



Grunnþættir menntunar, myndlist og mannkostamenntun

Ingimar Ólafsson Waage

► Abstract ► Um höfundinn ► About the author ► Heimildir

Innleiðingu nýrra aðalnámskráa 2011 fylgdu auknar almennar siðferðilegar áherslur þvert á námsgreinar með tilkomu hæfniviðmiða og grunnþátta menntunar sem eiga ýmislegt sameiginlegt með mannkostamenntun. Engu að síður virðist þörf á því að siðferðileg markmið aðalnámskrárinnar verði dregin betur fram og þeim fundinn traustur farvegur. Mannkostamenntun er reist á samtímakenningum um aristótelíska dygðasiðfræði þar sem vitsmunaleg ígrundun, geðshræringar og virkur vilji skipta höfuðmáli. Að þroska með sér dygðir og mannkosti er ævilangt verkefni en hlutverk skólanna getur verið það að efla svokallað dygðalæsi nemenda, sem felst í að þekkja og skilja dygðir og geta hugsað á gagnrýninn hátt um siðferðileg álitamál. List- og verkgreinar snerta mikilvæg svið í hugmyndum Aristótelesar um fullkomna dygd, einkum vegna þess að listaverk geta vakið geðshræringar. Listir hafa frá öröfi alda fylgt mannum og þær eru nátengdar vitsmunum okkar, sjálfsvitund og tilfinningalífi. Listirnar búa yfir eiginleikum sem felast í eftirlíkingunni og hjálpa okkur að skilja aðrar manneskjur og öðlast þannig dýpri skilning á hlutskipti annarra. Þannig geta fjölbreytt listaverk frá ýmsum tímaseiðum og af ýmsum toga veitt okkur siðferðilega þekkingu og þau geta verið vettvangur samræðna og skoðanaskipta um margvísleg siðferðileg álitamál sem ýmist eiga rætur sínar í samfélagslegum málefnum eða persónulegu innra lífi. Sum listaverk byggjast á persónulegri tjáningu listamannsins, önnur eru pólitískari og snerta mannréttindi í víðum skilningi og enn önnur eru tilvistarlegs eðlis og veita okkur innsýn í tilraun manneskjunnar til að skilja sjálfa sig andspænis samfélaginu og hinni víðu veröld. Þessir eiginleikar listanna sýna fram á að listgreinakennsla gegnir mikilvægu hlutverki í almennri menntun.

Efnisorð: mannkostamenntun, myndmennt, dygðir, geðshræringar, listaverk, dygðalæsi, Aristóteles.

Inngangur

Oft hafa verið uppi skiptar skoðanir um hlutverk listarinnar í mannlífinu. Er listinni ætlað að standa sjálfstæð utan við samfélagið og þarfir manna og lúta einungis eigin lögmálum („listin listarinnar vegna“) eða getur listin verið gagnleg og fær okkur mikilsverða þekkingu um lífið, samfélagið og okkur sjálf (sjá t.d. Bakhtin, 1990; Berger, 1972)? Víst er að listin hefur oft reynst vera tvíeggjað sverð og flestar tilraunir til að skilgreina hana þröngt hafa runnið út í sandinn. Ég hygg að það sé farsælast að útiloka ekkert um hlutverk listarinnar að svo stöddu; þótt í þessari grein sé hugað sérstaklega að menntandi eiginleikum listarinnar á vettvangi skólustarfs eru það engan veginn lokaorðin um hið víðfeðma svið listanna sem teygir anga sína ýmist langt út fyrir sólkerfið um borð í geimkönnunarfarinu Voyager II eða djúpt ofan í hyldýpi sálarinnar.

Ég hef um langt skeið fengist við kennslu í myndlist annars vegar og heimspekilegri samræðu hins vegar þar sem viðfangsefnin hafa spannað vítt svið siðferðilegra álitamála. Ég hef ennfremur rekið mig á þá staðreynd að lítið er um efni þar sem fjallað er sérstaklega um möguleika myndlistarkennslu í þessu tilliti, þó að ýmislegt nýlegt efni megi finna sem tengir bókmenntir, tónlist og kvikmyndir við siðferðismenntun (sjá t.d. Sanderse, 2012; Kristján Kristjánsson, 2015; Kim, 2016; Arthur, Kristjánsson, Harrison, Sanderse og Wright, 2017).

Það er von mín að þessi grein, sem er hluti af doktorsrannsókn minni um tengsl mannkostamenntunar og myndlistar, geti verið innlegg í þessa umræðu. Hér mun ég segja frá möguleikum og hlutverki myndlistarkennslu í mannkostamenntun með hliðsjón af þeim siðferðilegu áherslum sem birtast í grunnþáttum menntunar. Ég mun færa rök fyrir því að kennsla í myndmennt búi yfir margvíslegum sóknarfærum til að efla það sem kallað er dygdalæsi (e. virtue literacy), en dygdalæsi er færni sem getur hjálpað nemendum að ígrunda álitamál og tengja þau eigin reynslu, hugsun og ímyndunarafl.

Grunnþættir menntunar, hæfniviðmið og listgreinar

Innleiðingu nýrrar menntastefnu árið 2011 (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011) fylgdi að meðal annars var dregið úr áherslum á hin hefðbundnu þekkingar- og færnimarkmið sem eldri aðalnámskrár höfðu áður haft í öndvegi (sjá t.d. Menntamálaráðuneytið, 1989, 1999). Þessi breyting virtist vera til marks um aukna meðvitund um almenn siðferðileg markmið menntunar: velferð, persónulega og félagslega hæfni, sjálfsþekkingu og meðvitund um samfélagið sem lífræna og kraftmikla heild. Upp úr þessum jarðvegi spruttu sex grunnþættir menntunar; (1) læsi, (2) lýðræði og mannréttindi, (3) sjálfbærni, (4) heilbrigði og velferð, (5) sköpun og (6) jafnrétti. Grunnþáttum menntunar var ætlað að fléttast inn í hefðbundnar námsgreinar, tengja saman innri lífæðar þeirra og tryggja að meðfram námsefninu myndu nemendur dýpka skilning sinn á sjálfum sér og öðrum. Í stað eldri þekkingar- og færnimarkmiða voru sett fram hæfniviðmið í greinasviðum aðalnámskrár (sjá Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013), sum þeirra eru almenns siðferðilegs eðlis og eru í anda þess sem kallað er *mannkostamenntun* (e. character education). Hér áður fyrr var jafnan talað um *skapgerðarmenntun* en lifandi umræða síðustu missera meðal fræðimanna um mikilvægi siðferðilegrar menntunar fæddi af sér hið geðþekka hugtak *mannkostamenntun* í stað þess að talað sé um skapgerð þegar mannkostir, dygðir og farsæld eru annars vegar¹. Í þeim köflum greinasviða aðalnámskrárinnar frá 2013 sem fjalla um list- og verkgreinar er gefinn ádráttur um siðferðilegar áherslur:

Listupplifun opnar farveg til að skoða og meta eigin gildi og viðhorf, á beinan eða óbeinan hátt, út frá margvíslegum leiðum og miðlum. Í listum geta nemendur rýnt í gildi samfélagsins á ólíkum tímum og mismunandi menningarsvæðum og einnig persónuleg gildi, s.s. gagnvart einstaklingum, fjölskyldu, samfélaginu, vinnu og leik, náttúru og umhverfi, fegurð, ljótleika, ofbeldi og ást.

Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 143

Ýmislegt í þessum hugmyndum fellur vel að list- og verkgreinum þar sem þær snerta mikilvæg svið í þeirri heildarhugmynd um fullkomna dygd sem Aristóteles skilgreindi á sínum tíma, einkum hið innra líf manneskjunnar (sjá t.d. Aristóteles, 2011). Að áliti Aristótelesar er tilfinningaþroski mikilvægur þáttur í farsælu lífi einstaklingsins, en hann hafði komið auga á mikilvæg tengsl listanna við tilfinningar og geðshræringar. Í kaflanum um sjónlistir í aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 149) segir m.a.: „Við lok 10. bekkjar getur nemandi: [...] greint hvernig samtímalist fæst við álitamálefni [svo] daglegs lífs með fjölbreyttum nálgunum sem oft fela í sér samþættingu listgreina“, og „[...] túlkað listaverk og hönnun með tilvísun í eigin reynslu, nærumhverfi, samtímann, siðfræði og fagurfræði“. Í þessu samhengi er rétt að hafa einnig í huga þá mikilvægu eiginleika sem listir og verkgreinar búa yfir og tengjast

¹ Í þessu samhengi má nefna ráðstefnu Siðfræðistofnunar Háskóla Íslands um heimspeki Kristjáns Kristjánssonar: Geðshræringar, skapgerð, sjálf og frelsi sem haldin var í Háskóla Íslands í Odda, 29. apríl 2017. Upptökur af ráðstefnunni má hlusta á hér: http://sidfraedi.hi.is/upptokur_fra_radstefnunni_gedshraeringar_skapgerd_sjalf_og_frelsi

sköpun, tjáningu og fegurðarskyni. Hinir verklegu og skapandi þættir gefa nemendum „[...] tækifæri til að virkja og efla ímyndunarafl sitt, þjálfast í að taka ákvarðanir þar sem þeir veга og meta mismunandi valkosti og sjá afleiðingar af vali sínu“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 140). Þannig má sjá að hið siðferðilega gildi list- og verkgreina er ekki síst fólgið í skapandi athöfnum þar sem hugur, hjarta og hönd vinna saman. Slíkar hugmyndir eru ekki nýjar af nálinni því lengst af voru list- og verkgreinar hornsteinninn í því að tengja saman hinar þrjár menntunarlegu víddir; hina þekkingarfræðilegu, hina fagurfræðilegu og hina siðferðilegu (sjá t.d. Ongstad, 2013).

Í aðalnámskrá er hlutverk list- og verkgreina ágætlega skilgreint og þeim virðist vera ætlað töluvert rými í stundatöflu nemenda, en þrátt fyrir það bendir ýmislegt til þess að hægt og rólega fjari undan kennslu í þessum greinum. Þegar rýnt er í hina umfangsmiklu starfsháttarannsókn sem gerð var í reykvískum grunnskólum á árunum 2008–2013 kemur í ljós að milli sjöunda og tíunda bekkjar virðist kennslugreinin *myndmennt* vera í frjálsu falli sem mikilvæg námsgrein í augum nemenda (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2014, bls. 266). Ennfremur virðast kennarar í list- og verkgreinum vera einangraðir þar sem lítið virðist fara fyrir innihaldsríku þverfaglegu samstarfi (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2014, bls. 254). Myndlistarkennarinn Elín María Thayer (2016) rannsakaði viðhorf myndmenntakennara til nýju aðalnámskrárinnar og komst að þeirri niðurstöðu að þrátt fyrir jákvæðan hug viðmælenda hennar þá virtist vera skortur á kennsluefni og leiðbeiningum um hvernig vinna mætti með hæfniviðmiðin og tengja þau kennslu og námsmati í myndmennt eða sjónlistum.

Í þessu ljósi má spyrja hvort athafnir hafi fylgt orðum í þeirri þróun sem rakin hefur verið hér. Almennar siðferðilegar áherslur eru líkast til heldur almennar og fyrir vikið er hætt við að skrefin sem taka þarf verði hikandi. Kannski þarf að taka betur fram hvernig mæta skuli hinum siðferðilegu markmiðum aðalnámskrárinnar og finna leiðir til að tengja saman hug, hjarta og hönd.

Mannkostir, dygðir og geðshræringar

Á síðari tímum hefur umræða um mannkostamenntun orðið meira áberandi í menntarannsóknnum og menntastefnu (Kristján Kristjánsson, 2015). Á yngstu skólastigunum á Bretlandseyjum hefur áherslan verið á siðrænar dygðir á borð við heiðarleika, sjálfsaga, sanngirni, þakklæti og virðingu. Alla jafna telst mannkostamenntun vera hluti af siðferðilegri menntun (e. moral education) sem er aftur hluti af hinu víðfeðma sviði menntunar um gildi (e. values education) og snertir vitsmunalegar (e. intellectual) og borgaralegar (e. civic) dygðir og framkvæmdadygðir (e. performance virtues) (Arthur o.fl., 2017). Sálfræðingarnir Christopher Peterson og Martin Seligman (2004) gera ráð fyrir að hinar sex megin dygðir sem finna má þvert á öll samfélög; vísdomur (e. wisdom) og þekking (e. knowledge), hugrekki (e. courage), manngæska (e. humanity), réttlæti (e. justice), hófsemi (e. temperance) og handanvera (eða yfirskilvitleiki) (e. transcendence) séu samsettar af 26 mælanlegum mannkostum (e. character strengths) sem hver um sig geti haft ólíkar birtingarmyndir og séu að sama skapi mótanlegir þar sem aðstæður hverju sinni og eiginleikar einstaklingsins skipti máli (Peterson og Seligman, 2004).

Hugmyndin um mannkostamenntun er hvergi nærri ný af nálinni. Rætur hennar má rekja aftur til Forn-Grikkja, en þeir voru áhugasamir um menntun sálarinnar. Sókrates (Platón, 2009b) hélt því fram að ef manneskja kynni skil á hinu góða og rétta myndi hún vilja breyta í samræmi við það (Arthur, Crick, Samuel, Wilson og McGettrick, 2006). Aristóteles, sem var nemandi Platóns, var um margt ósammála lærimeistara sínum og eru kenningar hans meginuppistaðan í samtímakenningum um dygdasiðfræði og umræðu um mannkostamenntun (Kristján Kristjánsson, 2015; Arthur, Kristjánsson, Walker, Sanderse og Jones, 2015). Aristóteles taldi að dygðir væru samsettar úr nokkrum þáttum, bæði af toga vitsmuna og tilfinninga. Ólíkt Platóni, sem taldi að réttlát manneskja breytti af vitsmunahvötum, taldi Aristóteles að tilfinningarnar hvettu okkur til þess að breyta af dygd. Dygdug breytni eða athafnir ættu rætur sínar í þeim dygðum sem

einstaklingurinn hefði þroskað með sér og gert að vana. Í þessu samhengi er þó mikilvægt að árétta að athafnir kunna að vera réttar eða góðar án þess að eiga rætur sínar í dygd; breytni okkar kann að vera stjórnad af skyldurækni okkar eða hagsmunum, en hin dygduga manneskja myndi þekkja hið góða, vilja hið góða og búa yfir færni eða getu til að breyta í samræmi við það, og fullkomin dygd myndi þarfnast siðvits; hygginda (e. practical wisdom, good sense, gr. frónesis) (Arthur o.fl., 2006, sjá einnig Kristján Kristjánsson, 2007, 2015; Carr og Harrison, 2015).

Frá fornöld þróaðist mannkostamenntun með framgangi kristni í Evrópu, meðal annars með skrifum Tómasar af Akvínó sem reisti kenningu sína um siðferðisþroska á dygdasiðfræði Aristótelesar, með sérstakri áherslu á tilfinningar og leiðsögn hjartans (Arthur o.fl., 2006). Í þessu samhengi þarf þó að hafa í huga að söguleg tengsl mannkostamenntunar við trúarbrögð hafa á síðustu tímum vakið ugg um að mannkostamenntun feli í sér einhvers konar trúarlega innrætingu. Á síðari hluta tuttugustu aldar komst aristótelísk dygdasiðfræði í sviðsljósið, einkum fyrir tilstuðlan skrifá heimspekingsins Elisabethar Anscombe (Carr og Harrison, 2015; sjá einnig Anscombe, 1958, 1994) og Philippu Foot (2001). Anscombe rakti takmarkanir skyldusiðfræði og leikslökakenninga og hvatti til endurskoðunar á aristótelískri dygdasiðfræði (Carr og Harrison, 2015). Kjarninn í hugmyndum Anscombe var áherslan á mannkosti (e. character), dygd (e. virtue) og farsæld (e. flourishing). Skrif Anscombe hafa haft mikil áhrif í heimspekilegri siðfræði, siðferðilegri sálfræði (e. moral psychology) og heimspeki menntunar.

Þannig má sjá að mannkostamenntun hefur þróast að mestu leyti, þó ekki eingöngu, á grunni dygdasiðfræði (Arthur o.fl., 2015). Sem slík býr dygdasiðfræðin yfir mikilvægri hagnýtri vídd þar sem góðar siðvenjur eru grundvöllurinn að þróun siðferðilegrar þekkingar (Sherman, 1999, bls. 35). Jafnvel þótt menntun á bernskuárum sé mikilvæg fyrir siðferðisþroska einstaklingsins, segir Nancy Sherman (1999, bls. 35) að hún ein dugi skammt því síðar á lífsleiðinni þurfi siðferðileg hyggindi eða siðvit að koma til skjalanna. Mannkostamenntun þarfnast þess einnig að góðar fyrirmyndir séu til staðar í uppveiti barna (Sherman, 1999). Slíkar fyrirmyndir er oft að finna í röðum kennara, sem hafa áhrif á mótun skapgerðar einstaklinganna, og hvort sem kennurum líkar það betur eða verr, þá eru þeir ávallt fyrirmyndir nemenda sinna, til góðs eða ills eftir atvikum (Berkowitz og Bier, 2006). Þetta snýst ekki um það að nemandinn sýni af sér sömu breytni eða viðhorf og kennarinn umhugsunarlaust, heldur um að fylgja siðferðilegri afstöðu hans, sem felst í því að ígrunda málefni og valkosti með gagnrýnum huga, spyrja spurninga og byggja afstöðu sína á þeim aðstæðum sem ríkja í hvert skipti; hlusta á hjartað. Spurningin snýst því ekki um það hvaða afstöðu kennarinn hefur til málefna, heldur hvernig hann tekst á við álitamálin.

Mannkostamenntun hefur verið að ryðja sér til rúms sem siðferðilega réttlætun, sálfræðilega raunhæf og skilvirk leið í menntun barna og ungmenna (Arthur o.fl., 2006; sjá einnig Berkowitz og Bier, 2006; Kristján Kristjánsson, 2007). Áhrif mannkostamenntunar hafa verið rannsókuð ítarlega (Arthur o.fl., 2006), en raunverulegt gildi hennar felst ekki aðeins í samfélagslegum áhrifum hennar heldur einnig í því hvernig hún styður einstaklinginn á vegferð sinni til farsældar (Kristján Kristjánsson, 2015).

Þrátt fyrir þessa þróun mála togast á ólíkar hugmyndir innan skólakerfisins; sumir kennarar trúa því stöðugt og stöðugt að skólar eigi að einbeita sér að miðlun viðurkenndrar þekkingar og hefðbundnum námsgreinum og að forðast beri að fjalla um hvers konar viðfangsefni sem varða hið siðferðilega og persónulega svið einstaklingsins, slíkt skuli vera á forræði heimilanna (Arthur o.fl., 2006). Slíkar hugmyndir má líklega rekja til óttans við innrætingu og þær mætti réttlæta í ljósi menningarlegs margbreytileika nemenda hvað varðar trú eða uppruna. Slík hugsun boðar að skólar skuli forðast að þröngva kennisetningum eins samfélagsþóps upp á annan, og þá sérstaklega þegar um er að ræða minnihlutahópa. Jafnvel þótt slíkt hlutleysi sé virðingarvert getur það leitt til viðurkenningar á samfélagslegri og menntunarlegri kyrrstöðu og valdið því að nemendur fari á mis við menntunarlegan ávinning af gagnrýnum samræðum um viðkvæm málefni sem geta dýpkað skilning á gildum, dygðum og löstum (sjá t.d. Bohlin, 2005, 2014).

Dygðasiðfræði og ný-aristotelismi

Eins og fram hefur komið má rekja rætur mannkostamenntunar meðal annars til samtímakenninga um dygðasiðfræði Aristótelesar, sem gjarnan eru kenndar við ný-aristotelisma (e. neo-Aristotelism) (Kristján Kristjánsson, 2015). Eitt helsta viðfangsefni dygðasiðfræði er spurningin: hvernig verður hinu góða lífi lifað? (Hursthouse, 1987). Meginhugtökin sem Aristóteles notaði til að lýsa farsæld manneskjunnar og útskýra í hverju hið góða líf væri fólgið eru hamingja eða farsæld (gr. eudaimonia, e. happiness, flourishing), ágæti (gr. arête, e. excellence, virtue) og siðvit (gr. frónesis, e. practical/moral wisdom, good sense) (Hursthouse, 1999, 2013). Aristóteles (2011) hélt því fram að hamingjan væri sjálfstætt og rökrétt markmið mannlegs lífs. Sérhver manneskja leiti farsældar en hún sé ástand sem krefjist skynsemi og rökhugsunar, það dugi skammt að láta náttúrulegar kenndir og þrjár ráða eingöngu för, þær kunni að vera nauðsynlegar til farsældar en ekki nægjanlegar. Jafnvel dygð snúist ekki aðeins um sjálfsgæta, þrá okkar eftir að þroska dygðir okkar ætti að stjórna af siðviti eða hyggindum sem er sérstakur þáttur visku sem gerir okkur kleift að hafa röklegt taumhald á tilfinningum okkar (Hursthouse, 1999; Kristján Kristjánsson, 2007).

Dygðir

Aristotelískar dygðir má flokka í fjórar gerðir (sjá Jubilee Centre of Character and Virtues, 2017, bls. 5): 1) Siðrænar dygðir á borð við hugrekki, réttlæti, heiðarleika, samkennd, þakklæti og hógværð. 2) Borgaralegar dygðir sem tengjast borgaravitund og samfélagsþjónustu á borð við sjálfbodastörf. Slíkar dygðir beinast að samfélagslegum ávinningi. 3) Framkvæmdadygðir á borð við samviskusemi, úthald, þrautseigju og sjálfsöryggi. Framkvæmdadygðir geta þó stefnt bæði að góðum og illum markmiðum þar sem það er mögulegt að vera þrautseigur og samviskusamur fantur. 4) Vitrænar dygðir eins og víðsýni, opinn hugur, sannsögli og forvitni. Slíkar dygðir gera okkur kleift að leiða okkur rökrænt að sannleikanum og eru grundvöllur þess að öðlast þekkingu. Við þetta má bæta að jafnframt því sem siðvit telst vera vitræn dygð þá má hugsa sér siðvitið sem eins konar yfirdygð (e. meta-virtue); allhiða dómgreind sem tengir saman allar fjórar gerðir dygðanna (Arthur o.fl., 2017, bls. 10–11; Jubilee Centre of Character and Virtues, 2017, bls. 5). Siðvitið varðar siðferðilega vegvísa sem þurfa að vera móttækilegir og næmir á breytilegar aðstæður (Sherman, 1999). Siðvitið hjálpar okkur að vege og meta hvernig og hvenær við breytum á viðeigandi hátt, við hvaða aðstæður, á hvaða andartaki og af hvaða ástæðu (Kristján Kristjánsson, 2015). Nancy Sherman (1999, bls. 271–272) skrifar að siðvitið geri dygðirnar opnar en slík hugmynd er nauðsynleg þegar haft er í huga að það tekur heila mannsævi að þroska þær til fulls.

Sjö grunnþættir dygðugs líferniss (e. components of virtue)

Dygðugt líferni er samsett úr sjö grunnþáttum. Þrjár þeirra (A, B og F) snerta hina vitsmunalegu þætti dygðar; þekkingu, meðvitund og rök fyrir dygðum en þessir þrjár þættir tengjast dygðalæsi (e. virtue literacy). Þrjár þættir (C, D og E) varða dygðuga breytni; tilfinningar, samsömun og innri löngun. Einn þáttur (G) sker sig frá hinum þar sem hann snertir dygðugar athafnir (Jubilee Centre of Character and Virtues, 2017, bls. 8):

A. Þekking á dygðum (e. virtue knowledge):

Þekking á dygðum felur í sér skilning á merkingu dygðarhugtaksins og því hvers vegna dygðir eru mikilvægar, bæði sem sjálfstæðar dygðir og sem þáttur í heilsteypu og farsælu lífi. Þetta þýðir að viðkomandi er fær um að koma auga á dygðir í eigin lífi og annarra.

B. Meðvitund um dygðir (e. virtue perception):

Meðvitund um dygðir veltur á því að taka eftiraðstæðum þar sem dygð kemur til skjalanna eða hennar er þörf.

C. Tilfinning fyrir dygðum (e. virtue emotions):

Tilfinning fyrir dygðum snýst um að finna fyrir viðeigandi gæðshæringum við réttar aðstæður á réttan hátt. Finna fyrir stolti yfir því að sýna dygðina og sektarkennd yfir því að sýna hana ekki – vera ósátt við að finna t.d. ekki til samúðar þegar það gæti átt við.

D. Samsömun við dygðir (e. virtue identity):

Samsömun við dygðir tengist því að spyrja okkur hvernig við sjáum okkur sjálf og athafnir okkar. Að hve miklu leyti er stolt eða sektarkennd í tengslum við upplifun gæðshræringar hluti af sjálfmynd okkar? Þetta felur í sér sjálfsþekkingu sem byggist á skuldbindingu viðkomandi til að leita dygðarinnar og ástunda hana.

E. Innri löngun til dygða (e. virtue motivation):

Innri löngun til dygða felst í því að hafa sterka löngun til að sýna dygð og að hafa að sama skapi þrá til að vera dygðug manneskja.

F. Röksemdir fyrir dygðum (e. virtue reasoning):

Röksemdir fyrir dygðum byggjast á siðviti (frónesis) til að meta við hvaða aðstæður dygð skuli sýnd eða henni beitt. Þetta felur einnig í sér að nota siðvit til þess að fella dóm um rétt viðbrögð þegar togstreita verður milli tveggja dygða.

G. Dygðugar athafnir (e. virtue practice):

Dygðugar athafnir fela það í sér að sýna dygðir af réttum ástæðum, á réttum tíma og réttum stað.

Gera má ráð fyrir því að þeir grunnþættir dygða sem varða vitsmunalegan skilning (dygðalæsi; A, B, F) henti vel til umfjöllunar í skólastarfi. Jafnvel þótt einstaklingur búi yfir traustri vitsmunalegri þekkingu á dygðum þá tryggir það ekki að hann búi yfir hvötum til athafna, en það má hugsa sér að slíkar hvatir geti vaknað þegar tekist er á við hina vitsmunalegu þætti. Í því felst einnig að sá sem býr yfir hvötinni til athafna þarf að vera meðvitaður um þær vitsmunalegu hliðar sem búa undir. Þannig má sjá að dygðalæsi getur snúist jafnt um meðvitund um það sem gerist í umhverfinu og það sem gerist innra með manni sjálfum.

Myndlist: skynjun, meðvitund og ígrundun

Í djúpum hellum víða um veröld má líklega finna fyrstu ummerki um óhlutbundna hugsun manneskjunnar. Forsöguleg hellamálverk og tálgaðar styttur sem rekja má allt að 35.000 ár aftur í tímann kunna að vera vísbendingar um vaknandi sjálfsvitund og aukna vitsmuni mannsins (Cupchik, 2016). Hellamálverkin þykja mikil ráðgáta en kenningar eru uppi um að þau hafi verið þáttur í einhvers konar trúarlegum athöfnum eða vígslum; líflegar og kraftmiklar myndir af veiðidýrum kunna að hafa verið taldar auka vald veiðimannanna yfir bráðinni. Hugarleikfimi þar sem veiðarnar voru æfðar í huganum með aðstoð myndanna gat þannig aukið hugrekki veiðimannanna og einbeitingu (sjá meira um þetta í Janson og Janson, 1977, bls. 23–49). Nýleg rannsókn bendir einnig til þess að nútímamenn hafi haft forskot á Neandertalsmenn þar sem teiknigeta þeirra fyrrnefndu gerði þeim kleift að gera margvísleg hugsanaform sýnileg og miðla þannig þekkingu og skilningi til annarra í ættbálknum. Þá virðist teikniðjan hafa þjálfað nauðsynlegar fínhyringar sem komu veiðimönnum að gagni við að kasta spjóti (Coss, 2018). Af listaverkum ísaldar má draga þá ályktun að sjálfið hafi verið vaknað til lífsins þar sem veiðimaðurinn, bráðin, aðstæðurnar og umhverfið eru orðin hluti af meðvitundum athöfnum. Í þessum listaverkum birtist hæfnin til rökhusunar sem síðan er sett fram með formlegum og skipulegum hætti. Þau sýna vaxandi getu manneskjunnar til þess að móta umhverfi sitt á vitsmunalegan hátt en slíka eiginleika taldi bandaríski heimspekingurinn Susanne Langer (1957) vera fólgn í listunum.

Einn helsti menntafrömuður síðustu áratuga á sviði listkennslu, Elliot Eisner (2002), áleit að listirnar fælu í sér umbreytingu meðvitundarinnar og gerðu hana margslungnari. Slíkar

hugmyndir má rekja allt aftur til Aristótelesar, sem hélt því fram að skynjun væri grundvöllur þekkingarinnar (Hobson, 2001). Eisner taldi að skynjun okkar á umhverfinu væri lærd og þroskaðist með hækkandi aldri. Öll athugun okkar á umhverfinu veldur þannig því að við mótum ákveðna meginreglu um skipan mála í veröldinni; við drögum almennar ályktanir af athugunum okkar með aðleiðslu (e. induction) (Hobson, 2001). Barnið fær upplýsingar í gegnum sjónrænt áreiti og skapar í framhaldinu vitsmunaleg mynstur; þekking og skilningur byggist upp með vaknandi meðvitund. Fyrir vikið verður reynslan merkingarbær og í kjölfarið skapast forsendur fyrir frekari reynslu og dýpri merkingu. Líkt og John Dewey (1938/2000) álitur Eisner að reynsla sé grundvöllur menntunar en hann líkir hugtökum við eimaðar ímyndir. Slíkar ímyndir eru meitluð, hreinsuð og einfölduð framsetning á veröldinni og við notum þær til að ímynda okkur það sem okkur er ókunnugt og framandi; við getum ímyndað okkur reynslu sem við höfum ekki öðlast og fyrir vikið skapast tiltekin og viðeigandi merkingarbærni. Á þessum skilningi og merkingu byggjum við síðan samskipti okkar við aðrar manneskjur (Eisner, 2002; sjá einnig Langer, 1957). Eisner (2002) heldur því fram að umbreyting hins þrönga persónulega sviðs yfir í hið víða almenna og samfélagslega svið sé undirstaða allra lista og vísinda. Í því ljósi gegni menntunin lykilhlutverk með því að hvetja ungt fólk til að ganga í gegnum slíka umbreytingu því jafnvel þótt barnið þroskast af sjálfu sér er ljóst að öll örvun styrkir og hvetur slíkan þroska.

Listirnar hjálpa okkur að verða meðvitudu um skynjun okkar, þær veita okkur ákveðna tegund af óformlegri þekkingu sem er óháð tungumálinu. Málverk færa okkur nýtt sjónarhorn á birtu og samhengi lita og forma og ljósmyndir af byggingum opna augu okkar fyrir formgerð og formum og gefa okkur tilfinningu fyrir rými. Þannig veita listaverk okkur ferska sýn á kunnuglegt umhverfi og hjálpa okkur að koma auga á mynstur sem gjarnan eru okkur hulin (um frekari umfjöllun um tengslin milli listaverka og skynjaðs umhverfis, sjá Eisner, 2002, bls. 10; sjá einnig Carr, 2004; Karlsson, 2006). Í stuttu máli má kannski segja að listirnar geri hið ósýnilega sýnilegt.

Hin siðferðilega vídd sjónlistanna

Allt frá fornöld hafa tengsl lista og siðferðis verið nokkuð mótsagnakennd. Í Grikklandi hinu forna stóðu listirnar traustum fótum og höfðu óumdeilt siðferðilegt gildi í þjónustu sinni við hin veraldlegu og guðlegu máttarvöld (Carroll, 2010; Carr, 2010). Engu að síður voru uppi efasemdaraddir meðal Forn-Grikkja. Í Ríkinu setti Platón t.d. fram hugmyndir um að listirnar gætu grafið undan þekkingunni, sannleikanum og siðferðinu í fyrirmyndarríkinu (Platón, 2009b). Dómur Platóns um listirnar er reistur á kenningu hans um frummyndirnar sem gerði ráð fyrir því að raunveruleikinn endurspeglaði hugmyndir eða form sem væru óefniskennnd en gagnmerk, en á hinn bóginn væri listin aðeins eftirlíking af hinum sýnilega heimi; hún væri eftirlíking af eftirlíkingu og því lægi í hlutarins eðli að slíkt fyrirbæri gæti ekki veitt trausta og áreiðanlega þekkingu. Að mati Platóns var aðeins unnt að öðlast þekkingu fyrir tilstuðlan röklegrar ígrundunar en ekki af skynreynslu, hvað þá með ímyndun. Í Menóni sýnir Sókrates fram á hið röklega ferli þar sem hann leiðir fram stærðfræðilegan skilning hjá ungum þræl með því að beita leiðandi spurningum í skipulegri samræðu (Platón, 2009a). Andspænis slíkri framvindu við öflun þekkingar virðast listirnar draga upp afmyndaða sýn á veruleikann með ranghugmyndum, útúrsnúningum og mælskuþröngum.

Aristóteles var á öðru máli en Platón hvað listirnar varðaði. Aristóteles (1962, 1997) áleit að eftirlíkingin, sem Platón var tortrygginn á, væri þvert á móti mikilvægur og menntandi eiginleiki listanna. Listaverk gætu, fyrir tilstuðlan eftirlíkingarinnar, vakið siðferðilega viðeigandi tilfinningar og þar með eflt siðferðilega dómgreind án þess að bein reynsla eða upplifun þyrfti að koma til. Þetta ferli áleit Aristóteles vera reist á hæfni manneskjunnar til að tengja saman ímyndun og reynslu. Mikilvægasti hlekkurinn í þessu ferli var að álitu Aristótelesar hið retóríska eðli listarinnar, sem felst í sannfæringarmætti hennar. Slíkur sannfæringarmáttur eigi rætur sínar að rekja til þeirra geðshræringa sem bærast innra með okkur þegar listaverk sýna atburði eða hluti sem við getum samsamað okkur við; hluti sem skipta okkur máli. Ástralski fræðimaðurinn Paul Duncum (2014) byggir á hugsun Aristótelesar og álitur hið retóríska eðli myndlistarinnar

vera grundvallað á þremur aðskildum þáttum: Fyrsti þátturinn felst í persónuleika listamannsins; hvert svo sem viðfangsefnið kann að vera þá birtist persóna listamannsins í hugmyndafræðilegri úrvinnslu. Listamaðurinn hefur frelsi til að skipuleggja myndflötinn og það endurspeglar áherslur hans og persónuleika (Gadamer, 1986). Annar þátturinn er fölginn í tilfinningalegu mikilvægi viðfangsefnisins fyrir viðtakandann en það á rætur sínar í eftirlíkingunni (gr. *mimesis*). Þriðji og síðasti þátturinn felst í glæsileika framsetningarinnar, handverkinu sem innsiglar áhrifamáttinn.

Hugtakið retórík, eða mælskulist, vekur gjarnan upp blendnar tilfinningar. Listirnar hafa í gegnum aldirnar þjónað mörgum herrum og þær hafa verið notaðar óspart til þess að innprenta fólki margvíslegar, og stundum vafasamar, hugmyndir. Í boði valdastéttarinnar sýndu listamenn mikilfengleik yfirboðara sinna í hetjulegum málverkum og Páfagarður fékk listamenn til að blása ólæsum almenningi trúarhita í brjóst með kraftmiklum málverkum barokktímans. Af þessum sökum sjá margir annmarka á því að treysta um of á listirnar sem áreiðanlegan vettvang fyrir sannleika og þekkingu. Á átjándu öld tóku listamenn að lýsa yfir sjálfstæði sínu og endurheimtu listrænt frelsi sitt (Carr, 2010). Þeir beindu sjónum sínum í ríkari mæli að viðfangsefnum sem endurspegluðu lífssýn þeirra sjálfra uns formið og framsetningin hafði yfirgnæft inntakið; hin fagurfræðilega reynsla var orðin að meginviðfangsefni listarinnar.

Sjónræn reynsla sett í siðferðilegt samhengi

Einn af mikilvægum eiginleikum aristótelískrar mannkostamenntunar er gagnrýnin hugsun. Hún er andsvar við hefðbundinni innrætingu margra annarra uppeldishugmynda (Arthur o.fl., 2006). Í stað þess að innihald listaverks sé sett fram í anda fyrirfram ákveðinna hugmynda eru nemendur spurðir gagnrýninnar spurninga um inntak listaverksins, hvaða aðferðafræði listamaðurinn noti til að koma hugmyndum sínum á framfæri og að hve miklu leyti megi fallast á hugmyndir hans; hvort þær höfði til okkar í dag eða hvort þær tilheyri liðnum tíma. Paul Duncum (2014, bls. 211) mælir með því að við nálgumst viðfangsefni listaverkanna með hlutleysi gagnrýninnar hugsunar en veitum mikilvægi tilfinningalífsins og geðshræringa athygli. Margvíslegur ávinningur fáið með vinnu af þessu tagi, ekki síst fyrir tilstuðlan duldu námskrárinnar. Með því að veita siðferðilegum viðfangsefnum athygli í kennslustundum, til að mynda í myndmennt, má gera slík viðfangsefni sýnilegri. Þátttaka þeirra í verkefnum af þessu tagi gerir þá næmari fyrir álitamállum, þeir koma betur auga á blæbrigði sem eiga rætur sínar í fjölbreytilegum bakgrunni og reynslu. Að auki lærist þeim að njóta myndlistar á virkan hátt.

Aristóteles áleit að í tilfelli ljóðlistar og tónlistar væri eftirlíkingin á þrenns konar sviðum; í miðlinum, viðfangsefninu og framsetningunni. Í Um skáldskaparlistina lýsti Aristóteles (1997) listunum sem miðli þess mögulega; skáldskapnum (gr. *poiesis*) og eftirlíkingunni (gr. *mimesis*) (Marini, 2014). Í *Stjórnspekinni* bendir Aristóteles á mátt tónlistar til að tjá eða sýna reiði eða hugrekki. Hann skrifar „[...] ef maður nýtur þess að skoða líkneski af öðrum manni af þeirri einu ástæðu að honum fellur útlit styttnar vel, þá hlýtur hann óhjákvæmilega að njóta þess að horfa á manninn sjálfan, hvers líkindi hann er að ígrunda“² (1962, bls. 308–309). Hann heldur áfram og fullyrðir að siðferðilegir eiginleikar séu „[...] ígildi þeirra tóna sem við heyrum“³ (Aristotle, 1962, bls. 309; sjá einnig Carr, 2004, um listir, tónlist og framsetningu). Susanne Langer (1957, bls. 90–92) setur svipaða hugmynd fram í stuttri en snjallri bók sinni með tíu fyrirlestrum um listheimspeki, *Problems of Art*, þar sem hún lýsir því hvernig listamaðurinn umbreytir óslípuðu hráefni (grjóti, litarefnum, orðum, hljóðum og þess háttar) í tjáningarrík form sem gefa til kynna hliðstæðan veruleika fyrir tilstuðlan eftirlíkingarinnar.

Bandaríski listheimspekingurinn Noël Carroll (2003) skrifar um menntunarlegt og þekkingarfræðilegt gildi listanna í samhengi við fagurfræðilegt gildi þeirra. Hann segir að listirnar hafi alla jafna þótt búa yfir mikilvægu menntunargildi en í kjölfar upplýsingarinnar og þróunar veraldarhyggju hafi orðið þáttaskil í hugmyndum manna um þekkingarfræðilegt og menntunarfræðilegt gildi listanna. Þessi hugmyndafræðilegi umsnúningur er yfirleitt

² “[...] if a man enjoys looking at a statue of someone for no other reason than that he likes the look of it, then inevitably he will enjoy looking at the original, whose likeness he is at the moment contemplating” (þýðing höfundar úr ensku).

³ “[...] represented by the very tunes we hear” (þýðing höfundar úr ensku).

skilgreindur sem „Listin listarinnar vegna“ (e. art for art's sake)⁴, og olli klofningi milli samfélagsins og listanna (Carroll, 2003). Á þessum tíma var þekking í auknum mæli reist á raunvísindum og þekkingarfræðilegt gildi listanna þótti vafasamt. Á hinna siðferðilegu víglínu hafði framgangur rómantikurinnar á átjándu öld borið með sér aukna áherslu á persónulega reynslu og ímyndunarafli, kenndir, geðshræringar og frelsi til sköpunar. Listamenn tóku að láta sig varða margvísleg samfélagsleg málefni, frjálssir undan forskrift kennivalds (Carr, 2010). Listin var orðin sjálflæg og gildisdómar um listaverk voru fyrst og fremst byggðir á fagurfræðilegum grunni. Gott listaverk myndi miðla fagurfræðilegri reynslu en lélegt listaverk myndi ekki gera það. Carroll færir rök fyrir því að jafnvel þótt fagurfræðilegir eiginleikar væru nauðsynlegt skilyrði fyrir listrænu mati, þá gætu þeir einir ekki dugað því að listaverk séu svo fjölbreytt (Carroll, 2003, bls. 373). Hin hefðbundnu rök gegn menntunargildi lista byggðust á því að listirnar lytu ekki þeim þekkingarfræðilegu kröfum sem gerðar væru til fræða og annars efnis sem legði til raunverulega þekkingu. Carroll bendir hins vegar á að menntunargildi listanna sé byggt á öðrum grunni sem sé tengdari mannlegri reynslu og hann segir einnig að listirnar geti þroskað tilfinningarnar. Að mati Carroll geta listaverk vakið upp spurningar, hvatt til ígrundunar og valdið geðshræringum sem minna okkur á fyrrgreinda sameiginlega mannlega reynslu.

Gott dæmi um það hvernig listaverk getur veitt siðferðilega þekkingu eða skilning, þó að erfitt sé að sannreyna söguna sem listaverkið segir, er málverk rússneska málarans Ivan Kramskoi af Kristi í eyðimörkinni.⁵ Málverkið lýsir því þegar Kristur hafði hafnað freistingum kölska á fjallinu; hann situr á steini einn síns liðs og horfir íhugull í gaupnir sér. Nú má vera að listamaðurinn hafi ætlað að sýna hinn mikla siðferðisstyrk sem Kristur bjó yfir, sannfæringu hans og staðfestu í að berjast gegn hinu illa. En þegar horft er í andlit Krists virðast augun sýna mikla örvæntingu, efasemdir og ráðleysi. Þessi túlkun fær stuðning af einmanakenndinni sem auðnin vekur upp í ljósaskiptunum. Jafnvel þótt einhverjir lesendur séu tortryggir á sannleikann að baki biblíusögunni og vilji draga úr þekkingarfræðilegu gildi hennar, þá getum við samsamað okkur við örvæntingu Krists þar sem hann horfði í augu við erfiða, næstum óhugsandi valkosti. Manneskja þarf að búa yfir miklum siðferðisstyrk til þess að hafna tilboði um fullkomið sældarlíf; hver kannast ekki við að þurfa að vega og meta ákvarðanir sem koma upp í daglegu lífi; hvað mun reynast okkur betur til langs tíma lítið, hvernig eigum við að vita hvað færir okkur mestu farsældina þegar upp verður staðið við ævilok? Hvers konar manneskja vil ég vera?

Vera kann að lesendur dragi aðrar ályktanir um tilfinningalegt ástand Krists í málverkinu en hér var gert; kannski sýna andlitsdrættir hans staðfestu, einurð og hatur á hinu illa. Í raun skiptir ekki máli hvaða geðshræringar við sjáum, því allar eiga þær einhverja samsvörun innra með okkur og sem slíkt getur málverkið gert okkur meðvituð um okkar eigin hugrenningar og tilfinningar sem í framhaldinu mætti opna á í samræðu við aðrar manneskjur, skiptast á skoðunum um túlkunarmöguleikana og það sem liggur þeim að baki.

Noël Carroll (2003, bls. 382) kemst á endanum að þeirri niðurstöðu að jafnvel þótt einhver listaverk séu til þess fallin að næra hreinræktada fagurfræðilega reynslu, þá snúist ekki öll list um sjálfa sig. Mörg listaverk séu sérstaklega gerð til þess að örva margs kyns hagnýtar athafnir á borð við heimspekilega rannsókn, nám og menntun og það sé engin ástæða til þess að halda því fram að slíkir eiginleikar dragi úr listrænu gildi frekar en hin hreina ígrundun fegurðar í formi og lit. Þessar vangaveltur bera vott um hina flóknu og margbrotnu eiginleika listarinnar og sýna fram á mikilvægi þess að listirnar skipi stóran sess í menntun, sérstaklega þar sem listaverk af öllum stærðum og gerðum geta hvatt nemendur til að íhuga betur áskoranir lífsins. Þetta á ekki síður við um sköpun nemenda sjálfra þar sem þeim gefst tækifæri til þess að tjá hugsanir sínar og veraldarsýn í sínum eigin listaverkum og leggja þannig enn traustari grundvöll að hinu mikla undri sem raunveruleg menntun er (sjá frekari umræðu um þetta í Carr, 2010; Carroll, 2003 og Gaut, 2007). Í nýlegri grein segja Andrés Mejía og Silvia Eugenia Montoya (2017, bls. 370) þar sem þau ræða um bókmenntir, og ég er sannfærður um að hið sama á við um myndlist, að, [...] hið fagra og hið góða – geti vaxið hvort af öðru með slíkum hætti að fagurfræðileg reynsla rýrni ef hið góða er ekki rannsakað með huga og hjarta, og þetta gildi í báðar áttir.⁶

⁴ Afleiða „Art for art's sake“-hugmyndarinnar er fegurðarhygga (e. aestheticism) sem Noël Carroll (2010, bls. 249) rekur til Walter Pater, James Abbott McNeill Whistler og Oscar Wilde.

⁵ https://en.wikipedia.org/wiki/Christ_in_the_Desert

⁶ “[...] the aesthetic and the moral—can actually be mutually reinforcing in such a way that aesthetic appreciation will suffer if the moral is not deeply examined with both mind and heart, and vice versa.” (Þýðing höfundar úr ensku)

Með framangreint í huga má spyrja sig hvers vegna svo sjaldan hefur verið litið á myndlist sem ákjósanlega kveikju fyrir umræðu um siðferðileg álitamál, mannkostamenntun og dygðalæsi, sérstaklega í ljósi vaxandi áherslu á bókmenntir, tónlist og kvikmyndir í þessu tilliti (sjá t.d. Sanderse, 2012; Kristján Kristjánsson, 2015; Kim, 2016; Arthur o.fl., 2017). Ég hygg að setja meg fram fjórar ástæður sem hver um sig eigi sinn þátt í því að myndlistin er vannýtt að þessu leyti, en þær eru; 1) sögulegar, 2) listrænar, 3) faglegar og 4) túlkunarfræðilegar. Þessum ástæðum verða gerð ítarlegri skil í annarri grein.

Sögulegu ástæðurnar tengjast þeirri staðreynd að myndlistarverk eru í mörgum tilvikum aðeins til í einu eintaki sem yfirleitt er varðveitt á safni eða sambærilegum stað. Með hraðri framþróun prentiðnaðarins varð unnt að prenta eftirmyndir af listaverkum en framan af voru slíkar eftirprentanir aðeins í svarthvítu. Þannig mátti miðla þeim, ýmist í listaverkabókum eða sem stærri eftirprentunum sem hentuðu til að hengja upp á vegg. Sumir skólar höfðu tækifæri til að heimsækja söfn með nemendum en það var þó ekki á færi margra. Þannig var myndlistin fjarlæg og lítt aðgengileg, ólíkt bókmenntatextum, kvikmyndum eða upptökum á tónlist sem eru ekki bundnar við frumeintakið. En jafnvel þótt myndlist sé orðin aðgengileg í bókum og á netinu, þá eru slíkar eftirmyndir gjarnan aðeins svipur hjá sjón samborið við frumgerðina því slagkraftur lita, forma, áferðar og stærðar tapast og rýmistilfinningin hverfur. Myndlistin var list höfuðborga og þeirra efnuðu og henni fylgir talsverð yfirstéttararfleifð enda telst hún til hinna fögru lista.

Listrænu ástæðurnar tengjast hugmyndinni um frelsi og sjálfstæði listamannsins; listin ætti eingöngu að þjóna sjálfri sér og hinni fagurfræðilegu upplifun. Þetta viðhorf er yfirleitt kennt við *Art for art's sake*-hugmyndafræðina sem spratt upp úr upplýsingunni. Þessum þætti hef ég gert allnokkur skil hér að framan.

Faglegu ástæðurnar byggjast á þeirri hugmynd að til þess að geta haft skoðun á myndlist þurfi viðkomandi að teljast vera sérfræðingur á sviði myndlistar. Fólk veigrar sér oft við að taka afstöðu til gildis listaverka eða tjá skoðanir sínar á þeim. Og þegar það þorir að tjá sig hefst ræðan yfirleitt á fyrirvara: „Ég hef nú ekkert vit á myndlist, en...“ Þetta hefur í för með sér að myndlistarkennarar hafa jafnan forræði yfir umfjöllun um myndlist, en aðrir kennarar halda sig til hlés.

Túlkunarfræðilegu ástæðurnar eru af heimspekilegum toga. Myndlist er kyrrstæð; hún sýnir frosið andartak og fyrir vikið verður framvindan til í huga áhorfandans, öfugt við það sem á sér stað í bókmenntum, kvikmyndum eða tónlist þar sem framvindan býr í verkinu; viðtakandinn stígur um borð og fylgir framvindunni. Þetta gerir það að verkum að upplifun af myndlist er í ríkari mæli á ábyrgð áhorfandans og þar með ríkir meiri óvissa og túlkunarmöguleikar eru mun opnari.

Listaverk, dygðalæsi, ígrundun og samræða

Listaverk af margvíslegum toga eru hafsjór tækifæra til þess að dýpka skilning nemenda á siðferðilegum álitamálum, auk þess sem samræða um listaverk skapar tækifæri til þess að efla dygðalæsi og skilning á siðferðilegum hugtökum. Í þessum kafla segi ég frá því hvernig flétta meg saman listaverk, aristótelíska dygdasiðfræði og mannkostamenntun, einkum með hliðsjón af hugmyndum frá Jubilee Centre (2017) um dygðalæsi. Samræðuformið er tilvalið; listaverkin opna gáttir og þátttakendur í samræðum leggja sjónarhorn sín í púkkið. Úr verða snertifletir sem geta stuðlað að aukinni þekkingu og skilningi þátttakenda. Þau listaverk sem hér eru til umfjöllunar eru alls ekki einu verkin sem koma til greina en þau hafa reynst mér vel í kennslu um árabíl.

A. Þekking á dygðum (e. virtue knowledge):

Þekking á dygðum felur í sér skilning á merkingu dygðarhugtaksins og því hvers vegna dygðir eru mikilvægar, bæði sem sjálfstæðar dygðir og sem þáttur í heilsteyptu og farsælu lífi. Þetta þýðir að viðkomandi er fær um að koma auga á dygðir í eigin lífi og annarra.

Hvers vegna þarf að bregðast við af dygð? Líklega þekkja flestir dæmisöguna um miskunnsama Samverjann. Maður nokkur, Samverji, kom manni í nauðum til aðstoðar eftir að aðrir menn höfðu heykst á að hjálpa honum, en boðskapurinn er sá að hjálpa beri náunganum án tillits til þess hver hann er. Franski listmálarinn Eugène Delacroix sviðsetti söguna í málverki sínu⁷ og Vincent van Gogh⁸ málaði eftirgerð af verki Delacroix í spegilmynd. Sjálf dæmisagan er skýr og skorinorð þar sem röð atburða er í forgrunni, en málverkin bæta við nýjum víddum sem sýna hversu mikið Samverjinn þurfti að leggja á sig til að koma manningnum til aðstoðar. Þannig má sjá að í málverki van Gogh lyftir Samverjinn máttfara manningnum á bak asna sem hann hafði til reiðar. Í bakgrunni má sjá ferðalanginn, sem virti ekki hinn þjáða mann viðlits, fara leiðar sinnar. Það er einnig áhugavert að bera saman verk Delacroix og van Gogh. Delacroix lætur Samverjann setja hinn slasaða á bak asnanum frá vinstri hlið skepnunnar og fyrir vikið virðist hann frekar vera að taka slasaða manningnum af baki asnanum. Þessi áhrif má rekja til þeirrar tilhneigingar okkar að lesa listaverk frá vinstri til hægri (Dondis, 1973; Rose, 2016); þannig er því rökréttara að hugsa sem svo að hinn slasaði maður sé á leið niður af baki asnans. Van Gogh speglaði myndina og þá virðist áhorfandanum Samverjinn leggja meira á sig. Hvað geta málverk Delacroix og van Gogh af miskunnsama Samverjanum sagt okkur um samkennd? Hvers vegna er mikilvægt að huga að velferð annarra? Hafa ekki flestir lent í svipaðri aðstöðu á lífsleiðinni? Stundum þarf að sýna kjark og stundum þarf að taka persónulega áhættu. Það hefur sýnt sig að þegar einelti á sér stað kjósa margir að standa á hliðarlínunni og skipta sér lítið af.

B. Meðvitund um dygðir (e. virtue perception):

Meðvitund um dygðir veltur á því að taka eftir aðstæðum þar sem dygð kemur til skjalanna eða hennar er þörf.

Í Mjólkurþernunni⁹ eftir Johannes Vermeer getur að líta þjónustustúlku hella mjólk í skál. Þessi litla mynd eftir hollenska meistarann býður áhorfendum upp á fjölmargar spennandi spurningar sem tengjast dygðum. Yfir verkinu er mikil kyrrð en þótt ekki sé mikið að gerast er alls engin kyrrstaða í myndinni. Athöfnin er íhugul og krefst einbeitingar, hún er hægfare og mjólkurþernan virðist vera í eins konar leiðslu. Heildarblær málverksins sýnir að vinna þarf öll verk af heilindum og þolinmæði. Margt það sem við gerum í lífinu krefst þess sama af okkur. Stundum leiðist okkur, einkum ef ekki er nógu mikið um að vera. Hvernig öðlumst við þolinmæði og æðruleysi gagnvart því sem við þurfum að gera? Hvernig tökumst við á við verkefni sem eru tímafrek, jafnvel leiðigjörn, þar sem tíminn silast áfram? Mjólkurþerna Vermeer er stórkostlegt dæmi um þá eiginleika sem manneskjur þurfa að þroska með sér: heilindi, jafnaðargeð og yfirvegum.

C. Tilfinning fyrir dygðum (e. virtue emotions):

Tilfinning fyrir dygðum snýst um að finna fyrir viðeigandi geðshæringum við réttar aðstæður á réttan hátt. Finna fyrir stolti yfir því að sýna dygðina og sektarkennd yfir því að sýna hana ekki – vera ósátt við að finna t.d. ekki til samúðar þegar það gæti átt við.

Málverk Edvard Munch, Veika barnið¹⁰, sýnir systur hans, Jóhönnu Soffiu, þegar hún lá banaleguna. Hún lést úr berklum sem var skæð drepsótt áratugina fyrir og eftir aldamót nítjándu og tuttugustu aldar. Munch hafði misst móður sína nokkrum árum fyrr og þjáðist alla tíð af sektarkennd og söknuði. Hann átti erfitt með að skilja hvers vegna hann slapp við veikindin en þurfti þess í stað að horfa upp á ástvini sína þjást og deyja (Messer, 1985). Hvaða tilfinningar vakna þegar við skoðum þessa mynd? Hvað segir myndin okkur um lífið, dauðann, sorgina og forgengileikann? Framsetning Munch er áhrifamikil, hann notar samspil ljóss og skugga óspart, litatónar eru þungir og vangi stúlkunnar er fögur. Þetta er kryddað með grænum litum veikinda og svörtum klæðnaði konunnar sem í örvæntingu felur andlit sitt. Rauðgullið hár stúlkunnar gefur henni nærri því engilslegt yfirbragð; hún horfist í augu við erfiðleika sína með reisin, það er engu líkara en hún sé að hvísla huggunarorð að frænku sinni. Svo virðist sem hún

⁷ [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Good_Samaritan_\(Delacroix_1849\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:The_Good_Samaritan_(Delacroix_1849).jpg)

⁸ https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vincent_Willem_van_Gogh_022.jpg

⁹ [https://en.wikipedia.org/wiki/The_Milkmaid_\(Vermeer\)](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Milkmaid_(Vermeer))

¹⁰ https://en.wikipedia.org/wiki/The_Sick_Child

hafi sætt sig við örlög sín, æðruleysið og hreinleiki hjartans skín af verkinu. Hvaða tilfinningar bærast í brjóstum okkar þegar við skoðum þetta persónulega málverk Munch? Finnum við fyrir hluttekningu? Erum við hlutlaus? Finnst okkur hluttekning okkar viðeigandi eða finnst okkur hlutleysið viðeigandi?

D. Samsömun við dygðir (e. virtue identity):

Samsömun við dygðir tengist því að spyrja okkur hvernig við sjáum okkur sjálf og athafnir okkar. Að hve miklu leyti er stolt eða sektarkennd í tengslum við upplifun gedshræringar hluti af sjálfsmynd okkar? Þetta felur í sér sjálfsþekkingu sem byggist á skuldbindingu viðkomandi til að leita dygðarinnar og ástunda hana.

Breski myndhöggvarinn Marc Quinn gerði merkilega stytta af Alison Lapper¹¹. Lapper fæddist fóta- og handalaus en hefur starfað sem listamaður alla tíð. Verkið sýnir manneskju sem tekst á við áskoranir lífsins af reisu. Þannig er verkið óður til hugrekkis, sjálfstæðis og styrks og setur fram áleitnar spurningar um ytra útlit og innri verund (Quinn og Rogers, 2006; Lapper, 2017). Í samfélagi sem hyllir fegurðina og fullkomið útlit skammast margar manneskjur sín fyrir sjálfar sig. Mörgum þykir óþægilegt að horfast í augu við þennan sannleika enda litu margir undan þegar verkið var afhjúpað (Quinn og Rogers, 2006; Lapper, 2006). Sannleikurinn var óþægilegur ásýndum. En hvað segir þetta um okkur sjálf? Hvers vegna erum við feimin við raunveruleikann? Verða fordómar okkar sjálfra þá skyndilega sýnilegir? Kannski megum við spyrja okkur hvort stytta af Alison Lapper eftir Marc Quinn vekur hjá okkur hneykslun. Ættum við að gera okkur far um að vinna bug á þeirri tilfinningu og þroska með okkur aðdáun á hugrekki hennar og viðurkenna að fegurð lífsins er fólgin í margbreytileikanum?

E. Innri löngun til dygða (e. virtue motivation):

Innri löngun til dygða felst í því að hafa sterka löngun til að sýna dygð og að hafa að sama skapi þrá til að vera dygðug manneskja.

Margir hugsa eflaust sem svo að þeir vildu verða betri manneskjur, við könnumst líklega flest við einhverja agnúa á verkum okkar og við erum yfirleitt meðvituð um breyskleika okkar. En hvað þarf til? Dugar þráin eða löngunin ein til þess eða þurfum við að láta verkin tala? Höfum við kjark til að berjast fyrir réttlætinu? Málverkið Frelsisgyðjan leiðir fólkið¹² (e. Liberty leading the people) eftir franska listmálarann Eugène Delacroix vekur upp áleitnar spurningar um frelsi, réttlæti og hugrekki. Málverkið er málað 1830 til að minnast júlí-uppreisnarinnar það ár í Frakklandi, þegar Karli tíunda, konungi Frakklands, var steipt af stóli. Delacroix tók ekki sjálfur þátt í uppreisninni en skrifaði bróður sínum að hann vildi leggja sitt af mörkum til uppbyggingar samfélagsins með þessu málverki (Delacroix, 2001). Hugmyndina um frelsgyðjuna má sjá víða og Frelsisstytta í New York er byggð á svipaðri hugmynd, en hún var einmitt gjöf Frakka til Bandaríkjamanna. Í málverkinu hefur frelsið verið persónugert í líki gyðju sem leiðir fólkið áfram. Frelsisgyðjan birtist í málverkinu sem framtíðarsýn og sameiningartákn sem í nafni réttlætis knésetur þá sem eru ímynd kúgunar og drottandi valds. Þó að verkið virðist við fyrstu sýn segja einhliða sögu hinna kúguðu sem knýja fram réttlæti vakna spurningar við nánari skoðun, einkum fáist tækifæri til að skoða listaverkið sjálft þar sem það hangir í Louvre-safninu í París. Málverkið er ógnarstórt og hangir hátt uppi. Í augnhæð áhorfandans eru limlestir líkamar hermanna konungs. Slík sýn vekur strax upp spurningar um það hversu langt sé réttlætanlegt að ganga í baráttunni fyrir frelsi; hvaða gjald er réttlætanlegt að greiða fyrir frelsið? Mun byltingin ekki ávallt éta börnin sín á endanum?

F. Röksemdir fyrir dygðum (e. virtue reasoning):

Röksemdir fyrir dygðum byggjast á siðviti (gr. frónesis) til að meta við hvaða aðstæður dygð skuli sýnd eða henni beitt. Þetta felur einnig í sér að nota siðvit til þess að fella dóm um rétt viðbrögð þegar togstreita verður milli tveggja dygða.

¹¹ <http://marcquinn.com/artworks/alison-lapper>

¹² https://en.wikipedia.org/wiki/Liberty_Leading_the_People

Bandaríski myndlistarmaðurinn Norman Rockwell málaði myndir fyrir The Saturday Evening Post í nærfellt fimm áratugi. Hann sótti sér myndefni í líf almennings og í augum margra tókst honum að draga upp skýra mynd af því sem einkenni daglegt líf Bandaríkjamanna um miðja tuttugustu öldina. Honum voru mannréttindi hugleikin, einkum þó hin sjálfsgæða og nauðsynlega réttindabarátta Bandaríkjamanna af afrískum uppruna. Eitt þekktasta verk hans er „Vandamálið sem við búum öll við“¹³ (e. The problem we all live with) sem er táknrænt fyrir baráttuna gegn kynþáttaaðskilnaði. Myndin sýnir það þegar hin sex ára gamla Ruby Bridges fór í skólann í fylgd öryggisvarða 14. nóvember 1960 eftir að sett voru lög sem afnámu kynþáttaaðskilnað í New Orleans. Þetta hafði í för með sér að öllum börnum, óháð kynþætti, bauðst að sækja skóla saman, en áður höfðu eingöngu hvít börn sótt þann skóla sem Ruby litla tók að sækja eftir lagabreytinguna. Bæjarbúar mótmæltu afnámi kynþáttaaðskilnaðarins harðlega og voru þess dæmi að Ruby fengi líflátshótanir. Til þess að tryggja öryggi hennar fékk hún fylgd fjögurra þjóðvarðliða til og frá skólanum fyrsta árið (Bridges, 1999). Skyldu þjóðvarðliðarnir í málverki Norman Rockwell hafa átt í innri togstreitu þegar þeir fylgdu þessari stúlku í skólann undir árásum og hótunum íhaldssamra íbúa bæjarins? Öttuðust þeir um eigin hag eins og títt er um hermenn sem þjóna föðurlandinu? Hvaða kenndir bærðust í brjósti litlu stúlkunnar sem hnarreist hélt sínu striki í skotlínu tómata, hótana og ókvæðisorða? Má kannski færa rök fyrir því að til þess að réttlætið nái fram að ganga þarfnist það einurðar, ósérhlífni og hugrekki? Eru dygðir forsenda þess að raunverulegt réttlæti nái fram að ganga?

G. Dygðugar afhafnir (e. virtue practice):

Dygðugar athafnir fela það í sér að sýna dygðir af réttum ástæðum, á réttum tíma og réttum stað.

Í verki sínu „Listamaðurinn er viðstaddur“¹⁴ (e. The Artist is Present) fléttar Marina Abramović saman gjörningi og raunverulegri athöfn sem tengir sálir manna saman með dramatískum hætti. Gjörningurinn fór fram í Metropolitan Museum of Modern Art (MoMA) í New York frá 14. mars til 31. maí 2010 (MoMA.org, 2018). Abramović mætti hvern dag á safnið og sat í miðju sýningarrýminu við borð, íklædd glæsilegum kjól og horfði í gaupnir sér. Áhorfendum gafst kostur á að koma, einum í einu, og setjast andspænis henni og horfa í augu henni að vild. Þegar einhver var kominn í sæti áhorfandans leit Abramović upp og horfði í augu hans – það var óheimilt að snerta Abramović eða tala til hennar – og ef litið var undan lauk setunni. Í einfaldleika sínum varð þessi athöfn ákaflega sterk tilfinningaleg reynsla fyrir alla viðstadda; þarna kom berlega í ljós að augun eru spegill sálarinnar. Fyrir sjálfan listamanninn má segja að verkið hafi verið eins konar kaþarsis. Listamenn leggja sál sína og tilfinningalíf í verkin sem þeir skapa en í tilviki myndlistar er fjarlægðin við áhorfandann jafnan mikil og listamaðurinn hefur vissa stjórn á því hversu langt hann gengur nærri tilfinningalífi sínu. Í tilviki Abramović verður gjörningurinn að lifandi verki þar sem listamaðurinn tekur mikla tilfinningalega áhættu og tengist áhorfendum sínum á einkar kraftmikinn og áhrifaríkan hátt¹⁵. Í verkinu tókst Abramović að afhjúpa tilvistarleg regindjúp mennskunnar; hvað það þýðir að vera manneskja og hvernig þræðir mennskunnar liggja milli okkar allra óháð uppruna, stétt eða stöðu. Í einni sviphendingu birtist heiðarleiki og sannleikur viðstöddum með frelsandi hætti; hið ósýnilega varð skyndilega sýnilegt og hafði varanleg áhrif á þá sem urðu vitni að því.

Lokaorð

Margs af því sem börn læra í skólum er hvergi getið í námskrám eða kennsluáætlunum. Þó má segja að nokkur skref hafi verið stigin með síðustu endurskoðun aðalnámskráanna, þar sem síðferðileg markmið eru orðin sýnilegri, en að sama skapi verður úrræðaleysið við að mæta þessum markmiðum meira áberandi. Með þetta í huga er mikilvægt að minna á það að menntun er samfelldur og heildstæður þráður sem liggur frá frumbersku til æviloka; í raun lýkur menntun aldrei, heldur er hún þrotlaus ígrundun um reynslu og athafnir og (stundum) einbeittur vilji til

¹³ https://en.wikipedia.org/wiki/The_Problem_We_All_Live_With

¹⁴ https://en.wikipedia.org/wiki/Marina_Abramovic#/media/File:ArtistIsPresent.jpg

¹⁵ Á YouTube má sjá allmörg myndskjöð frá því atviki þegar fyrrverandi sambýlismaður Abramović, listamaðurinn Ulay, kom óvænt og settist andspænis henni. Sjá t.d. hér: <https://www.youtube.com/watch?v=OS0Tg0ljCp4>

Þess að hnika lífinu í farsælar áttir, og oft reynast litlu, en staðföstu, skrefin koma að mestu gagni. Þar hafa skólar og menntastofnanir hlutverki að gegna því að nemendum gefst þar færi á að skilja veröldina með hliðsjón af sjálfum sér og öðrum. Persónuleg reynsla af lífinu er okkar eigin útsýnisturn yfir veröldina en hætt er við að sjónarhornið geti orðið þröngt. Til þess að sjónarhorn okkar geti orðið víðara þurfum við að fá innsýn í reynslu annarra manna og þannig gefst okkur jafnvel tækifæri til þess að sjá okkur sjálf með augum annarra. Fáir hlutir í veröldinni koma betur að gagni við slíka útvíkkun meðvitundarinnar en listaverk. Listin er vettvangurinn þar sem við getum mætt hvert öðru, prófað hugmyndir okkar, kynnst ólíkum viðhorfum og reynsluheimi, sett okkur í spor annarra og fundið að þrátt fyrir allt er fleira sem sameinar okkur en sundrar.

Fundamental pillars of education, visual arts and character education

The increased current interest in the field of character and moral education reflects the urgency of expanding those dimensions in education. Similar “socio-moral” objectives are expressed throughout the recent Icelandic National Curriculum Guide, implying a holistic and pluralistic educational paradigm shared with Aristotelian character education (ACE). In the section about the visual arts in the Curriculum Guide, these aims emerge through the focus on personal and social skills, self-knowledge, and general understanding of society as a dynamic construct. However, it appears that the articulation of the moral significance of education needs to be emphasized and clarified further, both at curricular level and within the school setting, thus allowing for a deeper and richer dialogue about the aims of education.

Central to ACE are Aristotelian Virtue Ethics; securing the necessary moral conditions for comprehensive character education. The primary concern of virtue ethics is the question of how to live a good life. Aristotle maintained that the good life involved the exercise of *arête* (excellence or virtue) and *phronesis* (practical or moral wisdom) which eventually would lead to *eudaimonia* (flourishing). Therefore, flourishing requires excellence that is fostered by the integration of reason and the emotions through practical wisdom. Rational cultivation of the emotions is a prerequisite for further personal development; the emotions serve as a compass in directing our desires and actions.

Virtue literacy provides pupils with moral concepts for further moral cognition and deliberation – assisting them in relating their own lives to the end of increased moral sensitivity. Although virtue literacy does not in itself guarantee moral conduct, it may nevertheless be considered necessary for it. Each virtue (e.g. compassion, honesty) is analyzed in terms of seven components: virtue knowledge, virtue perception, virtue emotion, virtue identity, virtue motivation and virtue reasoning – all of which are regarded as informing virtue literacy – and, lastly, virtue practice. These components can be addressed explicitly through the visual arts, as an artwork can reflect one or more of these components, allowing for deeper conceptualization through emotional arousal and cognitive reflections.

The cognitive role of the arts includes raising our awareness, providing us with a certain type of “informal” and non-verbal knowledge. Artworks give us a fresh perspective on familiar environments, allowing us to discern patterns hidden from view.

A strong connection between the visual arts and moral education has existed through the ages, and the visual arts have been considered educative in the broadest sense. Aristotle claimed that the educative elements of the arts resided in imitation (*mimesis*), which consequently appealed to the emotions through the rhetorical qualities of the

arts. The beholder is informed about the lives and experiences of those depicted in an artwork by arousing emotional responses which, in turn, appeal to his concerns. Hence, artworks promote quasi-experiences through imitation, providing moral knowledge through collective and personal deliberation on the artwork in question. Such experiences can also be stimulated through the imitation or reconstruction of moral considerations and issues in personal artistic creation. However, to avoid indoctrination, the rhetorical qualities of the arts must be accompanied by critical thinking and metacognition.

Artworks can be categorized according to their messages and narrative qualities. This applies to a variety of artworks from different periods and styles. In some cases the artist's own emotional experience is central to the impact of the painting, giving the narrative voice of the artist himself a greater value. Other artworks relate more to ideological and political dimensions, focusing on human rights, especially in the light of contemporary contexts, while yet other works rest on spiritual and religious foundations, addressing existential issues and our responsibility to other human beings.

Artworks can promote a deeper understanding of how to respond to the options we have in life, to consider consequences, implications, and not least, our character. These considerations suggest the highly complex and pluralistic nature of the arts that justifies their presence in education, allowing for pupils' participation in the ongoing debate through confrontation with artworks and their own creativity. In general, giving moral issues an educational focus through creativity and pictorial/philosophical analysis appears to be helpful in placing character on the educational agenda.

Keywords: Character education, Visual arts education, Virtues, Virtue literacy, Aristotle, Emotions, Artworks.

Um höfundinn

Ingimar Ólafsson Waage (iow1@hi.is; ingimar@lhi.is) er myndlistar- og heimspekikennari, listmálari, doktorsnemi við Háskóla Íslands og aðjúnkt við Listaháskóla Íslands.

About the author

Ingimar Ólafsson Waage (iow1@hi.is; ingimar@lhi.is) teaches visual arts and philosophy; he is a painter, a doctoral candidate at the University of Iceland, and an adjunct at the Iceland University of the Arts.

Ég vil þakka ritrýnnum fyrir afar góðar og gagnlegar athugasemdir sem hafa gert mér kleift að skerpa enn betur á hugmyndum mínum.

Heimildir

- Anscombe, G. E. M. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy*, 33(1), 1–19.
- Anscombe, G. E. M. (1994). Siðfræði nútímans (Benedikt Ingólfsson þýddi). Í Einar Logi Vignisson og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar). *Heimspæki á tuttugustu öld* (bls. 181–203). Reykjavík: Heimskringla.
- Aristotle. (1962). *The Politics* (T. A. Sinclair þýddi). Harmondsworth: Penguin Books.
- Aristóteles. (1997). *Um skáldskaparlistina* (Kristján Árnason þýddi). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Aristóteles. (2011). *Siðfræði Níkomakkosar* (Svavar Hrafn Svavarson þýddi). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Arthur, J., Crick, R. D., Samuel, E., Wilson, K. og McGettrick, B. (2006). *Character education: The formation of virtues and dispositions in 16-19 year olds with particular reference to the religious and the spiritual*. Canterbury: Canterbury Christ Church University.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W. og Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. London: Routledge.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Walker, D., Sanderse, W. og Jones, C. (2015). *Character education in UK schools. Research report*. Sótt af [http://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/Research Reports/Character_Education_in_UK_Schools.pdf](http://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/Research%20Reports/Character_Education_in_UK_Schools.pdf)
- Bakhtin, M. M. (1990). Art and answerability. Í M. Holquist og V. Liapunov (ritstjórar), *Art and answerability: Early philosophical essays by M. M. Bakhtin* (bls. 1–3). Austin: Texas University Press.
- Berger, J. (1972). *Ways of Seeing*. London: BBC og Penguin.
- Berkowitz, M. W. og Bier, M. C. (2006). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Sótt af <http://characterandcitizenship.org/images/files/wwcepractitioners.pdf>
- Bohlin, K. E. (2005). *Teaching character education through literature: Awakening the moral imagination in secondary classrooms*. New York: RoutledgeFalmer.
- Bohlin, K. E. (2014). Virtue: An argument worth rehearsing. *Journal of Character Education*, 10(1), 53–59.
- Bridges, R. (1999). *Through my eyes*. New York: Scholastic.
- Carr, D. (2004). Moral values and the arts in environmental education: Towards an ethics of aesthetic appreciation. *Journal of Philosophy of Education*, 38(2), 221–239. doi:10.1111/j.0309-8249.2004.00377.x
- Carr, D. (2010). Dangerous knowledge: On the epistemic and moral significance of arts in education. *Journal of Aesthetic Education*, 44(3), 1–15. doi:10.1353/jae.2010.0002
- Carr, D. og Harrison, T. (2015). *Educating character through stories*. Exeter: Imprint Academic.
- Carroll, N. (2003). Aesthetics and the educative powers of art. Í R. Curren (ritstjóri), *A companion to the philosophy of education* (bls. 365–383). Malden: Blackwell.
- Carroll, N. (2010). At the crossroads of ethics and aesthetics. *Philosophy and Literature*, 34(1), 248–259. doi:10.1353/phl.0.0073
- Coss, R. G. (2018). Drawings of representational images by upper paleolithic humans and their absence in Neanderthals might reflect historical differences in hunting wary game. *Evolutionary Studies in Imaginative Culture*, 1(2), 15–38. doi: 10.26613/esic/1.2.46
- Cupchik, G. C. (2016). *The aesthetics of emotion: Up the down staircase of the mind-body*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Delacroix, E. (2001). *Eugène Delacroix: Selected letters, 1813-1863* (J. Stewart, ritstjóri). Boston: Artworks.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknastofnun Kennaraháskóla Íslands (frumútgáfa 1938).
- Dondis, D. A. (1973). *A primer of visual literacy*. Cambridge: MIT Press.
- Duncum, P. (2014). Revisioning premodern fine art as popular visual culture. *Studies in Art Education*, 55(3), 203–213. doi:10.1080/00393541.2014.11518930
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Elín María Thayer. (2016). *Að taka aðalnámskrá grunnskóla í sátt: Viðhorf myndlistakennara til nýjunga í aðalnámskrá grunnskóla 2013* (óútgefin meistararitgerð). Listaháskóli Íslands, Reykjavík.

- Foot, P. (2001). *Natural goodness*. Oxford: Clarendon Press.
- Gadamer, H.-G. (1986). Art and imitation. Í R. Bernasconi (ritstjóri), *The relevance of the beautiful and other essays* (bls. 92–104). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaut, B. (2007). *Art, emotion, and ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Gerður G. Óskarsdóttir, Kristín Á. Ólafsdóttir, Brynjar Ólafsson, Helga Rut Guðmundsdóttir, Ingibjörg Kaldalóns, Ragnheiður Júníusdóttir, ... Sigrún Guðmundsdóttir. (2014). List- og verkgreinar. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hobson, P. (2001). Aristotle, 385–322 BCE. Í J. A. Palmer (ritstjóri), *Fifty major thinkers on education: From Confucius to Dewey* (bls. 14–19). Oxon: Routledge.
- Hursthouse, R. (1987). *Beginning lives*. Oxford: Blackwell.
- Hursthouse, R. (1999). *On virtue ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Hursthouse, R. (2013). Virtue ethics. Í Edward N. Zalta (ritstjóri), *The Stanford Encyclopaedia of Philosophy*. Sótt af <http://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/ethics-virtue/>
- Janson, H. W. og Janson, D. J. (1977). *History of Art* (2. útgáfa). New York: Harry N. Abrams.
- Jubilee Centre of Character and Virtues. (2017). *A framework for character education in schools*. Sótt af [https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Framework for Character Education.pdf](https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Framework%20for%20Character%20Education.pdf)
- Karlsson, M. M. (2006). Landscape and art. Í Æ. Sigurjónsdóttir og Ó. P. Jónsson (ritstjórar), *Art, ethics and environment: A free inquiry into the vulgarly received notion of nature* (bls. 56–72). Newcastle: Cambridge Scholar Press.
- Kim, J. (2016). Living drawing: Aesthetic teaching for moral artists. *Journal of Moral Education*, 45(4), 465–480. doi:10.1080/03057240.2016.1239573
- Kristján Kristjánsson. (2007). *Aristotle, emotions and education*. Aldershot: Ashgate.
- Kristján Kristjánsson. (2015). *Aristotelian character education*. London: Routledge.
- Langer, S. K. (1957). *Problems of art: Ten philosophical lectures*. New York: Scribner's Sons.
- Lapper, A. (2006). *My life in my hands*. London: Pocket Books.
- Lapper, A. (2017). *About*. Sótt af <http://www.alilapper.com/about>
- Marini, G. (2014). Aristotelian learning through the arts. *Studies in Philosophy and Education*, 33(2), 171–184. doi:10.1177/1470357215616066
- Mejía, A. og Montoya, S. E. (2017). On the meeting of the moral and the aesthetic in literary education. *Journal of Philosophy of Education*, 51(2), 370–386. doi:10.1111/1467-9752.12237
- Menntamálaráðuneytið. (1989). *Aðalnámskrá grunnskóla*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti: Greinasvið 2013*, [2. útgáfa með breytingum]. Reykjavík: Höfundur.
- Messer, T. M. (1985). *Edvard Munch*. New York: Harry N. Abrams.
- MoMA.org. (2018). *Marina Abramović: The artist is present*. Sótt af <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/964>
- Ongstad, S. (2013). Relasjonen estetikk – epistemologi – etikk og fagdidaktikk. Et semiotisk-kommunikativt perspektiv på estetikk og utdanning. *Nordic Journal of Art and Research*, 2(1), 82–108. doi:10.7577/iff.v2i1.616
- Peterson, C. og Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington: American Psychological Association.
- Platón. (2009a). *Menón* (Eyjólfur Kjalar Emilsson þýddi). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Platón. (2009b). *Ríkið* (Eyjólfur Kjalar Emilsson þýddi). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Quinn, M. og Rogers, R. (2006). *Marc Quinn: Fourth plinth*. Göttingen: SteidlMack.
- Rose, G. (2016). *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials* (4. útgáfa). London: Sage.

Sanderse, W. (2012). *Character education: A neo-Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue*. Delft: Eburon.

Sherman, N. (1999). Character development and Aristotelian virtue. Í D. Carr og J. Steutel (ritstjórar), *Virtue ethics and moral education* (bls. 35–48). London: Routledge.



Ingimar Ólafsson Waage. (2018).

Grunnþættir menntunar, myndlist og mannkostamenntun.

Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun. Sérrið 2018 – Bókmenntir, listir og grunnþættir menntunar.

Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/05.pdf

<https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.18>