

## LÝÐRÆÐISLEG HÆFNI FYRIR LÝÐRÆÐISLEGA MENNINGU

Frá því á áttunda áratugnum hefur lýðræðisleg borgaravitund verið markmið íslensks menntakerfis og viðfangsefni Sigrúnar Aðalbjarnardóttur í kennslu og rannsóknnum. Á síðustu áratugum hefur orðið vitundarvakning um þessi málefni. Í nýlegu riti Evrópuráðsins, *Competences for Democratic Culture*, er sett fram líkan með 20 ólíkum tegundum af hæfni sem lýðræðisleg borgaravitund krefst, þar sem hæfnin er ýmist (i) gildi, (ii) viðhorf, (iii) færni eða (iv) þekking og skilningur (Council of Europe, 2016). Líkan Evrópuráðsins er gagnrýnt og lögð til sú skilgreining á lýðræðislegri hæfni að hún sé samþætt úr gildum, viðhorfum, færni og þekkingu. Þessi skilningur er settur í samhengi við rannsóknir Sigrúnar á borgaravitund í lýðræðisþjóðfélagi. Í riti Evrópuráðsins er lýðræðisleg hæfni ekki sett í samhengi við ólíkar kenningar um lýðræði og því er ekki alltaf ljóst hvað geri hæfni lýðræðislega. Í greininni er þrenns konar kenningum um lýðræði lýst og skilgreindar eru sjö tegundir lýðræðislegrar hæfni sem byggjast á hugmyndum um lýðræði í anda Johns Dewey.

Efnisorð: lýðræði, menntun, lýðræðisleg hæfni, borgaravitund, John Dewey

### INNGANGUR

Í konungsveldi búa þegnar og helsta dygð þeirra, þegar kemur að stjórn ríkisins, er að hlýða, enda bera þeir enga stjórnarfarslega ábyrgð. Í lýðræðisríki er málum öfugt farið; þar búa borgarar og ábyrgðin á stjórn ríkisins og samheldni samfélagsins hvílir á endanum á þeirra herðum. Lýðræði felur því ekki einungis í sér frelsi borgaranna heldur líka skyldur og ábyrgð sem ekki er alltaf auðvelt að axla. Hugtakið *lýðræðisleg borgaravitund* hefur verið notað um vitund borgaranna um hvað það merki að vera borgari í lýðræðislegu samfélagi með þeim lýðréttindum, skyldum og ábyrgð sem því fylgir (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 343, 2011, bls. 13). Frá því að grunnskólaögin voru sett árið 1974 hefur borgaravitund verið eitt af viðfangsefnum íslensks menntakerfis (orðið kom þó ekki fram fyrr en síðar) og frá þessum tíma hefur borgaravitund einnig verið viðfangsefni Sigrúnar Aðalbjarnardóttur; í kennslu bæði barna og fullorðinna, í námsefnisgerð og í rannsóknum og skrifum. Í bókinni *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar* segir Sigrún að á „síðustu árum“, þ.e. um og upp úr síðustu aldamótum, hafi orðið vitundarvakning hvað varðar

áhuga á að efla borgaravitund ungmenna. Í því sambandi vísar hún m.a. til Evrópuráðsins, en um langt skeið hefur eitt af helstu viðfangsefnum þess verið mannréttindamenntun og menntun til lýðræðislegrar borgaravitundar.

Innan Evrópuráðsins hefur áhersla á lýðræðislega menntun verið að færast frá því að litið sé á lýðræði sem kerfi eða skipulag yfir á forsendur lýðræðislegrar menningar í persónulegum eiginleikum. Þessi þróun birtist skýrt í nýlegu riti frá Evrópuráðinu, *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Eins og titillinn ber með sér fjallar þetta rit um „hæfni fyrir lýðræðislega menningu“, eða einfaldlega „lýðræðislega hæfni“. Að baki þessari áherslu býr sú hugmynd að lýðræði geti ekki þrífist nema eiga rætur í menningu sem styður það með virkum hætti.

Orðasambandið „lýðræðisleg menning“ frekar en „lýðræði“ er notað í þessu samhengi til að leggja áherslu á þá staðreynd að þótt lýðræðislegar stofnanir og lög séu nauðsynleg fyrir lýðræði, þá geta slíkar stofnanir og lög ekki virkað sem skyldi nema eiga rætur í lýðræðislegri menningu, þ.e.a.s. lýðræðislegum gildum, viðhorfum og venjum. (Council of Europe, 2016, bls. 15, íslensk þýðing höfundar)

Efnistöð Evrópuráðsins hafa beina þýðingu fyrir það hvernig unnið er með lýðræði og lýðræðislega borgaravitund í skyldunámi. Undir lok ritsins skrifa höfundarnir:

... líkanið sem hér er sett fram er tilraun til að lýsa þeirri hæfni sem er nauðsynleg fyrir nemendur eigi þeir að verða virkir borgarar og lifa friðsamlega með öðrum sem jafningjar í fjölmennarlegu lýðræðissamfélagi. Við vonumst til að þetta líkan verði gagnlegt fyrir þá sem taka ákvarðanir um menntun og muni hjálpa þeim sem vilja beita menntakerfum til að undirbúa nemendur fyrir að lifa sem lýðræðislega og vitsmunalega hæfir borgarar. (Council of Europe, 2016, bls. 57, íslensk þýðing höfundar)

Evrópuráðið setur fram líkan með 20 tegundum af hæfni, þar sem tiltekin hæfni tilheyrir einum af fjórum flokkum, en þeir eru: (i) gildi (e. value), (ii) viðhorf (e. attitude), (iii) færni eða geta (e. skill) og (iv) þekking og skilningur (e. knowledge and understanding). Andstætt þessu legg ég til hugmynd um hæfni þar sem litið er svo á að tiltekin lýðræðisleg hæfni sé samþætt úr einstökum þáttum sem tilheyra þessum fjórum flokkum. Ég mun síðan skilgreina sjö ólíkar tegundir af lýðræðislegri hæfni sem ég tel að séu í senn (a) í góðu samræmi við tiltekna hugmynd um lýðræði, (b) miðlægar í lýðræðislegri menningu og (c) bæði mikilvægar og viðráðanlegar sem markmið fyrir lýðræðislegt skólastarf.

Í riti Evrópuráðsins er engin umfjöllun um sjálft lýðræðishugtakið. Fyrir þessu kann að vera sú einfalda ástæða að ritinu sé ekki ætlað að vera innlegg í fræðilega umræðu um lýðræði heldur vegvísir fyrir kennara og aðra sem vinna við menntun og skólastarf. Ég held hins vegar að öll umræða um lýðræðislega hæfni verði að hvíla á skýrri hugmynd um lýðræði; samtímakennningar um lýðræði eru svo ólíkar að af þeim má leiða mjög mismunandi hugmyndir um lýðræðislega hæfni og menningu.

Í þessari grein mun ég fjalla nánar um nýlegt starf á vegum Evrópuráðsins og setja það í samhengi við rannsóknir Sigrúnar Aðalbarnardóttur. Áður en ég vík að umfjöllun um lýðræðislega hæfni – bæði hugmyndum Evrópuráðsins og mínum eigin – huga ég að áskorunum sem lýðræðið stendur frammi fyrir í dag, fjalla um þrenns konar skilyrði sem kenning um lýðræði ætti að taka tillit til og lýsi síðan þremur ólíkum hugmyndum um

lýðræði. Að því loknu skilgreini ég sjö tegundir lýðræðislegrar hæfni og rökstyð þá skoðun að þær henti betur sem forsendur fyrir því að leggja rækt við lýðræðislega manngerð og menningu í skólum en þær 20 einföldu gerðir af hæfni sem Evrópuráðið leggur til.

## ÁSKORANIR FYRIR LÝÐRÆÐI

Leikir sem lærðir hafa látið í ljósi alvarlegrar áhyggjur af stöðu lýðræðis í samtímanum. Kjör Donalds Trump sem forseta Bandaríkjanna var sem blaut tuska í andlit margra sem hafa talað fyrir lýðræði – þarna virtist lýðræðislegt val vera svo gjörsamlega andstætt öllum lýðræðislegum gildum. Í Brexit-kosningunum virtust lýðskrum og blekkingar hafa haft betur en upplýst og ábyrg lýðræðisleg umræða. Og víðar á Vesturlöndum er lýðræðinu ógnað af rasisma og útlendingahatri, auk þess sem ógn við öryggi, fjárhagslegar kollsteypur, aukið bil á milli ríkra og fátækra, meiri áhrif peningafla á stjórnsmál, minni stjórnsmáláþátttaka ungmenna, aukin aðgreining af ýmsu tagi (nesjamennska) og óhindrað flæði upplögna fréttu (e. fake news) grefur undan lýðræðislegum stofnunum og gildum. Sumir ganga jafnvel svo langt að úrskurða lýðræðið dautt. Búlgarski stjórnsmálafræðingurinn Ivan Krastev veltir fyrir sér ástandinu í Mið-Evrópu í grein frá 2007 og segir: „Það tímabil frjálslyndis sem hófst í Mið-Evrópu árið 1989 er liðið undir lok. Lýðskrum og afturhaldsstefna eru að tæta svæðið í sundur“ (Krastev, 2007, bls. 56, íslensk þýðing höfundar). Bandarísku fræðimennirnir Lori Latrice Martin og Kenneth Varner lýsa engri bjartsýni á ástandið í heimalandi sínu í nýlegri grein sem ber titilinn „Race, residential segregation, and the death of democracy“. Þar segja þau m.a.: „... innan lýðræðis má oft finna gildi, réttindi og forréttindi sem geta valdið straumhvörfum ef þeim er beitt á viðeigandi hátt. Því miður verða þær byltingarkenndu og umturnandi breytingar sem eru nauðsynlegar sjaldan að veruleika“ (Martin og Varner, 2017, bls. 9, íslensk þýðing höfundar). Og gríski lögfræðingurinn, fræðimaðurinn og aðgerðasinninn Theo Gavrielides segir í grein sem hann kallar „The death of democracy and the forces of power and control: The case of Europe“:

Uppgangur þjóðernissinnaðra og hægri öfgaflokka í Grikklandi, Hollandi, Bretlandi og Frakklandi, og víðar, ber þess vitni að framfarir átt til félagslegs réttlætis hafi stöðvast á meðan hin síbreikkandi gjá á milli þeirra sem njóta valda sem borgaraleg réttindi eiga að tryggja og hinna sem skortir slík völd hefur leitt til umtalsverðs bakslags í því hvað við samþykjum sem venjulegt og hvað ekki. Þessi hnignun hefur verið samþykkt hægt og bítandi sem réttlætlanleg vegna þess hversu mikinn sannfæringarmátt afturhaldsöflin hafa. (Gavrielides, 2016, bls. 2, íslensk þýðing höfundar)

Ég hef bara dregið fram þrjú sýnishorn af því hvernig fræðimenn hafa lýst lýðræðinu sem ýmist dauðu eða deyjandi. Sigrún Aðalbjarnardóttir tengir þessar hræringar beint við áhyggjur af borgaravitund ungs fólks þegar hún segir:

Í ljósi rannsóknna á þessu sviði hafa komið fram áhyggjur af lýðræðislegri borgaravitund ungs fólks. Í því samhengi hefur verið rætt um „krísurnar“ þrjár: fáfræði, firringu og efasemdir um ríkjandi gildi ... Nánar tiltekið að hluti ungs fólks á Vesturlöndum sé fáfróður um og hafi ekki grundvallarupplýsingar á valdi sínu um hvað það þýði að vera borgari í lýðræðisþjóðfélagi.

Í öðru lagi að almennt sýni ungt fólk ekki nægilegan áhuga á samfélagslegum og pólitískum málefnum. Til marks um þessa stöðu hefur kosningabáttaka minnkað í Evrópu og Bandaríkjunum, bæði almennt en einkum þó meðal ungs fólks. Almennitur virðist ekki treysta stjórnvöldum eins vel og áður og er ungt fólk þar ekki undanskilið. (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2011, bls. 14–15)

Andspænis slíkum áskorunum er vert að spyrja hvort lýðræði sé enn mögulegt á Vesturlöndum. Eins og Sigrún þá held ég að lýðræði sé ekki bara mögulegt heldur einnig nauðsynlegt fyrir framvindu réttláts samfélags og farsæls lífs. Það er ekki tími til að leggja árar í bát heldur verður að leita nýrra leiða til að vinna lýðræðinu fylgi; svarið við þeirri ágjöf sem lýðræðið hefur mátt þola er ekki minna lýðræði heldur meira – en þá verðum við líka að hafa skýra hugmynd um hvað við meinum með „lýðræði“ og hvernig lýðræðisleg gildi og viðhorf eru ræktuð, ekki síst í skólasterfi.

Saga heimspeki og stjórnmála geymir margvíslegar röksemdir fyrir mikilvægi lýðræðis, allt frá Aristótelesi sem sagði að borgríkið væri samfélag sem mótað væri til þess að borgararnir gætu lifað góðu lífi (Lintott, 1992, bls. 117) og Popper sem sagði lýðræði vera leið til að skipta um valdhafa án blóðsúthellinga (Popper, 1945), til útfærðari hugmynda eins og kenninga um frjálslynt lýðræði (e. liberal democracy) (sjá t.d. Dahl, 1989), rökræðulýðræði (e. deliberative democracy) (sjá t.d. Bohmann og Rehg, 1997; Ólaf Pál Jónsson, 2007; Vilhjálm Árnason og Henry Alexander Henrysson, 2018; Young, 2002), ágreiningslíkan um lýðræði (e. agonistic democracy) (Mouffe, 2000) eða þekkingarlýðræði (e. epistemic democracy) (Jón Ólafsson, 2014) (sjá einnig 3. bók í Stjórnspeki Aristótelesar (Barnes, 1984)). Flestar þessara kenninga eða hugmynda varða lýðræði fyrst og fremst sem stjórnskipulag og ákvarðanaferli í hópi jafningja. Hér verður strax ljóst eitt vandamál fyrir skóla sem vilja vinna að lýðræði: Lýðræði sem stjórnskipulag og leið til að taka sameiginlegar bindandi ákvarðanir hefur lítið með daglegt starf nemenda og kennara að gera. Það er öðrum þræði þetta vandamál sem Evrópuráðið er að bregðast við með hugmyndinni um lýðræðislega hæfni og Sigrún tengir einmitt sínar eigin rannsóknir við slíkar áherslur Evrópuráðsins:

Í þessum anda er eitt áherslusviða Evrópuráðsins í upphafi nýrrar aldar á sviði menntamála „Menntun í lýðræðislegri borgaravítund“ og hefur ráðið sett fram verkefni undir þessu heiti ... Markmið verkefnisins er að styrkja lýðræðissamfélög með því að: (1) leitast við að glæða þá tilfinningu ungs fólks að það tilheyrir lýðræðissamfélagi (grenndarsamfélaginu, þjóðfélaginu í víðara samhengi, svo og evrópska samfélaginu og því alþjóðlega), (2) efla félagslega ábyrgðarkennd þeirra gagnvart því og (3) vitund um grundvallargildi þess. Tilgangurinn er að stuðla að frjálsu, umburðarlyndu og réttlátu samfélagi í hverju landi og á evrópska vísu. (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2011, bls. 17)

Einn vandinn við hugmyndir Evrópuráðsins er, eins og áður segir, að þær eru ekki tengdar neinni sérstakri hugmynd um lýðræði. Í næstu tveim köflum mun ég bregðast við þessum vanda: fyrst með því að leggja til nokkrar ástæður fyrir því að hallast yfirleitt að lýðræði, og síðan með því að lýsa þremur ólíkum hugmyndum um lýðræði og færa rök fyrir einni þeirra.

## AF HVERJU LÝÐRÆÐI?

Til að meta ólíkar hugmyndir um lýðræði er gagnlegt að staldra við og spyrja: Hvers vegna sækjumst við yfirleitt eftir lýðræði? Vitaskuld verður þessari spurningu ekki svarað með afdráttarlausum hætti – fólk sem sækist eftir lýðræði hefur ólíkar ástæður fyrir því og svo eru aðrir sem ekki kæra sig yfirleitt um lýðræðið. En hvað sem þessu líður er gagnlegt að greina að þrenns konar skilyrði sem skipta máli fyrir lýðræðið (sjá Ólaf Pál Jónsson, 2015):

**Pólitískt skilyrði:** Fólk deilir takmörkuðu félagslegu og efnahagslegu rými.

**Siðferðilegt skilyrði:** Fólk er berskjaldað og sjálfsvirðing þess á sér félagslegar rætur.

**Skilyrði fyrir einstaklingsmyndun:** Fólk lifir og mótar sjálfsmýnd sína á innra sviði persónulegrar reynslu og ytra sviði félagslegra tengsla.

Sú augljósa staðreynd að fólk reiðir sig á sömu efnahagslegu og félagslegu gæðin hefur verið leiðarljós ýmissa hugsuða um réttlæti, lýðræði og stjórnskipulag allt frá fornöld og verður beinlínis að útgangspunkti hjá Thomasi Hobbes (1588–1679) í því óbærilega ástandi sem hann kallaði „ríki náttúrunnar“ (Hobbes, 2009, kafli XIII). Röksamdir Hobbes vísa til mikilvægis pólitískra stofnana í því að stuðla að samvinnu og koma lögum yfir valdbeitingu í samfélaginu. Líta má á kenningar um lýðræði sem stjórnskipulag, hvort heldur af meiði frjálslynds lýðræðis eða rökræðulýðræðis, sem leið til að bregðast við þessu pólitíska skilyrði með lýðræðislegum hætti frekar en einveldislegum, eins og hjá Hobbes.

Hugum nú að siðferðilega skilyrðinu. Jürgen Habermas segir að fólk sé berskjaldað en móti jafnframt eigin sjálfsmýnd í heimi merkingar sem sé afurð félagslegra tengsla. Hann segir síðan að sérhver kenning um réttlæti verði að taka þessa staðreynd með í reikninginn:

„Siðferðilegar stofnanir“ eru stofnanir sem leiðbeina okkur um hvernig best sé að haga sér í kringumstæðum þar sem það er á okkar valdi, með því að vera hugulsöm og taka tillit til annarra, að bregðast við því hvað aðrar manneskjur eru hrikalega berskjaldaðar. Með orðalagi mannfræðinnar má segja að siðferði sé öryggisnet sem vegur upp á móti þeirri berskjöldun sem er innbyggð í okkar félagsmenningarlegu lífshætti. Grundvallarstaðreyndir um slíka félagsmenningarlega lífshætti eru: Verur sem móta eigið sjálf einungis í gegnum félagsleg samskipti eru berskjaldaðar og siðferðilega í þörf fyrir umhyggju. (Habermas, 1990, bls. 199, íslensk þýðing höfundar)

Sú hugmynd sem hér birtist er á vissan hátt gagnstæð hugmynd Hobbes um flóttann frá ríki náttúrunnar. Hobbes sagði að fólk væri eigingjarnt og árásargjarnt og þyrfti því máttugt yfirvald sem tryggði að það héldi hæfilegri fjarlægð hvert frá öðru. Habermas, á hinn bóginn, segir að vegna þess að fólk sé berskjaldað og siðferðilega í þörf fyrir umhyggju, þá þurfi siðferðilegar stofnanir sem tryggi hæfilega nánd og umhyggju. Berskjöldun fólks krefjist umhyggju frekar en þvingaðs samstarfs, og í sómasamlega réttlátu ríki megi slík umhyggja ekki velta á duttlungakenndum, einstaklingsbundnum góðverkum heldur verði að birtast í stofnanagerð og menningu samfélagsins.

Þriðja skilyrðið lýtur að því hvernig fólk mótar eigin hugmyndir um að það, hvert og eitt, sé sérstök persóna með sérstaka manngerð. Danski fræðimaðurinn Per Schultz Jørgensen orðar þetta með eftirfarandi hætti:

Hver einstaklingur þarf að velja, að ákveða, að vera virkur og að skilja sitt eigið líf með ígrunduðum hætti. Þetta felur í sér sjálfhverfu en kallar á sama tíma eftir djúpri þörf fyrir félagslegt samhengi til að hverfa að og reiða sig á. Lykilhugtökin eru *sjálf* og *félagsleg þátttaka*. (Jørgensen, 2004, bls. 117, íslensk þýðing höfundar)

Jørgensen heldur svo áfram litlu síðar:

Þetta vísar til tvenns konar sviða í lífi einstaklingsins: Annað er innri heimur reynslunnar, hitt er ytri heimur félagslegra tengsla – einkaheimurinn og hinn opinberi. (Jørgensen, 2004, bls. 117, íslensk þýðing höfundar)

Af þessum hugleiðingum dregur Jørgensen svo tvenns konar ályktanir um menntun:

Mótun manngerðar: Samtíminn gerir ráð fyrir að einstaklingurinn beri mun ríkulegri ábyrgð á að móta eigin manngerð – þ.e. að móta sjálfsmynd, sjálfsskilning og félagslegt hlutverk.

Þátttaka í námi: Ef nám á að stuðla að mótun manngerðar þá þarf að vera skiljanlegt samræmi á milli innra og ytra námsumhverfis – það felur í sér virka þátttöku í eigin námi og í félagslegu umhverfi. (Jørgensen, 2004, bls. 118, íslensk þýðing höfundar)

Þetta samspil innri og ytri þátta er kjarninn í skilyrðinu um einstaklingsmótun. Þótt Jørgensen sé að fjalla um nám í skóla eiga hugmyndir hans við um menntun og siðferðisþroska almennt, enda, eins og Sigrún segir á einum stað, „hlýtur [borgaravitund] hvers og eins að hvíla á sjálfsmynd hans og þroska á ýmsum sviðum“ (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 344). Jørgensen taldi að einungis með lýðræðislegu námsumhverfi í skóla væri hægt að koma til móts við þessi tvenns konar skilyrði og með líkum hætti gætum við ályktað að einungis í lýðræðislegu samfélagi væri hægt að koma til móts við þau á vettvangi lífsins almennt.

Í hnotskurn má segja að einungis í lýðræðislegu samfélagi geti berskjaldaðar manneskur deilt sameiginlegu félagslegu og efnahagslegu rými og dafnað sem farsælir borgarar. Fyrsta skilyrðið vísar til mikilvægis þess að byggja upp stofnanir og réttarríki (e. the rule of law), annað skilyrðið vísar til þess að nauðsynlegt sé að búa við stofnanir sem bera hag allra borgaranna fyrir brjósti (velferðarkerfi sem einkennist af umhyggju), þriðja skilyrðið dregur síðan fram mikilvægi þess að stofnanir og menning taki ekki einungis mið af fullmótuðum borgurum heldur verðandi borgurum. Þriðja skilyrðið á augljóslega við um einstakling sem byrjar sem barn og vex uns hann er orðinn fullveðja borgari, en það á einnig við um hinn fullorðna borgara því takmarkinu að vera borgari er aldrei náð í eitt skipti fyrir öll. Það er í sífelldri verðandi. Að vera borgari er svipað því að vera við góða heilsu; manneskja sem er heilsuhaust getur ekki hætt að hugsa um heilsuna þar sem því markmiði hafi verið náð, heldur þarf hún stöðugt að viðhalda heilsunni. Með líkum hætti getur manneskja aldrei náð því markmiði að vera borgari þannig að hún geti snúið sér að öðru. Að vera borgari í lýðræðislegu ríki felur vissulega í sér að hafa náð margvíslegum markmiðum (hafa tiltekin réttindi, búa yfir þekkingu, viðhorfum, gildum, o.s.frv.) en það gerir líka ráð fyrir sífelldri viðleitni til að vera borgari.

Ég hef einungis skissað upp röksemdafærslu fyrir nauðsyn lýðræðis. En punkturinn er ekki bara sá að lýðræði sé nauðsynlegt heldur einnig að fullnægjandi kenning um lýðræði verði að taka mið af þessum þrenns konar skilyrðum. Þær samtímakennningar um lýðræði

sem hafa verið mest áberandi (frjálslynt lýðræði, rökræðulýðræði, ágreiningslíkan um lýðræði, þekkingarlýðræði o.fl.) eru fyrst og fremst stofnanakenningar, þ.e. fjalla einkum um skipulag á stofnunum samfélagsins (Bohman og Rehg, 1997; Estlund, 2002; Habermas, 1996; Ólafur Páll Jónsson, 2007; Vilhjálmur Árnason, 2008). En stofnanagerðin segir ekki til um hvaða hæfni borgararnir þurfa að hafa, sem lúta slíkri stjórn og eru, um leið, drifkraftur hinna lýðræðislegu stofnana (Ólafur Páll Jónsson, 2015).

## KENNINGAR UM LÝÐRÆÐI OG LÝÐRÆÐISLEG MENNTUN

Ólíkar kenningar um lýðræði leggja til ólíkan skilning á lýðræðislegu *hlutverki* skóla, sem stofnana í lýðræðislegu samfélagi, og á því hvað geri daglegt *starf* í skóla lýðræðislegt. Þegar ég hef spurt kennara og skólustjórnendur hvernig sé unnið í anda lýðræðis í skólunum, þá nefna þeir gjarnan skipulagsatriði: nemendur eiga fulltrúa á fundum og hafa svoltið val um námsefni og námsaðferðir, og stundum fá þeir að kjósa. Þegar ég hef spurt nánar út í hvernig lýðræði birtist í daglegu starfi skólanna er oft reynt að heimfæra þessi formlegu og skipulagsbundnu atriði yfir á skólustarfið. Eins og við er að búast er niðurstaðan yfirleitt afleið: áhrif nemenda á fundum eru yfirleitt lítil enda einkennist skipulag skóla af skýru stigveldi, valið er yfirleitt yfirborðslegt og mjög takmarkað af námskrám, námsefni og samræmdum prófum, og það sem er kosið um er oftast algert aukaatriði í skólustarfinu.

Til að forðast slíkar ógöngur hafa fræðimenn og skólafólk spurt í staðinn: Hvaða hæfni þurfa nemendur að hafa til að geta verið virkir þátttakendur í lýðræðislegu samfélagi? Hér er athyglinni ekki beint að lýðræði sem stjórnskipulagi heldur að borgaravitund og lýðræðislegri hæfni almennt, sem beinlínis kallar eftir því að lýðræðislegir náms- og kennsluhættir séu þróaðir. En hvað merkir lýðræði í þessu samhengi? Sú spurning er oft skilin eftir í lausu lofti og það er einmitt einn gallinn við rit Evrópuráðsins. Án svars við þessari spurningu verður tal um *lýðræðislega* hæfni ómarkvisst og vart til annars en að gera hugsun sem oft er ærið mósókuleg ennþá gruggugri. Til að nálgast svar við þessari spurningu mun ég byrja á að gera greinarmun á þrenns konar hugmyndum um lýðræði, sem gefa tilefni til að skilja hugmyndina um lýðræðislega hæfni og lýðræðislega menningu á mjög ólíkan hátt.

Fyrsta hugmyndin er af toga frjálslynds lýðræðis og kallar á að stofnanir samfélagsins séu skipulagðar með tilliti til þess að sjónarmið fólks eru margvísleg og það leitar ólíkra gæða. Markmið hins lýðræðislega skipulags er þá að tryggja frjálsan markað hugmynda og skoðana og koma í veg fyrir einokun og skoðanakúgun (Dahl, 1989; Ólafur Páll Jónsson, 2007). Í samræmi við þetta yrði lýðræðislegt hlutverk skóla einkum af tvennu tagi: (i) að undirbúa fólk fyrir þátttöku á samkeppnismarkaði hugmyndanna, og (ii) að leggja nemendum til þekkingu á grundvallarréttindum og helstu viðmiðum sem tryggja að samfélagið geti starfað með hagkvæmum og friðsamlegum hætti. Skólunum er þannig ætlað að undirbúa nemendur fyrir samfélag sem bíður þeirra. Lýðræði verður viðfangsefni sem skólarnir standa frammi fyrir og er ætlað að leysa, á svipaðan hátt og þeim er ætlað að skila af sér nemendum sem eru læsir og búa yfir þekkingu til að mæta kröfum vinnumarkaðar (sjá umfjöllun í Biesta, 2006). Af þessum skilningi á lýðræði mætti vissulega leiða

hugmynd um lýðræðislega menningu og hæfni, en í slíkri hugmynd yrði samkeppni og eiginhagsmunahyggi miðlæg og því væri hún verulega frábrugðin hugmyndum Evrópuráðsins, þar sem rík áhersla er lögð á samvinnu og almannaheill.

Þessi frjálslýnda hugmynd um lýðræði kann að hljóma einfeldningslega en er þó afar nærtæk; í aðalnámskrá grunnskóla frá 1999 (sem var endurskoðuð lítillega árið 2007) er lýðræði sagt vera eitt af meginmarkmiðum skólakerfisins en til útskýringar á merkingu hugtaksins segir námskráin lítið annað en þetta:

Það verður að ætla öllum rétt til sjálfstæðra skoðana og tækifæri til að tjá þær og reyna að vinna þeim fylgi, að því tilskildu að það sé gert á heiðarlegan hátt og réttur annarra til hins sama virtur. (Menntamálaráðuneytið 1999, bls. 18)

Eitt meinið við þessa aðalnámskrá er að lýðræði er lýst sem hverfipunkti skólasterfsins en engin viðleitni er til að gefa lýðræðishugtakinu inntak sem gæti skýrt hvers vegna það sé góð hugmynd að skólar séu yfirleitt lýðræðislegir (Ólafur Páll Jónsson, 2014, 2018).

Frjálslýndar hugmyndir um lýðræði eru yfirleitt skilgreindar út frá formlegum ferlum, réttindum og skyldum. Slíkar hugmyndir hafa verið gagnrýndar á þeim forsendum að þar sé litið fram hjá mikilvægum siðferðilegum og pólitískum gildum og eiginlegum rökræðum borgaranna um sameiginleg málefni gefið of lítið vægi (Bohman og Rehg, 1997; Cohen, 1997; Gutmann og Thompson, 2004; Habermas, 1996, 1998; Ólafur Páll Jónsson, 2007; Vilhjálmur Árnason, 2008).

Önnur hugmyndin um lýðræði, sem kölluð hefur verið rökræðulýðræði, gerir einmitt ráð fyrir því að rökræður eða samræður og gagnkvæm virðing séu miðlæg auk þess sem meiri áhersla er lögð á samvinnu en samkeppni. Að þessu leyti er rökræðulýðræði bitastæðara sem hugsjón fyrir skóla en hugmyndir af toga frjálslýnds lýðræðis. Eftir sem áður stendur rökræðuhugmyndin frammi fyrir vanda þegar kemur að lýðræði í skóla: Einstaklingarnir sem um ræðir (i) eru ekki jafningjar heldur er staða þeirra ójöfn að verulegu leyti (kennari/nemandi, skólastjóri/kennari, skólastjóri/nemandi), (ii) eru ekki saman komnir fyrir gagnkvæman ávinning, og (iii) hluti þeirra hefur ekki neitt val um þátttöku, hvort sem lífið innan veggja skólans veitir þeim einhverja lífsfyllingu eða ekki. Vandinn er í hnotskurn sá að hugmyndir um rökræðulýðræði leggja ekki til neinn skilning á þeim viðhorfum, tilfinningum og venjum sem eru nauðsynlegar til að viðhalda og þróa áfram lýðræðislegt samfélag og um leið grundvöllur fyrir skóla sem vettvang menntunar (sjá Ásgeir Tryggvason, 2018). Vandinn er ekki að rökræðulýðræði beini okkur í öfuga átt – eins og hugmyndir af toga frjálslýnds lýðræðis – heldur að það gengur of skammt og er of bundið formlegum eða stjórnskipunarlegum atriðum.

Þriðja hugmyndin um lýðræði sem ég mun lýsa stuttlega heldur til haga áherslu rökræðulýðræðisins á rökræður eða samræður en gerir hugtakið um lýðræðislega manngerð frekar en lýðræðislegt skipulag eða ferli miðlægt. John Dewey talaði fyrir slíkri hugmynd um lýðræði á fyrstu áratugum tuttugustu aldar (Atli Harðarson, 2016; Dewey, 1916; Guðmundur Heiðar Frímansson, 2010) en á síðustu árum hefur hún verið endurvakin af ýmsum og nokkuð ólíkum höfundum (Biesta, 2006; Hansen, 2006; Putnam, 1990).

Dewey leit svo á að menntun og lýðræði væru samofin og að lýðræðisleg viðfangsefni þyrftu ekki að vera tengd stofnanagerð samfélagsins heldur mætti finna þau í hvers kyns venjulegum kringumstæðum þar sem fólk ynni saman:



... lýðræðið sem lífsmáti á rætur í einstaklingsbundinni trú í daglegri samvinnu við aðra. Lýðræði er sú trú að jafnvel þegar þarfir og markmið eða afleiðingar eru ólík frá einni manneskju til annarrar, þá feli vinsamleg samvinna í sér ómetanlega viðbót við lífið – samvinna sem getur, t.d. í íþróttum, gert ráð fyrir samkeppni og kappi. Með því að taka sérhvern ásteytingarstein – og þeir hljóta að verða fjölmargir – eftir því sem nokkur kostur er, úr andrúmslofti og umhverfi valds og aflsmunar sem leið til að leysa úr málum og inn í umhverfi rökræðu og skynsemi, þá lítum við á þá sem við eigum í ágreiningi við – jafnvel djúpstæðum ágreiningi – sem einstaklinga sem við getum lært af, og að sama skapi sem vini. (Dewey, 1998, bls. 342, íslensk þýðing höfundar)

Eitt af grundvallaratriðunum í hugmyndum Deweys um lýðræði sem samveruhátt er geta fólks til að nálgast hvert annað bæði sem skynsemisverur og sem tilfinningaverur. Í samræmi við þetta taldi hann að lýðræði ætti rætur í einstaklingsbundnum viðhorfum og venjum – lýðræðislegri manngerð eða karakter og siðferðilegum dygðum – og sagði að stofnanir samfélagsins væru ekki lýðræðislegar nema að því leyti sem þær endurspegluðu einstaklingsbundin, lýðræðisleg viðhorf í daglegri starfsemi sinni (Chambers, 2013). Þessi sýn Deweys er mjög í anda þess sem Sigrún segir um borgaravitund:

Borgaravitund hvers og eins hlýtur að hvíla á sjálfsmynd hans og þroska á ýmsum sviðum. Ég lít svo á að verkefni sem miða að því að efla félags-, siðferðis- og tilfinningaþroska barna og unglinga og styrkja sjálfsmynd þeirra séu mikilvægur grunnur og órjúfanlegur þáttur þess að efla borgaravitund þeirra í lýðræðissamfélagi. (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 344)

Af hugmyndum Deweys um lýðræði má leiða hugmyndir um lýðræðislega hæfni og menningu sem eru mjög ólíkar þeim sem frjálslyndar lýðræðishugmyndir gefa tilefni til. Samkvæmt frjálslyndum hugmyndum er gjarnan litið á margbreytileikann sem óheppilega staðreynd; það er vegna margbreytileikans sem lýðræðislegar stofnanir eru nauðsynlegar fyrir friðsamlega sambúð. Lýðræði verður þannig viðbragð við neikvæðri staðreynd um mannlega tilveru á svipaðan hátt og hugmynd Hobbess um hinn máttuga einvald er viðbragð við óbærilegu ástandi í ríki náttúrunnar. Í samræmi við þetta skipti mestu máli fyrir lýðræðið að fólk byggji yfir hæfni sem hjálpaði því að vinna eigin hagsmunum brautargengi á markaðstorgi hugmyndanna um leið og það umbæri hugmyndir annarra. Andstætt þessu leit Dewey svo á að margbreytileiki mannlífsins væri jákvæð staðreynd sem gæfi tilefni til náms og væri þar með „ómetanleg viðbót við lífið“, eins og hann sagði. Þær hugmyndir um lýðræðislega hæfni og menningu sem verða leiddar af hugmyndum Deweys varða með beinum hætti nám, þroska og það að lifa saman sem samfélag í heimi sem er í senn sá eini sem við höfum, ærið þéttsetinn margvíslegum einstaklingum og mjög takmarkaður. Hilary Putnam orðar þessi tengsl lýðræðis og menntunar vel í grein sinni um lýðræðishugmyndir Deweys þegar hann segir: „Það hversu alvarlega við lítum á lýðræðið birtist í því hversu alvarlega við lítum á menntun“ (1990, bls. 1697, íslensk þýðing höfundar).

## HÆFNI FYRIR LÝÐRÆÐI Í ANDA DEWEYS

Stofnanakenningar um lýðræði ganga út frá spurningum um hvað það þýði að ríki eða ferli ákvörðunar sé lýðræðislegt. En fólk getur búið í lýðræðislegu ríki en þolað kúgun, þöggun, jafnvel ofbeldi og skort á raunverulegum tækifærum til að lifa merkingarbæru og farsælu lífi. Ólíkt stofnanakenningum um lýðræði er útgangspunktur Deweys hversdagslegt líf og spurningin: Hvað gerir hversdagslegt líf lýðræðislegt? Svárið við þeirri spurningu liggur ekki nema að litlu leyti í skipulagi og stofnanagerð samfélagsins, heldur varðar einnig þau gildi og félagslegu viðmið sem fólk reynir á eigin skinni. Í bókinni *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* orðar hann þetta með eftirfarandi hætti:

Þar sem lýðræðislegt samfélag hafnar grunnreglunni um ytra kennivald hlýtur það að finna annað í staðinn í sjálfráðri hneigð og hagsmunum; þetta tvennt er einungis hægt að skapa með menntun. En á þessu er dýpri skýring. Lýðræði er meira en stjórnarform; það er fyrst og fremst samlífsháttur þar sem sameiginlegri reynslu er miðlað. (Dewey, 1916, bls. 101, íslensk þýðing Guðmundur Heiðar Frímansson)

Í samræmi við þessar hugmyndir má lýsa margvíslegri lýðræðislegri hæfni sem varðar getu og vilja fólks til að vinna hvað með öðru á uppbyggilegan hátt, taka þátt í rökræðum með fólki sem er á annarri skoðun, leysa vandamál án þess að beita valdi, vera tilbúið til að efast um yfirvald og andæfa því þegar við á, en um leið að kannast við og viðurkenna réttmætt yfirvald. Og svo auðvitað hæfni til að taka með í reikninginn náttúrulegar takmarkanir mannlífsins.

Hér á eftir lýsi ég hæfni sem mér virðist í senn lýðræðisleg í framangreindum skilningi, mikilvæg sem forsenda lýðræðislegrar menningar og viðráðanleg sem markmið fyrir skipulega kennslu og nám í skóla. Þessi hæfni felur í sér sjö þætti:

**(1) Samræðuhæfni** varðar bæði getu og vilja til að eiga samræðu við aðra. Ekki er bara um að ræða getu til að tjá eigin hugmyndir og hlusta á aðra, heldur gerir þessi hæfni einnig ráð fyrir að viðkomandi sé tilbúinn að læra af öðrum, þ.e. vilji eiga í rökræðum við aðra af virðingu og heiðarleika og líti á það sem aðrir segja sem mögulega satt eða trúlegt. Samræðuhæfni varðar einnig vilja og getu til að nota viðeigandi rök og beina athyglinni að því sem máli skiptir. Þessi hæfni krefst því einnig þekkingar og getu til að afla sér frekari þekkingar.

Í bókinni *Farsælt líf, réttlátt samfélag* skilgreinir Vilhjálmur Árnason það sem hann kallar annars vegar *samræðuvilja* og hins vegar *samræðuhæfni* (2008, bls. 411). Mín skilgreining á samræðuhæfni er mjög í anda þess sem Vilhjálmur segir, helsti munurinn er sá að ég hef gert viljapáttinn að hluta af samræðuhæfninni.

**(2) Sáttfýsi** reiðir sig á sambland af getu og vilja til að leita sátta og ná sáttum með sanngjörnum hætti. Hluti af þessari hæfni felur í sér getu til að setja fram og verja, með rökum, eigin afstöðu um leið og sjónarmið annarra fá að njóta sannmælis. Þessi hæfni krefst einnig getu til að setja eigin sjónarmið fram þannig að þau verði skiljanleg öðrum, einkum þeim sem viðkomandi á í ágreiningi við. Mikilvægur þáttur í sáttfýsi er hæfni til að setja

sig í spor annarra, þ.e. að „setja sig inn í hugsanir, líðan og aðstæður annarra“ (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 345).

Sáttfýsi í þessum skilningi gerir ráð fyrir meðalhófi (í skilningi Aristótelesar á dygðum) sem liggur á milli undanlátsssemi eða meðvirkni annars vegar (til dæmis gagnvart þeim sem eru frekir og yfirgangssamir) og stífni eða einstrengingsháttar hins vegar. Að auki gerir sáttfýsi ráð fyrir að fólk sé tilbúið að sætta sig við réttmætt yfirvald þegar kemur að lausn ágreiningsmála.

**(3) Gagnrýnið endurmat** felur í sér hæfni til að ígrunda bæði persónuleg og menningarleg boð eða fyrirmæli. Lýðræðisleg menning, eins og menning yfirleitt, byggist á margvíslegum forhugmyndum um hvað sé rétt eða rangt, gott eða vont, leyfilegt eða bannað. En menning má ekki staðna og verða þrúgandi, og því er nauðsynlegt að fólk geti efast um þau viðteknu sannindi sem menningin leggur til. Í þessari hæfni felst því hugrekki borgaranna til að efast um það sem litið er á sem augljóst, en um leið það að geta endurskoðað hugmyndir um eigin stöðu og gildi og gert raunverulegar og gagnrýnar lífstilraunir.

**(4) Félagsþroski** gerir fólki kleift að líta á eigið líf sem líf í samfélagi við aðra í sífelldri verðandi þar sem ólíkt fólk kemur saman, kynslóð fram af kynslóð. Þetta krefst þess að borgararnir séu færir um að meta réttlæti, sanngirni og lögbundið yfirvald, sem aftur þýðir að þeir séu færir um að líta á sum samfélagsleg gildi og viðfangsefni sem sín eigin. Þessi hæfni gerir jafnvel ráð fyrir því að borgararnir séu tilbúnir til að samþykkja að forgangsröðun í þágu samfélagsins eða komandi kynslóða kunnri að vega þyngra en þeirra eigin nærtæku óskir.

**(5) Seigla** byggist á getu og viðhorfum sem styðja fólk í að halda í ætlun og gildi þrátt fyrir ögranir og mótvind. Seigla er mikilvæg fyrir merkingarbært líf í samfélagi sem ein-kennist ekki einungis af margbreytileika heldur, stundum að minnsta kosti, af átökum (sbr. Mouffe, 2000). Einmitt vegna þess að mannleg samfélög eru margbreytileg og á köflum sundurleit er líka mikilvægt að seiglan sé ekki óbundin af siðferðilegum gildum.

**(6) Mótun lífssýnar** er að vissu leyti forsenda fyrir þeirri hæfni sem ég hef lýst hér að framan. Án hæfni til að móta sér eigin hugmyndir um hvað sé gott líf hefði fólk enga stöðu til að verja og engin gildi eða ætlun til að halda í, auk þess sem engar hefðir myndu krefjast endurmats. Í raun er varla hægt að tala um margbreytilegt samfélag nema þessi hæfni sé útbreidd. Hér er í raun um að ræða hæfni til að móta siðferðilegan grundvöll sem manneskjan stendur á og þaðan sem hún horfir yfir og metur líf sitt og umhverfi.

**(7) Virðing fyrir náttúrulegum mörkum.** Lýðræði varðar ekki einungis samskipti á meðal fólks heldur einnig samskipti við náttúruna og umhverfið í heild. Hér skiptir tvennt sér-stöku máli. Annars vegar lifir fólk lífi sínu á jörðinni og með því að ógna náttúrulegu jafnvægi hennar er lífi fólks víðsvegar um hnöttinn stefnt í voða auk þess sem grafið er undan möguleikanum á farsælu lífi í framtíðinni. Þess vegna er hæfni til að skilja og virða hnatt-ræn og náttúruleg mörk meðal þeirrar hæfni sem er nauðsynleg fyrir lýðræðislega menningu. Hins vegar varða dygðir eins og umhyggja, virðing og vinátta ekki bara annað fólk

heldur einnig dýr og jafnvel landsvæði og vistkerfi. Þess vegna er virðing og umhyggja fyrir náttúrunni hluti af því að lifa vel, burtséð frá því tjóni sem fólk hefur þegar valdið og heldur áfram að valda á lífkerfi heimsins. Martha Nussbaum orðar þetta með eftirfarandi hætti í bók sinni *Frontiers of Justice*: „Tilgangurinn með félagslegri samvinnu ... ætti að vera að lifa sómasamlega saman í heimi þar sem margar lífverur reyna að lifa vel“ (Nussbaum, 2006, bls. 351, íslensk þýðing höfundar).

Þessi listi er ekki tæmandi lýsing á þeirri hæfni sem lýðræðisleg menning krefst; aðrir gætu viljað tiltaka fleiri tegundir af hæfni eða skilgreina þær með ólíkum hætti, eins og Vilhjálmur Árnason (2008) gerir þegar hann skilgreinir samræðuvilja og samræðuhæfni sem aðgreinda eiginleika og Sigrún Aðalbjarnardóttir gerir þegar hún lýsir hæfni til að setja sig í spor annarra:

... mikilsverður þáttur borgaravitundar er hæfni til að setja sig í spor annarra. Þessi hæfni felur í sér getu til að setja sig inn í hugsanir, líðan og aðstæður annarra; hæfni til að skoða mál frá ýmsum hliðum; hæfni til að greina mismunandi sjónarmið, samræma þau og leita niðurstöðu, hæfni til að ná samkomulagi og sátt um mál. Hæfni til að vinna með öðrum skiptir hér miklu máli. (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 345)

En hvort sem lýðræðislegri hæfni er lýst nákvæmlega eins og ég hef gert eða ekki, þá virðist mér gagnlegt fyrir bæði kennara og fræðimenn að líta á lýðræðislega hæfni með þessum hætti.

Eins og ég nefndi í upphafi þá er kveikjan að þessum hugmyndum nýleg vinna á vegum Evrópuráðsins um lýðræðislega hæfni. Sú hugmynd sem ég hef verið að lýsa er hins vegar ólík þeirri sem Evrópuráðið hefur sett fram þar sem ég lýsi lýðræðislegri hæfni sem samþættum eiginleika sem spunninn er úr ólíkum þráðum: gildum, viðhorfum, getu og þekkingu. Evrópuráðið, á hinn bóginn, lítur á hina einstöku þræði sem sjálfstæða hæfni. Þannig tilgreina höfundar *Competences for Democratic Culture* 55 tegundir af hæfni sem þeir fækka síðan niður í 20: þrenns konar gildi, átta tegundir af getu, sex tegundir af viðhorfum og þrenns konar þekkingu og skilning (Council of Europe, 2016, bls. 10–11). Tengslin á milli hinna einföldu hæfniþátta og þeirrar samþættu hæfni sem ég hef verið að tala fyrir eru ekki augljós. Í eftirfarandi töflu hef ég sett fram, með grafískum hætti, hugmynd um tengsl þessa tvenns:

**Tafla 1: Samband lýðræðislegrar hæfni eins og Evrópuráðið skilgreinir hana (til vinstri) og lýðræðislegrar hæfni eins og hún er skilgreind í þessari grein (efst)**

	<b>Einföld hæfni</b>	<b>Sambætt hæfni</b>	1. Samræðuhæfni	2. Sáttfýsi	3. Gagnrýnið endurmat	4. Félagssproski	5. Seigla	6. Mótun lífssýnar	7. Virðing fyrir náttúrulegum mörkum
1	Að virða mannlega reisu og mannréttindi								
2	Að virða menningarlega fjölbreytni								
3	Að virða lýðræði, réttlæti, sanngirni, jafnrétti og réttaröryggi								
4	Að vera opin fyrir því sem er menningarlega öðruvísi og hugmyndum, heimsmynd og venjum annarra								
5	Virðing								
6	Borgaravitund								
7	Ábyrgð								
8	Sjálfstraust								
9	Að umbera margræðni								
10	Sjálfstæð námshæfni								
11	Greinandi og gagnrýnin hugsun								
12	Að geta hlustað og skoðað								
13	Samhygð								
14	Sveigjanleiki og aðlögunarhæfni								
15	Færni í tungumálum og tjáskiptum								
16	Samstarfshæfni								
17	Geta til að leysa ágreining								
18	Sjálfsþekking og gagnrýnin sjálfskilningur								
19	Þekking og gagnrýnin skilningur á tungumálum og samskiptum								
20	Þekking og gagnrýnin skilningur á heiminum								

Það er síður en svo ljóst hvernig ætti að fylla inn í reitina í töflunni. Sum einfalda hæfnin (vinstri hlið töflunnar) er svo almenn að hún ætti að vera þáttur í allri samþættri lýðræðislegri hæfni. Gildin í línum 1–3 eru öll hluti af samþættu hæfninni (reitirnir í töflunni eru dekkir), viðhorfin í línum 4–9 ættu e.t.v. einnig að vera þannig og þekkingin í línum 18–20 líka. Ég hef að vísu skilið nokkra reiti eftir ólitaða til að gefa til kynna að þessir einföldu hæfnipættir hafa misjafnt vægi innan hinnar samþættu hæfni. En kannski ætti enginn reitur í töflunni að vera án litar þótt sumir einföldu hæfnipættirnir séu mikilvægari fyrir tiltekna samþætta hæfni en aðrir: „Sjálfsþekking og gagnrýninn sjálfskilningur“ er örugglega mjög mikilvægur þáttur fyrir „Mótun lífssýnar“ en „Virðing fyrir náttúrulegum mörkum“ þarf kannski síður á sjálfsþekkingu að halda. En jafnvel þótt þessi einfaldi hæfnipáttur sé vissulega sjálfsmiðaður, og þess vegna laustengdari því að virða náttúruleg mörk mannsins á jörðinni, þá er hann því samt ekki óviðkomandi.

Þótt enginn einn skilningur á hugtakinu um hæfni sé viðtekinn í fræðunum, virðast flestir fræðimenn líta svo á að hæfni sé samsettur eiginleiki sem taki í senn til gilda, viðhorfa, getu og þekkingar (Hoskins, Saisana og Villalba, 2015; Mogensen og Schnack, 2010; Rychen, 2009). Þar fyrir utan virðist mér að hugmyndin um hina einföldu hæfni standi frammi fyrir að minnsta kosti tvenns konar vanda, sem ég vonast til að komast hjá með skilgreiningu minni.

Fyrri vandinn er að einföldu hæfnipættirnir eru svo almennir og varða svo margvíslegar hliðar náms að nánast hvaða kennari sem er getur sagst vera að vinna að lýðræðislegri hæfni með því einfaldlega að gera það sem hann hefur alltaf gert. Jafnvel kennari sem kennir með valdsmannslegum hætti, í samræmi við einstrengingslega námskrá og veitir lítið svigrúm til samræðna og frumkvæðis í kennslunni, getur sagst vera að vinna í þágu hæfninnar „Að geta hlustað og skoðað“ og „Þekking og gagnrýninn skilningur á heiminum“.

Seinni vandinn varðar beint skilgreininguna á lýðræðislegri hæfni. Ýmsir fræðimenn hafa bent á að eiginleikar eins og samhygð, seigla og virðing gera manneskju einungis betri ef hún er góð fyrir. Illgjarn glæpamaður verður ekki betri með meiri seiglu og þar sem kúgandi glæpagengi ráða ríkjum er ekki víst að meiri virðing sé til bóta. Einungis rétt tegund af virðingu, sem beinist að viðeigandi einstaklingum eða reglum, af gildum ástæðum, stuðlar að siðferðilegum heilindum og lýðræðislegu samfélagi. Þannig gera getan og þekkingin manneskju ekki betri eða lýðræðislegri nema gildin og viðhorfin sem manneskjan byggir líf sitt á séu þegar góð eða stuðli að lýðræðislegu lífi.

Þessari gagnrýni svipar til þeirrar sem fræðimenn hafa sett fram á vinsælar hugmyndir um að skólar skuli efla seiglu og fleiri athafnadygðir án þess að huga að siðferðilegum grunni þeirra.

Þessar athafnadygðir geta beinlínis verið hættulegar ef þær hafa ekkert siðferðilegt aðhald. Það sem skorti í skapgerð og persónuleika bankamanna í aðdraganda fjármálahrunsins, eða hjá hinum venjulega andstyggilega harðstjóra, er augljóslega ekki meiri seigla eða sjálfsöryggi. (Kristján Kristjánsson, 2015, bls. 6)

Þannig er það sem ég kalla *seiglu* ekki það sama og Angela Duckworth kallar *grit*, og mætti ýmist þýða sem *seiglu* eða *þrautseigju*. Duckworth (2016) skilgreinir *grit* sem hreina athafnadygð eða athafnafærni og sem slíkt er *grit* hvorki góður eiginleiki né vondur (sjá

Arthur, Kristján Kristjánsson og Thoma, 2016). Sem athafnadygð (frekar en siðferðileg dygð) getur *grit* tekið á sig mynd einstrengingsháttar eða þvermóðsku, sem frá siðferðilegu sjónarhorni er löstur en ekki dygð.

Að því marki sem tiltekin hæfni á að gera fólk lýðræðislegra, eða bæta lýðræðislega manngerð, má vænta þess að hæfnin sé líkari siðferðilegri dygð en athafnadygðum, og þar með verður hún að vera samþætt en ekki einföld, að minnsta kosti ef dygðahugtakið er skilið aristótélískum skilningi.

## LOKAORÐ

Mín hugmynd um lýðræðislega hæfni fellur vel að þeim hugmyndum sem Sigrún Aðalbjarnardóttir hefur talað fyrir um langt skeið þar sem hún lítur svo á að lýðræðisleg borgaravitund hvíli á félags-, siðferðis- og tilfinningaþroska barna og ungmenna. Sigrún lýkur bókinni *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar* á eftirfarandi orðum:

Áskorun og ögrun felst í því að vinna að því að efla samskiptahæfni ungs fólks og siðferðiskennd þeirra og um leið fjölmennarlega hæfni þeirra og lýðræðislega borgaravitund. Í ögruninni felst hugsjón og köllun um að stuðla að farsælum samskiptum barna og ungmenna heima og heiman, í samtíð og framtíð, og móta réttlátara þjóðfélag til þroskaauka og heilla hverri manneskju, sem og samfélagi þjóðanna. Mitt mat og álit er að slíkt starf sé eitt brýnasta verkefnið í menntamállum vestrænna ríkja. (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 468)

Líta má á hugmyndina um hæfni fyrir lýðræðislega menningu sem tilraun til að lýsa þeim eiginleikum sem þarf að rækta til að bregðast við ákalli 21. aldar, þ.e. eiginleikum sem eru nauðsynlegir til að fólk geti lifað í sátt við sjálft sig og aðra í náttúrulegu og félagslegu umhverfi. Hugmyndin er vissulega mjög víðtæk og gerir ráð fyrir hæfni sem nær yfir ólík svið mannlegrar tilveru og býður því heim þeirri gagnrýni að lýðræðishugtakið hafi verið þanið um of. En sérhver róttæk hugmynd um lýðræði býður heim þeirri gagnrýni að hún sé of víðtæk. Hugmyndir Deweys fólu í sér útvíkkun á lýðræðishugtakinu sem var viðtekið á hans tíð. Sú útvíkkun var afleiðing af tilraun hans til að verja hugmyndina um lýðræði með því að endurskoða hana (Dewey, 2012). Samtímahugmyndir um lýðræði hafa reynt gallaðar og mér virðist að vörn fyrir lýðræði verði að fela í sér endurskoðun á þeim. Ég hef reynt að setja fram hugmynd um lýðræðislega hæfni sem felur í sér að gildi lýðræðis sé ekki fyrst og fremst neikvætt – þ.e. forði okkur frá hörmungum eins og einvaldurinn hjá Hobbes sem frelsar fólk frá ríki náttúrunnar – heldur hafi lýðræði jákvætt gildi sem umgjörð um samlíf fólks, eins og bæði Dewey og Sigrún Aðalbjarnardóttir líta á það.

## HEIMILDIR

- Arthur, J., Kristján Kristjánsson og Thoma, S. (2016). *Is grit the magic elixir of good character? Some reflections on Angela Duckworth's new book GRIT: The power of passion and perseverance*. Birmingham: The Jubilee Centre for Character & Virtues Insight Series. Sótt af [https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/insight-series/Is\\_Grit\\_the\\_Magic\\_Elixir\\_of\\_Good\\_Character\\_InsightSeries2016.pdf](https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/insight-series/Is_Grit_the_Magic_Elixir_of_Good_Character_InsightSeries2016.pdf)
- Atli Harðarson. (2016). Lýðræði og menntun: Hugleiðingar um aldargamla bók. Netla – *Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <https://ojs.hi.is/netla/article/view/2373>
- Ásgeir Tryggvason. (2018). Democratic education and agonism: Exploring the critique from deliberative theory. *Democracy and Education*, 26(1). Sótt af <https://democracyeducationjournal.org/home/vol26/iss1/1>
- Barnes, J. (ritstjóri). (1984). *The complete works of Aristotle: The revised Oxford translation*. Princeton: Princeton University Press.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm.
- Bohman, J. og Rehg, W. (ritstjórar). (1997). *Deliberative democracy: Essays on reason and politics*. Cambridge: MIT Press.
- Chambers, S. (2013). The many faces of good citizenship. *Critical Review*, 25(2), 199–209. <https://doi.org/10.1080/08913811.2013.843874>
- Cohen, J. (1997). Deliberation and democratic legitimacy. Í J. Bohman og W. Rehg (ritstjórar), *Deliberative democracy: Essays on reason and politics* (bls. 67–92). Cambridge: MIT Press.
- Council of Europe. (2016). *Competences for democratic culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies*. Strasbourg: Council of Europe. Sótt af <https://rm.coe.int/16806ccc07>
- Dahl, R. A. (1989). *Democracy and its critics*. New Haven: Yale University Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.
- Dewey, J. (1998). Creative democracy: The task before us. Í L. A. Hickman og T. M. Alexander (ritstjórar), *The essential Dewey* (1. bindi, bls. 340–343). Bloomington: Indiana University Press. (Upprunaleg útgáfa 1939).
- Dewey, J. (2012). *The public and its problems: An essay in political inquiry* (með inngangi eftir M. L. Rogers). Pennsylvania: Pennsylvania State University Press.
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. New York: Scribner.
- Estlund, D. (2002). *Democracy*. Oxford: Blackwell.
- Gavrielides, T. (2016). The death of democracy and the forces of power and control: The case of Europe. *Social Science*, 5(3), 42. <https://doi.org/10.3390/socsci5030042>
- Guðmundur Heiðar Frímansson. (2010). Dewey, lýðræði, menntun og skólar. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki: Menntun, reynsla og lýðræði* (bls. 107–129). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gutmann, A. og Thompson, D. (2004). *Why deliberative democracy?* Princeton: Princeton University Press.



- Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: MIT Press.
- Habermas, J. (1996). *Between facts and norms: Contributions to a discourse theory of law and democracy*. Cambridge: MIT Press.
- Habermas, J. (1998). *The inclusion of the other: Studies in political theory*. Cambridge: MIT Press.
- Hansen, D. T. (ritstjóri). (2006). *John Dewey and our educational prospect: A critical engagement with Dewey's Democracy and education*. Albany: State University of New York Press.
- Hobbes, T. (2009). *Leviathan*. (Upprunaleg útgáfa 1651). Sótt af: <https://www.gutenberg.org/files/3207/3207-h/3207-h.htm>
- Hoskins, B., Saisana, M. og Villalba, C. M. H. (2015). Civic competence of youth in Europe: Measuring cross national variation through the creation of a composite indicator. *Social Indicator Research*, 123(2), 431–457. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0746-z>
- Jón Ólafsson. (2014). Deweyan democracy: The epistemic context. *Nordicum-Mediterraneum*, 9(2). Sótt af <https://nome.unak.is/wordpress/09-2/c64-conference-paper/deweyan-democracy-the-epistemic-context/>
- Jørgensen, P. S. (2004). Children's participation in a democratic learning environment. Í J. MacBeath og L. Moos (ritstjórar). *Democratic learning: The challenge to school effectiveness* (bls. 113–131). London: RoutledgeFalmer.
- Krastev, I. (2007). The strange death of the liberal consensus. *Journal of Democracy*, 18(4), 56–63. Sótt af <https://www.journalofdemocracy.org/wp-content/uploads/2012/04/Krastev-18-4.pdf>
- Kristján Kristjánsson. (2015). *Aristotelian character education*. London: Routledge.
- Lintott, A. (1992). Aristotle and democracy. *Classical Quarterly*, 42(1), 114–128. <https://doi.org/10.1017/S0009838800042622>
- Martin, L. L. og Varner, K. J. (2017). Race, residential segregation, and the death of democracy: Education and myth of postracialism. *Democracy and Education*, 25(1). Sótt af <http://democracyeducationjournal.org/home/vol25/iss1/4>
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla 1999: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Mogensen, F. og Schnack, K. (2010). The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1), 59–74. <https://doi.org/10.1080/13504620903504032>
- Mouffe, C. (2000). *The democratic paradox*. London: Verso.
- Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ólafur Páll Jónsson. (2007). *Náttúra, vald og verðmæti*. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Ólafur Páll Jónsson. (2014). Lýðræðisleg menntastefna: Sögulegt ágríp og heimspekileg greining. *Stjórn málg og stjórnsýsla*, 10(1), 2014, 97–115. <https://doi.org/10.13177/irpa.a.2014.10.1.6>

- Ólafur Páll Jónsson. (2015). Lýðræði: Stofnanir ríkisins og virkni borgaranna. Í Róbert H. Haraldsson og Salvör Nordal (ritstjórar), *Hugsað með Vilhjálmi: Ritgerðir til heiðurs Vilhjálmi Árnasyni sextugum* (133–149). Reykjavík: Siðfræðistofnun: Háskólaútgáfan.
- Ólafur Páll Jónsson. (2018). Lýðræði og borgaravitund: Hugsjón, stefna og tómarúm. Í Vilhjálmur Árnason og Henry Alexander Henrysson (ritstjórar), *Íslenskt lýðræði: Starfsvenjur, gildi og skilningur* (bls. 213–238). Reykjavík: Háskólaútgáfan: Siðfræðistofnun.
- Popper, K. R. (1945). *The open society and its enemies*. London: Routledge.
- Putnam, H. (1990). A reconsideration of Deweyan democracy. *Southern California Law Review*, 63(6), 1671–1697.
- Rychen, D. S. (2009). Key competencies: Overall goals for competence development: An international and interdisciplinary perspective. Í R. Maclean og D. Wilson (ritstjórar), *International handbook of education for the changing world of work: Bridging academic and vocational learning* (6. bindi, bls. 2571–2584). Dordrecht: Springer.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla, háskólaforlag Máls og menningar.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2011). *Borgaravitund ungs fólks í lýðræðisþjóðfélagi*. Reykjavík: Rannsóknarsetrið Lífshættir bara og ungmenna: Félagsvísindastofnun: Menntavísindastofnun Háskóla Íslands.
- Vilhjálmur Árnason. (2008). *Farsælt líf, réttlátt samfélag: Kenningar í siðfræði*. Reykjavík: Heimskringla, háskólaforlag Máls og menningar.
- Vilhjálmur Árnason og Henry Alexander Henrysson (ritstjórar). (2018). *Íslenskt lýðræði: Starfsvenjur, gildi og skilningur*. Reykjavík: Háskólaútgáfan: Siðfræðistofnun.
- Young, I. M. (2002). *Inclusion and democracy*. New York: Oxford University Press.

Greinin barst tímaritinu 1. maí 2019 og var samþykkt til birtingar 28. október 2019

## UM HÖFUNDINN

Ólafur Páll Jónsson (opj@hi.is) er prófessor í heimspeki á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hann lauk meistaraþrófi í heimspeki frá Háskólanum í Calgary í Kanada og doktorsþrófi í sömu grein frá MIT í Bandaríkjunum. Ólafur Páll hefur skrifað fjölda greina um heimspeki menntunar, einkum um lýðræði, réttlæti og menntun án aðgreiningar. Hann hefur einnig gefið út nokkrar bækur, m.a. *Lýðræði, réttlæti og menntun* (Háskólaútgáfan, 2011).

# Democratic competences for a democratic culture

## ABSTRACT

Since the 1970s democratic citizenship has been an explicit goal of the Icelandic educational system and also a topic of teaching and research for Sigrún Aðalbjarnardóttir. In a recent publication by the Council of Europe titled *Competences for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, a model for competences for democratic culture is presented. This can be seen as an attempt to describe the competences necessary for democratic citizenship. In the present paper I critically examine this model and present an alternative conception of democratic competences which I compare to some of the central ideas found in the research of Sigrún Aðalbjarnardóttir. My criticism of the publication of the Council of Europe is twofold. On the one hand, I criticise its lack of an explicit grounding of the model of democratic competences in a theory of democracy. This leads to the situation where a model of democratic competences is presented without much discussion of what makes these competences specifically democratic. On the other hand, I criticise the very notion of competence used in the publication. In the Council of Europe model, 20 core competences are presented, each of which falls into one of four categories: (i) a value, (ii) an attitude, (iii) a skill or (iv) knowledge and understanding. The alternative notion presented here defines a democratic competence as a complex construct composed of elements from each of these four categories. I define seven such complex competences: Discursive competence, Competence for conflict resolution, Competence for critical re-evaluation, Competence for communal living, Competence for resilience, Competence for forming a conception of a good life, Competence for respecting the natural boundaries of human living.

In developing my own conception of democratic competences, I consider three kinds of conditions that make democracy necessary for a just society: a political condition, a moral condition, and a condition for individualization. I then consider three broad ideas of democracy which all respond very differently to these three kinds of conditions: liberal democracy, deliberative democracy and Deweyan democracy. The liberal conception of democracy views democracy as a forum for free competition of ideas but has little to offer in the way of democratic education. Democratic competences, according to this view, concern the ability to advocate and advance one's own interests while also tolerating differences. The deliberative conception fares much better as it gives special attention to deliberation or discussion and mutual understanding. But the deliberative conception has shortcomings of its own. One problem for the deliberative conception is its starting point in structural issues concerning the way in which equal citizens might justly take collective binding decisions. In a school setting, the "demos" is not a group of equals but a group of individuals unequal in important ways and such collective binding decisions are not central to educational work. The third view, a Deweyan conception, offers an account of democracy much more closely connected to learning and individual virtues or competences than the other two and, therefore, much richer as a ground for defining democratic competences.

The seven complex democratic competences I define derive naturally from a conception of democracy similar to the one presented by John Dewey over a century ago while, at the same time, being more practical as a guiding ideal for democratic education. These competences also reflect concerns which have been central in the research of Sigrún Aðalbjarnardóttir on democratic citizenship as grounded in the social, moral and emotional maturity of youth. Finally, I consider whether, by developing my conception of democratic competences, I have stretched the concept of democracy too wide.

Keywords: democracy, education, democratic competences, citizenship, John Dewey

## ABOUT THE AUTHOR

Olafur Pall Jonsson (opj@hi.is) is a professor of philosophy in the School of Education at the University of Iceland. He completed a master's degree in philosophy from the University of Calgary in Canada and a doctoral degree in philosophy from MIT in the United States. He has written various journal articles and book chapters about philosophy of education, in the particular on democracy, justice, and inclusion, as well as books. He has, furthermore, published a number of books, for example. *Lýðræði, réttlæti og menntun* [Democracy, justice and education] (University of Iceland Press, 2011).