



Ljóð, sögur og lifandi hugsun

Ólafur Páll Jónsson

► Abstract ► Um höfund ► About the author ► Heimildir

Jón Torfi Jónasson hefur velt fyrir sér hvernig á því standi að sem kennsluáferð virðist samræða ævinlega lenda úti á jaðrinum í skólastarfi þrátt fyrir að í aldanna rás hafi hver umbótahugmyndin rekið aðra þar sem samræður eða rökræður hafa einmitt verið í brennidepli. Í þessari grein færi ég rök fyrir því að ein ástæða fyrir jaðarsetningu samræðna sé að námsefni sé gjarnan svo dautt og leiðinlegt að það geti alls ekki vakið upp samræður og haldið þeim á lífi. Kennslubækur eru gjarnan skrifaðar með það í huga að miðla til nemenda staðreyndum eða þekkingu svo þeir geti yfirgefið heim fávískunnar og orðið íbúar í heimi þekkingar. Þótt svona textar séu vel meintir er afraksturinn oftast en ekki texti sem fyrir nemendum er lokaður og alveg steindaður. Stundum er reynt að bregðast við þessum vanda með því að tengja lesefnið við reynslu nemenda eða finna því stað í hversdagsleikanum, eins og þegar kennslubók í stærðfræði fjallar um launaseðla og vaxtaútreikninga á húsnæðislánnum. Slíkt viðbragð er misráðið því dauður texti lifnar ekki við með því að láta hann fjalla um leiðinlega, hversdagslega hluti. Andspænis þessum vanda má læra ýmislegt af ljóðum og sögum; þau hjálpa okkur að tengjast heiminum, skynja heiminn, skilja heiminn, hvort heldur hinn dauða heim sem svo er kallaður eða þann heim sem er lifandi og iðandi af fólki og öðrum lífverum. Það eru þó ekki aðeins námsefnishöfundar sem þyrftu að tileinka sér þennan lærdóm, vísindamenn mættu einnig gera það.

Efnisorð: Námsefni, rökræður, samræður, ljóð, nám, Aldo Leopold

1. Umbæturnar sem aldrei hafa orðið

Í ritgerðinni „Lært af sögunni?“ segir Jón Torfi stuttlega frá því að Platóni hafi verið í nöp við nýja stétt kennara í Aþenu, svokallaða fræðara eða sófista. Það sem hann, með rödd Sókratesar, fann þeim helst til hnjóðs var dálæti þeirra á að sannfæra nemendur fremur en að vekja þá til efasemda. Sófistarnir komu fram sem handhafar sannleika sem þeir miðluðu til nemenda sinna á meðan Sókrates lýsti sjálfum sér sem ljósmóður – manni sem hefði enga sérstaka þekkingu fram að færa en gæti hjálpað fólki við að fæða af sér hugmyndir sem það byggir yfir en ætti erfitt með að móta og orða. Áferð sófistanna var í ætt við mælskulist fremur en þær rökræður eða samræður sem Sókrates stundaði og Platon átti eftir að festa á blað og gera að hornsteini vestrænnar heimspeki. Eftir að hafa rakið muninn á þessum ólíku aðferðum í kennslu – samræðum Sókratesar og einræðum sófistanna – segir Jón Torfi að í ljósi sögunnar sé hugmynd Platóns merkileg fyrir að minnsta kosti tvennar sakir. Í fyrra lagi hafi hún birst í ýmsum myndum frá fornu fari og verið vel þekkt á 19. og 20. öld, bæði sem endurvakin grísk hugmynd og með sjálfstæðum hætti hjá ýmsum þeim sem skrifuðu um nám og kennslu. Jón Torfi bætir við að sennilega hafi engin hugmynd um hvernig nám geti leitt til skilnings verið eins lífseig eða skotið jafn oft upp kollinum í ólíkum útgáfum og samræðuhugmyndin. Seinna atriðið sem Jón Torfi segir að geri hugmynd Platóns merkilega er að nær allar markverðar deilur um kennslufræði hafi verið togstreita á milli samræðuhugmyndarinnar og þeirrar kennslu sem sófistunum er gjarnan eignuð (Jón Torfi Jónasson, 2008, bls. 82). Hann bætir síðan við að þegar

horft sé yfir sviðið frá fornöld og fram á 21. öldina virðist sem áhrif þeirra fjölmörgu hugmynda um endurvakningu samræðu eða rökræðu sem kennsluáferðar „hafi verið minni og líftími hafi almennt verið mun styttri en umræða, tímabundin útbreiðsla og samlegðaráhrif þeirra gefi tilefni til“ (Jón Torfi Jónasson, 2008, bls. 84). Loks segir hann:

Í því ljósi knýr sagan á um svör við spurningunni um hvers vegna þessum kraftmiklu hugmyndum, sem eiga í eðli sínu svo margt sameiginlegt, auk þess hugsjónakrafts sem var á bak við þær í upphafi, farnist öllum heldur illa þegar til lengri tíma er litið. (Jón Torfi Jónasson, 2008, bls. 84)

Í þessari grein mun ég bregðast við brýningu Jóns Torfa og fikra mig í átt að svari við spurningunni um hvernig á því geti staðið að samræðan eigi jafn erfitt uppdráttar í skólaskrifinu og raun ber vitni. Tilgáta mín er sú að þetta gerist m.a. vegna þess að tækifærum til samræðu sé markvisst úthýst úr skipulegu skólaskrifinu – ekki með yfirlýstum hætti heldur með því að drepa niður viðfangsefni sem gætu mögulega kveikt samræðu og haldið í henni lífi. Að baki slíkri helstefnu býr sú hugmynd að fávíska sé bölg og að eitt helsta hlutverk skóla sé að uppræta það. Þetta virðist mér alrangt; fávískan er frekar ófrávíkjanlegt hlutskipti manneskjunnar sem við ættum að fagna, alltént sætta okkur við. Ég ætla ekki að ráðast á garðinn þar sem hann er hæstur, eins og mannsæmandi væri, heldur lauma mér inn bakdyramegin og byrja á að skoða nokkrar kennslubækur og bera saman við annars konar texta.

2. Þurrabarningur og andlaust þuð

Kennslubækur eru oft skrifaðar með það í huga að miðla til nemenda staðreyndum eða þekkingu. Textinn lýsir heimi sem nemendur eru leiddir inn í, með aðstoð kennarans, svo þeir geti yfirgefið heim fávískunnar og orðið íbúar í heimi þekkingar. Að þessu leyti er kennslubókin eins og sófistarnir; hún stígur fram sem handhafi sannleika. Þótt svona textar séu vel meintir og oft skrifaðir af vandvirkni fræðimanna sem gæta þess að segja ekkert nema það sem er satt og rétt, og með sem skipulegustum hætti, er afraksturinn gjarnan texti sem fyrir nemendum er alveg steindauður. Stundum er reynt að blása lífi í textann með því að tengja lesefnið við reynslu nemenda eða skapa því gildi í hversdagsleikanum, gera það praktískt eins og sagt er. Sem dæmi um þetta má nefna kennslubók í stærðfræði sem fjallar á nokkrum blaðsíðum um launaseðla og vaxtaútreikninga á húsnæðislánum. Slíkt viðbragð er þó misráðið, því vandinn var ekki að textinn fjallaði um fjarlægán veruleika – slíkur veruleiki er einmitt oft hvað mest spennandi – heldur að hann var alveg dauður. Dauður texti lifnar ekki við með því að láta hann fjalla um leiðinlega, hversdagslega hluti. Þessi vandi er ekki einungis kennslufræðilegt viðfangsefni heldur tengist beint heimspeki tungumálsins og hugmyndum um hrifmátt skáldskapar og lista.

Ludwig Wittgenstein byrjar *Bláu bókina* á eftirfarandi spurningu: Hvað er merking orðs? (1998, bls. 69). Eftir ýmsar vangaveltur um hvernig merking er útskýrð og hvað mætti tilgreina sem merkingu orðs breytir hann um stefnu og veltir fyrir sér hvað gefi orði eða tákni líf: Hvað ræður því að tiltekið tákni, hvort heldur orð í tungumáli eða tákni í stærðfræði, er lifandi en ekki aðeins dautt strík á blaði? (sjá bls. 76 o.áfr.). Hann segir síðan: „Mistökinn sem okkur hættir til að gera mætti orða svona: Við erum að leita að notkun táknsins en okkur hættir til að leita að henni eins og hún væri hlutur sem á sér *tilvist samblíða* táknum“ (bls. 77, áhersla í frumtexta). Þessar vangaveltur Wittgensteins eiga sér samsvörun í umkvörtun Málfríðar Einarsdóttur, þegar hún var lítil stelpa, og vildi leika sér. Hún rifjar þetta upp í bókinni *Samastaður í tilverunni* þegar hún segir:

Úr tölum gerði ég mér einnig menn og hafði ég lært það af fullorðna fólkinu. En fáir fengust til að fara í töluleik við mig. Strákarnir voru ætíð durnaralegir og stírfnir. Það vildi ekki lifna vel yfir tölunum nema einhver fengist til að leika leikinn með mér, en bæri svo til, urðu úr skjaldbökuskeljatölunum ágætær kóngsdætur í skróði, og margt gat gerst eins og í sögu eða ævintýri. (Málfríður Einarsdóttir, 2008, bls. 48)

Ef enginn fékkst til að leika þá voru skjaldbökuskeljatölurnar aðeins það – skjaldbökuskeljatölur. Þessum tölum var eins farið orðunum og táknum sem Wittgenstein var að hugsa um; þær báru merkinguna ekki í sér og lifnuðu því ekki við með því einfaldlega að vera til staðar. Einungis í réttu

samhengi, í þessu tilviki samhengi sem krafðist leikfélaga, gátu tölurnar lifnað við þannig að heimur ævintýra birtist.

Til eru mýmörg dæmi um kennslu sem fer afvega og veldur því að skólaganga verður andlaus og leiðinleg iðja. Stundum er talað um námsleiða eða skólaleiða, en ég held að þetta sé engin sérstök tegund af leiða. Stundum er sagt að fólk, sem leiðist í vinnunni, sé haldið starfsleiða, sumt fólk sem hefur verið lengi í andlausu hjónabandi er kannski haldið hjónabandsleiða, og þegar verst lætur hellist yfir fólk lífsleiði. Allur þessi leiði er ekki annað en úthverfan á merkingarleysi tilverunnar; þrúgandi tilfinning sem sækir á fólk þegar því er ætlað að lifa lífi sem það sér ekki tilganginn með. Því er eins farið og Málfríði þegar strákarnir voru durnaralegir og vildu ekki leika með henni. Henni leiddist af því að heimurinn innihélt aðeins skjaldbökuskeljatölur en engar kóngsdætur í skruði.

Menntun felur í sér vöxt en þegar skólaganga snýst upp í andlausa iðju verður afraksturinn andstæða menntunar. Manneskjan vex ekki og í stað þess að heimurinn stækki þá minnkar hann. Það sem átti að lifna við sem ævintýraheimur tungumála, lífheims, himinhvolfs eða siðalögmáls, verður dauður veruleiki lífvana texta. Þórbergur Þórðarson upplifði slíka átakanlega andhverfu menntunar þegar hann gekk í Kennaraskólann nokkrar vikur haustið 1909 eins og hann lýsir í fyrstu köflum *Of vitans*:

Að öllu öðru leyti [en námi í stærðfræði og íslensku] leiddist mér þetta skólanám. Mér fannst það þreytandi þurrabarningur, andlaust puð.

Það kom hvergi nærri einu einasta viðfangsefni, sem mitt sí-hungraða líf hafði knúið mig til að reyna að brjóta til mergjar. Það vakti ekki í mér nein ný heilabrot, opnaði mér engar nýjar víðáttur. Það kom engri minnstu hreyfingu á sálarlíf mitt, kveikti ekki í mér neina aðkenningu af jákvæðri afstöðu til lífsins. Það kom aldrei í námunda við nein kjarnamál tilverunnar, skóp enga gerjun í sálinni, engan gróanda í vitsmunalífínu, engan styrk í inn-rætinu (Þórbergur Þórðarson, 1982, bls. 38)

Menntun snýst um að kveikja „aðkenningu af jákvæðri afstöðu til lífsins“ eins og Þórbergur segir, að vaxa til ríkulegri tengsla við annað fólk, við náttúrulegt jafnt sem mannert umhverfi, og svo auðvitað til ríkulegri tengsla við sjálfan sig. Þegar Guðmundur Finnbogason skrifaði bókina *Lýðmenntun* við upphaf 20. aldarinnar í viðleitni sinni til að leggja grunn að íslensku menntakerfi, lýsti hann svipaðri sýn á menntun á eftirfarandi hátt:

... menntun hvers manns verður að metast eftir því hve hæfur hann er til að lifa og starfa í mannlegu félagi, lifa og starfa þannig að líf hans verði með hverjum degi meira virði fyrir sjálfan hann og aðra. (Guðmundur Finnbogason, 1994, bls. 33)

Hvað hefur þetta með ljóð og sögur að gera? Svarið er í raun sáracinfalt og ýmsir hafa haft það á reiðum höndum undanfarin 2500 ár eða svo.

3. Opnir og lokaðir textar

Ljóð og sögur hjálpa okkur að tengjast heiminum, skynja heiminn, skilja heiminn, hvort heldur hinn dauða heim sem svo er kallaður eða þann hluta heimsins sem er lifandi og iðandi af fólki og öðrum lífverum. Þau kveikja þessa „aðkenningu af jákvæðri afstöðu til lífsins“ sem Þórbergur vonaðist til að finna í Kennaraskólanum áður en musterið hrundi. Ljóð og sögur eru reyndar mjög ólík hvað þetta varðar, eða öllu heldur, þau geta verið mjög ólík. Ljóð geta hjálpað okkur að taka eftir einhverju einstöku, koma auga á eitthvað, skilja tilfinningu eða gedshræringu á meðan sögur draga gjarnan fram röklegt samhengi, lýsa kringumstæðum þar sem reynir á mannlega hæfileika, þar sem karakterar sögupersóna skipta máli, og dygðir þeirra og lestir birtast í brennipunkti sögulegrar framvindu. Auðvitað eru mörkin þó ekki skýr, sum ljóð eru líkari stuttum sögum og sumar sögur eru eins og löng ljóð.

Þótt ég haldi því fram að ljóð og sögur hjálpi okkur að tengjast heiminum, þá geri ég mér enga von um að geta sagt með einhvers konar tæmandi hætti hvernig það gerist. Það sem mig langar að gera núna er að draga fram nokkur einkenni nokkurra ljóða sem mér virðast stuðla að slíkri tengslamyndun.

Fyrsta atriðið sem mig langar að hafa orð á er hvernig sumir textar eru það sem ég kalla opnir fremur en lokaðir. Þessi greinarmunur varðar það *hvernig* textinn talar til lesandans fremur en hvað hann segir. Tökum sem dæmi ljóðið „Skömm“ eftir Fríðu Ísberg (2017):

úti í bæ
spyr fólk
hvar stelpa hennar sé

hún gefur alltaf
sama svarið

pössun
stelpa mín er í pössun

það er verið að passa hana

passa hana
vfyfir mér

Þetta ljóð, eins og mörg önnur góð ljóð, segir hæfilega mikið og hæfilega lítið. Það segir alveg nógu mikið til þess að lesandinn nánast finnur fyrir skömminni sem fyrsta persónan í kvæðinu burðast með. Ljóðið afgreiðir þó ekki viðfangsefnið heldur er eins og tilboð til lesandans um að halda áfram að hugsa og jafnvel finna til með persónunni. Við lesturinn vakna spurningar: Hvers vegna er verið að passa stelpuna fyrir móður sinni? Hvernig skyldi mér líða ef ég ætti barn sem þyrfti að passa fyrir mér? Hvernig skyldi mér líða ef það þyrfti að passa mig fyrir móður minni? Hvernig hvílir augnaráð fólksins úti í bæ á henni? Hvernig er að lifa undir slíku augnaráði? Kvæðið er ekki torskilið eða sérlega margrætt eins og sum ljóð, en það er opið í þeim skilningi að það kallar á lesandann að halda áfram.

Tökum annað dæmi, ljóðið „Kvöldsyn“ eftir Einar Braga (1988):

Hér endar gatan
en augað heldur áfram
silfurhvítan veg
um vog og nes
og nemur land
við ljós
á vinarkumli:
tungl yfir eldfjalli
í auðninni

Skuggar tveggja hrafn
flögra órólega um hjarn

Ofar flýgur örn

Varið ykkur
vígarokkar:
haugbúi sefur laust
og sést ekki fyrir
fari hann á stjá
að stugga úr heiðinni,
gamli jaxlinn.

Hvað er skáldið að segja hér? Kvæðið byrjar á mynd, lesandinn sér fyrir sér slóða eða götu sem farin hefur verið á enda, kannski er snjór yfir landinu og vegurinn sem augað fylgir áfram því silfurhvítur – en svo nemur augað stað við vinarkuml. Af hverju kuml? eru þau ekki löngu aflögð? Er kumlið kannski eldfjall? Í síðasta erindinu breytist tónninn, hin kyrrláta mynd og hinn ljúfi tónn breytist í hörkulega áminningu. Hvaða vígarokkar eru það sem skáldið er að ávarpa og hver er þessi haugbúi, gamli jaxlinn, sem sefur laust og sést ekki fyrir þegar hann fer á stjá? Eins og í kvæði Fríðu Ísberg þá er þetta kvæði Einar Braga tilboð um að hugsa áfram, tala saman, finna nýjar og ólíkar túlkanir.

Myndmálið í ljóði Einars Braga minnir mig á hugmynd Aldos Leopold um að hugsa eins og fjall. Einar Bragi er kannski að hugsa um eldfjall sem sefur laust og gæti farið á stjá að stugga úr heiðinni þegar minnst varir. Sú mynd var vissulega fjarri Aldo Leopold, sem var að hugsa um lífríkið á fjallinu og mikilvægi þess að það væri í jafnvægi: „Kúahirðirinn sem útrýmir öllum úlfum af landi sínu áttar sig ekki á því að hann er að taka við hlutverki úlfsins, að skera niður hjörðina til að hæfa breytingunni. Hann hefur ekki lært að hugsa eins og fjall. Og því blæs jörðin upp og árnar skola framtíðinni til sjávar“ (Leopold, 1949, bls. 132). Þótt Einar Bragi og Aldo Leopold skrifi ólíka texta og noti ólíkt líkingamál, er ekki endilega langt á milli ljóðsins og líkingarinnar um að hugsa eins og fjall; maðurinn sem raskar jafnvæginu gæti verið vígarokkurinn og haugbúinn fjallið sjálft, sem fer á stjá og skolar framtíðinni til sjávar verði því misboðið. Einar Bragi og Aldo Leopold setja hugsun sína fram með líkingamáli, en líkingarnar eru ekki skraut til að gefa hugsun fagurt yfirbragð heldur er sjálf hugsunin samofin líkingunum – þeir hugsa í líkingum (sbr. Þorsteinn Gylfason, 2006).

Spurningunum sem vakna frammi fyrir ljóði eins og „Kvöldsyn“ eftir Einar Braga eða hugmynd Aldos Leopold um að hugsa eins og fjall verður ekki svarað á einfaldan hátt eða í eitt skipti fyrir öll. Umfram allt verður þeim ekki svarað með því einu að skoða texta kvæðisins nánar eða lesa ítarlega blaðsíðurnar þrjár í bók Aldos Leopold sem bera yfirskriftina „að hugsa eins og fjall“. Lesandinn verður að leita út fyrir textann til að finna efnivið í svar, hann verður að skoða fjöll og leyfa huganum að reika, jafnvel fljúga.

Annað sem skiptir máli frammi fyrir kvæðum eins og þessum tveimur sem ég hef tekið sem dæmi, er að engin ein manneskja, hvorki kennarinn né nokkur nemandi, getur talist handhafi sannleikans um kvæðið; hver lesandi getur skilið það á sinn hátt. Einmitt þess vegna er kvæðið líka til þess fallið að draga fram margar raddir, ólíkar raddir, og þannig kveikja samræðu og halda henni vakandi. Rödd kvæðisins er ekki rödd sem segir „svona er þetta“, heldur rödd sem hvetur lesandann til að ímynda sér ótal möguleika.

Ólíkt ljóðum þá eru kennslubækur gjarnan skrifaðar þannig að viðfangsefninu eru gerð ítarleg skil, tónninn er gjarnan „svona er þetta“ og það vaknar ekki annar túlkunarvandi en sá sem varðar leitina að „rétttri merkingu“. Textinn leitast við að afgreiða viðfangsefnið og oft er hann svo nákvæmur og ítarlegur að þegar lesandinn hefur farið yfir textann, og helst lagt hann á minnið, þá er engu við að bæta. Textinn skilur lesandann eftir með tilfinningu um að ekkert meira sé um efnið að segja. Í þessum skilningi er textinn lokaður. Jafnvel þegar texti er stuttur og ágripskenndur þá er hann skrifaður án þess að lesandinn sé hvattur til eigin hugleiðinga. Tökum sem dæmi eftirfarandi texta framarlega úr kennslubók í líffræði fyrir unglíngastig grunnskóla. Yfirskrift kaflans er reyndar mjög áhugaverð spurning: „Hvað er líf?“ – en svo kemur textinn sem settur er fram sem einhvers konar viðbragð við spurningunni:

Líffræðin er sú grein náttúruvísindanna sem fjallar um allt sem er lifandi – frá því að líf kviknar og þar til því lýkur við dauða. Til lífvera teljast bæði agnarsmáar bakteríur og risavaxnar plöntur og dýr. Við menn erum ein tegund dýranna. Við erum spendýr rétt eins og leðurblökur og hvalir. Aðeins sum fyrirbæri á jörðinni eru lifandi og þau kallast lífverur. Það einkennir lífverur að þær fæðast, vaxa og anda, þær þurfa orku og þær geta fjölgað sér og loks deyja þær. Flestar lífverur geta hreyft sig úr stað. Fjölgunin fer oftast þannig fram að sáðfruma og egg sameinast – frjóvgun á sér stað. Á sama augnabliki hefst nýtt líf. Frumurnar skipta sér og þær verða sífellt fleiri og fleiri. (Fabricus o.fl., 2018, bls. 6)

Kannski er ekki rétt að þessi texti sé laus við að vekja upp spurningar; í mínum huga vakna spurningar eins og: Hvaða áhrifum ætli höfundarnir hafi viljað ná með þessum texta? Hvert er markmiðið? Hvernig tengist textinn spurningunni: „Hvað er líf?“ sem er yfirskrift hans? Þessar spurningar varða reyndar ekki viðfangsefni bókarinnar – lífið sjálft – heldur höfunda textans. Ástæðan fyrir því að þessar spurningar vakna eru, ef svo má segja, annarlegar; ég kem að textanum sem prófessor í menntunarfræðum og mér finnst þessi texti of leiðinlegur og of lokaður til að það gæti yfirleitt talist góð hugmynd að hafa hann í kennslubók.

Byrjum á spurningunni um tengsl textans og spurningarinnar um hvað líf sé. Eitt af því fyrsta sem vakti undrun mína var að textinn svarar ekki spurningunni. Í mínu fagi, heimspekinni, er reyndar

algengt að spurt sé spurninga sem aldrei er svarað. Það sem þó er sérstakt við texta líffræðibókarinnar er að þar er ekki einu sinni gerð tilraun til að svara spurningunni heldur hlaupið yfir í yfirborðslega lýsingu á viðfangsefni líffræðinnar, með stuttlegru upptalningu á nokkrum tegundum lífvera og svo er sagt frá nokkrum einkennum þeirra, svo sem að þær fæðast, vaxa og deyja að lokum. Til að bæta gráu ofan á svart, þá er það sem sagt er um líffræðina að miklu leyti ósatt: Flestar lífverur á jörðinni eru dreifkjörnungar sem hafa engan andardrátt, fæðast ekki og stunda ekki kynæxlun að hætti samkjarna fjölfrumunga. Einnig er sagt að flestar lífverur geti hreyft sig úr stað en það á ekki við um jurtir og sveppi, sem og mörg stór dýr eins og hrúðurkarla, kóralla og marga sæfífla. Það er líka undarleg lýsing á líffræði að segja að hún sé „um allt sem er lifandi – frá því að líf kviknar og þar til því lýkur við dauða“ eins og fræðigreinin snúist um æviferla einstakra lífvera því sumar stærstu undirgreinar hennar (vistfræði, þróunarfræði, erfðafræði) snúast um annars konar heildir en lifandi einstaklinga.

Reyndar er ekki nóg með að textinn sé bæði villandi og svari ekki spurningunni sem þó er yfirskrift hans, hann dregur heldur ekki fram hvers vegna það gæti verið erfitt að svara spurningunni, hvernig hún hefur vafist fyrir vísindamönnum fram á þennan dag, eða hvers vegna þessi spurning sé í raun ótrúlega spennandi einmitt vegna þess að það er svo erfitt að svara henni.

Auk þess að vera fullkomlega laus við að standa undir því sem honum var þó líklega ætlað að gera – svara við spurningunni „Hvað er líf?“ – er textinn fullkomlega lokaður. Þessi texti er ekki tilbod um að hugsa, hvatning til að láta hugmyndaflugid reika, sjá skapandi samhengi hlutanna, verða undrandi, hissa, fyllast aðdáun o.s.frv. Hann er ekki annað en texti til að muna. Þetta einkenni textans er síðan staðfest af sjálfsprófi í lok kaflans þar sem eru spurningar eða verkefni eins og:

- (1) Nefndu dæmi um nokkrar mismunandi tegundir lífvera. ... (3) Hvað heitir græna litarefnið í plöntum? ... (6) Hvers vegna geta hundar og kettir ekki eignast afkvæmi saman? ... (8) Segðu frá líffræðingnum Carli von Linné. (Fabricus o.fl., 2018, bls. 9)

Kennslubókin birtist nemandanum sem lokaður heimur. Spurningarnar sem settar eru fram vísa ekki út fyrir textann heldur inn í hann. Textanum, sem er bæði þurr og lokaður, er beinlínis skellt í lás með spurningum sem segja nemandanum að það eina sem máli skipti sé einungis þessi sami texti. Ekki lífið sjálft.

Textinn í líffræðibókinni, sem ætlaður er fyrir börn í grunnskóla við upphaf 21. aldarinnar, virðist sama marki brenndur og bækurnar sem Þórbergur Þórðarson bugaðist yfir í Kennaraskólanum einni öld áður og höfðu „kostað fátækt hans svo mikið“.

En drottinn minn dýri! Hvílik vonbrigði! Ég las og las, var búinn að rýna mig rauðeygan í hverja opnuna á fætur annarri. En þær voru alltaf jafn-ómerkilegar, jafn-hundleiðinlegar. Það rofaði aldrei til. Ég komst aldrei að efninu. Það var útséð um, að þessar dýru bækur gæfu mér nokkurn tíma svar við einni einustu ráðgátu, sem þekkingarþrá mín hafði glímt við í hinni mannfélagslausu einveru lífs míns. (Þórbergur Þórðarson, 1982, bls. 19)

Þegar reynt er að næra forvitni, sköpunarmátt, lesskilning, frumkvæði og þekkingarþrá ungmenna með svona texta og öðrum álíka, þá er tæpast við öðru að búast en að afleiðingin verði skólaleiði. Textinn er einfaldlega of leiðinlegur, of dauður, og umfram allt of lokaður. Einungis framúrskarandi kennari getur blásið lífi í svona texta og komið í veg fyrir að hann gangi af sjálfu faginu dauðu. Við öndverðan enda rófsins sem spannar bilið frá lokuðum, dauðum og deyfandi textum yfir í opna, lifandi og vekjandi texta mætti setja kvæði Einars Benediktssonar (1935) „Í Slútnesi“. Þriðja erindið er á þessa leið:

Um grein og stofn renna straumar hljóðir;
jag streyma þá finn um minn eigin barm,
og veit að þeir kvika um víðisins arm.
Svo vítt þeir renna sem sólirnar brenna.
Þeir bera minn hug yfir hnattanna sund
og hefta minn fót við þessa grund.

– Þeir ólu þá jörð, sem er vor móðir,
ósýnilegir, sterkir og hljóðir.
Jeg veit að allt er af einu fætt,
að alheimsins líf er ein völdug ætt
dauðleg, eilíf og ótal-þætt
um afgrunns og himins slóðir.

Ég ætla ekki að halda því fram að kvæði eins og þetta geti komið í staðinn fyrir kennslubækur í líffræði en kennslubækurnar mættu læra sitthvað af svona kvæði. Það sem birtist í kvæði Einars, en ekki í texta kennslubókarinnar, er að viðfangsefnið er eitthvað stórfenglegt, dularfullt, teygir sig jafnt inn í innsta kjarna skáldsins og að ystu mörkum heimsins. Ekki fer framhjá lesandanum að Einar Benediktsson er heillaður af lífinu sem hann sér allt í kringum sig. Af texta kennslubókarinnar mætti helst ráða að höfundarnir séu komnir með leiða á lífinu.

Kvæðið talar til vitsmuna og tilfinninga í senn, það má jafnvel segja að það setji á samtal milli vitsmuna og tilfinninga. Kennslubókin, með sínum þurru upptalningum, talar aðeins til vitsmuna, og reyndar aðeins deyfðarlega til mjög þröngra vitsmuna. Þegar Einar segir að hann finni hvernig straumarnir, sem renna hljóðir um stofna trjáanna, streymi einnig um hans eigin barm, þá eru það ekki einungis vitsmunirnir – hið kognítífa – sem er að verki heldur er nær að segja að tilfinningalífið innblásið af vitsmunum sé vakið. Einmitt þess vegna megna straumarnir að bera hug skáldsins „yfir hnattanna sund / og hefta [þess] fót við þessa grund“. Það er ekki aðeins forvitnin og jafnvel lotningin sem eru vakin; þegar skáldið segir að fótur þess sé heftur við þessa grund lýsir hann siðferðilegum skuldbindingum. Þetta kvæði er einhvers konar yfirlýsing um systkinalag alls sem lifir.

Einar Benediktsson talar til vitsmuna og tilfinninga í senn. Í *Lýðmenntun* er Guðmundi Finnbogasyni einmitt mjög í mun að draga fram mikilvægi tilfinninga og skynjunar fyrir menntun:

Heimurinn liggur opinn fyrir öllum, en hve óendanlega margt er það sem menn gefa engan gam að, af því augað er sljótt? Hve óþrjótandi uppspretta hreinnar nautnar er ekki fólgin í litskrúði himins, láðs og lagar, í geisladyrð kvöld- og morgunroðans, í vafurlogavöndum norðurljósanna, í formi fjallanna, í hreyfingum hluta og dýra, og hver efast um að sá sem hefur augun opin fyrir öllu þessu, greinir það, finnur fegurð þess, sé að sama skapi menntaðri en þeir, sem ganga þess duldir og fara þess á mis. (Guðmundur Finnbogason, 1994, bls. 35)

Í texta kennslubókarinnar er ekkert sem talar til mín með álíka víðóma hætti og Guðmundur lýsir hér; hún snertir enga strengi í brjósti mér, ég fyllist ekki aðdáun, það eru engar skuldbindingar sem byrja að mótast í huga mér. Þar er ekkert sem talar til skynjunar og tilfinninga, ekkert sem gefur til kynna að mér ætti ekki að vera alveg sama um viðfangsefni bókarinnar. Ekkert sem hrífur mig með – og samt er viðfangsefnið sjálft lífið!

Þegar nemendum er nuddað upp úr svona bókum daglangt; bókum sem þeim er ætlað að leggja á minnið en tala til þeirra svo dauðu máli að þeim stendur á sama um viðfangsefnið, þá er ekki nema von að námsleiðinn leggist yfir, og lífsleiðinn þar á eftir. Hvers vegna ætti nokkur að nenna að lesa sér til gagns í skóla ef bækurnar eru svona leiðinlegar? Ef námsefnið er að stórum hluta þessu marki brennt, þá er ekki nema eðlilegt að samræður lendi úti á jafri skólasterfsins því hér er ekkert sem kveikir áhuga, ekkert sem kallar á að nemendur ræði sín á milli. Hvers kyns samræður birtast einungis sem truflun á þeirri einrænu athöfn að leggja á minnið það sem stendur í bókinni.

4. Lifandi hugsun eða lífvana fræði

Þótt mér sé lítt um það gefið að bera í bætipláka fyrir svona kennslubókahöfunda, þá verð ég samt að viðurkenna að þeir eiga sér einar málsbætur: Fræðin sem þeir hafa lagt stund á og menningin sem þeir eru innvígðir til eru gjarnan álíka deyfðarleg og bækurnar sem þeir skrifa. Í greininni „Að skrifa með báðum heilahvælum“ kvartar Bergsveinn Birgisson, rithöfundur og fræðimaður, yfir hversu einarðlega sé lagt að fræðimönnum að skrifa dauðan texta. Hann byrjar á að segja lesandanum

að hann komi að efninu sem rithöfundur og fræðimaður í senn, en segir að munurinn á þessu tvennu sé líkastur því „að manni sé þröngvað í átt að nokkurskonar uppdeilingu sjálfins í anda Dr. Jekyll og Mr. Hyde“ og bætir svo við: „Það fyrrnefnda [að skrifa sem fræðimaður] krefst á margan hátt annarrar manneskju, eða aðeins viss hluta af manneskjunni sem maður er, og þá fyrst og fremst þess sem lýtur að svokallaðri „röklegri“ hlið manns“ (Bergsveinn Birgisson, 2019, bls. 69). Það sem Bergsveinn segir hér um stöðu fræðimannsins sem vill skrifa opna og lifandi texta endurspeglast svo í því sem mætir lesandanum – og nemandanum þegar fræðitextinn er námsefni. Áður en Bergsveinn tekst á hendur að greina orsakir og eðli þessarar uppdeilingar, setur hann fram tvenns konar húsráð handa þeim sem vilja skrifa lifandi texta. Hið fyrra varðar samspil forms og efnis í texta:

Eins og ég lít á málið varðandi bókmenntaleg stílbrögð í fræðibókum er ekki nóg að taka fyrir eitthvert vísindalegt efni og setja inn bókmenntalega effekta í því skyni að skapa góðan og læsilegan texta. Hugsunin með blendingsforminu er sú að aðferðin ætti þegar að haldast í hendur við sjálft efnisvalið, um leið og sú staðreynd er höfð í huga að það er sjálft efnið sem ræður miklu um aðferðafræði og orðræðu. Form og efni eru samspyrt langt inn í kaótískar víddir hugans ... (Bergsveinn Birgisson, 2019, bls. 71)

Fyrra húsráðið er sumsé þetta: Láttu viðfangsefnið ráða för. Hafi viðfangsefnið eitthvað með mannlega tilvist að gera þá verður efninu ekki komið til skila án þess að dýpt og víddir mannlegrar tilveru birtist í sjálfum textanum. Þessar víddir, sem oft eru viðfangsefni skáldskapar og því gjarnan tengdar menningu og listum frekar en vísindum, eru hluti af viðfangsefninu, ekki skraut sem gæti hugsanlega lífgað upp á viðfangsefni sem skortir bæði dýpt og víddir. Jafnvel þótt viðfangsefnið tengist ekki mannlegri tilvist sérstaklega, eins og þegar Aldo Leopold lýsir lífríki fjallsins, þá felur það að láta viðfangsefnið ráða för í sér að textinn verður að lýsa skynjunum, tilfinningum og gedshræringum auk margvíslegra staðreynda, og það er engin leið að koma þessum ríkulega heimi til skila nema í lifandi texta.

Seinna húsráðið sem Bergsveinn leggur til er að leita að sögu í viðfangsefninu:

Þá er heillavænlegt að mínu mati ef það fyrirfinnst einhvers konar saga í efninu sem á að miðla, tilvistarlegar spurningar sem hafa breiðari skírskotun en hið þrönga fag eða lærdómshefðin í sjálfu sér rúmar. Með tilvistarlegu efni á ég við eitthvað sem kemur lesandanum við sem manneskju og ekki bara sem fræðimanni. Ef þessi víðari skírskotun er ekki fyrir hendi í sjálfu efninu, þá myndi ég segja að það sé hlutverk fræðimannsins að opna efnið fyrir slíkum víddum. (Bergsveinn Birgisson, 2019, bls. 72)

Á meðan fyrra húsráðið beinir því til höfundarins – fræðimannsins sem kannski er að skrifa námsefni fyrir börn í skóla – að halda sig við efnið og vera trúr því sem fjallað er um, þá beinir seinna húsráðið því til höfundarins að leita að sögu í efninu sjálfu. Bergsveinn leggur hér áherslu á að það geti verið hlutverk fræðimannsins að opna efni fyrir lesanda og að það sé helst gert með því að láta efnið höfða til lesandans sem manneskju.

Bergsveinn er að tala um fræðimenn og texta sem þeir skrifa eftir atvikum fyrir aðra fræðimenn eða almenning – og jafnvel báða hópana í senn eins og hann reyndi að gera í Leitinni að svarta vikingnum (Bergsveinn Birgisson, 2016). Nú langar mig að setja þessar þælingar í samhengi við skólustarf. Það sem Bergsveinn segir um tilvistarlegar spurningar sem komi lesandanum við sem manneskju tengist því sem í *Aðalnámskrá grunnskóla* er kallað „almenn menntun“ og er lýst á eftirfarandi hátt:

Almenn menntun stuðlar á hverjum tíma að aukinni hæfni einstaklingsins til að takast á við áskoranir daglegs lífs. Almenn menntun miðar að því að efla skilning einstaklingsins á eiginleikum sínum og hæfileikum og þar með hæfni til að leysa hlutverk sín í flóknu samfélagi. Hún er hvort tveggja í senn einstaklingsmiðuð og samfélagsleg. (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 10)

Litlu neðar er hugtakið útlistað nánar og jafnframt tengt við það sem birtist í fyrsta skipti sem grunnþættir menntunar:

Almenn menntun byggist á fjölbreyttu námi á meginsviðum menningar okkar, umhverfis og samfélags. Stefnt er að almennri menntun í heildstæðu skólastarfi og námi á námssviðum, í námsgreinum og námsáföngum. Skilgreining á grunnþáttum er tilraun til að kortleggja þau meginsvið almennrar menntunar sem skólastarfið stefnir að. (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 10)

Almenn menntun sem svo er lýst varðar einmitt hæfni til að takast á við tilvistarlegar spurningar, bæði að spyrja slíkra spurninga en líka að taka þær alvarlega og bregðast við þeim þegar aðrir spyrja. Í samhengi skipulegs skólastarfs sem tekur mið af námskrá þar sem almenn menntun er miðlæg mætti orða seinna húsráð Bergsveins þannig: Öll menntun ætti að vera almenn menntun. Það er einmitt þetta sem Guðmundur Finnbogason leggur svo ríka áherslu á í inngangskaflanum í *Lýðmenntun* þegar hann segir að mannsálin sé engin kómmóða:

En vér megum ekki gleyma því að mannsálin er engin kómmóða með mörgum skúffum og sitt í hverri, skynjanir í einni, ímyndanir í annarri, tilfinningar í þriðju o.s.frv., heldur er hún lifandi heild, þar sem einum þættinum er brugðið og slungið um annan, viðkvæmur vefur, þar sem allir þræðir titra, sé einn þeirra snortinn. (Guðmundur Finnbogason, 1994, bls. 37)

Það sem Bergsveinn færir rök fyrir í greininni „Að skrifa með báðum heilahvelum“ og það sem hann sýndi í bókinni *Leitin að svarta vikingnum*, er að til þess að texti nái að snerta einhverja strengi í brjóstum fólks þá verði að skrifa hann með báðum heilahvelum, eins og hann orðar það (Ólafur Páll Jónsson, 2022). Þetta kallar ekki á að fræðin séu þynnt út og nákvæmni fórnað fyrir skáldlegt skraut, heldur þvert á móti kallar þetta á að höfundurinn haldi sig við efnið, í samræmi við fyrri húsráð Bergsveins, en leiti allra leiða til að koma mikilfengleik og fegurð þess til skila til lesandans.

Vandinn sem við er að glíma og kristallast í dauða kennslubókartextans er risavaxinn, nefnilega sá að síðan á dögum upplýsingarinnar að minnsta kosti hefur í Evrópu og víðar verið hamrað á að fræðilegur texti eigi ekki að hafa á sér yfirbragð listaverks, að vísindaleg þekking skuli fjalla um hið almenna en ekki hið einstaka, og að fræðimenn verði að halda fjarlægð frá viðfangsefninu og alls ekki mynda tilfinningaleg tengsl við það. Fræðimanninum er uppálagt að stíga fram sem nakin skynsemi – eða öllu heldur, sem ólíkómnuð skynsemi – hlutlæg rödd sem ávarpar lesandann frá algildum sjónarhóli þar sem tilfinningar og persónuleg afstaða koma hvergi við sögu. Þannig lýsir Bergsveinn afurðinni sem af slíkri vinnu hlýst:

Og allt er þetta gert með hlutlægum anda sem hvorki sýnir áhuga né ástríðu fyrir efninu, heldur segir einfaldlega: Svona er þetta. Það fylgir með að fræðimaðurinn sjálfur á að vera sem minnst sýnilegur, það er hlutlaus og hlutlæg rödd sem talar, einskonar yfirnáttúrulegur andi. (Bergsveinn Birgisson, 2019, bls. 76)

Þegar á 19. öld kvartaði Friedrich Schiller sáran yfir sams konar uppdeilingu manneskjunnar. Í bók sinni um fagurfræðilegt uppeldi mannsins spyr hann „Hvers vegna skortir svo mikið á hjá einstaklingunum á sama tíma og tegundin sem heild er jafn vel á vegi stödd og raun ber vitni? Hvernig gat hver einasti Grikki verið verðugur fulltrúi síns tíma, og af hverju er ekki neinum nútímamanni treystandi til að hætta á slíkt?“ Schiller svarar svo sjálfum sér með eftirfarandi hætti:

Það er siðmenningin sjálf sem særði nútímamanninn þessu sári. Um leið og aukin reynsluþekking og nákvæmari hugsun leiddu til þess að skilin á milli fræðigreina urðu óhjákvæmilega skarpari, auk þess sem sífellt flóknari skipan ríkja hafði í för með sér skýrari aðgreiningu þjóðfélagshópa og starfa, þá slitnaði líka einingarband mannlegs eðlis og skelfileg sundrung spillti samstillingu ólíkra krafra þess. Þar með skildu leiðir með innsæinu og röklegum skilningi í fullum fjarndskap, sem aftur leiddi til tortryggni og afbrýðisemi á báða bóga ... (Schiller, 2006, bls. 91)

Samræða eða rökræða sem kennsluáðferð gerir ráð fyrir að einingarband mannlegs eðlis sé óslitið. Lokaður texti leiðinlegra kennslubóka, sem leggur fram efni sitt með „svona er þetta“ yfirbragði studdur af kennsluáðferðinni „leggðu þetta nú á minnið“, slítur enn frekar í sundur þetta einingarband.

Margir kennarar reyna hvað þeir geta að halda uppi samræðum, sumir innblásnir af hugsjón Sókratesar um kennarann sem ljósmóður, en þeir mega sín lítills andspænis hefð, menningu og námsefni sem byggir á þeirri sannfæringu að ljós skilningsins logi því skærar sem glóð tilfinninganna er kaldari. Sannleikurinn er þó sá að það er einungis þegar tilfinningalíf manneskjunnar er glætt hæfilegum loga að ljós skynseminnar nær að lýsa. Þetta er eitt og sama ljósið.

5. Seiðmagn hins ókunna

Ef það er satt sem sumir segja að Guð sé alvitur, þá myndi honum eflaust leiðast í skóla. Hann fengi aldrei að glíma við ögrandi gátur, því alltaf vissi hann svarið fyrirfram. Hann gæti ekki lært neitt nýtt, því hann vissi allt fyrir. Hann fyndi aldrei til spennu við að takast á við erfið verkefni, því fyrir honum væri ekkert verkefni erfitt. Að kveldi dags hefði hann heldur ekki gaman af að fylgjast með Hercule Poirot leysa morðgátu, því hann vissi frá upphafi hver morðinginn væri, hvar og hvernig morðið hefði verið framið og hvers vegna. Og svo vissi hann einnig hvernig þessum grobbna, belgíska spæjara tækist að lokum að upplýsa málið. Guð verður að finna gleði sína í öðru en spennunni við að takast á við hið óþekkta, hans gleði verður ekki nærð með því að pæla í margvíslegum möguleikum og láta reyna á ólíkar hugmyndir í tilraun til að komast feti nær sannleikanum. Slík eru örlög allra sem eru alvitrir. Við erum samt manneskjur en ekki guðir og því getum við fundið lífsgleði í því að mæta heiminum í fávísku okkar – en þá verðum við líka að mæta heiminum sem heilar manneskjur en ekki sundraðar – mæta heiminum innblásin af leikhvötinni, sem Schiller sagði að sameinaði skynsemi og tilfinningu, form og líf, en ekki sem nakin skynsemi. Sagt er að þegar Isaac Newton lá banaleguna hafi eitt af því síðasta sem hann sagði verið eftirfarandi vangaveltur um hvernig hann hafi komið heiminum fyrir sjónir:

Ég veit ekki hvernig ég kem heiminum fyrir sjónir; en sjálfum virðist mér ég einungis hafa verið lítill drengur að leik á ströndinni, og ég skemmti mér við að finna annað slagíð sléttari steinvölu eða fállegri skel en venja var, á meðan úthaf sannleikans lá ókannað fyrir augum mér. (Brewster, 1855, bls. 331)

Það sem dreif Newton áfram var fegurð heimsins og hugmyndin um úthaf hins ókunna. Það var í smæðinni andspænis óráviddum hins ókunna sem hann fann lífi sínu merkingu. Námsbækur sem rísa undir nafni ættu að leitast við að miðla fegurðarsýn og þekkingarþrá af þessu tagi. Ég er sammála því sem Aristóteles sagði forðum, að þekkingarþráin væri fólki í blóð borin (1999, 980a21), og ég er sannfærður um að ef þessi þrá er ekki nærð þá muni vísindin líða undir lok. Ef ekki er hlúð að fegurðarþráinni, sem er okkur líka í blóð borin, þá verða heldur engin vísindi – og þá mun heimurinn taka á sig dauflega mynd.

Ég sagðist í upphafi þessarar greinar ætla að svara hvernig á því gæti staðið að samræðan ætti jafn erfitt uppdráttar í skólastarfi og raun ber vitni. Ég er ekki viss um að ég hafi staðið við þetta fyrirheit, en ég hef bent á hvernig textar í kennslubókum eru gjarnan lokaðir og miðla til nemenda dauðum fræðum frekar en lifandi hugsun. Ég segi ekki að við séum jafn illa stödd og Þórbergur forðum, þegar musteri viskunnar í Kennaraskólanum hrundi fyrir augum hans, en við eigum því miður nokkuð langt í land með að skapa viskunni vermireiti við hæfi.

Ég minntist á vangaveltur Wittgensteins úr *Bláu bókinni* um hvað gæfi tákni líf. Hann sagði að líf tákns lægi í notkun þess. Kannski mætti segja að sú notkun, sem líklegust er til að gefa texta í kennslubók líf, sé hvaðeina sem gefi hugmyndaflugi og þekkingarþrá nemenda byr í seglin svo þeir geti lagt upp frá strönd hins þekkta út á hið ókunna úthaf sannleikans. Sú manneskjulega gleði sem sprettur af því að læra eitthvað nýtt, ná tökum á einhverju, öðlast nýja færni á sér fávískuna að forsendu. Fávískan er ekki vandamál sem þarf að uppræta heldur eðlilegt hlutskipti manneskjunnar og ein af forsendum brothætttrar hamingju hennar.

Poems, stories and living thought

In a chapter titled “Learning from history?” Jón Torfi Jónasson reflects on why dialogue as a didactic device always seems to be pushed to the margins of school practices despite being at the core of various school improvement initiatives, from the times of Plato and into modern times. In this paper I argue that one reason for the marginal role of dialogue is that textbooks tend to be so thoroughly closed, dead and boring that they can by no means ignite discussion and keep it alive. Textbooks are usually written with the aim of providing students with facts and knowledge so that they can leave the world of ignorance and move into the world of knowledge. Such textbooks may be well-intended, but the result is often texts that are utterly lifeless. Authors sometimes try to respond to this problem by relating the text to the daily world of the students, such as when a textbook in mathematics discusses paylips and interest mortgage in order to be more practical. Such a response is misguided, as the problem was not that the text dealt with some farfetched things – such texts are sometimes the most exciting – but that it was utterly lifeless. A dead text does not come alive by discussing boring, commonplace things. Facing the problem of lifeless teaching materials, one may learn a great deal from poems and novels; they help us connect to the world, perceive the world, understand the world, whether the so called dead world or the part of it that is thriving with life and populated by people and other creatures.

The problem with textbooks is that the text is often what I refer to as “closed”. It is self-contained and any question that they pose is answered within the text itself. Many good poems are, on the contrary, open. They offer the reader an invitation to explore a world that lies outside the poem itself. Poems also often speak simultaneously to the intellect and the emotions, thus addressing the whole person and not a mere part. The person is addressed as a unified whole and as a member of a dynamic and mysterious world. It is an invitation to think and imagine, not a mere text that speaks to intellect alone and appears to be little more than something to remember.

Textbook authors are, however, not the only people that could benefit from learning from literature; the scientists themselves might also do so. Despite many of the greatest scientists having emphasised the affective and emotional aspect of their studies, such recognition remains a marginal quality in contemporary science. In a recent essay, the scholar and author Bergsveinn Birgisson complains about the demand in science and scholarship for people to divide themselves into distinct parts and present themselves as some sort of pure intellect while suppressing emotions and affection for whatever they are studying. I briefly discuss a noteworthy exception from this: Aldo Leopold’s work and his metaphor of thinking like a mountain.

Returning to the point made by Jón Torfi Jónasson about the absence of dialogue as an educational device, I argue that this is not surprising, given that the texts that students are allocated at school are without any qualities that are likely to spark an interest that might get a discussion going.

Key words: textbooks, dialogue, poems, learning, Aldo Leopold

Um höfund

Ólafur Páll Jónsson (opj@hi.is) er prófessor í heimspeki við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Auk greina um heimspeki menntunar, stjórnmálaheimspeki, náttúruheimspeki, réttarheimspeki, fornaldarheimspeki og gagnrýna hugsun hefur hann gefið út nokkrar bækur, m.a. Lýðræði, réttlæti og menntun (2011), barnabókina Fjárjósleiti í Granada (2014) og bókina Annáll um líf í annasömum heimi (2020).

About the author

Ólafur Páll Jónsson (opj@hi.is) is a professor of philosophy at the School of Education, University of Iceland. His published works include papers and books on philosophy of education, political philosophy, philosophy of nature, legal philosophy and critical thinking.

Heimildir

- Aristóteles. (1999). *Frumspekin I*. Íslensk þýðing eftir Svavar Hrafn Svavarsson. Hið íslenska bókmenntafélag.
- Bergsveinn Birgisson. (2016). *Leitin að svarta vikingnum* (íslensk þýðing eftir Evu Hauksdóttur og Bergsvein Birgisson). Bjartur.
- Bergsveinn Birgisson. (2019). Að skrifa með báðum heilahvelum. Akademísk orðræða, mannsheilinn og hið mannlega. *Skírnir*, 193(vor), 68–96.
- Brewster, D. (1855). *Memoirs of the life, writings and discoveries of Sir Isaac Newton*, 2. bindi. Hamilton, Adams, and Co.
- Einar Benediktsson. (1935). *Hafblík: Kvæði og söngvar* (2. útgáfa). Bókaverslun Guðmundar Gamalíelssonar.
- Einar Bragi. (1988). Kvöldsýn. *Tímarit Máls og menningar*, 49(2), 137.
- Fabricus, S., Holm, F., Martenson, R., Nilsson A. og Nystrand, A. (2018). *Lífheimurinn: Litróf náttúrunnar* (Hálf dán Ómar Hálf danarson þýddi). Menntamálastofnun.
- Fríða Ísberg. (2017). *Slitförin*. Partus.
- Guðmundur Finnbogason. (1994). *Lýðmenntun* (2. útgáfa). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Jón Torfi Jónasson. (2008). *Lært af sögunni? Í Menntaspor* (bls. 79–95). Sögufélag.
- Leopold, A. (1949). *A Sand County almanac and sketches here and there*. Oxford University Press.
- Málfríður Einarsdóttir. (2008). *Samastaður í tilverunni*. Forlagið.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*.
- Ólafur Páll Jónsson. (2022). Manneskjuleg vísindi: Uppdeiling manneskjunnar, jafnvel útrýming hennar, eða ekki. *Skírnir*, 196(haust).
- Schiller, F. (2006). *Um fagurfræðilegt uppeldi mannsins* (Arthúr Björgvin Bollason og Þröstur Ásmundsson þýddu). Hið íslenska bókmenntafélag.
- Wittgenstein, L. (1998). *Bláa bókin* (Þorbergur Þórsson þýddi). Hið íslenska bókmenntafélag.
- Þorsteinn Gylfason. (2006). *Sál og mál*. Mál og menning.
- Þórbergur Þórðarson. (1982). *Ofvitinn*. Mál og menning.



Ólafur Páll Jónsson. (2022)

Ljóð, sögur og lifandi hugsun.

Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun: Sérítt 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar: Sérítt til heiðurs Jóni Torfa Jónassyni, prófessors emeritus

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2022/heidurs_jon_torfa/21.pdf

DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2022.91>