

Sökandet efter ett moraliskt metaspråk(?)¹

Niclas Månsson

Inledning

När talet om utbildning uppvisar en viss regelbundenhet har en utbildningsdiskurs² skapats (Cherryholmes 1988, s 3). En av de regelbundenheter som hörs i den nu rådande utbildningsdiskursen är talet om 'skolans värdegrund' (och begrepp förknippade med denna såsom etik, moral, normer, värden, fostran etc). Då talet om skolans värdegrund tenderar att förknippas med orden 'en' och 'gemensam', verkar det finnas en önskan om att skolans fostrande verksamhet skall definieras utifrån 'en gemensam värdegrund' (se t ex Utbildningsdepartementet, DS 1997:57, Häger m fl 1998).

I ett mer enhetligt samhälle är det mindre problematiskt att definiera de gemensamma värden som skall utgöra denna värdegrund. I ett samhälle stätt i snabb förändring och med en utpräglad pluralitet, såväl politisk och social som moralisk, blir det dock allt mer problematiskt att definiera det gemensamma. Det är i ljuset av denna problematik som nedanstående tankar är formulerade.

I följande diskussion kommer utbildningspolitiska dokument att behandlas som en politisk viljeyttring (eller önskan) om samhällets sociala och moraliska tillstånd. Det innehåll som presenteras i en läroplan är baserat på mer eller mindre medvetna val, och val kan inte göras utan referenser till värderingar, önsknningar, behov och/eller intressen. Därmed kan de val som formulerar en läroplans innehåll ses som en politisk önskan om samhällets sociala och moraliska tillstånd. Dessa val skall förstås som en politisk handling med moralisk innebörd som får moraliska konsekvenser (Cherryholmes 1988, 1993, Englund 1997, Säfström & Östman 1999). Det är just valets moraliska konsekvenser som ligger i fokus för följande diskussion.

Jag gör inga universella anspråk med mina resultat och slutsatser, utan dessa skall ses som ett bidrag till en vidare diskussion angående de problem och konsekvenser utbildningspolitiska val och beslut kan tänkas medföra.³

Skolan som en demokratisk plats

Enligt skollagen (1995:1100) vilar det offentliga skolväsendet på demokratisk grund. Med detta menas att skolans verksamhet ”skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktningen för varje människas egen värde och respekten för vår gemensamma miljö” (i *1994 års läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lpo 94, s 5).

De värden som lyfts fram och som skolan skall gestalta och förmedla är: ”Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta”, något som sker i ”överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism [...]” (ibid).

Att skolan skall ”vara öppen för skilda uppfattningar och uppmuntra att de förs fram” och ”framhålla betydelsen av personliga ställningstaganden och ge möjligheter till sådana” (s 6), samt visa en medvetenhet om och öppenhet för ”de värden som ligger i en kulturell mångfald” (s 5) kan ses som ett uttryck för främjandet av skolans demokratiska arbete och formande av demokratiska individer. Därmed har skolan en potential till att utgöra en demokratisk plats som främjar demokratiska levnadssätt (jfr Giroux 1988). Det innebär att skolan inte enbart bör ses som en plats där den uppväxande generationen förbereds för ett kommande samhällsliv utan även som en del av detta samhällsliv.

Det samhälle som skolan befinner sig i är inte längre homogent utan kan karaktäriseras som pluralistiskt och mångkulturellt. Detta betyder att samhället präglas av skilda livsåskådningar, förankrade i olika kulturer och traditioner, var och en med olika uppfattningar om hur människan bör leva och varför. Därmed finns det heller ingen grundläggande moralisk enhet i samhället. Denna moraliska pluralism, eller avsaknad av moralisk enhet, har aldrig tidigare varit så uttalad som i dagens västerländska samhälle.⁴

Det är just i denna moraliska pluralitet, om hur människan bör leva och varför, som ett problem verkar uppstå: Hur och till vilket samhälle skall den uppväxande generationen fostras?

Sökandet efter det enhetliga

Enligt Lpo 94 är ”[u]tbildning och fostran [...] i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa” (s 7). Därmed får skolan till uppgift att förbereda den uppväxande generationen till att tänka och handla på ett visst sätt, ett sätt som är accepterat av samhället.⁵

De värden som här skall överföras och utvecklas skall överensstämma med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism.⁶ Att motivera etiken från detta begreppspar är något problematiskt. Begreppen är både vaga och vida och förhållandet mellan dem är oklart (se även Sigurdsson 1995, s 3f). Vilken etisk tradition är det som Lpo 94 åberopar?

För att belysa denna tradition tog Läroplanskommittén (SOU 1992:94) hjälp av Anders Piltz arbete *Kristen etik och västerländsk humanism* (SOU 1992:94, bil 8). Enligt Piltz grundar sig etiken på en oskriven lag, ett slags kontrakt, den gyllene regeln, vilken är en förutsättning för människans sociala samlevnad och fortsatta existens och som inte är specifik för en viss kultur, tradition eller religion. Denna grundregel skall förstås som en ”form av naturrätt före och oberoende av varje lagstiftning” (s 438) som ligger nedärvd i det mänskliga förnuftet (s 441).

Piltz sällar sig till en naturrättslig tradition som inte enbart förutsätter en positiv ontologi, vilket innebär att det finns en för människan oberoende moralisk verklighet, utan även en värdeepistemologi, som säger att människan med hjälp av sitt förnuft kan få kunskap om hur hon bör leva.⁷

I talet om demokrati, medvetenheten om en kulturell mångfald och i Läroplanskommitténs (SOU 1992:94) uttalande om att ”[d]e grundläggande värden som dagens samhälle vilar på är inte en gång för alla givna” (s 111) framgår att det inte finns några givna svar på etiska spörsmål. Trots detta förankras etiken i en naturrättslig tradition som förutsätter existensen av en transcendent moralisk verklighet vilken människan kan komma i kontakt

med på basis av att hon är en förnuftig varelse.⁸ I detta sammanhang innebär det att grundläggande värden är universellt giltiga och oberoende av social, kulturell och historisk kontext (se t ex Bergström 1991).

Problemet med att fostran utgår från en viss given tradition i ett samhälle som präglas av (moralisk) pluralism och mångkulturalism är att Lpo 94 inte enbart upphöjer det som är karaktäristiskt för den egna traditionen att gälla universellt (Månsson 1998), utan även åberopar en (platonsk) tradition. Denna tradition avvisar tanken på att människan själv formulerar sina värden (jfr Rorty 1991a) och inhyser uppfattningen om att det finns en arkimedisk punkt utifrån vilken man kan härleda säkra och entydiga svar på moraliska frågor (jfr Bernstein 1987, Stout 1988).

Varför väljer Lpo 94 att förankra etiken i en sådan tradition? Svaret på denna fråga kan visserligen variera, men går att härleda till den filosofiska tradition som sedan antiken dominerat det västerländska sättet att tänka. Det finns i denna tradition en uttalad rädsla för att moralisk pluralism skall mynna ut i en form av moralisk relativism (Bernstein 1987, Stout 1988, Rorty 1991a).

Det vill säga att det tillstånd av moralisk pluralism som råder i dagens västerländska samhälle snarare ses som ett tillstånd av förvirring utan enhetliga moralprinciper och därför riskerar varje uttalad åsikt som inte är förankrad i objektiva värden om hur människan bör leva vara lika god som en annan.

Är det läroplanens intentioner att skapa reda i denna förvirring genom att fostra den uppväxande generationen i enlighet med objektiva värden? Ligger det i denna strävan en önskan att åter resa 'Babels torn' i hopp om att finna eller skapa "[...] a universal language in which all moral differences can be stated and resolved" (Stout 1988, s 2)? Som en gammal önskan att nå enhet och förståelse som det en gång fanns då "hela jorden hade enahanda tungomål och talade på enahanda sätt" (1 Mos 11:1).

Genom att förespråka en specifik etisk tradition framför andra förespråkas samtidigt ett specifikt moraliskt språk, och detta språk har stor betydelse eftersom det formar den moraliska diskurs som omger ett samhälle (Stout, 1988). Även om mänskligheten lyckas med att finna eller formulera ett slags moraliskt metaspråk, till vilket alla andra moraliska språk kan översättas (jfr Lyotard 1979), betyder detta inte nödvändigtvis att människor skulle enas om hur ett gott liv bör levas.

Om detta resonemang, att det moraliska metaspråket inte nödvändigtvis leder till konsensus kring frågan om hur människan bör leva, är riktigt torde det snarare förhålla sig så att det moraliska språkbruk som används för att legitimera det moraliska tillstånd makten ser som eftersträvansvärt upphöjs till ett moraliskt metaspråk. I detta avseende kan rättfärdigandet av den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism ses som ett försvarande av en västerländsk kanon (jfr Aronowitz & Giroux 1993, kap 1) och/eller det platonska arv som ligger inherent i det västerländska sättet att tänka (se ovan). Det innebär att den egna traditionens objektivistiska antaganden, om exempelvis kunskap, sanning och dygd, definieras i positivt ontologiska och värdepistemologiska termer och legitimeras genom ett metaspråk som återspeglar en för människan oberoende verklighet (jfr Cupitt 1988, Rorty 1991a, Säfström & Östman 1999).

Därmed ses ett moraliskt metaspråk som legitimerande och intar en (sorts eurocentrisk) position som anser sig tala för hela mänskligheten (jfr Aronowitz & Giroux 1993, kap 5). Eller annorlunda uttryckt: Det moraliska metaspråket blir auktoritetens redskap i legitimerandet av den rådande moraliska diskursen (eller en förskjutning av denna till en mer önskvärd sådan) i och med att auktoriteten gör anspråk på att tala för samtliga människor oavsett tradition och kultur.

På samma sätt som moraliska språk skall översättas till ett metaspråk skall de värden som förvaltats av kristen etik och västerländsk humanism utgöra en sorts referens mot vilken alla andra kulturers värden skall jämföras och regleras. Det är inte längre fråga om hur ett värde bäst skall tolkas utan vilka värden som skall gälla (jfr Kymlicka 1994, s 13) och detta legitimeras med hjälp av maktens position i språkspelet (Säfström 1994, s 77).

Genom att en grupp får makt att tala, för alla andra, innebär det en viss form av terror⁹ (Lyotard 1979, s 46). Ett sådant ställningstagande exkluderar inte enbart potentiella talare utan reducerar även deras potential för solidaritet och ansvar för den Andre¹⁰ (främlingen) och befrämjar knappast ett demokratiskt levnadssätt och det värde som ligger i en kulturell mångfald.

Det finns i den västerländska tanketraditionen en föreställning om att människor skapar en naturlig gemenskap på basis av att de är just människor (Rorty 1997). Det finns med andra ord någonting naturligt inom varje människa, ett innersta väsen, som gör att hon har "en moralisk skyldighet att känna solidaritet med alla andra människor" (s 217).

Dessa moraliska skyldigheter tenderar att definieras i 'vi-intentioner' och solidaritet ges epitetet "att vara 'en av oss'" (ibid). Det kan här röra sig om en specifik grupp av människor; "'en kamrat i (den radikala) rörelsen', 'en grek som vi' [...] eller 'en katolsk broder'" (ibid). Detta sätt att definiera solidaritet är problematiskt eftersom det snarare exkluderar än välkomnar den Andre, ty "styrkan i begreppet 'vi'" riskerar att ställa "'vi' mot ett 'de' som också består av människor, fel sorts människor" (ibid). 'Vi' riskerar med andra ord att inte känna solidaritet med 'de' som inte tillhör 'vår' grupp om 'de' inte väljer att bli som 'vi'.¹¹

Genom att att grunda den mänskliga gemenskapen i något som människan inte själv har kontroll över, och tolka detta i 'vi-intentioner', upphöjs solidaritet till objektivitet (Rorty 1991a). Det innebär att det som är karaktäristiskt för den egna traditionen upphöjs att gälla universellt. Alla kan bli som 'vi' och ingå i 'vår' gemenskap så länge 'de' accepterar att leva i enlighet med den etik som har förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism.

Vad händer med det mänskliga ansvaret för den Andre? Finns det någon anledning till att känna ansvar för det annorlunda som faller utanför det gemenskapen kategoriserar som 'vi' och som upphöjs till att gälla universellt?

Jag kommer i den fortsatta diskussionen att argumentera för att människan måste lämna tanken på 'vi-gemenskaper' grundade på objektiva värden och universella antaganden för att förhindra att potentiella talare tystas.

Solidaritet bortom objektivitet och universella 'vi'

Det finns uppenbarligen en kris i den pluralitet som omger det moderna samhället, en kris som moderniteten åsamkat sig själv genom att förlägga moralen bortom människans räckhåll (Bauman 1995a, Cupitt 1988). Rädsla för moralisk oenighet kan vara en av orsakerna till varför den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism upphöjts till att gälla universellt.

[T]he consequence of this insight is that both meaning and value have escaped from individual control and have become dispersed throughout all the objective world (Cupitt 1988, s 7).

Enligt Don Cupitt (1988, 1992, 1995) och Zygmunt Bauman (1995a, 1995b) har övertygelsen om att det existerar objektiva värden och att människan skall leva efter på förhand givna moralprinciper, som ligger inherent i det västerländska sättet att tänka, resulterat i att människan har förlorat sin kreativitet att själv formulera värden som anses värdefulla i takt med att hon har förlorat sin förmåga som ansvarstagande och ansvarskännande varelse. Människan har med andra ord frångått sin förmåga att vara moralisk.¹²

Om människan skall få tillbaka sin kreativitet och sitt ansvar bör moralisk mångfald inte tolkas som ett uttryck för förvirring utan som en unik valfrihet, och moralen måste befrias från abstrakta etiska principer så att ansvaret åter hamnar hos människan.

When we grasp that the ethical — just like the law, and like religion — is not sacred and timeless but a mere changing human improvisation, then we become morally responsible in a new way. We are not just responsible for living up to our standards; we are also responsible for our standards themselves (Cupitt 1988, s 3).

Genom att ta tillvara den mänskliga moralen, som utgör själva förutsättningen för mänsklig samlevnad och det moraliska ansvaret som får människan att leva för den Andre (Bauman 1995a, 1995b) blir människans moral och värderingar lika starka som hennes föreställningar av och förpliktelse till dem (Cupitt 1995, s 110f). Det är med det moraliska ansvaret för den Andre, fritt från abstrakta värden, som känslan för solidaritet vaknar till liv och utvecklas. Det är i mötet med den Andre, ansikte mot ansikte, och i ljuset av tolerans och nyfikenhet, som människan kan ”utvidga [sin] känsla av ’vi’ till att omfatta människor som [hon] tidigare uppfattat som ’de’” (Rorty 1997, s 219) utan att ’de’ blir till universella ’vi’.

Det är med andra ord genom utvidgandet av ’vi’, eller upplösningen av ’vi-intentionerna’, som ’de’ som inte är som ’vi’ kan inkluderas i människans moraliska ansvar, och därmed kan hon se bortom skillnader eftersom de är irrelevanta i jämförelse med den smärta, exkludering och terror som marginaliserade samhällsgrupper utsätts för (ibid).

I likhet med Cupitt och Bauman anser Richard Rorty (1991a, 1997) att människan inte kan förutsätta att det finns något, bortom människans kontroll, som utgör en naturlig källa till mänsklig gemenskap och solidaritet (1997, kap 9). Därför måste objektivitet reduceras till solidaritet så att människan

kan se sig som ”a partisan of solidarity” vilket innebär att människans försök att ta sig fram här i livet enbart har ”an ethical base, not an epistemological or metaphysical one” (1991a, s 24).

Ett sådant ställningstagande gör att människan inte längre kan förlita sig på att det finns något inom varje människa, ett innersta väsen¹³, som gör att människor automatiskt bildar en gemenskap byggd på en form av naturlig solidaritet. Tanken om en naturlig solidaritet innebär i förlängningen att de människor som inte ingriper då andra utsätts för terror och lidande saknar ett innersta väsen och därmed av naturen är omänskliga (Rorty 1997, s 216).

Om resonemanget är riktigt är moral, ansvar och solidaritet inte något i sig, utan snarare skapat än funnet. Moral, ansvar och solidaritet utvecklas i relation människor emellan på grund av sociala och historiska omständigheter och får den mening människan tillskriver dem. Därmed blir vad som anses som ett anständigt moraliskt leverne beroende av sociala och historiska omständigheter (jfr Rorty 1997, kap 9). Detta innebär att människans åsikter om hur hon bör leva och varför kan sägas vara kontingent, det vill säga att inget är på förhand givet.

Rortys resonemang bejaktar en pluralitet och en förståelse för och erkännande av samhällets utsatta grupper. Problemet är dock att resonemanget förutsätter att alla människor har jämlika röster, och därmed saknas en diskussion angående det sociala tillstånd som krävs för att även de marginaliserade samhällsgruppernas röster skall erkännas.

[I]n Rorty’s version, solidarity is given a liberal twist that removes it from relations of power, resistance and struggle (Aronowitz & Giroux 1993, s 73).

Det går med andra ord inte att diskutera en utvidgad solidaritet utan att inbegripa ett engagemang för de marginaliserade, ett engagemang för en solidaritet som inbegriper såväl öppenhet och pluralitet som ett erkännande av och ansvarstagande för den Andre (jfr Hellen & Fehér 1988). Det engagemang jag ovan har förespråkade är det som inbegriper mänskliggörandet av etiken. Om etiken blir mänsklig hamnar det moraliska ansvaret hos människan och det är detta moraliska ansvar (ett moraliskt framåtskridande) som gör att människan går från att vara med den Andre till att vara för den Andre (jfr Bauman 1995a, 1995b). Detta engagemang kan karaktäriseras som en medveten moralisk handling. Engagemanget inbegriper med andra ord ett

medvetandegörande av de exkluderade gruppernas existens och omständigheter samt ett moraliskt ställningstagande för dessa gruppers rättigheter att få tala utan att 'de' behöver bli som 'vi'.

Utän moraliskt ansvar riskerar solidaritetskänslan att reduceras till en 'vlgemenskap' och de som faller utanför denna gemenskap behöver 'vi' inte känna något moraliskt ansvar för. Därför måste det mänskliga ansvaret frigöras från abstrakta moralprinciper och överlämnas till människan. Det är denna 'etiska bas', en ansvars etik, som enligt min mening bör ligga till grund för en mänsklig gemenskap.

Avslutning

Jag har försökt att belysa några av de konsekvenser som kan uppstå i sökandet efter det gemensamma. Sökandet efter det gemensamma har jag tolkat som ett skydd för den förvirring som moralisk pluralism tycks skapa i den rådande utbildningsdiskursen. Rädsla för denna förvirring gör att den etiska tradition som ligger till grund för skolans fostrande roll förankras i en för människan oberoende verklighet, och de värden människan bör leva efter formuleras i ett moraliskt metaspråk. Denna handling exkluderar inte enbart potentiella spelare från språkspelet utan reducerar även människans potential för att känna solidaritet och ansvar för den Andre.

Utifrån det ovan sagda finns det anledning att ifrågasätta om det ligger på skolan, såsom en demokratisk plats och fostrande institution, att utgå från en universellt giltig värdegrund. I en pluralistisk och mångkulturell gemenskap utgör den etik som har förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism blott ett synsätt av många.

En fråga som är relevant att ställa i detta sammanhang är var gränserna för pluralism går. Kan människan acceptera allt? Kan hon acceptera att även antidemokratiska röster förmedlade av våldsideologier gör sig hörda?

I ovanstående diskussion har jag tagit ställning för demokratiska former och ett demokratiskt levnadssätt som inbegriper ett öppet och förutsättningslöst bemötande av den Andre som en aktiv moralisk handling. Därmed anser jag mig inte öppna dörren för våldsideologier eftersom mitt resonemang bygger på att människan skall bemöta den Andre med ett nyfiket leende. Antidemo-

kratiska röster exkluderas inte av öppet demokratiska sådana utan av sin egen vokabulär eftersom antidemokrater inte ställer upp på de demokratiska formerna av mänskligt liv som låter den Andre tala.

Noter

1. Föreliggande artikel presenterades vid NFPF:s 27:de årliga kongress, Köpenhamn, Danmark, 11-14 mars, 1999.
2. "Educational discourse ranges from what is *said* in elementary classrooms, teacher education classes, and research findings reported at conferences and conventions to what is *written* in high school textbooks, assessment exams, and research articles in professional journals" (Cherryholmes 1988, s 3).
3. Diskussionen jag för är öppen, tentativ och moralisk. Öppenheten kan karaktäriseras av Charles Sanders Peirces ord : "Do not block the way of inquiry" (i Rorty 1991b, s 66, not 48). Förhållningssättet skall förstås som en önskan eller föreställning om ett öppet demokratiskt samhälle där inga röster tystas i människans försök att klargöra sina önskningar, behov och föreställningar. Det tentativa skall förstås som en varning för godtycklighet och en medvetenhet om att "there may always be a vocabulary, a set of descriptions, around the corner that will throw everything into question once again" (ibid). Människan måste med andra ord ständigt vara beredd att testa och omvärdera sina antaganden och föreställningar. Slutligen är diskussionen moralisk. Dels för att jag läser "with an eye to consequences" (Cherryholmes 1993, s 24), dels för att jag gör normativa ställningstaganden, därmed blir diskussionen i viss mån även retorisk. Synsättet är pragmatiskt och är inspirerat av Säfström & Östman (1999), Cherryholmes (1988, 1993), Englund (1997) och Rorty (1991b).
4. Det finns ett flertal sociologiska undersökningar som visar att det har skett en värdeförskjutning från trygghetsvärden till frihetsvärden samt att det i samhället råder en uttalad värdefragmentering (ex Pettersson 1988, Axelsson & Pettersson 1992, Halman & Pettersson 1995). Så här sammanfattas de resultat som gjorts inom ramen för "The European Value System Study Group" (EVSSG): "To understand Western culture, one has to perceive that individualization and secularization are deeply transforming this culture" (i Pettersson 1992, s 99). För en utförligare beskrivning och diskussion om forskningen kring denna värdeförskjutning se Bråkenhielm, Kallenberg & Larsson (1996).
5. Lpo 94:s syn på utbildning och fostran kan liknas med Emile Durkheims (1956) syn på densamma: "Education is the influence exercised by adult generations on those that are not ready for social life. Its object is to arouse and develop in the child a certain number of physical, intellectual and moral states, which are demanded of him by both political society as a whole and the social milieu for which he is specifically destined" (s 71).
6. Att skolans fostran sker i enlighet med en kristen och västerländskt humanistisk tradition är ingen ny företeelse. Alltsedan folkskolan infördes 1842 har den kristna etiken uttryckligen legat till grund för skolans verksamhet, med undantag av 1980 års läroplan för grundskolan (Månsson 1997). Den drivande kraften bakom införandet av en kristen och västerländsk tradition under denna mandatperiods borgerliga fyrpartiregering var Kristdemokratiska samlingspartiet (Kds), nuvarande Kristdemokraterna (Kd). Kds fick ett tyst stöd av de övriga borgerliga partierna som under mandatperioden 1992/93 inte lämnade in några förslag eller yrkanden i frågan om vilken tradition skolans värdegrund skall vila på (Månsson 1997). Deras projekt är knappast lagt i sin

- linda. Så här säger Kd:s ledare Alf Svensson i partiets senaste skolmotion angående skolans värdegrund: "Skolverksamheten [...] vilar på allmängiltiga etiska värden. Det är därför naturligt och logiskt att läroplanen [...] klart uttalar att den kristna etiken som vårt land av tradition bygger på skall vara den värdegrund som skolan vilar på" (Mot 1997/98: Ubu 256, s 3).
7. Bland de filosofer som haft stort inflytande på det västerländska sättet att tänka och resonera finner man Platon och Kant vilka båda tycks ha anammat värdeobjektivismen och emfaserat det mänskliga förnuftets roll (se t ex Bergström 1990 och Norman 1983).
 8. Enligt Utbildningsutskottets betänkande (1997/98:18) sker inga förändringar angående skolans värdegrund förutom att kapitlet om skolans normer och värden kommer före kapitlet om skolans kunskaper (se även Lpo 94). Intressant att beakta är att läroplanen skiljer normer och värden från kunskaper.
 9. Jag ansluter mig här till Jean-François Lyotards (1979) definition av terror: "By terror I [Lyotard] mean the efficiency gained by eliminating, or threatening to eliminate, a player from the language game one shares with him" (s 63f).
 10. Den Andre är en person som människan möter, det nya, det främmande. Den Andre möter människan inte i en föreställning utan ansikte mot ansikte, en som måste bejakas, välkomnas. Människan måste öppna sina armar för att lära känna den Andre (Kemp 1992, s 40).
 11. Den tyske antinazisten Martin Niemöllers ord får här illustrera ett (obehagligt) exempel på vad solidaritet i termer av 'vi-intentioner' kan innebära: "I Tyskland kom nazisterna för att hämta kommunisterna och jag sade ingenting, eftersom jag inte var kommunist. Så kom de och hämtade judarna, och jag sade ingenting eftersom jag inte var jude. Sedan kom de och hämtade fackföreningsmedlemmarna och jag sade inget eftersom jag inte var fackföreningsmedlem. Sedan kom de och hämtade katolikerna och eftersom jag var protestant så hade jag ingenting att säga. Sedan kom de och hämtade mig... vid det laget fanns ingen kvar som kunde säga någonting" (i Lerner 1999, s 24).
 12. Bauman (1995b) talar om en långt gången adiaforisering och med detta menas "befriandet av en betydande del av det mänskliga handlandet från moralisk bedömning och, faktiskt, moralisk betydelse" (s 128). Denna adiaforisering kommer till stånd genom att vissa kategorier av människor exkluderas från de moraliska subjektens värld. I detta fall tillhör den uppväxande generationen denna kategori som har exkluderats från moralisk bedömning och moralisk betydelse.
 13. Enligt Cupitt (1988, 1992) så är det just tanken om själen som gör att människor distanseras från varandra. Om människan redan har färdigstöpta och odödliga själar finns det inga skäl för världsliga handlingar. Människans uppgift är att klara av jordelivet utan att fläcka ned själen och hon lever då enbart för sig själv eller på sin höjd med den Andre.

Referenser

Aronowitz, Stanley & Giroux, Henry A (1991): *Postmodern Education. Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Axelsson, Sigbert & Pettersson, Thorleif (1992): *Mot denna framtid. Folkrelser och folk om framtiden*. Stockholm: Institutionen för framtidsstudier.
- Bauman, Zygmunt (1995a): *Postmodern etik*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Bauman, Zygmunt (1995b): *Skärvor och fragment, essäer i postmodern moral*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Bergström, Lars (1990): *Grundbok i värdeteori*. Stockholm: Bokförlaget Thales.
- Bernstein, Richard J (1987): *Bortom objektivism och relativism. Vetenskap, hermeneutik och praxis*. Stockholm: Röda Bokförlaget.
- Bibeln*. 1981 års översättning.
- Bråkenhielm, Carl-Reinhold & Kallenberg, Kjell & Larsson, Gerry (1996): *Tro och värderingar i 90-talets Sverige. Om samspelet livsåskådning, moral och hälsa*. Örebro: Bokförlaget Libris.
- Cherryholmes, Cleo (1988): *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. New York: Teachers College Press.
- Cherryholmes, Cleo (1993): Reading research. *Journal of Curriculum Studies*, 25 (1), s 1-32.
- Cupitt, Don (1988): *New Christian Ethics*. London: SCM Press Ltd.
- Cupitt, Don (1992): *The Time Being*. London: SCM Press Ltd.
- Cupitt, Don (1995): *The Last Philosophy*. London: SCM Press Ltd.
- Durkheim, Emile (1956): *Education and Sociology*. New York: Collier Macmillan Publishers.
- Englund, Tomas (1997): Undervisning som meningsbjudande. I Uljens, Michael, red (1997): *Didaktik*. Lund: Studentlitteratur, s 120-145.
- Giroux, Henry A (1988): *Schooling and the Struggle for Public Life. Critical Pedagogy in the Modern Age*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Halman, Loek & Pettersson, Thorleif (1995): Individualisering och värdefragmentisering. I Anshelm, Jonas, red (1995): *I tider av uppbrott*. Stockholm: Symposium, s 11-36.
- Hellen, Agnes & Fehér, Ferenc (1988): *The Postmodern Political Condition*. New York: Columbia University Press.
- Häger, Andreas & Kamperin, Rose Marie & Toivio, Michael (1999): *Gemensamhet i mångfalden: En rapport om 32 skolors arbete med värdegrunden i praktisk tillämpning*. Stockholm: Rapport från Skolverket.
- Kemp, Peter (1992): *Emmanuel Lévinas. En introduktion*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.

- Kymlicka, Will (1995): *Modern politisk filosofi. En introduktion*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa.
- Lerner, Thomas (1999): Omöjligt vara likgiltig när Jesus tar ställning för de föraktade. *Dagens Nyheter*, 13 mars 1999, b:24.
- Lyotard, Jean-François (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Lpo 94 Anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet (1998). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Motion vid 1997/98 års Riksdag: Ub 256.
- Månsson, Niclas (1997): *Den kristna etiken i fostrandets tjänst. En läroplansteoretisk analys av den kristna etikens inverkan på det obligatoriska skolväsendets fostrande roll under 1900-talet*. Examensarbete i pedagogik med särskild inriktning mot didaktik (10 p). Uppsala universitet: Institutionen för lärarutbildning, Centrum för didaktik. Rapport CD 9709.
- Månsson, Niclas (1998): *Att finna enhet i mångfalden. Modernism, postmodernism och grundskolans fostrande och värdeförmedlande roll*. Magisteruppsats i etik (10 p). Uppsala universitet: Teologiska institutionen.
- Norman, Richard (1983): *The Moral Philosophers. An Introduction to Ethics*. Oxford: Clarendon Press.
- Pettersson, Thorleif (1988) *Bakom dubbla lås*. Stockholm: Institutionen för framtidsstudier.
- Pettersson, Thorleif (1992): Välfärd, värderingsförändringar och folkrörelseengagemang. I Axelsson, Sigbert & Pettersson, Thorleif: *Mot denna framtid. Folkrörelser och folk om framtiden*. Stockholm: Institutionen för framtidsstudier, s 33-99.
- Piltz, Anders (1992): Kristen etik och västerländsk humanism, SOU 1992:94. Betänkande av Läroplanskommittén: *Skola för bildning*, bil 8. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Rorty, Richard (1991a): Solidarity and objectivity. I Rorty, Richard: *Objectivity, Relativism and Truth. Philosophical Papers, Volume 1*. Cambridge: Cambridge University Press, s 21-34.
- Rorty, Richard (1991b): Pragmatism and philosophy. I Baynes, Kenneth & Bohman, James & McCharty, Thomas, red (1991): *After Philosophy. End of Transformation*. London: The MIT Press, s 26-66.
- Rorty, Richard (1997): *Kontingens, ironi och solidaritet*. Lund: Studentlitteratur.

- Sigurdsson, Ola (1995): *Det rätta eller det goda. Om liberalism, kommunitarism, postmodernism och demokratisk fostran i Lpo 94*. Göteborgs universitet: Institutionen för pedagogik. Rapport nr 1995:06.
- Stout, Jeffrey (1988): *Ethics after Babel. The Languages of Morals and Their Discontents*. Boston: Beacon Press.
- SOU 1992:94. Betänkande av läroplanskommittén: *Skola för bildning*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- Säfström, Carl Anders (1994): *Makt och mening. Förutsättningar för en innehållsfokuserad pedagogisk forskning*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in Education 53. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Säfström, Carl Anders & Östman, Leif, red (1999): *Textanalys. En introduktion till syftesrelaterad kritik*. Lund: Studentlitteratur. (Under utgivning)
- Utbildningsdepartementet (1997): *En värdegrundad skola – idéer om samverkan och möjligheter*. DS 1997:57. Stockholm: Norstedts tryckeri.
- Utbildningsutskottets betänkande 1997/98:18.