

## LÝÐRÆÐISLEG GILDI, SAMRÆÐA OG HLOTVERK MENNTUNAR

Ákvæði grunnskólalaga um að búa eigi nemendur undir þátttöku í lýðræðisþjóðfélagi er hér skoðað í ljósi hugmynda Sigrúnar Aðalbjarnardóttur. Skólastarf í anda þessa ákvæðis veltur óhjákvæmilega á því hvaða skilningur er lagður í lýðræði, hvað það þýði að búa og starfa í lýðræðisþjóðfélagi. Kynnt eru til sögunnar þrjú lýðræðisviðhorf sem fela í sér ólíka sýn á borgarana og mismunandi hugmyndir um borgaravitund nemenda sem búa skal undir þátttöku í lýðræðissamfélagi. Því er haldið fram að í menntunarkenningu og menntunarstarfi Sigrúnar sé samræðuhæfni lykilhugtak sem felist einkum í því að fást farsællega við félagslegan ágreining og mynda samstöðu um sameiginleg gildi. Samkvæmt Sigrúnu beinist samræðan síður að því að meta vægi raka og réttmæti gilda, en það krefst ræktunar gagnrýninnar hugsunar og rökræðufærni. Færð eru rök fyrir því að bæði samstaða um lýðræðisleg gildi og gagnrýnin rökræða sé nauðsynleg til að takast á við þær áskoranir sem lýðræðissamfélagið stendur nú frammi fyrir.

Efnisorð: gildi, Habermas, lýðræði, samræða, þroski

### INNGANGUR

Í ritum sínum og rannsóknum hefur Sigrún Aðalbjarnardóttir fjallað mikið um það verkefni að ala upp borgara sem öðlast muni færni samkvæmt því ákvæði grunnskólalaga að búa eigi nemendur undir þátttöku í lýðræðisþjóðfélagi. Í bókinni *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar* (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007) dregur hún saman niðurstöður sínar um þessi efni og í þessari grein mun ég einskorða mig við þær hugmyndir sem þar koma fram. Ljóst má vera að skólastarf í anda þessa ákvæðis grunnskólalaganna veltur óhjákvæmilega á því hvernig við sjáum lýðræði fyrir okkur, hvað í því felst að búa og starfa í lýðræðisþjóðfélagi. Til að rýna í þetta eru kynnt til sögunnar þrjú fræðileg viðhorf til lýðræðis sem fela í sér ólíka sýn á borgarana og þar með mismunandi hugmyndir um menntun nemenda sem búa skal undir líf í lýðræðisþjóðfélagi. Ég set þær stuttlega í samhengi við nokkur meginstef í stjórnmálaheimspeki samtímans. Jafnframt ræði ég hvernig lykilhugmyndir Sigrúnar, svo sem um lífsgildi og samræðuhæfni, kallast á við þessi lýðræðisviðhorf og legg mat á gildi þeirra fyrir það verkefni að móta lýðræðislega borgaravitund. Að lokum hugleiði ég

stuttlega hvernig nýta megí þessi fræðilegu viðhorf í því verkefni að veita viðnám öflum í samtímanum sem grafa undan lýðræðislegum gildum og stjórnisðum.

## MENNTAHUGMYNDIR SIGRÚNAR OG LÝÐRÆÐISVIÐHORF

Í annarri grein grunnskólalaga (nr. 91/2008) segir: „Hlutverk grunnskólans, í samvinnu við heimilin, er að búa nemendur undir líf og starf í lýðræðisþjóðfélagi sem er í sífelldri þróun.“ Þetta er stórmerkileg lagagrein og brýnt að velta því fyrir sér hvernig best megí vinna í anda hennar. Sigrún hittir naglann á höfuðið þegar hún skrifar: „Til að viðhalda lýðræðinu og gildum þess er brýnt fyrir hvert lýðræðisþjóðfélag að hafa eins skýra sýn og kostur er á í hverju lýðræðið felst, hver þau gildi eru sem þar ríkja, hver þau eigi að vera og hvernig megí rækta þau“ (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 94). Líkt og maðurinn sjálfur, eða mennskan, er lýðræði ekki bara staðreynd heldur linnulaust verkefni. Þess vegna er menntun svo gott hugtak, hún gerir okkur meira að mönnum „í þeim skilningi að þær gáfur eða eiginleikar sem gera manninn mennskan fáí notið sín“ (Páll Skúlason, 1987, bls. 305). Við búum við lýðræðislegt fyrirkomulag en við þurfum líka stöðugt að búa lýðræðið til og það er ekki síst gert með þeirri ræktun borgaranna sem fram fer í skólum landsins (Arblaster, 1987, 10. kafli). Þess vegna er líka oft talað um mikilvægi lýðræðisvæðingar (e. democratization) í ríkjum sem eru þegar skilgreind sem lýðræðisríki (Vilhjálmur Árnason, 1997, bls. 235–239).

En lýðræði er snúíð hugtak og fjarri því einfalt að ræða hvernig búa skal nemendur undir líf og starf í lýðræðissamfélagi. Sagt hefur verið að lýðræði sé í eðli sínu umdeilanlegt fyrirbæri (e. essentially contestable) sem kalli á sífellda rökræðu um hvernig það sé best skilið og útfært (Gunnar Helgi Kristinsson, 2008). Þegar rætt er um viðmið fyrir skólustarf liggur þó beint við að takmarka sig við svokallaðar „normatívar“ lýðræðishugmyndir, og í þeim flokki er gjarnan greint á milli þriggja meginkjörmynnda eða fræðilegra líkana (Habermas, 1996), þótt hvert þeirra um sig hafi síðan ýmis afbrigði (Held, 2006) sem ástæðulaust er að ræða hér. Þessi þrjú fræðilegu líkön eru gjarnan kennd við frjálslyndi (e. liberal), lýðveldi eða þjóðræði (e. republican) og rökræðu (e. discourse democratic, deliberative). Þau fela í sér ólíkan skilning á megineinkennum og áherslum lýðræðislegra stjórnarháttanna sem kallast á við ólíka sýn á borgarana og verkefni stjórnmalanna (Vilhjálmur Árnason, 2014, bls. 149–186). Þar sem um fræðilegar kjörmyndir er að ræða draga líkönin fram dæmigerð einkenni í ýktri mynd sem í raunveruleikanum geta fléttast saman með margvíslegum hætti og þurfa því ekki að útiloka hvert annað. Ég mun hér á eftir lýsa nokkrum megineinkennum á þessum fræðilegu hugmyndum, en í samhengi þessarar greinar er mest um vert að þær fela óbeint í sér mismunandi hugmyndir um vitundarvakningu nemenda sem búa skal undir líf í lýðræðisþjóðfélagi, og verða þær hugmyndir í brennidepli.

### Frjálslyndar hugmyndir

Í hinu frjálslynda líkani er litið á lýðræði sem stofnanabundið fyrirkomulag eða stjórnskipan sem er öðru fremur ætlað að vernda borgarana fyrir ofríki valdhafa og misnotkun valds. Vegna þeirrar megináherslu sem lögð er á að tryggja borgurunum „varnarréttindi gegn ásælni ríkisins“ (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2018, bls. 74) er í þessu samhengi

oft talað um *verndarrökin* fyrir lýðræði (Ágúst Hjörtur Ingþórsson, 1991). Í frjálslyndri stjórnspeki, svo sem eins og hún var mótuð af John Locke (1632–1704) og Montesquieu (1684–1755), birtast hugmyndir um stjórnskipan sem kveður á um skiptingu og temprun valds, borgaraleg réttindi og leiðir til að valdhafar öðlist vald með lögmætum hætti og til að koma þeim frá bregðist þeir hlutverki sínu.

Sem viðmið fyrir skólastarf er, frá sjónarhorni frjálslyndis, hvað brýnast að borgararnir þekki réttindi sín gagnvart ríkisvaldinu. Skýrustu dæmin um þetta eru hin sígildu frelsisréttindi, svo sem rétturinn til einkalífs og tjáningar, ferðafrelsi og kosningaréttur. Sigrún tekur líka í bók sinni sérstaklega sem dæmi ákvæði um tjáningarfrelsi barna í barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna. Þótt lýðræði í frjálslyndum skilningi tengist einkum svo nefndum griðarétti (e. negative right) borgaranna nefnir Sigrún einnig í þessu samhengi margvíslegan gæðarétt (e. positive right) sem lýðræðisgildi, svo sem rétt til „að njóta menntunar, menningar og heilbrigðisþjónustu; njóta félagslegs og efnahagslegs öryggis bæði í einkalífi og þjóðlífi, auk réttarfarslegs öryggis“ (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 92). Þetta eru oft kölluð velferðarréttindi og jafnaðarstefnan hefur sett þau í öndvegi, en í raun er rökrétt að líta á þau sem nauðsynleg stuðningsskilyrði grundvallarfrelsisréttinda og þar með lýðræðis (Gewirth, 1982; Vilhjálmmur Árnason, 1997, bls. 250–255). Hvað yrði um réttinn til lífs án réttar til heilbrigðisþjónustu? Hvers virði væri tjáningarfrelsið án menntunar og réttaröryggis?

Annað meginéinkenni á frjálslyndum viðhorfum er hlutleysi um gildi í skólastarfi (Gutmann, 1994). Hér er vitaskuld ekki átt við hlutleysi um öll gildi, enda er hlutleysi ávallt sérgilt en ekki algilt. Með hlutleysi um gildi í skólastarfi er átt við að þar eigi ekki að draga taum tiltekinna lífsviðhorfa heldur sé eitt meginmarkmið menntunar í frjálslyndu samfélagi að kynna nemendum ólík lífsviðhorf og skapa þeim traustar forsendur til að mynda sér skoðanir. Amy Gutmann (1994, bls. 296) kallar frjálslynda menntafrömuði „réttarhyggjumenn“ og segir að samkvæmt þeim ætti endanlegt markmið menntunar að vera „að þjálfa vitmunalega hæfileika hvers barns til að velja lífsmáta sem samrýmist jafnmiklu frelsi annarra“ og velja í því skyni aðferðir „sem samræmast best því markmiði að hámarka framtíðarfrelsi barna“.

Þessar staðhæfingar um frjálslynda menntastefnu vekja athyglisverðar spurningar um tilhöggun náms í fjölhyggjusamfélagi þar sem leitast er við að virða ólíkt gildismat fólks. Spyrja má hvort réttarhyggja um menntun grafi ekki óhjákvæmilega undan ófrjálslyndum lífsgildum og dragi þannig taum „ofurgilda nútímans“ á borð við einstaklingsfrelsi og sjálfsþroska á kostnað til að mynda samstöðu og samábyrgðar (sbr. Taylor, 1989). Charles Taylor hefur varað við einstaklingshyggju sem fylgir ofuráherslu á frelsi og skipað sér þannig í sveit samfélagshyggjumanna sem vilja leggja rækt við þau sameiginlegu gildi sem gefa okkur rætur í heiminum. Sigrún ræðir slík atriði ekki beinlínis en í eftirfarandi orðum hennar felst athyglisverð afstaða: „Viðfangsefni bókarinnar snýst mjög um gildi einstaklinga og samfélaga og hvernig standa megi að því að rækta gildi sem almenn samstaða er um að hlúa að í lýðræðissamfélagi eins og hér á landi.“ Gildi eru, heldur Sigrún áfram, „grunnur skoðana okkar og ... afstöðu til þess hvað sé verðugast að stefna að í lífinu til heilla fyrir einstaklinginn og samfélagið“ (Sigrún Aðalbjarnardóttir 2007, bls. 36 og 37).

Með þessum orðum virðist mér Sigrún skipa sér í flokk samfélagshyggjumanna fremur en frjálslyndra (Kymlicka, 2000; Vilhjálmmur Árnason, 2008, 15. kafli). Í sem stystu máli

má segja að munurinn á frjálslyndum og samfélagssinum liggi í því að þeir fyrrnefndu leggja megináherslu á að kenna *aðferðir* sem einstaklingar geti beitt til þess að meta og endurmeta þau gildi sem að þeim hefur verið haldið, svo sem með gagnrýninni hugsun. Samfélagssinnar, aftur móti, telja mikilvægt að hlúa að þeim verðmætum sem eru hluti af þeim jarðvegi sem við erum sprottin úr og mótað hafa sjálfsmynd okkar og lífssýn. Þessi munur á aðferð og inntaki getur verið afdrifaríkur þegar ákvarðanir eru teknar um náms-efni er varðar lífsskoðanir. Ein ástæða þess að frjálslyndir leggja áherslu á hlutleysi um lífsgildi í skólastarfi er „staðreynd fjölhyggjunnar“ (Rawls, 1971), en sum afbrigði samfélagshyggju samrýmast henni ekki eins vel. Í umræðu Sigrúnar um samskiptahæfni kemur skýrt fram að þáttur í henni er að geta sett sig í annarra spor og samhæft ólík sjónarmið (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 38). Í því samhengi ræðir hún sérstaklega fjölmenningarlega hæfni í samskiptum fólks sem „hefur ólíka hæfileika og áhugamál, býr yfir margvíslegri þekkingu og menntun, aðhyllist mismunandi trúarbrögð og hefur mismunandi lífsviðhorf og gildismat“. Fjölmenningarleg hæfni birtist í því „að leitast við að skilja hugsanir, tilfinningar og athafnir þess án fordóma“ (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 40).

Páll Skúlason segir á einum stað að séum við ósammála skoðunum annarra sýnum við viðkomandi virðingu með því að gagnrýna þær og rökræða við hann (Páll Skúlason, 1990, bls. 11; Páll Þórhallsson, 1990). Þessi afstaða Páls Skúlasonar gengur í berhöggi við útbreitt viðhorf í samtímanum, að virðing við skoðanir annarra sé fólgin í því að meðtaka þær sem skoðun viðkomandi, enda hafi fólk ólíkt gildismat sem ekki verði rökrætt. Lykilhugmynd Sigrúnar í þessu samhengi er færnin í að samhæfa mismunandi sjónarmið þannig að hægt sé að eiga í farsælum samskiptum. Þessi hugmynd þarf ekki að fela það í sér að ólík sjónarmið séu samþykkt heldur hvílir megináherslan á því að finna „lausn sem báðir eru sáttir við“ (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 38) og geta þannig unnið saman. Þetta er mikilvægt atriði í lýðræðissamfélagi og er skylt því sem John Rawls (1971) kallar „skarað samkomulag“ (e. overlapping consensus). Þá hvílir megináherslan á því að sameinast um megingildi lýðræðismenningarinnar en horft er fram hjá því á hvaða forsendum, svo sem trúarlegum eða menningarlegum lífsgildum, afstaða ólíkra hópa hvílir (Vilhjálmur Árnason, 2008, 14. kafli). Þannig finnst mér nærtækast að túlka orð Sigrúnar (2007, bls. 36) um að rækta þurfi „gildi sem almenn samstaða er um að hlúa að í lýðræðissamfélagi“. Þessa túlkun má styrkja með vísun í umfjöllun Sigrúnar um lífsgildi þar sem hún undirstríkar að ræktun gilda í skólastarfi stefni einkum að því að „efla hæfni nemenda í samskiptum og þroska siðferðiskennd þeirra“ (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 107).

## Þátttaka og þroski

Annað meginviðhorf til lýðræðis er oft kennt við *þátttöku* borgaranna í ákvörðunum um sameiginleg hagsmunamál sín, enda er einn meginhvati umræðunnar um borgaravitund það áhugaleysi á samfélagsmálum sem öryggi réttarríkisins og velferðarríkisins getur af sér (Kymlicka, 2000, bls. 284). Í þessu samhengi er oft talað um *þroskarökin* fyrir lýðræði (Ágúst Hjörtur Ingþórsson, 1991). Frá þessu sjónarmiði felst gildi lýðræðis einkum í því að það gefur borgurinum kost á pólitískum þroska og sjálfstjórn með þátttöku í ákvörðunum. Þessi rök eru yfirleitt sótt í smiðju annars konar frelsispostula en verndarrökin fyrir lýðræði, til lýðveldissinna eins og Rousseaus (1712–1778) sem taldi frelsið vera fólgið í því

að menn taki sameiginlegar ákvarðanir um lífsskilyrði sín fremur en að þeir rækti frelsisréttindi sín í skjóli fyrir íhlutunarsömu ríkisvaldi eins og talsmenn frjálslyndis hamra á (Berlin, 1994). Frjálslyndir leggja áherslu á frelsi borgaranna undan pólitik sem skapi þeim svigrúm til athafna að eigin vali, en lýðveldissinnar telja brýnt að borgararnir ræki skyldur sínar við ríkið (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2018, bls. 75). Raunverulegt frelsi er samkvæmt þessu fólgið í því að borgararnir taki sjálfir þýðingarmiklar ákvarðanir um samfélagið, eða eigi að minnsta kosti aðkomu að þeim (Held, 2006, 2. kafli).

Þátttökulýðræðishugmyndin er mun meira áberandi í bók Sigrúnar en hin frjálslynda sýn og það birtist meðal annars skýrt í eftirfarandi kafla:

Að baki lýðræðishugsjóninni býr sú hugsun að hver einstaklingur hafi tækifæri til að taka virkan þátt í mótun samfélags síns. Í lýðræðisríki, sem samkvæmt orðanna hljóðan merkir ríki þar sem lýðurinn – almennir borgarar – ráða, er gert ráð fyrir þátttöku þegnanna í stjórn sameiginlegra mála. Í raun er forsenda lýðræðis meðvitaður og ábyrgur borgari sem er fær um að taka þátt í að móta samfélag sitt og hafa áhrif nær og fjær. (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 93)

Hér talar Sigrún afdráttarlaust um lýðræðishugsjónina í anda þátttöku- og þroskahugmynda. Í þessum kafla birtist skýrt sú áhersla sem Sigrún leggur í gervöllu riti sínu á borgarann sem er meðvitaður um rétt sinn, skyldur og ábyrgð. Hún notar að mínu viti réttilega hugtakið „borgaravitund“ um þessa afstöðu og hafnar orðinu „þegnskapur“ með þeim rökum að það vísi „til hlýðni og undirgefni til dæmis við þær reglur sem í gildi eru; þegn er sama og undirsáti“ (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 40). Guðmundur Heiðar Frímansson (2018, bls. 66) tekur undir þetta en minnir jafnframt á að orðið þegn vísi til þess „að vera seldur undir lög ríkisins eða vilja yfirvalda“.

Með því að flytja áhersluna af fyrirkomulagi eða stjórnarformi yfir á þátttöku verður lýðræði sem *færni* og *hugsunarháttur* borgaranna í fyrirrúmi. Sigrún (2007, bls. 32) kemst skemmtilega að orði þegar hún segir: „Nesta þarf börn og unglínga að heiman fyrir slíka þátttöku“; það gildir um lýðræðislega færni eins og aðra færni að hún verður einungis til með þátttökunni sjálfri. Æfingin skapar meistarann. Þetta er greinilegt afbrigði af þroskarrökum fyrir lýðræði en þau tengjast gjarnan ástæðum sem færðar eru fyrir mikilvægi þess að rækta borgaravitund. Eins og vikið var að hér að framan er það meginstef í frjálslyndum kenningum að skapa einstaklingum tækifæri til að finna sína eigin leið og móta sér gildismat. Þessi áhersla á einstaklinga og réttindi þeirra hefur að margra mati (Kymlicka, 2000) stuðlað að því – í samspili við fjölmarga aðra þætti – að dregið hefur úr samstöðu fólks og hugmyndum um gagnkvæmar skyldur. Í frjálslyndu samfélagi losnar um tök hefðbundinna gilda sem færðu fólki tilgang og lífsfyllingu, en héldu jafnframt aftur af valkostum þess og þjuggu jafnvel í haginn fyrir kúgun og misrétti. En einn fórnarkostnaður aukins frjálsræðis er að einstaklingar hafna á eins konar félagslegum berangri þar sem þeir fylla upp í lífsgildatömið með neyslu og skemmtun en haga sér síður sem borgarar með samfélagsábyrgð.

Sigrún ræðir þetta fyrirbæri út frá togstreitu eða spennu á milli einstaklingshyggju og samfélagshyggju: „Einstaklingshyggja getur haft í för með sér einmanaleika og firringu. Samfélagshyggja getur haft í för með sér skort á umburðarlyndi gagnvart óskum og þörfum einstaklingsins“ (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 95). Jafnframt talar hún

um átök á milli einstaklingsfrelsis og systkinalags sem hún tengir við hugsjónir samfélagshyggjunnar og að meginverkefni samtímans sé að finna jafnvægi milli þessara sjónarmiða. Hún nefnir í þessu samhengi bæði áhyggjur af einkavæðingu sem ali á einkahagsmunum og dragi úr ábyrgð á velferð heildarinnar og dvínandi áhuga almennings á að taka þátt í kosningum og pólitískri umræðu. Að mati Sigrúnar eru þetta allt ríkar ástæður til þess að stefna að því í uppeldi og skólastarfi að efla borgaralega vitund ungmenna sem sé í raun „hollustueiður við siðferðileg og pólitísk gildi í þágu samfélagsins“ (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 343). Hún tengir þetta markmið við hugmyndir í þroskasálfræði, bæði um sjálfsmynd einstaklinga og mikilvægi þess að geta sett sig í annarra spor.

Þessi útfærsla á hugmyndum af ætt samfélagshyggju sýnir að Sigrún er meðvituð um hættur sem felast í staðbundnum útfærslum – og kenna mætti við áttahaghyggju – þar sem „sérstæði og sjálfsmynd þjóðar ... er í brennidepli“ (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 344). Habermas (1996, bls. 23) segir að í samfélagshyggju-afbrigði af lýðræðishugmyndum sé megináhersla lögð á samstöðu um tiltekin gildi sem einkenna sjálfsmynd þjóðar. Þær deilur sem urðu hérlendis á áttunda áratugnum og kenndar hafa verið við „sögukennsluskammdegið“ snerust í raun um hlutverk skóla í að móta pólitíska sjálfsmynd (Ólafur Páll Jónsson, 2018). Sigrún (2007, bls. 344) tekur skýra afstöðu gegn slíkum áttahagabundnum áherslum sem rími illa við samtímann þar sem „við erum ekki aðeins borgarar þjóðríkis heldur alþjóðasamfélags“. Í slíkum heimi nægir ekki að setja fram sameiginleg, hefðbundin gildi og styrkja sjálfsmynd þjóðar því að altækar hugmyndir um réttlæti og mannréttindi eru óhjákvæmilegur hluti hnattvæðingar og fjölmenningar og verða að móta samskiptahæfni borgara nútímasamfélags.

## Rökræðumiðað lýðræði

Þriðja meginviðhorfið til lýðræðis sem ég tek til umræðu hér er gjarnan kennt við rökræðu eða samræðu enda nátengt til að mynda samræðusiðfræði Habermas (1990; Vilhjálmur Árnason, 2008, 17. kafli). Á ensku er líka oft talað um *deliberative democracy*, en *deliberation* er sú ígrundað lýðræði á íslensku (Vilhjálmur Árnason, 2014, bls. 117–128). Segja má að þessi kjörmynd um lýðræði sé sett fram til að bæta úr annmörkum hinna tveggja en varðveita um leið kosti þeirra beggja. Habermas (1996) telur meginástæða frjálslyndishugmynda felast í stjórnarskrárbundnum mannréttindum en annmarkana tengjast þröngri sýn á lögmætingu valds og óvirka borgara. Styrkleikar lýðveldishugmynda eru að hans mati fólgnir í hugsjóninni um mótun almannaviljans í samræðu meðal borgaranna. Habermas gagnrýnir þetta viðhorf helst fyrir að það byggist of mikið á tilfallandi virkni og áhuga borgaranna þegar þeir eru innblásnir af tímabundnum hugðarefnum og þjóðlegum gildum. Í versta falli geti afbrigði af slíku þátttökulýðræði snúist upp í ófrjálslynda lýðhyggju (popúlisma) sem vex nú fiskur um hrygg víða um heim. Af þessum sökum er brýnast að mati Habermas að huga að forsendum þess að skilyrði frjálsra rökræðna festist í sessi í stofnunum lýðræðissamfélagsins og verði ráðandi bæði í formlegum stjórnsiðum sem og á opinberum vettvangi almennt þar sem fjölmiðlar leiki stórt hlutverk.

Margs konar rök má færa fyrir þessari sýn á lýðræðið, en ég vel hér tvenn sem hafa þýðingu fyrir þá eiginleika sem mikilvægt er að leggja rækt við í skólstarfi. Annars vegar eru *skynsemisrök* sem ganga út á það að meira vit verði í ákvörðunum sem eru byggðar á faglegum undirbúningi og upplýstri rökræðu en þeim sem eru það ekki. Hins vegar eru *sáttarök* sem vísa til þess að meiri sátt ríki um ákvarðanir sem undirbúnar hafa verið með samráðsferli og málefnalegri samræðu en um þær sem keyrðar eru fram með einhliða meirihlutaræði eða annarri valdbeitingu. Í hvorum tveggja rökunum hvílir áhersla á að gera þurfi ríkar kröfur til þess hvernig ákvarðanir sem varða sameiginleg hagsmunamál eru undirbúnar og réttlættar og að þær geti staðist skoðun og gagnrýni allra þeirra sem ákvörðunin varðar.

Þessi sýn á lýðræðið hefur athyglisverða sérstöðu í samanburði við bæði verndarviðhorfið og þátttökuvíðhorfið til lýðræðis sem hvort með sínum hætti leggur meiri áherslu á valdið og atkvæðin að baki ákvörðunum en vitið í þeim og sáttina sem þær skapa (Vilhjálmur Árnason, 2014, bls. 117–128). Frjálslynda verndarviðhorfið gerir að meginatriði möguleika borgaranna til að velta valdhöfum úr sessi með þátttöku í almennum kosningum sem og þær stofnanir sem vernda borgarana fyrir misnotkun valds. Í þroskarökum þátttökuvíðhorfsins er aftur á móti mest lagt upp úr því að sem flestir komi að pólitískum ákvörðunum og sem víðast. Þannig geta bæði þessi víðhorf verið „atkvæðamiðuð“ fremur en „samræðumiðuð“, eins og það hefur verið kallað (Kymlicka, 2000, bls. 290–291). En með því móti er viss hættu á því að þeir þættir sem stuðla að vel ígrunduðum og upplýstum ákvörðunum falli í skuggann fyrir áherslu á þátttöku og vægi atkvæða. Rökræðuvíðhorfið horfir til að mynda ekki síður til þess hvernig kosningar eða ákvarðanir eru undirbúnar og stefnumál rökstudd í lýðræðisríki en á niðurstöður kosninga.

Sigrún víkur í bók sinni ekki gagnert að rökræðu- eða samræðulýðræði en mér virðist að sáttarökin og samræðan sem farvegur góðra ákvarðana fái verðugan sess í umfjöllun hennar um lýðræðisleg gildi og borgaravitund. Hún skrifar til dæmis:

Meðal þroskaþátta sem hlúð er að í þróunarverkefninu [*Hlúð að félags- og tilfinningaþroska nemenda*] og er mikilsverður þáttur borgaravitundar er hæfni til að setja sig í spor annarra. Þessi hæfni felur í sér getu til að setja sig inn í hugsanir, líðan og aðstæður annarra; hæfni til að skoða mál frá ýmsum hliðum; hæfni til að aðgreina mismunandi sjónarmið og samræma þau og leita niðurstöðu, hæfni til að ná samkomulagi og sátt um mál. Hæfni til að vinna með öðrum skiptir hér miklu máli. (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 345)

Þessi kafli ber greinilega með sér að lýðræðisleg borgaravitund í meðförum Sigrúnar felur í sér þætti sem varða það sem ég nefndi sáttarökin fyrir rökræðulýðræði. Þetta kemur varla á óvart þar eð samræðan er lykilhugtak í uppeldis- og menntunarkenningu sem og menntunarstarfi Sigrúnar. *Ræðum saman* er til dæmis heiti námsefnis sem hún hefur útbúið og yfirskrift eins kafla bókarinnar er „Ræðum í stað þess að rífast“. Krafa um málefnalega og skilningsríka samræðu er leiðarstef bókar hennar og sögð vera ein vænlegasta leiðin til að tryggja virðingu og umhyggju ólíkra hópa í fjölhyggjusamfélagi.

En eins og ég nefndi eru tvenns konar ólík rök fyrir því víðhorfi til lýðræðis sem leggur megináherslu á ígrundun sem undanfara ákvarðana: sáttarök og skynsemisrök. Þegar texti Sigrúnar er metinn í ljósi þessa sakna ég meiri áherslu á *rökræðuhæfni* í umfjöllun

hennar um borgaravitund. Segja má að rökræðuhæfni sé þáttur í samræðuhæfni en sérstaða hennar liggur í því að hún beinist að því að meta hvort rök séu haldbær og gildi réttmæt. Slík rökræðuhæfni er því gagnrýnin í grunninn. Sú samræðuhæfni sem Sigrún lýsir, aftur á móti, beinist fremur að því að fást farsællega við félagslegan ágreining og mynda samstöðu um sameiginleg gildi. Gott dæmi um þetta er lýsing hennar á fjölmenn-ingarlegri hæfni:

Fjölmenningsarsamfélag kallar á að fólk kynni sér mismunandi menningu og stöðu einstaklinga og hópa með opnum huga; setji sig í hvert annars spor og umgangist hvert annað af virðingu. Það vinni saman og taki sameiginlega ábyrgð; fáist við ágreiningsmál og leysi þau farsællega og verði ásátt um sameiginleg gildi. (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 346)

Þegar grannt er skoðað kann þessi munur á þjálfun rökræðuhæfni og samræðuhæfni í skólastarfi að vera bitamunur en ekki fjár. En honum fylgja óneitanlega ólíkar áherslur. Þjálfun í samræðuhæfni fer til dæmis fram í anda annars konar sýnar á siðferðið en þjálfun í rökræðuhæfni. Í anda Jürgens Habermas mætti kalla þetta mun á farsældarsíðgæði og réttlætissíðferði (Habermas, 1993; Vilhjálmur Árnason, 2008, 17. kafli). Það fyrrnefnda byggist einkum á hugmyndum um farsæld einstaklinga og samfélags og styrkir þá þætti sem þýðingarmestir eru fyrir sjálfsskilning og tilvistarverkefni einstaklinga og sjálfsmynd hópa. Réttlætissíðferði, aftur á móti, beinist að grundvallarsíðareglum samfélagsins og leitast við að greina á milli þess í menningunni sem stuðlar að kúgun og óréttmætum yfirráðum og þess sem stenst próf gagnrýninnar rökræðu.

Þótt réttlæti sé lykilhugtak í bók Sigrúnar sýnir eftirfarandi tilvitnun í bókina *Virðing og umhyggja* að hún leggur meira upp úr skilningsríku farsældar- og þroskasiðgæði en gagnrýnu réttlætissíðferði í skilningi Habermas:

Ég kalla því eftir víðari nálgun við að styrkja borgaravitund barna og ungmenna en tíðkast hefur. Þess sé gætt að við að efla þekkingu og skilning barna og ungmenna á lýðræði og hvað það þýði að verða borgari í lýðræðislegu fjölmenningsarsamfélagi, sé ávallt haft í huga að undirstaða slíks skilnings er að hlúa að félagslegum, siðferðilegum og tilfinningalegum þroskaþáttum þeirra og styrkja sjálfsmýndir þeirra, þar á meðal sjálfstraust þeirra og trú á eigin getu til að hafa áhrif. (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 346)

Hér má merkja áhrif frá John Rawls (1971) sem segir sjálfsvirðingu, sem felist í góðri sjálfsmynd og sjálfstrausti, vera mikilvægasta grunn réttlætiskennarinnar og mótast einmitt í uppeldi. Það er athyglisvert að nefna í þessu samhengi að margir talsmenn umhyggju-síðfræði hafa gagnrýnt Rawls fyrir að halda fram köldum réttlætislögmálum á kostnað umhyggju (Vilhjálmur Árnason, 2008, 16. kafli), en hann færði einmitt rök fyrir því gagnstæða. Sigrún vitnar í kafla þar sem Rawls skrifar að „sá sem ekki hefur notið ástar og umhyggju í æsku“ verði ófær um að rísa upp gegn ranglæti (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 98).

Þrátt fyrir að texti Sigrúnar kallist með þessum hætti á við stef úr réttlætiskenningu Rawls er þar áberandi ákveðinn hugtakaklasi sem með orðum Habermas (1990, 1993) tilheyrir farsældarsíðgæði fremur en réttlætissíðferði: samræða, skilningur, þroski, sjálfsmynd, traust, umhyggja og samstaða um gildi. Minna ber á hugtökum á borð við rökræðu,

gagnrýni, vald og tortryggni, sem einkenna orðræðu réttlætissíðferðisins. Gagnrýnishugtakið kemur skemmtilega fyrir hjá Sigrúnu þegar hún vitnar til greinar Sigurðar Thorlacius, „Uppeldi og lýðræði“. Sigurður talar þar um „síðafar gagnrýnnar“ og segir að lýðræðið útheimti „gagnrýnandi og hugsandi almenning, sem er þess umkominn að mynda sér sjálfstæðar skoðanir á helstu félagsöflum samtíðar sinnar“ (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 346). Þessi kafli ber með sér rökræðuhugsun þar sem félagsöflin eru tekin til gagnrýnnar skoðunar. Það er eflaust vandasamt verkefni að rækta slíka gagnrýnishugsun en hún þarf að vera leiðarljós við mótun lýðræðislegrar borgaravitundar ekki síður en sáttamarkmið samræðunnar.

Höfuðatriði fyrir hvort tveggja kemur þó skýrt fram í bók Sigrúnar, en það er að mínu viti leiðin eða *aðferðin* til að ná þessum markmiðum. Leiðin er samræða fremur en innræting efnislegra gilda og segja má að þegar fólk mætist raunverulega í samtali þá geti það bæði leitt til gagnrýnnar rökræðu og til skilningsríkrar samstöðu. Virðingarhugtakið, sem er í brennidepli í bók Sigrúnar, ber þetta með sér. Við sýnum fólki ekki virðingu ef við föllumst gagnrýnislaut á skoðanir þess séum við sannfærð um að þær séu rangar og jafnvel skaðlegar. Þess vegna er gagnrýnin rökræða afar mikilvægur þáttur í fjölmenningslegri hæfni þar sem misskilið umburðarlyndi getur orðið rót alvarlegra vandamála. Þetta er ekki andstæða þeirrar virðingar sem birtist í því að setja sig í annarra spor heldur þarf þetta tvennt að fara saman til þess að ágreiningsmál verði leidd farsælllega til lykta eða lifað við þau í hæfilegu samlyndi.

Hér er komið að einu afbrigði af spennunni milli nálægðar og fjarlægðar í mannlegum samskiptum sem Sigrún gerir að umtalsefni í bókinni (2007, t.d. bls. 86–88). Gagnrýnin rökræða um ágreiningsmál krefst ákveðinnar fjarlægðar frá viðmælandanum til þess að hægt sé að meta réttmæti síðaboðs eða félagslegrar reglu (norms) óháð þeim persónum sem aðhyllast þau. Þetta er eitt megineinkenni réttlætissíðferðisins sem leitast við að meta í frjálstri rökræðu hvað beri að gera, óháð sjálfsskilningi manns, farsældarhugmyndum eða sjálfsmynd (Vilhjálmur Árnason, 2014, bls. 97–103). En jafnframt verða ágreiningsmál af þessu tagi ekki leidd farsælllega til lykta nema tillit sé tekið til persónulegra aðstæðna hvers og eins og þeim sýnd ákveðin nærgætni og góðvild. Aðalatriðið er að þessu sé ekki ruglað saman því þá verður útkoman misskilin góðvild eða meðvirkni sem á endanum ógnar bæði réttlætinu og kærleikanum.

Það reynir á fjölmenningslega hæfni okkar þegar við deilum lífinu með öðrum, höfum samskipti „við fólk af öðru þjóðerni eða kynþætti sem hefur annan menningarlegan bakgrunn“, svo notað sé orðalag Sigrúnar (2007, bls. 39–40). Eins og reynsla í fjölmenningsarfélögum hefur sýnt getur þessi ólíki bakgrunnur til dæmis haft afdrifarík áhrif á það hvaða tækifæri bjóðast stúlkum og drengjum, jafnvel þannig að kynjamismununin brjóti í bága við grunngildi lýðræðissamfélagsins. Í slíku tilviki er það hvorki til marks um fjölmenningslega hæfni að ráðast að fólki sem er á klafa kúgandi síðmenningar, né að skirrast við að gagnrýna þessi gildi vegna þess að sýna beri framandi menningu skilning og umburðarlyndi. Þess vegna verða réttlætið og kærleikurinn að spila saman og þetta tvennt verður að efla jöfnum höndum í því verkefni að búa nemendur undir líf og starf í lýðræðisþjóðfélagi sem er í sífældri þróun.

## LOKAORÐ: NÝJAR ÁSKORANIR

Síðan bók Sigrúnar kom út 2007 hefur orðið þróun í lýðræðissamfélögum Vesturlanda sem felur í sér nýjar áskoranir og ákall fyrir 21. öldina. Vinnubrögð og orðræða í undanfara nýlegra kosninga í rötgrónum lýðræðisríkjum eins og Bandaríkjunum og Bretlandi, þar sem boðskiptamiðlum samtímans hefur verið skipulega beitt til þess að ráðskast með upplýsingar og afvegaleiða kjósendur, hafa vakið mönnum ugg um afdrif lýðræðisins. Margir fræðimenn hafa bent á að lýðræðið sé í kreppu (Offe, 2017) og að grafið sé undan frjálslyndu lýðræði með skírskotun til meirihlutavilja án tillits til grundvallarleikreglna sem verja til að mynda minnihlutahópa (Fukuyama, 2016). Talsmenn slíkrar lýðhyggju eða popúlisma hvetja gjarnan til samstöðu um gildi og hefðir sem ógnað sé af ákvörðunum „elítunnar“ sem búið hafi um sig í stjórnámum og embættismannakerfum lýðræðisríkja (Wikipedia, 2019).

Andspænis þessari þróun er óhætt að segja að í menntun sem hefur það að markmiði að búa nemendur undir þátttöku í lýðræðissamfélagi þurfi að taka skýrt mið af þáttum úr öllum þremur meginviðhorfum til lýðræðis sem rædd voru hér að framan. Í fyrsta lagi þarf að leggja ríka áherslu á vitund nemenda bæði um mannréttindi og borgaraleg réttindi sem tryggja ríka hagsmuni allra og um brýnar skyldur þeirra við meðborgara sína (Guðmundur Heiðar Frímansson, 2018, bls. 77–101). Í öðru lagi er brýnt í þessum aðstæðum samtímans að fylgja ráðleggingu Sigrúnar (2007, bls. 36) um að rækta „gildi sem almenn samstaða er um að hlúa að í lýðræðissamfélagi eins og hér á landi“. Nýta þarf kosti samtalsins til að efla skilning barna og ungmenna á því hvers vegna slík samstaða er mikilvæg og finna raunhæf dæmi úr samtímanum til að fódra umræðuna. Í þriðja lagi er kannski enn mikilvægara en áður að þjálfra rökræðuvilja og rökræðufærni nemenda sem eru að vaxa inn í samfélag þar sem sterk öfl berjast gegn því að fólk geti tekið ákvarðanir á upplýstum forsendum.

Því hefur verið haldið fram að ein leið til að veita þessum öflum viðnám sé að stórauka þjálfun gagnrýnnar hugsunar í menntun. Um þetta segir Huginn Freyr Þorsteinsson, formaður starfshóps um fjórðu iðnbyltinguna, í viðtali við *Kjarnann* (Þórður Snær Júlíusson, 2019): „Hvernig tökumst við á við falsfréttir samfélagsmiðla? Við getum auðvitað sett allskonar reglur. En besta vörnin er auðvitað sú að fólk sé þjálfað í gagnrýnni hugsun. Að það séu kennd ákveðin vinnubrögð við það að meta upplýsingar.“ Í þessu samhengi má líka minna á röksemdir sagnfræðingsins Timothy Snyder (2018) í bókinni *Um harðstjórn* þar sem hann brýnir borgara lýðræðissamfélagsins til dáða með því að tileinka sér sögulega lærdóma til að berjast gegn öflum í samtímanum sem grafa undan lýðræðislegum gildum og stjórnsiðum. Hann höfðar þar sérstaklega til fagstétta sem beri sú hlutverkabundna skylda að veita slíkt viðnám með því að verja stofnanir lýðræðissamfélagsins og þjóna sannleiksleitinni. Kennarar sem búa nemendur undir líf og starf í lýðræðisþjóðfélagi ættu að vera í fararbroddi þeirrar baráttu.

## HEIMILDIR

- Arblaster, A. (1987). *Democracy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ágúst Hjörtur Ingþórsson. (1991). Til varnar lýðræðinu, *Skirnir*, 165(haust), 302–336.
- Berlin, I. (1994). Tvö hugtök um frelsi. Í Einar Logi Vignisson og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Heimspeki á tuttugustu öld: Safn merkra ritgerða úr heimspeki aldarinnar* (bls. 155–168). Reykjavík: Heimskringla, háskólaforlag Máls og menningar.
- Fukuyama, F. (2016, 30. desember). Hættur ófrjálslynds lýðræðis. *Morgunblaðið: Tíma-mót* (í samstarfi við *The New York Times*), bls. 46 og 48.
- Gewirth, A. (1982). *Human rights: Essays on justification and applications*. Chicago: University of Chicago Press.
- Guðmundur Heiðar Frímansson. (2018). *Skólar og lýðræði: Um borgaramenntun*. Reykjavík: Háskólinn á Akureyri: Háskólaútgáfan.
- Gunnar Helgi Kristinsson. (2008). Lýðræði: Drög að greiningu. *Stjórnmál og stjórnsýsla*, 4(1), 89–111.
- Gutmann, A. (1994). Til hvers að ganga í skóla? Menntun frá sjónarhóli nytjastefnu og réttarhyggju. Í Einar Logi Vignisson og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Heimspeki á tuttugustu öld: Safn merkra ritgerða úr heimspeki aldarinnar* (bls. 283–302). Reykjavík: Heimskringla, háskólaforlag Máls og menningar.
- Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: MIT Press.
- Habermas, J. (1993). *Justification and application: Remarks on discourse ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1996). Three normative models of democracy. Í S. Benhabib (ritstjóri) *Democracy and difference: Contesting the boundaries of the political* (bls. 21–30). Princeton: Princeton University Press.
- Held, D. (2006). *Models of democracy* (3. útgáfa). Cambridge: Polity Press.
- Kymlicka, W. (2000). *Contemporary political philosophy: An introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Offe, C. (2017). Referendum vs. institutionalized deliberation: What democratic theorists can learn from the 2016 Brexit decision. *Daedalus*, 146(3), 14–27. [https://doi.org/10.1162/daed\\_a\\_00443](https://doi.org/10.1162/daed_a_00443)
- Ólafur Páll Jónsson. (2018). Lýðræði og borgaravitund: Hugsjón, stefna og tómarúm. Í Vilhjálmur Árnason og Henry Alexander Henrysson (ritstjórar), *Íslenskt lýðræði: Starfsvenjur, gildi og skilningur* (bls. 213–238). Reykjavík: Háskólaútgáfan: Siðfræðistofnun.
- Páll Skúlason. (1987). *Pælingar: Safn erinda og greina*. Reykjavík: Ergo.
- Páll Skúlason. (1990). *Siðfræði: Um erfiðleika í siðferði og forsendur ákvarðana*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun í siðfræði.
- Páll Þórhallsson. (1990, 22. desember). Rangt að virða órökstuddar skoðanir fólks: Páll Skúlason sendir frá sér bók um siðfræði (viðtal). *Morgunblaðið B – Menning og listir* (bls. 8). Sótt af <https://www.mbl.is/greinasafn/grein/61552/>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Oxford: Oxford University Press.

- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla, háskólaforlag Máls og menningar.
- Snyder, T. (2018). *Um harðstjórn: Tuttugu lærdómar sem draga má af tuttugustu öldinni* (Guðmundur Andri Thorsson þýddi). Reykjavík: Mál og menning.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vilhjálmur Árnason. (1997). *Broddflugur: Siðferðilegar ádeilur og samfélagsgagnrýni*. Reykjavík: Háskólaútgáfan: Rannsóknarstofnun í siðfræði.
- Vilhjálmur Árnason. (2008). *Farsælt líf, réttlátt samfélag: Kenningar í siðfræði*. Reykjavík: Heimskringla, háskólaforlag Máls og menningar.
- Vilhjálmur Árnason. (2014). *Hugsmíðar: Um siðferði, stjórnmál og samfélag*. Reykjavík: Háskólaútgáfan: Siðfræðistofnun.
- Wikipedia. (2019). Populism. Sótt af <https://en.wikipedia.org/wiki/Populism>
- Þórður Snær Júlíusson. (2019, 4. maí). Besta vörnin gegn falsfréttum að þjálfa gagnrýna hugsun (viðtal við Hugin Frey Þorsteinsson). *Kjarninn*. Sótt af <https://kjarninn.is/frettir/2019-05-04-besta-vornin-gegn-falsfrettum-ad-thjalfa-gagnryna-hugsun/>

Greinin barst tímaritinu 4. júní 2019 og var samþykkt til birtingar 25. október 2019

## UM HÖFUNDINN

Vilhjálmur Árnason (vilhjarn@hi.is) er prófessor í heimspeki og formaður stjórnar Siðfræðistofnunar við Háskóla Íslands. Hann lauk B.A.-prófi í almennri bókmenntasögu og heimspeki og kennsluréttindum í þeim greinum frá Háskóla Íslands 1978. Hann stundaði framhaldsnám í heimspeki við Purdue-háskóla í Indianaríki í Bandaríkjunum og lauk þaðan doktorsprófi 1982. Hann hefur starfað við Háskóla Íslands frá 1983 og hefur einkum stundað rannsóknir á sviði hagnýtrar siðfræði og félagslegrar og pólitískrar heimspeki.

# Democratic values, dialogue and the role of education

## ABSTRACT

The Icelandic law on elementary schools states that it is the role of schools to prepare students for life and work in a continuously changing democratic society. In this paper, this interesting provision is considered and interpreted in light of the writings of Sigrún Aðalbjarnardóttir in her book (2007) *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar* [Respect and Care: Call of the 21st Century]. It is argued that educational practices in the spirit of this legal provision will inevitably depend on how democracy is understood; what it implies to live and work in a democratic society. In order to discuss this, three different normative models of democracy (cf. Jürgen Habermas, 1996) are introduced: the liberal /protective model, the republican/participatory model and the discourse theoretical/deliberative model. These three models and their main characteristics are briefly described. It is shown how they imply different understandings of the main functions of democracy, the meaning of citizenship and the role of citizens, and different roles for schools or education.

In the three main sections of the paper, the educational ideas of Sigrún Aðalbjarnardóttir are discussed and interpreted in light of each of these models of democracy. In relation to the liberal model, two aspects are thematized: first, the emphasis on human rights that protect the citizens from the abuse of political power and are intended to ensure them decent standards of living, and second, the liberal emphasis on value neutrality in education. It is argued that Aðalbjarnardóttir's discussion is not heavily influenced by the liberal model which places no emphasis on civic engagement which looms large in her vision of education. This shows, on the other hand, that her ideas are more akin to the republican/participatory model which emphasizes the positive rights of individuals to political participation and articulation of their values. The aim of this participation is development of skills needed for a meaningful engagement in a democratic culture. It is demonstrated how Aðalbjarnardóttir describes many of these skills and argues for their importance in education for a democratic citizenship. It is also argued that Aðalbjarnardóttir avoids the dangers of what Habermas called the communitarian version of republicanism where political discussion is dominated by ideas of cultural identity and values that are not subjected to critical scrutiny and can, therefore, lead to an illiberal, populist democracy. She emphasizes the importance of balancing liberal emphasis on individual rights with communitarian features of solidarity and fraternity.

The third model of democracy is introduced as a corrective to the other two, attempting to remedy their weaknesses while preserving their strengths. Instead of emphasizing civil engagement as a primary value, the main importance is moved towards the institutionalization of discursive practices in order to improve the quality of political decision-making and justification of public policy. Two main arguments for the discourse theoretical/deliberative model of democracy are presented, the critical argument, stressing

rational argumentation, and the conciliatory argument, emphasizing fair agreement. Both concern the way in which we employ language in our interaction in order to justify decisions or reach an agreement among diverse participants. It is argued that Aðalbjarnardóttir's education theory in many ways well aligns itself with the deliberative approach. The notion of dialogue or conversation as the vehicle of the capacities that need to be developed dominates her discussion. It is argued, however, that the ways in which she employs the notion of conversation position her closer to the fair agreement aspect of deliberative practices than with the emphasis on critical argumentation. Aðalbjarnardóttir sees it as a major role of education in contemporary society to foster the will and cultivate the capacity to deal with disagreements that are rooted in many kinds of cultural diversity. For this, she suggests it is essential to develop a consensus on shared values crucial for upholding a democratic society like our own. It is demonstrated how her discussion of these issues is akin to what Habermas calls ethical discourse of values and distinguishes it from moral discourse on matters of justice. The former is characterized by the aim to articulate and interpret values constitutive of a person's sense of the good life or the identity of a social group and are conducive to their wellbeing. The latter, on the other hand, aims at the justification of generalizable norms we all can agree on, regardless of our individual or collective identity. It is argued that the latter must be sustained in order to meet the main challenges facing contemporary democratic practices which have caused a crisis in democracy that has been deepening since the publication of Aðalbjarnardóttir's book in 2007.

Keywords: argumentation, development, democracy, Habermas, values

## ABOUT THE AUTHOR

Vilhjalmur Arnason (vilhjarn@hi.is) is a professor in philosophy at the Faculty of History and Philosophy and the chair of the board of the Centre for Ethics at the University of Iceland. He completed a B.A. degree in literature and philosophy, as well as a diploma for a teaching certificate from the University of Iceland in 1978, and a Ph.D. degree from Purdue University in 1982. His research is in the areas of applied ethics and social and political philosophy.