátt.

Cohen (2006) leggur á það ríka áherslu að sameina þá þætti sem hafa helst heyrð undir lífsleiknina, sem er í eðli sínu uppeldismótandi grein og fer ekkert leynt með það. Skapgerðarmenntun er þar innanborðs en þar er hægt að finna flöt sem myndi geta samþætt margvísleg siðferðileg sjónarmið, við sálfræðileg sjónarmið til dæmis hvað varðar mannskilning. Manneskjan er hvött til að leita eftir hinu góða sama hvaða forsendur hún gefur sér. Samkvæmt lögmálshyggju Kants, og *sérfræðingur í guðfræðilegri siðfræði* kom inn á, fylgir framkvæmd góðu hugarfari. Það er ekki nóg að framkvæmdin sé góð - forsenda hennar er hinn góði vilji. Beinaber lífsleiknikennsla, eins og Kristján Kristjánsson (2001) hefur til að mynda fjallað um, er vel til þess fundin að rúma bæði inntak og aðferðir. Þar er ekki of þykk kenning á ferð sem á endanum leiðir til eintómrar afstæðishyggju til manna og málefna. Beinabera lífsleiknin rúmar það að nemendur geti mæst, hver á sínum forsendum með ólíkan bakgrunn og sögu, með kennara sínum og stefnt saman að því að leggja sig fram um að gera góð gildi og grunndygðir að leiðarljósi í lífinu. Leggja sig fram um að verða góðar manneskjur. Hlúa að mannhelginni og virða hana hvort sem það snýr inn á við að einstaklingnum eða út á við að samborgurum. Það eitt og sér gæti verið lífsskoðun sem guð eða guðleysi nemenda þarf ekki að þvælast fyrir á nokkurn hátt.

Sigurður Pálsson (2003) telur að ekki sé til neitt hlutlaust svæði og mannskilningurinn sé ólíkur milli trúarbragða. Ég get tekið undir það að ekki er til neitt hlutlaust svæði og það á að mínu mati ekki að leita eftir hlutlausu svæði. Það þar einmitt að viðurkenna margbreytileikann. Það á að vera hægt að ræða ágreining og niðurstaða getur allt eins falið í sér að menn séu sammála um að vera ósammála. Mannskilningurinn er ekki einsýnn milli trúar- og lífsskoðana. Hann er þó ekki það ólíkur að samræður um ýmis álitamál geta sýnt fram á að menn réttlæta skoðanir sínar út frá ólíkum forsendum. Það sýnir yfirlit þriðja kafla um

kenningarnar að flestir ganga út frá því að maðurinn sé í grunninn góður og leiti eftir hinu góða sem þýðir ekki að skuggahliðar mannlífsins séu þar með útilokaðar. Það kom einnig fram í máli kennararanna að ekki megi vanmeta nemendur eða koma fram við þá af vanvirðingu með því að ætla þeim ákveðnar skoðanir eða tiltrú. Það á að nýta auðlind nemenda sem felst meðal annars í ólíkum sjónarmiðum og viðhorfum.

Ef það er borin von eða ekki raunhæft að sameina greinarnar meira en gert er eins og *trúarbragðafræðikennari 2* hélt fram, þá er spurning hvort beri að skipta lífsleikninni, sem er án efa ofhlaðið fag, upp og gefa henni þá um leið meira vægi og tíma innan viðmiðunarstundarskrár. Ég lagði þá spurningu aukalega fyrir *sérfræðing í menntamálaráðuneyti* hvort það hefði verið rætt þar. Hann sagði að það hefði komið fram gagnrýni á lífsleiknina, að hún taki á allt of mörgum hlutum, og væri ekki nógu fókuseruð. Það hefði hins vegar ekki verið tekin ákvörðun gagnvart greininni en það kæmi alveg til greina að skipta henni upp. Kannski opnast tækifæri til þess með nýrri og ekki eins „þykkri“ Aðalnámskrá.

Í þessum rituðu orðum, í júnílok 2010, dettur inn um lúguna blað í tilefni hvatningarátaks tileinkað Vigdísí Finnbogadóttur. Þar er fólk hvatt til að nefna einhvern þann sem hefur verið til fyrirmyndar og íhuga um leið hvers vegna. Sókrates, Aristóteles, Jesús, Martin Luther King, Móðir Theresa, Gandhi, og fleiri hafa gengið á undan með góðu eftirdæmi. Margar hvunndagshetjur hafa einnig gefið gott fordæmi og þess má geta að það felst í starfsskyldum margra fagstétta, þar á meðal kennara, þau siðferðisákvæði að reyna að vera til fyrirmyndar í hvívetna. Við eigum ekkert að vera feimin að halda góðum gildum á lofti og reyna að temja okkur þau um leið.

7 Lokaorð

Í þessari ritgerð hefur verið farið yfir sögu og gerð námskráa í kristnum fræðum, siðfræði og trúarbragðafræði og lífsleikni. Rætt hefur verið um guðfræði- og heimspekilegan grundvöll sem siðfræði veraldlegra og kristinna lífsskoðana hvílir helst á. Fjallað hefur verið um dygðafræði jákvæðu sálfræðinnar og dygðina yfirskilvitleika ásamt því að sýn Cohens á samþættingu siðfræðilegra og sálfræðilegra sjónarmiða í lífsleikni hefur verið gerð skil. Þá hafa viðhorf kennara og sérfræðinga sem þekkja vel til námsgreinanna lífsleikni og trúarbragðafræði verið dregin fram.

Leitast hefur verið við að finna það sem sameinar, er jákvætt og hægt að byggja á. En óhjákvæmilega hafa neikvæðir þættir komið í ljós. Þá þætti tel ég að hægt sé að vinna með, en kortleggja þyrfti betur vandann sem felst einkum í árekstrum við fámenna en háværa hópa. Kannski hefur ekki verið hlustað á þá nógu vel, en aðrar ástæður kunna að liggja að baki. Það þyrfti að fara betur í saumana á því, vegna þess að það er ekki bjóðandi kennurum að vinna í umhverfi þar sem ótti ræður ríkjum. Viðhorf kennara til trúarbragðafræði þarf að kanna betur og ef til vill nemenda og foreldra líka. Ef viðhorf til greinarinnar er almennt í samræmi við það neikvæða viðhorf sem einn viðmælenda minna benti á, og taldi sameiginlegt mörgum kollega sinna í kennarastétt, er mikilvægt að fá það fram. Þá væri ágætt að meta hvort kennarar telji persónulegar lífsskoðanir sínar hindra sig í starfi. Ef einhver tenging er þar á milli þá ber að leggja á það mat. Ég tel að meginleg rannsókn þar sem úrtak endurspegli þýði myndi henta til þess.

Ein af meginniðurstöðum mínum er að huga þurfi sérstaklega að faglegri þekkingu kennara í trúarbragðafræði og heimspeki því henni er ábótavant. Í svörum viðmælenda minna sem og í sögulega hlutanum kemur víða fram að án fræðilegrar þekkingar kennara vinnst lítið. Lenging kennaranáms og meiri sérhæfing er þá kannski til bóta en einungis ef hún verður notuð í þessu augnamiði.

Það sem hefur komið mér mest á óvart við vinnu þessarar rannsóknar er það sem ég fjalla hvað mest um í umræðukaflanum. Það kom mér hreinlega í opna skjöldu hversu mikill ágreiningur kemur fram milli trúarlegra og veraldlegra viðhorfa í rannsókninni sem mér virðist vera á misskilningi byggður. Þarna er verk að vinna. Ég tel að nauðsynlegt sé að ólíkir hópar geti talað saman án þess að standa í því að þurfa að verja sig

og sínar skoðanir og þá er vænlegra að virða og umbera en að fordæma. Það er einmitt markmið siðfræðikennslunnar, hverjar svo sem forsendur hennar eru.

Heimildaskrá

- Að ná tökum á tilverunni: Handbók kennara* (2000). Ný og endurbætt útgáfa. (Íslensk þýðing: Bogi Arnar Finnbogason). Reykjavík: Námsgagnastofnum. (Frumútgáfa 1990).
- Aldís Yngvadóttir (2008). *Lífsleikni í grunnskólum: staða og horfur*. [rafræn heimild]. Meistaraprófsritgerð. Háskóli Íslands: Menntavísindasvið.
- Atli Harðarson (2001). *Af jarðlegum skilningi*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Aristóteles (1995). *Siðfræði Níkomakkosar*. (Íslensk þýðing: Svavar Hrafn Svavarsson). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag. (Frumútgáfa u.þ.b. 334-323 f.Kr.).
- Ary, D., Jacobs, L. og Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education*. Australia: Wadsworth.
- Ayer, W. (1993). *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press.
- Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorder*. New York: New American Library.
- Bexell, G. og Grenholm, C.H. (2001). *Siðfræði að sjónarhóli guðfræði og heimspeki*. Reykjavík: Skálholtsútgáfa og Siðfræðistofnum Háskóla Íslands.
- Björn Björnsson, Páll Skúlason Ólafur Oddur Jónsson, Halla Jónsdóttir og Þórir Guðbergsson (1979). *Siðfræði: leskaflar um kristilega siðfræði*. Ríkisútgáfa námsbóka: Menntamálaráðuneytið.
- Brauer, L., Breun, R., Erdman, A. og Schöne, M. (2002). *Leið þín um lífið*. (Íslensk þýðing: Stefán Jónsson). Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Browning, D.S. (2006). *Christian ethics and the moral psychologies*. Michican: Wm. B. Eerdmans.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional , and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*,76(2), 201-237.

- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun*. (Íslensk þýðing: Gunnar Ragnarsson). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Frumútgáfa 1938).
- Frankl, V. (1996). *Leitin að tilgangi lífsins*. (Íslensk þýðing: Hólfríður K. Gunnarsdóttir). Reykjavík: Siðfræðistofnun Háskóla Íslands. (Frumútgáfa 1962).
- Furman, B. (2006). *Börn eru klár!* (Íslensk þýðing: Helga Þórðardóttir). Reykjavík: JPV.
- Gilje, N. og Skirbekk, G. (1999). *Heimspækisaga*. (Íslensk þýðing: Stefán Hjörleifsson). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Grimmitt, M. (1987a). *Religious education and human development*. Birmingham: University of Birmingham.
- Grimmitt, M. (1987b). Religious education and value assumptions. *British Journal of Religious Education*, 9(3), 160 – 170.
- Halla Jónsóttir (2006). *Kristinfræði, trúarbragðfræði og siðfræði í grunnskólum*. Óútgefin gögn.
- Hume, D. (1999). *Rannsókn á skilningsgáfunni*. (Íslensk þýðing: Atli Harðarson). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag. (Frumútgáfa 1748).
- Ingibjörg Jóhannsdóttir (2008). *Lífsleikni í grunnskólum við Eyjafjörð*. [rafræn heimild] Meistaraprófsritgerð: Háskólinn á Akureyri.
- Ingólfur Á. Jóhannesson (2007, október). *Umhyggjan á heima í öllum skólum: hlutverk viðfangsefni og sjálfsmynd kennara á 21 öld*. Erindi flutt á árlegu málþingi Kennaraháskóla Íslands, Stakkahlíð. Sótt 5. mars 2010 af: <http://www.ismennt.is/not/ingo/umhy.htm>.
- James, W. (1960). *The varieties of religious experience: A study in human nature*. London: Collins. (Frumútgáfa 1902).
- Jóhann Ásmundsson (1998, nóvember). *Lífsleikni*. Fyrirlestur fluttur hjá Fræðslustofnun Reykjavíkur fyrir námsráðgjafa. (fylgiskjöl: 96030138 B/216/6). Óútgefin gögn. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Jóhanna G. Ólafsdóttir, Jóhanna K. Guðmundsóttir og Guðrún E. Káradóttir (2009). Trúarbragðakennsla í skólum. Í: Egill Arnarson, Gunnbjörg Óladóttir, Kristinn Ólason, Sigurjón Á. Eyjólfsson og Stefán Karlsson (ritstjórar), *Glíman* 6, 175-187, Reykjavík: Grettisakademían.

- Jóhanna Kristín Guðmundsdóttir (2010). *Samræðusiðfræði í skólafunni: tímaeyðsla eða mikilvægur undirbúningur undir líf og starf í lýðræðissamfélagi?* [rafræn útgáfa]. Meistaraprófsritgerð. Háskóli Íslands.
- Jón Á. Kalmansson (ritstjóri). (1999). *Hvers er siðfræðin megnug?* Reykjavík: Siðfræðistofnun Háskóla Íslands.
- Kant, I. (2003). *Grundvöllur að frumspeki siðlegrar breytni.* (Íslensk þýðing: Guðmundur Heiðar Frímansson). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag. (Frumútgáfa 1785).
- Kristján Kristjánsson (1992). *Þroskakostir.* Reykjavík: Rannsóknarstofnun í siðfræði.
- Kristján Kristjánsson (2001). Lífsleikni í skólum: Saga, forsendur, flokkun, vörn. *Uppeldi og menntun*, 10, 81-104.
- Kristján Kristjánsson (2002). *Mannkostir.* Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Kristján Kristjánsson (2003). Þegnskaparmenntun. *Uppeldi og menntun*, 12, 31-42.
- Kristján Kristjánsson (2005). Sporgönguþrá: um neikvæða og jákvæða forræðishyggju í siðferðilegu uppeldi. Í: Róbert H. Haraldsson, Salvör Nordal og Vilhjálmur Árnason (ritstjórar), *Hugsað með Páli (s. 123-134)*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Kristján Kristjánsson (2006). Lífsleikni og tilfinningagreind. *Uppeldi og menntun*, 15(1), 25-41.
- Kristján Kristjánsson (2007). Menntun, sjálfsþroski og sjálfshvörf. *Hugur: Tímarit um heimspeki*, 19, 121-133.
- Kristján Kristjánsson (2010a). *The self and its emotion.* New York: Cambridge University Press.
- Kristján Kristjánsson (2010b). *Is it true what they say about positive psychology?* Sótt 14. júní 2010 af: https://www.philosophy-of-education.org/uploads/papers2010/Cigman_Kristjansson_Maxwell_Suissa-Symposium.pdf
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing.* Los Angeles: Sage
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education.* Los Angeles: Sage.
- MacIntyre, A. (1994). *After virtue: A study in moral theory.* London: Duckworth. (Frumútgáfa 1981).

- MacGrath, A. (2001). *Christian theology: An introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Mattingly, C. (1991). Narrative reflections on practical actions: Two learning experiments in reflective storytelling. Í: Schön, D. A., (ritstjóri). *The reflective turn: Case study in and on educational practice* (s. 235-257). New York: Teacher Collage Press.
- Menntamálaráðuneytið (1976). *Aðalnámskrá grunnskóla: Kristinfræði*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (1989). *Aðalnámskrá grunnskóla: Kristinfræði, siðfræði og trúarbragðafræði*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla: Kristinfræði, siðfræði og trúarbragðafræði*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (2005). *Kennsla í kristnum fræðum og trúarbragðafræði*. Sótt 2. febrúar 2010 af: <http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/kristinfr.pdf> .
- Menntamálaráðuneytið (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla: Íþróttir*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla: Listgreinar*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla: Samfélagsgreinar*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið (2008). *Mannréttindafræðsla á Íslandi – tillögur um mannréttindafræðslu í grunn- og framhaldsskólum*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Mill, J.S. (2009). *Frelsið*. (Íslensk þýðing: Jón Hnefill Aðalsteinsson og Þorsteinn Gylfason). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag. (Frumátgáfa 1856).
- Mill, J.S. (1998). *Nytjastefnan*. (Íslensk þýðing: Gunnar Ragnarsson). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag. (Frumútgáfa 1861).

- Miller, L. og Grenz, S. J. (1998). *Fortress introduction to contemporary theologies*. Minneapolis: Fortress Press.
- Niebuhr, R. (1944). *The nature and destiny of man*. London: Nisbet & Co.
- Peterson, C. og Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A Handbook and Classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Páll Skúlason (1982). *Um siðfræði og siðfræðikennslu*. Reykjavík: Félag áhugamanna um heimspeki.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as another*. (Ensk þýðing: Kathleen Blamey). Chicago: University of Chicago Press.
- Sartre, J.P. (2007). *Tilvistarstefnan er mannhyggja*. (Íslensk þýðing: Páll Skúlason). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag. (Frumútgáfa 1946).
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness*. New York: Free Press.
- Seligman, M.E.P og Csikszentmihelyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction*. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Sólveig Anna Bóasdóttir (2004). *Kristin siðfræði og samkynhneigð: Hvar stöndum við og af hverju?* Sótt 14. maí 2010 af:
http://www.samtokin78.is/index.php?option=com_content&view=article&id=61:sidfraedi-o-samkynhneigd&catid=23:samkynhneige-og-tru&Itemid=103.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007). *Virðing og umhyggja ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla Háskólaforlag .
- Sigurður Pálsson (2009). *Kirkja og skóli á 20. öld*. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Sigurður Pálsson (2003). Trúarbragðafraeðsla í fjölmenningsarsamfélagi. Í: Einar Sigurbjörnsson, Hjalti Hugason og Pétur Pétursson (ritstjórar), *Ritröð Guðfræðistofnunnar*. 17,109-127. Háskóli Íslands: Guðfræðistofnun.
- Sigurjón Árni Eyjólfsson (2004). *Kristin siðfræði í sögu og samtíð*. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Stallard, P. (2002). *Bætt hugsun – Betri líðan*. (Íslensk þýðing: Gyða Haraldsdóttir Hafdís Kjartansdóttir, Hulda Sólrún Guðmundsdóttir og Leif Davíð Halvorson). Reykjavík: Skrudda ehf.

- Sverrir Haraldsson (2008). *Hvernig lífsleikni?, Staða lífsleiknikennslu í fjórum íslenskum framhaldsskólum*. [rafræn heimild]. Meistaraprófsritgerð. Háskólinn á Akureyri.
- Vilhjálmur Árnason (2008). *Farsælt líf, réttlátt samfélag*. Reykjavík: Heimskringla Háskólaforlag Máls og Menningar.
- World Health Organization (1993). *Life skills education in school: Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of Life skills programmes*. Genf: WHO – Division of mental health and prevention of substance abuse.
- Ævar Kjartansson (2010). *Okkar á milli*. Ríkisútvarpið, Rás 1. sótt 5. maí af: <http://dagskra.ruv.is/ras1/4484791/2010/05/05/>

Nafngreindir heimildamenn:

- Hljóðritað viðtal við Erlu Kristjánsdóttur menntunarfræðing janúar 2010.
- Viðtal punktað niður á minnisblöð við Gunnar J. Gunnarsson menntunarfræðing í september 2009.
- Símaviðtal við Halldóru Thoroddsen myndlistarmann og kennara október 2009.
- Viðtal punktað niður á minnisblað við Höllu Jónsdóttur menntunarfræðing maí 2010.
- Hljóðritað viðtal við Sigurð Pálsson menntunarfræðing og prest í september 2009.