



Listin að spyrja

Jón Ásgeir Kalmannsson

► Abstract ► Um höfund ► About the author ► Heimildir

Dr. Jón Torfi Jónasson hefur bent á að menntaumuræða hafi á síðustu áratugum ekki fjallað um það sem hún ætti að fjalla um, sem séu grundvallarspurningar um eðli menntunar, hlutverk skóla og tengsl menntunar og skóla. Hún hafi fremur beinst að tæknilegum og fjárhagslegum þáttum skólastarfs. Í þessari grein verður brugðist við ákalli Jóns Torfa um eflða umræðu um eðli menntunar. Það verður gert með því að beina athygli að því sem Jón Torfi telur að hafi skort í menntaumuræðum upp á síðkastið, spurningum um grundvallarþætti menntunar og skóla. Spurt er hvað spurningar eru og í hverju þekkingarfræðilegt og síðfræðilegt mikilvægi þeirra er fólgið. Komið er inn á það hvers vegna erfiðara getur verið að spyrja vel en að finna svör við spurningum, og rætt í því sambandi um hvað fólgið er í listinni að spyrja. Rætt er um tengsl spurnar við hugsun og líf íhugunar. Fjallað er um hvað það getur þýtt í lífi einstaklings að spyrja sig grundvallarspurninga um hlutverk sitt og um merkingu grunnhugtaka eins og kennslu og menntunar. Loks verða skoðuð tengsl spurnar og athygli, það er getunnar til að opna hugann fyrir veruleika af einhverju tagi.

Efnisorð: Spurning, íhygli, kennsla, athygli, menntun.

1. Spurningar um menntun og skóla

Í fyrirlestri sem fluttur var á Pálsvöku 25. apríl 2017 gagnrýnir Jón Torfi þá mennta- og skólaumuræðu sem uppi hefur verið á síðustu áratugum með því að segja að hún hafi ekki snúist um kjarna málsins, sem séu spurningar á borð við: hvað er menntun?, hvað er skóli? og hvernig tengist þetta tvennt saman?¹ Menntaumuræða hafi fremur snúist um spurningar á borð við; hvernig er hægt að græða á skólastarfi eða nota tölvur til að kenna betur úrelta hluti? Þótt þessi grein sé hugsuð sem viðbrögð við gagnrýni Jóns Torfa og ákalli hans um dýpri menntaumuræðu þá hyggst ég þó ekki nálgast þær grundvallarspurningar sem hann nefnir með beinum hætti. Þess í stað freista ég þess að ræða um *eðli og mikilvægi* spurninga sem slíkra í þeirri von að það geti varpað ljósi á spurningar um menntun og skóla. Tilgátan sem ég hef að leiðarljósi í greininni er að menntun sé að verulegu leyti fólgin í getunni til að spyrja spurninga um eðli og inntak hlutanna. Sé þetta rétt, og eigi gagnrýni Jóns Torfa við rök að styðjast, þá má ef til vill draga þá ályktun að menntaumuræða síðustu áratuga hafi einkennst af *menntunarskort* sem birtist í vangetu og/eða áhugaleysi á að spyrja djúpra spurninga. Rétt er að taka fram að í greininni legg ég ekki mat á það hvort gagnrýni Jóns Torfa á menntaumuræðu síðustu áratuga sé sanngjörn. Að svo miklu leyti sem ég fjalla um menntaumuræðuna leyfi ég mér einfaldlega að ganga út frá því að gagnrýni hans styðjist við góð og gild rök. Í meginatriðum fjallar greinin á hinn bóginn ekki um menntaumuræðuna sem slíka. Ég hef fyrst og fremst áhuga á að skoða þýðingu spurninga og spurnar almennt, og samband þeirra við hugtök sem tengjast menntun, á borð við íhugun, undrun og athygli.

¹ Jón Torfi Jónasson, „Hverju er brýnast að breyta í menntamálum og hverjir ættu að gera það?“. Erindi flutt á Pálsvöku, 25. apríl 2017 í Hannesarholti. Sjá: https://www.ivoox.com/jon-torfi-jonasson-hverju-er-br-nast-a-audios-mp3_rf_66653857_amp_1.html

2. Spurningin

Eðli og þýðingu spurnar og spurninga ber ekki oft á góma í fræðilegri umræðu. Þótt rannsóknarspurningar séu vissulega mikilvægur hluti vísindalegra og fræðilegra rannsókna þá fá spurningar sem slíkar sjaldan mikla umfjöllun. Áhuginn er oftast meiri á svörnum, tilgátunum og kenningunum en sjálfum spurningunum. Þó finnast hugsuðir og fræðimenn sem leggja ríka áherslu á tengsl spurnar og spurninga við menntun og „frjálsar menntir“. Ég mun nú ræða fáein dæmi um slíka umræðu meðal heimspekinga. Umfjöllun mín er hvergi nærri tæmandi og má til dæmis geta þess að merkir heimspekingar sem látið hafa sig þetta efni varða, á borð við John Dewey (Dewey, 2018) og Matthew Lipman, frumkvöðul barnaheimspeki (Lipman, 2003), koma ekki við sögu að þessu sinni.

Í höfuðverki þýska heimspekingisins Hans-Georgs Gadamer, *Sannleikur og aðferð*, heldur hann því fram að spurningin liggja til grundvallar og sé forsenda allrar þekkingar og orðræðu sem leiðir eitthvað raunverulegt í ljós um hlutina (þ. die Vorgängigkeit der Frage): „[L]eiðin að allri þekkingu liggur um spurninguna“ og „orðræða sem er ætlað að afhjúpa eitthvað krefst þess að hluturinn sé opnaður upp á gátt með spurningu“, segir hann (Gadamer, 2013, bls. 371). Því fer þess vegna fjarri að spurningar séu í aukahlutverki í huga Gadamers þegar kemur að vísindalegu og fræðilegu starfi. Spurningar leika þvert á móti aðalhlutverk í leitinni að þekkingu og sannleika. Gadamer bendir á að afneitun viðmælenda Sókratesar á þessu þekkingarfræðilega mikilvægi spurninga birtist ítrekað í samræðum Platons, gjarnan á írónískan ef ekki kómískan hátt. Í samræðunum fara raunverulegar samræður oftast en ekki út um þúfur, ef þær komast þá nokkurn tíma í kring, vegna þess að viðmælendur Sókratesar hafa engan áhuga á að „opna hlutinn upp á gátt með spurningu“ og útsetja sig þannig fyrir hinu óþekkta og fyrir dýpri skilningi á eðli veruleikans. Þeir hafi meiri áhuga á að sýna að þeir hafi rétt fyrir sér og hvernig þeir geti beitt skoðunum sínum, og kennt öðrum að beita þeim, til að koma sér áfram í samfélagi manna. Þeim finnst lítið til undarlegra spurninga Sókratesar koma vegna þess að þeir telja sig þegar vita svörin við þeim. Írónían er sú að fólk sem telur sig vita betur er ófært um að öðlast raunverulega þekkingu; „það getur jafnvel ekki spurt réttu spurninganna“ því til þess að spyrja þarf maður að vilja vita, og til að vilja vita þarf maður að vita að maður veit ekki (Gadamer, 2013, bls. 371). Spurning er því einhvers konar opin-berun; hún gerir ljóst hvað enn er ekki sjálfsgagt eða gefið. Spurningin leiðir í ljós að þrátt fyrir að menn þjáist sjaldan af skorti á skoðunum og kenningum um hvaðeina þá er fyrirbærið sem um er spurt enn þá óráðið og fært um að koma á óvart.

Gadamer álitur sum sé að „allar sannar spurningar“ séu opnar eða „óþekktar“ í þeim skilningi að svörin við þeim séu óviss. Þær leiða ávallt í ljós „opna möguleika á merkingu“ eða „óákvarðaða möguleika“ þess hlutar sem spurt er um (Gadamer, 2013, bls. 383). Þegar spurning vaknar þá opnar það „veru hlutarins“ og það hve mikið vit er í svarinu ræðst af því hve vel eða illa svarið gerir grein fyrir þeim möguleikum hlutarins sem spurningin leiðir í ljós. Það þýðir að sumar spurningar eru ekki spurningar í fyllsta skilningi þótt þær líti út fyrir að vera það. Gadamer minnst í þessu sambandi annars vegar á hina uppeldisfræðilegu, eða pedagogísku, spurningu og hins vegar á hina mælskufræðilegu, eða retórísku, spurningu. Þegar kennarinn spyr spurningar í þeim tilgangi að kanna hvað nemandinn veit eða til þess að nemandinn læri tiltekið svar þá er „spurningin án spyrjanda“ í þeim skilningi að sá sem ber spurninguna fram dvelur ekki sjálfur í þeirri opnu spurn sem spurningin lætur í ljós (Gadamer, 2013, bls. 372). Spyrjandinn hefur heldur ekki beinlínis áhuga á svarinu sem slíku; hann spyr ekki af löngun til að vita svarið. Spurningin og svarið eru í slíku tilfelli fyrst og fremst *taki* til að kanna þekkingu eða til að fá nemandann til að læra eitt eða annað. Retórísk spurning hefur á hinn bóginn hvorki spyrjanda né er tilgangur hennar að ganga úr skugga um hvað viðmælendinn veit, því svarið er gefið fyrir fram. Retórísk spurning er í raun fullyrðing, skoðun, gagnrýni, eða annað þess háttar, án allrar viðurkenningar á einhverju óþekktu eða óákvörðuðu, og tilgangur hennar er gjarnan að sannfæra aðra um eitthvað. Bæði uppeldisfræðilegar og mælskufræðilegar spurningar eru því ófullkomnar sem slíkar. Sá sem spyr slíkra spurninga er ekki í leit að nýjum skilningi og þekkingu á heiminum vegna þess að hann reidur sig fyrst og fremst á þær skoðanir sem hann hefur fyrir. Spurning hans tjáir ekkert „ég veit að ég veit ekki“. Án slíkrar viðurkenningar getur maður ekki spurt í fyllsta skilningi þess orðs að dómi Gadamers.

Þess má geta að menntahugsuðir hafa sumir nýtt sér hugmyndir í anda Gadamer's í umfjöllun um kennslu og skólafarir. Þannig gerir Kiyotaka Miyazaki til dæmis greinarmun á þekktum og óþekktum spurningum í umfjöllun sinni um kennslu (Miyazaki, 2014). Óþekktar spurningar eru þær sem kennarinn veit ekki svarið við þótt hún kunni að hafa spurt þeirra, og þær kalla á samvinnu og samræðu kennara og nemenda við leit að mögulegum svörum. Þekktar spurningar, segir Miyazaki, eru upplýsingaspurningar þar sem kennarinn veit svarið og spyr til að kanna hvort nemendur viti það líka eða hvort hann þurfi að láta þeim svarið í té.

Spurning í skilningi Gadamer's gerir mann að vitandi, hugsandi veru með djúpan áhuga á og í lifandi tengslum við veruleikann sem hún er hluti af. Skortur á spurn er á hinn bóginn, að dómi Gadamer's, til merkis um *hugsunarleysi*; persóna sem hugsar „verður að spyrja sjálfa sig spurninga“ (Gadamer, 2013, bls. 383). Listin að hugsa er þegar allt kemur til alls *listin að spyrja æ dýpri spurninga* (Gadamer, 2013, bls. 375). Hugmyndir Gadamer's um tengsl hugsunar og þess sem hann nefnir listina að spyrja hafa augljósa þýðingu fyrir skilning okkar á inntaki menntunar. Menntuð manneskja er hugsandi og íhugul, það er hún hefur tileinkað sér listina að spyrja æ dýpra. Hún hefur nægilega auðmýkt og visku til að viðurkenna að hún veit ekki, en lifir jafnframt í eins konar ástarsambandi við veruleikann; hún vill spyrja hann spjörum úr og kynnst honum þannig betur.

3. Að rekja spor

Nú kann einhverjum að finnast skilningur Gadamer's á eðli og mikilvægi spurninga full útilokandi. Eru uppeldisfræðilegar spurningar eitthvað síðri en heimspekilegar spurningar bara af því spyrjandinn veit svarið? Hvað með hagnýtar spurningar á borð við „hvar eru bíllyklarnir?“ – eru þær ekki heldur fullgildar spurningar? Gadamer gæti svarað að slíkar spurningar þjóni sínu góða og gilda markmiði. En jafnvel þegar við spyrjum um bíllyklana spyrjum við ekki beinlínis af áhuga á að vita eitthvað sem við vitum ekki, af áhuga á heiminum sem slíkum; staðsetning lykllanna skiptir okkur ekki máli í sjálfu sér heldur notagildið sem sú vitneskja hefur og það vald sem hún færir okkur yfir aðstæðum okkar. Það sem á hinn bóginn gerir spurningu að spurningu í skilningi Gadamer's er í senn viðurkenning spyrjandans á eigin vanþekkingu og *þrá* hennar eftir nánari kynnum af því sem spurt er um. Spurning felur því ávallt í sér einingu skynsemi og tilfinninga; hún innifelur bæði vitsmunalegan þátt – ég veit að ég veit ekki – og löngunar eða ástríðuþátt – ég þrái að vita. Leon Kass orðar þetta einkenni „réttnefndrar“ spurningar með eftirfarandi hætti:

Réttnefnd spurning sýnir að hugurinn er ekki bara tæki sem knúid er af þörfinni til að lifa af eða gert til að þjóna löngun í ánægju, völd og álit. Hún sýnir að hugur okkar hefur einnig sínar eigin þrár eða, réttara sagt, að við þráum að vita. (Kass, 2020, bls. 266)

Með því að spyrja leysum við með öðrum orðum úr læðingi þekkingarþrána, sem Aristóteles segir að sé öllum mönnum í blóð borin (Aristóteles, 1999, bls. 41). Við getum vissulega notað spurningar í margs konar hagnýtum eða jafnvel annarlegum tilgangi; til að ákvarða staðreyndir máls í réttarhaldi, til að skopast að eða gera lítið úr andstæðingi í pólitískum átökum, til að forvitnast um kjaftasögur, til að kasta ryki í augu fólks í áróðri, og svo mætti lengi telja. En einungis þær spurningar sem fela í sér viðurkenningu á að vita ekki og þrá eftir að vita eru spurningar í fyllsta skilningi orðsins. Eins og Josef Pieper bendir á er skóli, í upprunalegri merkingu gríska orðsins *scholé*, einmitt tómið eða frelsið sem okkur gefst til að rannsaka og ræða um réttnefndar spurningar í skilningi Kass; spurningar sem ekki snúast um það hvernig eigi að lifa af eða fullnægja löngun sinni í ánægju, völd og álit: „Það þýðir skjól þar sem samræður fara fram, í algeru sjálfstæði – það er án truflunar frá hinum hagnýtu markmiðum dagsins – um aðeins eina spurningu: „Hvernig er hlutunum háttað, „hverjar eru staðreyndirnar?““ (Pieper, 1992, bls. 45). Til grundvallar hugmyndinni um skóla liggur sem sagt sú fagra og göfuga hugsun að mannfólkið geti lifað í djúpu sambandi við heiminn sem ekki markast af því einu að „fá eitthvað út úr“ honum heldur ekki síður hinu að þekkja hann betur, það er leyfa honum að birtast eins og hann er.

Bregða má eilítið skýrara ljósi á merkingu spurningarinnar með því að bera orðsifjar orðsins *spurning* saman við orðsifjar annars orðs sem bæði Gadamer og Kass gera að umtalsefni, en það er orðið

vandamál (Gadamer, 2013, bls. 384). Enska orðið „question“ má rekja til latneska orðsins *quaeso* er aftur á rætur í orði í sanskrít sem merkir að leita að eða elta uppi bráð (Kass, 2020, bls. 266). Rætur orðsins „question“ eru því af sambærilegum toga og íslenska orðsins spurning, sem er dregið af *spor* og þeirri athöfn að rekja spor. Sá sem spyr er samkvæmt því sá sem recur slóð, er komin á sporið, í ákafri leit að og afhjúpun á verunni sem skildi það eftir sig. Hér er dregin upp mynd af spyrjandanum sem *virikum* ef svo má að orði komast; það er að minnsta kosti að verulegu leyti undir leikni hans og útsjónarsemi komið hvort hann hefur uppi á svarinu. En *quaeso* getur einnig þýtt að biðja eða sárþæna. Samkvæmt þeirri merkingu virðist spyrjandinn í óvirkari stöðu, líkt og hann sé áttavilltur og þurfi að grátbiðja veruleikann að sýna sig eða opinbera án þess að geta miklu um það ráðið. Það er þessi þáttur orðsifjanna sem kallast á við orð bandaríska heimspekingsins Jerome Miller: „[A]ð spyrja heimspekilegrar spurningar er að átta sig á að maður er rammvilltur“, (Miller, 1992, bls. 3). Hvað sem því líður þá vísar uppruni orðanna „question“ og „spurning“ á einhvers konar *leit*. Hugsuðurinn er spyrjandi og spyrjandinn er leitandi. Þetta einkenni hugsuðarins birtist vel í ljóðrænni og nokkuð torræðri sjálfslýsingu Henrys Davids Thoreau í *Walden*:

Fyrir löngu tapaði ég veiðihundi, jörpum hesti og turtildúfu og ég leita þeirra enn. Ég hef rætt um þau við marga ferðalanga, lýst sporum þeirra og hvaða kalli þau gegndu. Ég hef hitt einn eða tvo sem höfðu heyrt í hundinum og hófatak hestsins og jafnvel séð dúfuna hverfa bak við ský og þeir virtust jafn ákafir í að finna þau aftur og ef þeir hefðu tapað þeim sjálfir. (Thoreau, 2017, bls. 27)

Það er ekki gott að vita fyrir víst hvað Thoreau á við með orðunum hundur, hestur og dúfa í textanum. Ef til vill eru þau ták fyrir þrjú svið tilverunnar sem Thoreau og aðrir „ferðalangar“ leitast við að finna og sætta; villta náttúru, skynsemi og anda (Davidson, 1954, bls. 524). Hitt er víst að Thoreau lýsir hér heimspekilegu lífi sem *ástriðufullri* leit að einhverju sem ekki virðist vera svo auðfunduð, þótt heimspeklingurinn sé í spurn sinni *kominn á sporið*. Að því leyti á lýsing hans vel við líf þeirra sem lifa hinu rannsakaða lífi, í anda Sókratesar. Samræður Sókratesar um dygðina einkennast jú oft en ekki af ákafri heimspekilegri leit að þekkingu sem enda gjarnan án niðurstöðu. Þó er ekki að sjá að þetta árangursleysi dragi á neinn hátt úr áhuga Sókratesar á hinni heimspekilegu leit. Í lífi heimspeklinga á borð við Thoreau og Sókrates virðist það þvert á móti vera svo að þótt hvert svar sem finnst sé gleðiefni þá heldur leitinn sífellt áfram og kallar æ fram nýjar spurningar og nýjar rannsóknir. Sönn spurning leiðir með öðrum orðum oft út fyrir upphaflegar forsendur spurningarinnar og leiðir í ljós nýjar og knýjandi ástæður til að spyrja og leita. Þess vegna er hið rannsakaða líf „vegur“ eða *lífsmáti*, ákveðinn háttur á að móta og verja lífi sínu í rannsókn á spurningum sem færa með sér undrun og heilabrot; lífsmáti sem er andsvar við hinni djúpu mannlegu þrá eftir að vita og sem felur í sér sína sérstöku tegund af nautn og umbun.

Berum nú þessa upprunalegu merkingu orðsins spurning saman við orðsifjar enska orðsins yfir vandamál, „problem“. „Problem“ er dregið af gríska orðinu *problema* sem upprunalega þýðir „einhverju kastað í veg fyrir“ okkur (Kass, 2020, bls. 266). Vandamál er samkvæmt þessu einhvers konar hindrun eða farartálmi, líkt og múr sem her stendur frammi fyrir eða verk sem þarf að vinna áður en haldið er áfram för. Vandamál er úrlausnarefni, eitthvað sem þarf að leysa, ryðja úr vegi eða losna við. Þegar vandamál er leyst þá hverfur það sem vandamál. Lausn þess eyðir því ef svo má segja (Kass, 2020, bls. 265). Umhugsun um vandamál skilar manni jafnframt sjaldan lengra en að lausn á því tiltekna vandamáli, eins og það var greint í upphafi. Spurningin, eða listin að spyrja svo notað sé orðalag Gadamer, vísar á hinn bóginn gjarnan út fyrir sig, hvetur okkur til að spyrja um forsendur okkar og til að spyrja æ dýpra og lengra. Spurulum huga halda oft engin bönd í þeim skilningi að hann getur átt erfitt með að halda sig innan fyrir fram ákveðins ramma. Þegar við spyrjum um eitthvað eitt getur okkur gjarnan fundist að við séum að spyrja um *allt*, vegna þess að til þess að skilja eitthvað eitt þurfi maður að skilja það í samhengi við allt annað. Eiginleg skilningsleit byggist samkvæmt þessum sjónarhóli ekki aðeins á því að *ad-skilja* eða *greina* einstaka þætti fyrirbærisins hvern frá öðrum heldur jafnvel fremur á einhvers konar „heildun“; það er viðleitni til að átta sig á *heildinni* sem fyrirbærið er hluti af.

Spurnin getur af þessum sökum vakið með okkur blendnar tilfinningar, eða með orðum Kass: „Þegar við áttum okkur á gríðarstærð heimsins, skamtleika lífs okkar, og sérstaklega takmörkuðum

sálgáfum okkar þá hryggir sú hugsun okkur að við munum kannski aldrei sannarlega vita nokkurn skapaðan hlut, nema þá, sem ómögulegt er, við gætum vitað allt“ (Kass, 2020, bls. 269). Á hinn bóginn er einnig eitthvað gleðilegt og uppörvandi við það að spurningar, í þeim skilningi sem hér er til umræðu, geta opnað sjóndeildarhring okkar í átt að hinu óendanlega. Í því skera spurningar sig frá vandamálum, sem virkja fremur tæknilega og verklega kunnáttu okkar til að finna lausnir á afmörkuðum úrlausnarefnum.

Drögum nú eilítið saman það sem fram hefur komið hingað til um eðli og mikilvægi spurninga. Umfjöllunin hefur leitt í ljós að hugsun eða íhygli er að verulegu leyti tengd því að spyrja spurninga. Það er þó ekki sama spurning og spurning. Eiginleg spurning þarf að fela í sér tvennt: Annars vegar þá viðurkenningu að „ég veit að ég veit ekki“ og hins vegar þrá til að vita, sem er svo djúp og „útvíkkandi“ að hún hefur mótandi áhrif á líf einstaklingsins; fær hann eða hana til að helga sig lífi leitar og rannsóknar. Þessi skilningur á spurninni felur í sér að það að spyrja (eiginlegrar) spurningar er erfiðara en flestir ætla. Það er jafnvel einhvers konar andlegt *afrek* meðal annars vegna þess að það að vita að maður veit ekki er, eins og Sókrates sýndi, mörgum torsótt viska. Þetta liggur meðal annars að baki þeim orðum Gadamer að hugmyndin um aðferð hafi í grundvallaratriðum takmarkað hlutverk þegar kemur að þekkingu. Það er „ekki um neina aðferð að ræða við að læra að spyrja spurninga, við að læra að sjá hvað vekur spurningar“ (Gadamer, 2013, bls. 374). Að spyrja spurninga kallar fyrst og fremst á viðurkenningu í brjósti þess sem spyr, ekki á niðurneglda aðferðafræði. Samkvæmt Gadamer er samræðum Sókratesar ætlað að hjálpa okkur að ná þroskanum sem er forsenda þess að geta spurt raunverulegra spurninga, það er samræðunum er ætlað að draga fram sjálfsþekkinguna sem blundar innra með okkur og hvíslar að okkur „ég veit að ég veit ekki“. Það skilyrði skapast ekki nema maður sjái gegnum það vald sem skoðanir hafa yfir huganum. Skoðanir hafa lúmska tilhneigingu til að breiða úr sér og gefa sig jafnvel út fyrir að vera sjálfsögð sannindi, segir Gadamer, og það eru þær sem koma í veg fyrir að spurningar okkar vakni (Gadamer, 2013, bls. 374). Við þurfum að geta dregið skoðanir okkar í efa, séð að þær eru ekki eins áreiðanlegar eða algildar og við göngum gjarnan að sem vísu. Við þurfum jafnframt að vera vakandi fyrir því þegar hlutirnir samræmast ekki væntingum okkar og koma okkur á óvart því það er á slíkum stundum sem spurningar geta skyndilega lokist upp fyrir okkur og vakið sannleiksþrána í brjóstinu.

4. Leitin að kjarnanum

Ástæða er til að draga betur fram eitt atriði varðandi spurnina og þátt hennar í íhugulu lífi. Við höfum séð að spurningin byggist á viðurkenningu hinnar hugsandi manneskju; „ég veit að ég veit ekki“. Það er á hinn bóginn eitthvað mótsagnakennt við þessa viðurkenningu. Sú sem veit að hún veit ekki þarf þrátt fyrir allt í einhverjum skilningi að vita hvað það er sem hana skortir þekkingu á. D.C. Schindler útskýrir þessa mótsögn með eftirfarandi hætti í umfjöllun um systurhugtak spurnarinnar, undrunina, eins og henni er til dæmis lýst í samræðum Platons:

(M)aður getur verið raunverulega opinn fyrir einhverju, maður getur þráð það og leitað eftir því ef maður veit ekki aðeins *að* maður veit ekki, heldur í raun einnig í einhverjum skilningi *hvað* maður veit ekki. Það sem þessi mótsögn þýðir hér er að undrun er ekki orðlaus sljóleiki heldur „vísandi“ og því í einhverjum skilningi áskapað næmi á veruleikann. (Schindler, 2013, bls. 167)

Fullkomin vanþekking felur ekki í sér neina þrá til að vita, hún er algert tómlæti um og tengslaleysi við hlutina. Leitandinn þarf að minnsta kosti að vita að honum eða henni sé einhvers vant, að til sé eitthvað annað og betra sem sé þess vert að leita. Undrun felur þessa rökvísi í sér því hún er í senn viðurkenning á eigin fátækt, á að „ég veit að ég veit ekki“ og vitneska um tilvist „aðlaðandi“ veruleika, það er veruleika sem er þess verður að kynnast eins vel og mögulegt er. Það er þessi sérstaka rökvísi sem skýrir hvers vegna Sókrates telur sig vita (betur en aðrir) að hann veit ekki neitt en helgar sig um leið lífi rannsóknar sem hann geldur að endingu fyrir með lífi sínu. Sé maður reiðubúinn að fórna lífi sínu fyrir leit að einhverju, hlýtur maður þá ekki að hafa býsna skýra hugmynd um eðli og mikilvægi þess sem maður leitar? Schindler tengir þennan skilning á undrun við getuna til að spyrja:

Geta manns til að orða spurningar sínar glæðir undrun hans. Spurningar eru nauðsynlegur hluti af heimspekilegri undrun – sem er undrun í fyllsta og fullkornasta skilningi – en þær hafa, ef svo má segja, mark eða mið. Andstætt spurningum af því tagi sem stundum má heyra hjá börnum, sem endurtaka á einhvern vélrænan og sjálfvirkan hátt spurninguna „hvers vegna“ við hverju svari, þá eru spurningar undrunarinnar *agaðar*, það er þær fylgja efni eftir - að hjarta þess. Heimspekileg undrun er eins konar rannsókn, „kjarnaleit“ (e. in-quest) ef svo má að orði komast. (Schindler, 2013, bls. 167)

Eiginlegar, undrunarfullar spurningar hafa sum sé mark eða mið. Þær leita að kjarna eða sál hlutanna. Þetta er vafalaust ein aðalástæða þess að spurningar Sókratesar eru oft á forminu „hvað er ...?“, samanber „hvað er réttlæti?“, „hvað er hugrekki?“, „hvað er fegurð?“ og svo framvegis. Spurningar á þessu formi skera sig frá öðrum spurningum vegna þess að þær leita ekki bara einhverra nýtsamra upplýsinga sem að gagni koma til að fullnægja einni eða annarri þörf eða löngun. „Hvað er ...?“ spurningar leita þvert á móti markvisst að *innri merkingu* hlutanna (Schindler, 2018, bls. 24). Segja má að slíkar spurningar krefjist annars og betra hugarfars af okkur í þeim skilningi að til að geta spurt þeirra af alvöru þurfum við að geta sett til hliðar stundlega hagsmuni okkar – áhuga okkar, ekki á fyrirbærinu sjálfu, heldur á því hvað við getum fengið út úr því – og einbeitt okkur að kjarna málsins, að því sem hluturinn er í sínu innsta eðli. „Hvað er ...?“ spurningar eru með öðrum orðum gerðar til að opna okkar sál fyrir sál hlutanna, koma á innilegu sambandi okkar á milli ef svo má að orði komast.

Eins og ég mun víkja að síðar þegar ég ræði um heimspeki Simone Weil tengjast spurningar af þessu tagi spurningum í mannlegum samskiptum sem bera vott um virðingu og nærgætni, á borð við „hvað ertu að ganga í gegnum?“ – spurningum sem veita innra lífi manneskjunnar nána og umhyggjusama athygli. Sú staðreynd að það er oft svo erfitt að finna fullnægjandi svar við „hvað er ...?“ spurningum, líkt og samræður Platons sýna svo glöggt, er ekki til merkis um að slíkar spurningar séu léttvægar. Þvert á móti eru þær til merkis um íhugun sem nálgast veruleikann og aðrar verur af djúpri alvöru og áhuga á tilvist þeirra og eðli, reynslu og hugsun. Þetta atriði varpar líka ljósi á það hvers vegna það að spyrja djúpra spurninga og eiga um þær alvarlegar samræður er gjarnan ómissandi þáttur í nánnum persónulegum samböndum og vináttu (Róbert H. Haraldsson, 2001). Spurningar um kjarna hlutanna og um það sem mestu skiptir, og samræður okkar um þær, opna ekki bara veru hlutanna. Þær opna ekki síður *okkur* upp hvert fyrir öðru; gera öðrum kleift að kynnast okkar innri manni og okkur að kynnast og læra af öðrum. Spurningar sem leita sannleika og merkingar eru í þeim skilningi grundvöllur samlífis okkar og samfélags. Þær gera okkur öll að förunautum og samherjum í viðleitni okkar til að gæta af umhyggju að innra lífi hlutanna – og innra lífi hvert annars.

Það sem hér hefur verið sagt um „hvað er ...?“ spurningar byggist á þeirri sannfæringu í anda þess Sókratesar sem birtist í samræðum Platons, á borð við *Ríkið* og *Samdrykkjuna*, að hlutirnir *hafi* innri merkingu; að þeir séu *skiljanlegir*; að þeir opinberi einhvern *sannleika* eða *fegurð*; að þegar allt komi til alls hafi þeir *góðleika* til að bera. Því eins og áður var spurt; hvers vegna skyldi maður helga líf sitt og jafnvel dauða rannsókn á eðli hlutanna án djúprar sannfæringar um að það hafi ríkt mikilvægi og merkingu? Schindler bendir á að þrátt fyrir að Sókrates sé dáður af mörgum fyrir fúsleika sinn til að spyrja um og draga í efa allt og alla þá séu ekki minnstu vísbendingar um það í heimildum um hann að hann hafi „nokkurn tíma dregið í efa grundvallargóðleikann sem býr í kjarna alheimsins“ (Schindler, 2008, bls. 282). Að dómi Schindlers er í þessari staðreynd fólgin lykillingurinn að því að skilja heimspekinginn og leitandann Sókrates. Sókrates er frjál að því að „hafna öllu „drottnandi“ tilkalli til þekkingar einmitt vegna óhagganlegrar sannfæringar um hið góða“ (Schindler, 2008, bls. 282). Sókrates er með öðrum orðum frjál að því að spyrja um alla skapaða hluti vegna þess að hann efast aldrei um það að heimurinn sé fullur af merkingu, að í hjarta hlutanna búi sannleikur, gæska og fegurð *sem við berum í einhverjum skilningi skynbragð á nú þegar* og getum nálgast í hugsun okkar og skynsemi. Það er forsendan fyrir hinni ástríðufullu heimspekilegu leit. Þess vegna er spyrjandinn og leitandinn ávallt í senn fátækur og ríkur, villtur og með stefnu, fávís og á leið til visku.

Ekki er úr vegi að enda þennan kafla um spurnina sem leit að kjarna eða innra lífi hlutanna á að minnast á umfjöllun Martins Buber um spurningu Guðs til mannsins í Fyrstu Mósebók (Buber, 1994). Spurningin er: „Hvar ertu?“ og Guð spyr hennar þegar Adam og Eva reyna að fela sig fyrir

honum í kjölfar þess að hafa í óhlýðni við Skaparann etið af trénu. Í túlkun Bubers er spurningunni í raun beint til okkar allra; henni er ætlað að hitta okkur í hjartastað ef svo má segja. Henni er ætlað að fá okkur til að horfast í augu við okkur sjálf og tilhneingingu okkar til að felast fyrir sjálfum okkur og guddóminum, til að taka ekki ábyrgð á lífi okkar, gleyma okkur í hugsunarleysi og yfirborðsmennsku. Spurningin er „hönnuð til að vekja manninn og ónýta það kerfi felustaða sem hann hefur komið sér upp“ (Buber, 1994, bls. 6). Allt veltur á hinn bóginn á því að manneskjurnar heyri „blíðan vindblæ hvísla“ spurninguna og horfast í augu við hana, en drekki henni ekki í skvaldri eins og þær geta svo auðveldlega gert. Hér er það sem sagt ekki við sem spyrjum heldur erum við *ávörpuð með spurningu um kjarna tilveru okkar* af sjálfum leyndardómi tilverunnar. Og það hvort líf okkar verður villuráf eða pílagrímsganga eftir veginum veltur á því hvort við heyrum spurninguna og gerum hana að okkar hjartans máli.

5. Hvað er kennsla?

Hvaða þýðingu hafa þessar athuganir á eðli spurninga, undrunar, og hins íhugandi lífs fyrir líf okkar og starf? Hvaða ljósi varpa þær til dæmis á líf þeirra sem helga líf sitt menntun og skólum, það er kennara? Til að leita svara við slíkum spurningum er gagnlegt að taka dæmi. Dæmið sem ég kys er úr fórum bandaríska heimspekingsins og sálgreinandans Jonathans Lear úr bók hans, *A Case for Irony* (Lear, 2011). Umfjöllunarefni Lears í þeirri bók er sókratísk írónía sem, ef marka má túlkun hans á hugtakinu, hefur náin tengsl við spurnina sem er til umræðu í þessari grein. Dæmi hans um kennarann er á þessa leið:

Ég er háskólakennari og sit heima kvöld eitt og fer yfir nemendaritgerðir. Ég tek að velta því fyrir mér hvað þetta hafi að gera með það að kenna nemendunum mínum. Um stund er þetta lítið annað en hversdagsleg umhugsun þar sem ég virði fyrir mér starf mitt úr vissri fjarlægð og brýt heilann um gildi iðju minnar. Ég ákveð að ræða þetta við starfsfélagá mína á deildarfundi; ef til vill getum við fundið betri leiðir til að meta nemendur, sem samræmast betur kjarna góðra kennsluhátta. Þannig geti ég beitt mér fyrir menntaumbótum. Það er í fullu samræmi við sjálfsmynd mína sem kennari. Ég tek starf mitt alvarlega. Ég lít á kennslu sem göfuga en erfiða köllun og þrátt fyrir áralanga starfsreynslu lít ég enn á mig sem lærling. Ég tel mig vita hvað þarf til að verða góður kennari en er jafnframt raunsær. Ef ég held áfram að þjálfá mig, yfirvega hlutverk mitt, og taka framföllum verð ég ef til vill öðrum kennurum fyrirmynd einn góðan veðurdag. (Lear, 2011)

Dæmið eins og það er rakið hér að ofan virðist vera af kennara sem tekur starf sitt, eins og það hefur mótast af samfélagi, sögu og hefðum, af fyllstu alvöru. Sú alvara birtist ekki síst í því að kennarinn spyr sig spurninga um tilgang og gagnsemi tiltekinna leiða við kennslu og námsmat. Er þetta það sem kennsla á að ganga út á? En dæmi Lears um kennarann er ekki lokið. Það heldur áfram:

En nú fara hlutirnir úr böndunum. Ég er skyndilega lostinn þeirri hugsun að kennsla sé eitthvað allt annað og meira en ég hef hingað til gengið út frá og það setur sjálfsskilning minn sem kennara í uppnám, einnig þann hluta af mér sem yfirvegar starfið og beitir sér fyrir menntaumbótum. Ég veit ekki lengur hvað það þýðir að vera kennari, hvers kennsla krefst af mér, hverjir „nemendur“ mínir eru eða hvað í því væri fólgið að „hjálpa þeim að þroskast“. Ég veit ekki hvað myndi koma þeim að gagni og hvað myndi skaða þá. Hvað hefur allt það sem ég aðhefst í starfi mínu að gera með það að *kenna*? Er það nokkuð annað en gönuhlaup og villuráf? Hvað er menntun? Þannig hrannast spurningarnar upp og ég veit ekki hvar á að byrja eða hvernig á að halda áfram. Mér líður meira eins og ég standi á brún hengiflugs en að ég sé að finna leiðir til að verða betri kennari. Ég get enn notað frasa eins og „hjálpa nemendum mínum að þroskast“ en þeir eru orðnir torráðnir og myrkir í huga mínum. (Lear, 2011)

Lear nefnir þá tegund reynslu sem lýst er í síðari hluta dæmisins „íróníska truflun“ (e. ironic disruption). Það er reynsla af því þegar eitthvað kunnuglegt, í þessu tilfelli kennarahlutverkið eins og það er skilgreint af samfélagi og menntakerfi, verður skyndilega ókunnuglegt og framandi.

Áður en truflunin eða rofið á sér stað á ég, kennarinn, ekki í erfiðleikum með að samsama mig kennarahlutverkinu. Ég lít á efasemdir mínar um tilteknar kennsluáferðir og viðleitni mína til að bæta þær sem hluta af því að gegna kennarahlutverkinu og axla faglega ábyrgð sem kennari. Eftir truflunina gegnir öðru máli. Spurningarnar sem þá vakna um kennarahlutverkið, kennslu og menntun rista svo djúpt að ég veit ekki lengur hvort nokkuð af því sem viðtekið er að líta á sem kennslu og menntun hafi nokkuð með slíka hluti að gera. Ég er, að minnsta kosti tímabundið, algerlega í lausu lofti, og veit ekki hvað ég á að gera.

Truflunin sem Lear hefur í huga er náskyld þeirri spurn sem ég hef gert að umtalsefni í þessari grein. Hún á sér stað þegar einstaklingur sem samsamar sig náði hinu félagslega hlutverki kennarans verður gagntekinn spurningum sem tjá djúpa viðurkenningu á að „ég veit ekki“, á borð við: Hvað er að vera kennari? Hvað er menntun? Af öllum (félagslega viðurkenndum) kennurum er í raun einhver kennari? Fyrir manneskju sem gefur sig af fullri alvöru út fyrir að vera kennari og vill leggja sig alla fram sem slíka hljóta spurningar af þessu tagi að setja lífið í uppnám. Raunar geta allir sem gefa sig út fyrir að vera eitthvað yfirleitt í mannlegu samfélagi, það er samsama sig félagslegu hlutverki af einhverju tagi, átt það yfir höfði sér, að dómi Lears, að slíkar spurningar stöðji að og setji líf þeirra úr skorðum. Þannig gæti sú spurning leitað á stjórnámamann: Af öllum stjórnámamönnum er einhver stjórnámamaður? Gæfi ég mig út fyrir að vera kristinn gæti sama spurning vaknað: Af öllum kristnum er einhver kristinn?

Í ljósi þess að öll slík hlutverk eiga með einhverjum hætti að virkja það besta í manneskjunni má segja að allar írónískar spurningar af þessu tagi megi draga saman í eina: Af öllum mönnum er einhver maður? – spurning sem minnir á söguna af Díogenesi hundingja sem sagður er hafa gengið um mann mörg stræti með lugt um hábjartan dag og leitað að manni, það er að einhverjum sem gæti með réttu talist vera maður (Kass, 2020, bls. 280). Þótt slíkar spurningar láti í aðra röndina í ljós róttæka óvissu til dæmis um kennarahlutverkið, eins og það hefur verið mótað af samfélaginu og menningunni, þá birta þær í hina röndina „ástríðu fyrir vissri stefnu“, eins og Lear orðar það – orðalag sem kallast á við umræðu Schindlers hér að framan. „Það er vegna þess að mér er annt um kennslu sem ég er kominn í öngstræti sem kennari ... Ég þrái innilega að fara í ákveðna átt – það er í þá átt að verða og vera kennari – en ég get ekki áttað mig“ (Lear, 2011). Það sem gerist í slíkum tilfellum er að ég hef gert mér ljóst að það er gjá annars vegar milli hins félagslega hlutverks kennarans, sem ég hef gengið inn í og gert að mínu, og hins vegar kennarahugsjónarinnar. Þessi gjá snertir mig svo djúpt að mér líður eins og útlendingi í framandi landi þegar ég hugsa um viðteknar hugmyndir um kennslu og kennarahlutverkið. Ég hef gert mér ljóst að jafnvel þótt hið viðtekna félagslega hlutverk kennarans kunni að vera mótað af kennarahugsjóninni þá er það jafnframt óralangt frá því að gera hana að veruleika.

Nú kynnu einhverjir að álykta að djúp spurn eða írónísk truflun af því tagi sem Lear lýsir sé síður en svo af hinu góða. Hún feli í sér allsherjar lömun fagmanneskjunnar, láti hana vanrækja faglegar skyldur sínar, og hvetji hana í raun til þess að segja skilið við starfið og alla uppbyggilega iðju yfirleitt. Sumir gætu vafalaust séð hana sem merki um alvarlega kulnun í starfi. Ályktun af þessu tagi væri þó á misskilningi byggð. Djúp spurn um félagslegt hlutverk eða uppeldisfræðilega starfsemi eins og kennarastarfið eða menntun felur ekki í sér að líta niður á þau eða segja skilið við þau. Síður en svo. Það þýðir fremur að lifa í sérstökum tengslum við þessi hlutverk. Að lifa í djúpri spurn af þessu tagi er, að dómi Lears, að „gegnsýra líf borgríkisins af vissri tegund af ó-vissu“ (e. not-knowing) – af því að vera-ekki-viss (Lear, 2011). Hluti af því að vera *góður* kennari, *góður* læknir, ... *góð* manneskja, er að dómi Lears auðmjúk viðurkenning á því hve langt maður er frá því að þekkja slíkar hugsjónir og gera þær að veruleika. Það er í senn gáskafull og alvöruþrungin afstaða til hlutverka sinna í lífinu; gáskafull vegna þess hve ófullkomin við erum og hve fjarri fer því að við getum tekið sjálf okkur alvarlega sem vitrar verur með traust tók á hinstu rökum tilverunnar; alvöruþrungin vegna þess hve mikið er í húfi þegar kemur að hugsjónunum sem eru mælikvarði á líf okkar og störf. Kennari sem hefur upplifað íróníska spurn getur með öðrum orðum upp frá því aldrei fyllilega tekið sjálfa sig, kollega sína og störf alvarlega sem kennara og kennslu. Í störfum sínum hefur hún ávallt á bak við eyrad spurningar á borð við „hvað hefur þetta að gera með kennslu og það að vera kennari?“ Með orðalagi Gadamer þá er eðli kennslu og kennarastarfsins ávallt „ósvöruð“ eða „óákvörðuð“ spurning

í hennar huga. Á hinn bóginn hefur slíkur kennari skýra sýn á hugsjón og gildi starfsins, á mikilvægi kennslu og göfgi þess að vera kennari. Hún veit *hvað* hún veit ekki en þráir af öllu hjarta að vita betur. Heilabrot hennar og leit hafa stefnu.

Ef marka má Lear þá er það ekki síst djúp íronísk reynsla og íronísk tilvera sem gerði Sókrates að þeim mikla kennara sem hann var. Sókrates er hugsuður sem vinnur vel úr djúpri spurn sinni, hann umbreytir henni í dygd, ef svo má að orði komast. Hún gerir honum meðal annars kleift að sýna fullkomna auðmýkt gagnvart sameiginlegum rannsóknarefnum sínum og samborgara sinna. Sókrates nálgast spurningar samræðunnar, sem oftast varða eðli dygðarinnar, ávallt út frá grundvallarviðurkenningu á að „ég veit að ég veit ekki“ en jafnframt af djúpum skilningi á og lotningu fyrir mikilvægi viðfangsefnisins. Það er ekki síst þessi nálgun sem gerir honum kleift að verða að minnsta kosti sumum samborgara sinna að liði með því að „leiða út“ úr þeim – samanber latneska orðið yfir menntun, *educere* – þá þekkingu sem þeir vita vart sjálfir að þeir búi yfir. Að dómi Lears gerði „íronísk leikni“ Sókratesar, það er færni hans í að lifa íronískri tilveru á ágætan hátt, hann einnig að þeim góða borgara sem hann var. Sókrates skoraðist ekki undan því að taka þátt í hefðbundnum skyldum æpenskra borgara heldur barðist til dæmis af óvenjulegu hugrekki í þágu borgríkisins þegar á þurfti að halda. Djúp spurn hans andspænis viðteknum hlutverkum og hefðbundnum hugmyndum um dygðir gerði hann síst að lakari þegn ríkisins. Öðru nær; hann var fyrirmynd annarra í þeim efnum.

Að þessu öllu sögðu kynnu glöggir lesendur að vilja staldra við og spyrja hvað þessi djúpa spurn eiginlega sé sem hér er til umræðu. Er hún einhvers konar hæfileiki? Leikni eða færni? Getur maður lært að spyrja vel í þessum skilningi? Er hægt að kenna listina að spyrja og þá hvernig? Þetta eru allt djúpar og góðar spurningar – satt að segja of djúpar og góðar til að hægt sé að svara þeim að þessu sinni. Hér verður að nægja að benda á að eins og Lear lýsir spurninni hér að framan þá virðist henni ljósta niður í kennarann eins og þrumu úr heiðskíru lofti. Spurnin sem gagntekur manneskjuna er með öðrum orðum ekki meðvituð ákvörðun, undirbúin eða fyrirséð. Það þýðir þó ekki að ómögulegt sé að búa í haginn fyrir komu hennar. Hér veltur til dæmis mikið á því hve vökul og athugul við erum á umheiminn og eigið sálarlíf – hve fús við erum að rækta heimspekilegt og ljóðrænt næmi okkar til dæmis. Að þessu verður vikið í næsta kafla.

6. Athygli; hið eiginlega markmið náms

Lokastefið í þessari hugleiðingu um spurnina og mikilvægi hennar fyrir menntun og íhygli varðar þátt athyglinnar. Áður var þess getið að rætur enska orðsins „question“ væru mögulega af tvennum toga. Önnur dregur fram virkni spyrjandans, til dæmis mikilvægi útsjónarsemi og áræðni í leitinni að þekkingu og sannleika. Hin beinir sjónum á hinn bóginn að óvirkri og berskjaldaðri stöðu spyrjandans, ef svo má að orði komast; að þeirri staðreynd að ekki er víst að það sé á valdi spyrjandans/leitandans hvort svarið komi í ljós. Síðarnefndi skilningurinn á spurninni er mikilvægur og full ástæða til að skoða hann eilítið nánar. Í því sambandi er gagnlegt að skoða stuttlega hugmyndir franska heimspekingsins Simone Weil um mikilvægi athygli í námi.

Í ritgerð er ber heitið „Hugleiðing um rétta notkun skólalærðóms með tilliti til kærleika Guðs“ segir Weil að þótt fólk virðist ekki gera sér það ljóst nú á dögum þá sé þroski athyglisgáfunnar eiginlegt markmið og nánast eini tilgangur náms (Weil, 2009, bls. 57). Þótt faggreinar séu áhugaverðar sem slíkar þá felist megin tilgangurinn með ástundun þeirra ekki í þeim sjálfum heldur í því að efla athyglisgáfuna að styrk og gæðum. Hvorki nemandi né kennari ætti að hafa áhyggjur af því, samkvæmt Weil, hvort nemandinn hafi sérstaka hæfileika til náms í tiltekinni grein, til dæmis flatarmálsfræði. Það sé nánast kostur ef nemandi í grein hafi *ekki* sérstaka hæfileika í þeirri grein. Þeim mun meira reyni á athyglisgáfuna fyrir vikið. Það er heldur ekkert meginatriði, í huga Weils, hvort nemandi takist að finna lausn á dæmi eða öðlist skilning á sönnun, þótt hann þurfi vitaskuld að leggja sig fram um það. Það sem skiptir höfuðmáli í námi er að nemandinn sé fær um og þjálfist í að veita viðfangsefni fulla og óskipta athygli. Árangurslaus glíma við flatarmálsfræðidæmi er aldrei unnin fyrir gýg hafi hún verið háð af heilum hug. Hún skerpir athyglina og skilar með því ljósi inn í sál nemandans, sem getur brotist fram síðar þegar hann eða hún reynir að öðlast skilning á einhverju allt öðru, til dæmis skáldsögu eða ljóðlínu.

En hvað er athygli? Weil varar við því að athygli sé ruglað saman við einhvers konar vöðvaáreynslu. Þegar nemendum sé til dæmis sagt að nú eigi þeir að veita einhverju athygli þá hvessi þeir gjarnan brýrnar, haldi niðri í sér andanum og spennni vöðvana. Herpingur og streð af þessu tagi getur gagnast til skemmri tíma til að undirbúa sig fyrir próf og jafnvel ná góðum einkunnum, en nám af þessu tagi er til lítils gagns að dómi Weils. Eiginleg athygli felur vissulega í sér einbeitingu, útheimtir jafnvel meira átak en nokkuð annað, en hún gerir það ekki með viljastyrk eða þvingun heldur með atbeina stillingar og þolinmæði. Athygli, samkvæmt Weil, er það þegar hugurinn verður opin, tómur og bíðandi, og þannig reiðubúinn að taka á móti því sem er annað en hann sjálfur (Weil, 2009, bls. 62). Athyglin gerir hlutnum kleift að afhjúpa sig fyrir hugsuninni í öllum sínum sannleika. Þegar okkur verða á mistök, hvort sem það er í glímu við vandamál stærðfræðinnar eða önnur viðfangsefni, má rekja ástæðuna til þess að við erum of fljót á okkur að stökkva á svar og lokum augunum um leið fyrir rétttri lausn. Við erum þá í vissum skilningi of virk, of ákóf í að finna lausnina af eigin rammleik, of gefin fyrir að treysta á einberan viljastyrk til að knýja hana fram; í stað þess að bíða eftir því að hún komi í ljós. Athygli er á hinn bóginn biðlund og árvekni andspænis viðfangsefninu. Sérhver skólaæfing er sem sé samkvæmt Weil æfing í að hlusta og bíða eftir að hið sanna láti sjá sig; æfing í að reyna ekki að þvinga fram rétta svarið heldur sökkva sér í vandann sem við blasir, hvort sem um er að ræða spurning í flatarmálsfræði, val á réttu orði í þýðingu, eða eitthvað annað, og leyfa lausninni að birtast þegar hún vill birtast.

Það er hér sem Weil greinir, ef til vill nokkuð óvænt, tengsl við sjálfan kærleikann. Hún telur að sá eða sú sem temur sér rétta afstöðu í námi, rétta viðleitni, biðlund og hlustun, verði betur í stakk búin að sýna öðrum umhyggju og kærleika. Eiginlegt nám þjálfar nefnilega athygli af sama toga og er kjarninn í kærleikanum til náungans, alheimsins og Skaparans. Í öllum þessum tilvikum reynir á getu manneskjunnar til að hlusta eða hlýða, leyfa svarinu, einstaklingnum, alheiminum eða sjálfum guddóminum að birtast og viðurkenna tilvist þeirra með sama hætti og hennar eigin tilvist. Weil ræðir meðal annars um ástina á skipan og feegurð alheimsins, sem finna megi dæmi um í menningu fornaldar, ekki síst í stóuspeki. Ástin á feegurð alheimsins gat gætt líf fólks á þeim tíma undursamlegu ljóðrænu gildi. Hún fól í sér sérstakt næmi eða skynbragð á gjörvallon heiminn, sem fólst ekki síst í því að líta ekki lengur á sjálfan sig sem miðju alheimsins, eins og menn hafa ríka tilhneigingu til að gera, heldur sjá alla hluti sem miðju og hina sönnu miðju utan heimsins. Með sama hætti er athyglin kjarni kærleikans til náungans, ekki síst til þeirra sem standa af einhverjum ástæðum höllum fæti. Weil segir:

Kærleikurinn til náunga okkar er í ítrasta skilningi einfaldlega það að geta sagt við hann: „Hvað ertu að ganga í gegnum?“ Hann er viðurkenning á því að hinn þjáði er til, ekki bara sem stak í safni eða dæmi um félagslegan hóp sem nefndur er „fátækir“ heldur sem manneskja alveg eins og við ... Þessi háttur á að sjá hann er umfram allt athugull. Sálin tæmir sig af öllu sem henni sjálfri viðkemur til þess að taka inn í sig manneskjuna sem hún horfir á, eins og hún er í öllum sínum sannleika. Aðeins sá sem er fær um athygli getur gert þetta. (Weil, 2009, bls. 64–65)

Það er ekki algengt nú til dags að almennt nám sé sett í beint sambandi við náungakærleika, og samband okkar við okkar minnstu bræður og systur, með þeim hætti sem Weil gerir hér. Weil leggur líka óvenju ríka áherslu á erfiðleikana sem við er að etja í tengslum fólks við náungann og heiminn, jafnt og erfiðleika í námi og öðru mannlegu hugarstarfi, til dæmis þegar kemur að bókmenntum og skáldskap. Í grunninn hafa þeir erfiðleikar að gera með það hve torvelt það er að veita hlutunum athygli. Þannig segir Weil til dæmis um náungakærleikann:

Þeir sem eru vansælir þurfa á engu öðru að halda í þessum heimi en fólki sem getur veitt þeim athygli. Getan til að veita hinum þjáða athygli er afar fágæt og erfið. Hún er næstum því kraftaverk; hún er kraftaverk. Nær allir sem telja sig hafa þennan hæfileika hafa hann ekki. Hlýtt hjarta, örlæti og meðaumkun er ekki nóg. (Weil, 2009, bls. 64)

En þótt athygli á veruleikanum sé hvorki meira né minna en kraftaverk, að dómi Weils, er hún engu að síður í grunninn það sem nemendur þjálfar þegar þeir gleyma sjálfum sér, til dæmis í glímu við stærðfræðigátu eða við að tileinka sér nýtt tungumál. Eina andrá að minnsta kosti afnema þeir sjálfa

síð sem miðju alheimsins og leyfa einhverri annarri miðju, af öllum þeim óteljandi alheimsmiðjum sem fyrirfinnast, að fanga huga sinn og snerta líf sitt.

Mér virðist margt af því sem Weil segir um athyglina draga fram það sem ég hef rætt í þessari grein í tengslum við eðli spurnar og spurninga. Gadamer talar um að spurningin „opni veru“ hlutarins og hið sama má segja um athyglina í skilningi Weils. Athyglin, líkt og spurnin, er fólgin í viðleitni til að halda aftur af viljanum til að „ákvarða“ eðli hlutarins of snemma, viljanum til að loka augunum fyrir ólíkum viddum hans og leyndardómi, viljanum til að hafa skoðun án haldbærrar rannsóknar. Athygli, líkt og spurn, er fólgin í hlustun eða hlýðni, því að vera reiðubúinn að taka á móti rannsóknarefninu þegar það stígur fram á eigin forsendum og tíma. Spyrjandinn og leitandinn, líkt og spor-rekjandinn, þarf að sýna sömu þolinmæði og biðlund og þau sem rækta athygli sína. Hann eða hún þarf að „tæma sig af öllu sem henni sjálfri viðkemur“ til að geta tekið á móti því sem er annað en hún sjálf. Og líkt og spyrjandinn þarf í senn að viðurkenna vanþekkingu sína og vita að hvaða gnægð – það er sannleika, fegurð og góðleika – hún leitar þarf nemandinn sem agar athygli sína að leggja af þolgæði stund á námið uns skilningsljós vaknar í sálinni „líkt og bál sem kviknar af litlum neista“, svo vitnað sé í „Sjöunda bréf“ Platons (1961, 341D).

Hvað þá með kærleikann sem Weil talar um í tengslum við athyglina? Er spurnin einhvers konar kærleikur? Það má til sanns vegar færa, að minnsta kosti þegar haft er í huga að spurnin er, eins og rætt hefur verið í þessari grein, þrá eftir og ást á sannleika, fegurð, góðleika, þekkingu og svo framvegis. Umræða Weils um athyglina varpar á hinn bóginn ákveðnu ljósi á þá tegund ástar sem spurnin getur vakið. Kærleikurinn sem Weil hefur í huga er, með orðalagi Iris Murdoch, „sú gríðarlega erfiða viðurkenning að eitthvað annað en maður sjálfur er raunverulegt. Ást ... er uppgötvun veruleikans“ (Murdoch, 1997, bls. 215). Sú gríðarlega erfiða viðurkenning að eitthvað annað en maður sjálfur er raunverulegt er ekki svo slæm lýsing á því hvað líf spurnar, rannsóknar og íhygli gengur út á.

7. Lokaorð

Jón Torfi segir í fyrirlestrinum sem áður er vitnað til, og hefur eftir Hamilton og Zufiaurre, að eðli menntunar sé að opna nýjar víddir, nýja heima, leiða okkur á ókunnar slóðir (Hamilton og Zufiaurre, 2013). Skólinn hafi á hinn bóginn færst í þá átt að loka okkur af, færa okkur inn í kassa og form, á réttan bás, með því að kanna sífellt hvort við höfum réttu færðina og réttu svörin. Það mætti umorða þá gagnrýni út frá umfjöllunarefni þessarar greinar með því að segja að skólinn hafi gefist upp á að „opna veru hlutanna“, opna í senn framandleika þeirra og fegurð, með því að spyrja djúpra spurninga um þá; hann láti sér nægja að kenna nemendum það sem þegar er talið vitað. Ef marka má gagnrýni Jóns Torfa á menntaumræðu síðustu áratuga þá hafa þátttakendur þeirrar umræðu einnig gefist upp á því að spyrja grundvallarspurninga um sjálft viðfangsefni umræðunnar; menntun og skóla. Engu er þá líkara en kjarni málsins, sjálft mark og mið menntunar og þroska, þyki of augljóst eða sjálfsagt til að það verðskuldi spurningar. Allir viti hvað þessar hugsjónir feli í sér og verkefnið sé fremur í því fólgið að finna réttu kennsluáferðirnar og tækin til að miðla þekkingunni. Það mætti þá ef til vill segja að menntaumræðuna skorti sanna leitendur; þátttakendur hennar skorti meiri þekkingarþrá og meira „ég veit að ég veit ekki“ til að spurningar á borð við „hvað er menntun?“ og „hvað er skóli?“ vakni af alvöru. Ef marka má umræðu mína í þessari grein þá kalla spurningar af þessu tagi ekki aðeins á „vitendur“ heldur ekki síður á ástríðufulla leitendur; fólk sem hefur verið snortið í spurn af veruleika og hugsjónum sem það veit að það mun aldrei skilja til fulls en þráir að þekkja betur, og er að verulegu leyti reiðubúin að helga líf sitt rannsóknunum á. Fyrir slíka leitendur, líkt og Jón Torfi hefur minnt okkur svo vel á, hljóta spurningar um eðli menntunar og skóla, og aðrar af sama toga, ávallt að vera sá aflvaki sem knýr rannsóknir okkar áfram.

Ef til vill liggur vandi menntaumræðunnar þó ekki einvörðungu í einföldu ofmati okkar á eigin þekkingu og vanmati á hve lítið við vitum. Vera má að listin að spyrja og dvelja í spurn reyni meira á andlegan styrk okkar og þrautseigju en við kærur okkur um að viðurkenna. Kannski er hún, líkt og getan til að veita hinum þjáða athygli, „afar fágæt og erfið“, jafnvel einhvers konar kraftaverk. Spurnin sem opnar augu okkar fyrir veru hlutanna, fyrir þeirri staðreynd að annað og aðrir eru til

Í alveg sama skilningi og við, berskjaldar okkur og tekur stjórnina með róttækum hætti úr höndum okkar. Veruleikinn hefur lag á að vera óþægilega, jafnvel óbærilega, sjálfstæður, margslunginn og áhrifamikill. Að opna hann upp með spurningum samræmist ekki alltaf vel persónulegum áætlanum okkar og lífsmarkmiðum. Listin að spyrja kann því að krefjast meiri berskjöldunar og ósérhlífni – meiri kærleika í skilningi Weils – en margir eru færir um eða reiðubúnir að leggja á sig, ekki síst á þeim tímum hraða og þæginda sem nú ríkjá. Að minnsta kosti skyldi enginn vanmeta þessa fornu og frámu list. Allt bendir til að hún krefjist ekki síður fágætrar andlegrar ögunar, þolgæðis og sjálfsafneitunar en aðrar göfugar listir.

Abstract: The art of questioning

In this article, I begin by pointing out professor Jón Torfi Jónasson's criticism that discussions on education in recent times have been focused on the wrong things; on technical matters and not on the essential questions: What is education?, What is school?, What is the relationship between education and school? Instead of taking on Jónasson's challenge directly by pursuing these fundamental question, I approach the issue by indirect means. I focus on an issue that is not often discussed in relation to education and school: What are questions and why do they matter?

In my analysis, I make use of Hans-Georg Gadamer's discussion on the hermeneutic priority of the question in his major work, *Truth and Method*. In Gadamer's estimation, the essence of the question is that it has an epistemic priority, that is, the path of all knowledge leads through the question. When a question arises, it "breaks open the being of the object"; brings into the open that the thing in question is still undetermined. Questions always bring out the undetermined possibilities of a thing. Furthermore, all questioning involves a desire to know, which presupposes a knowledge that one does not already know. Thus, opinions are the enemy of questioning, as they lead to fixity and tend to close the mind off from an open encounter with things in the world. Questions are an orientation toward an area of openness. The art of seeking truth is the art of questioning, and questioning ever further. This is the art of preventing questions from being suppressed by the dominant opinion. It is also at the heart of thought as an activity of the mind. A person who thinks must ask herself questions.

I bring further out the nature of the question by discussing Leon Kass' comparison between a question and a problem. Kass points out that the etymology of the word problem comes from the Greek word *problema* which means "something thrown out before" us. A problem is thus a challenging obstacle which we seek to get out of our way or eliminate. It calls for a narrow, focused attention which can lead us to a solution but seldom carries us beyond the original problem as given. The word question, on the other hand, derives from the latin *quaeso* which means "to hunt out". To question is thus to quest, to search out and to seek after, to be engaged in passionate pursuit. As Kass points out, this means that an answer to questions does not dissolve the quest, or at least does not abolish the desire. Furthermore, a question often leads beyond the terms in which it was first posed.

After discussing these and other general considerations regarding the nature of the question, I turn to an example to show what asking "Socratic" questions in the above sense can mean in a person's life. The example is from a book by Jonathan Lear, *A Case for Irony*, and concerns a teacher who is struck by an ironic experience in the guise of questions such as: "What has what I am doing as a teacher to do with teaching?; What is teaching?; What is education?; Of all teachers is there a teacher?" I show how deep questions of this sort illustrate both the nature of genuine questions and what difference it can make in a person's life to take them seriously and respond well to them.

Finally, I connect my discussion on the meaning and importance of questions with the concept of attention in the thought of the french philosopher Simone Weil. I claim that

attention, like a question, calls for virtues like patience and forbearance; the ability to wait until the right answer shows itself. Ultimately questioning, like attending, has to do with the difficult realization that others exist like I exist.

Key words: Question, thought, attention, education, school.

Um höfund

Jón Ásgeir Kalmannsson (jonkalma@hi.is) er aðjunkt í heimspeki við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

About the author

Jón Ásgeir Kalmannsson (jonkalma@hi.is) is an adjunct of philosophy at The University of Iceland, School of Education.

Heimildir

- Aristóteles. (1999). *Frumspekin I* (Svavar Hrafn Svavarsson þýddi). Hið íslenska bókmenntafélag.
- Buber, M. (1994). *The way of man*. Routledge.
- Davidson, F. (1954). Thoreau's hound, bay horse, and turtle-dove. *The New England Quarterly*, 27(4), 521–524.
- Dewey, J. (2018). *Democracy and education*. Myers Education Press.
- Gadamer, H.-G. (2013). *Truth and method* (J. Weinsheimer og D. G. Marshall þýddu). Bloomsbury.
- Hamilton, D. og Zufiaurre, B. (2013). *Blackboards and bootstraps. Revisioning education and schooling*. Sense Publishers.
- Kass, L. (2020). *Leading a worthy life*. Encounter Books.
- Lear, J. (2011). *A case for irony*. Harvard University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Miller, J. (1992). *In the throes of wonder*. State University of New York Press.
- Miyazaki, K. (2014). From “unknown questions” begins a wonderful education. Í K. Egan, A. Cant og G. Judson (ritstjórar), *Wonder-full education* (bls. 110–121). Routledge.
- Murdoch, I. (1997). The sublime and the good. Í *Existentialists and Mystics* (bls. 205–221). Penguin Books.
- Pieper, J. (1992). *In defense of philosophy* (L. Krauth þýddi). Ignatius Press.
- Platon. (1961). Letter VII (L. A. Post þýddi). Í *The collected dialogues of Plato* (bls. 1574–1598). Princeton University Press.
- Róbert H. Haraldsson. (2001). Alvarlegar samræður: Um siðferðilegan boðskap í Brúðuheimili Henriks Ibsen. Í *Tveggja manna tal* (bls. 37–73). Hið íslenska bókmenntafélag.
- Schindler, D. C. (2008). *Plato's critique of impure reason*. The Catholic University of America Press.
- Schindler, D. C. (2013). *The catholicity of reason*. William B. Eerdmans Publishing Company.
- Schindler, D. C. (2018). *Love and the postmodern predicament. Rediscovering the real in beauty, goodness and truth*. Cascade Books.
- Thoreau, H. D. (2017). Walden (Elísabet Gunnarsdóttir og Hildur Hákonardóttir þýddu). Dimma.
- Weil, S. (2009). Reflections on the right use of school studies with a view to the love of God. Í *Waiting for God* (bls. 57–65). Harper Perennial Modern Classics.



Jón Ásgeir Kalmannsson. (2022)

Listin að spyrja.

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar: Sérít til heiðurs Jóni Torfa Jónassyni, prófessors emeritus

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2022/heidurs_jon_torfa/19.pdf

DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2022.89>