

UČNI PROGRAM ZA BIOETIČNO VZGOJO IN OBLIKOVANJE ODNOSA DO OKOLJA



Sofinancira program
Evropske unije
Erasmus+

Učni program za bioetično vzgojo in oblikovanje odnosa do okolja

Avtorji: Mateja Centa, Bruno Ćurko, Josip Guć, Antonio Kovačević, Marija Kragić, Maddalena Nicoletti, Pier Giacomo Sola, Vojko Strahovnik, Nikos Vasilakos.

Prevod v slovenščino: Mateja Centa, Jonas Miklavčič, Vojko Strahovnik.

Naslovna fotografija: Samuel Silitonga – Pexels

Založnik: Teološka fakulteta, Univerza v Ljubljani (zanjo prof. dr. Robert Petkovšek, dekan)

Ljubljana, 2020.

Zahvala

Radi bi se zahvalili vsem učencem, učenkam, učiteljicam, učiteljem, raziskovalcem in raziskovalkam ter vsem ostalim, ki so sodelovali v projektu in so s svojimi idejami, povratnimi informacijami in spodbudami prispevali k razvoju tega priročnika.

Avtorske pravice

Gradivo se lahko uporablja v skladu z licenco

Creative Commons; vrsta licence



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Deljenje pod enakimi pogoji.

Omejitev odgovornosti

Izvedba tega projekta je financirana s strani Evropske komisije in hrvaške državne agencije Erasmus+ Agencija za mobilnost i programe Evropske unije. Vsebina publikacije je izključno odgovornost avtorja in v nobenem primeru ne predstavlja stališč Evropske komisije.



Sofinancira program
Evropske unije
Erasmus+



AGENCY FOR
MOBILITY AND
EU PROGRAMMES



TABLE OF CONTENTS

PREDGOVOR.....	3
1. UVOD V BIOETIČNO VZGOJO	4
2. OSNOVNE TEME IN PODROČJA BIOETIKE	5
3. BIOETIČNA VZGOJA V ŠOLAH	10
Biologija.....	11
Geografija.....	12
Tehnologija in tehnika.....	13
Zgodovina.....	14
Religija oz. verstva.....	15
Umetnost/literatura.....	16
Filozofija/etika.....	17
Državlјanska vzgoja.....	18
Kako vse to povezati v celoto?.....	18
4. METODOLOŠKI PRISTOPI K BIOETIČNI VZGOJI	20
4.1. Kritično mišljenje, kreativno mišljenje in filozofija z otroki	20
4.2. Izkustveno in holistično učenje.....	22
4.3. Biografsko učenje in učenje skozi zgodbe.....	24
4.4. Učenje skozi in za raziskovanje.....	27
4.5. Projektno učenje.....	31
4.6. Razvoj občutka osebne odgovornosti: družbeni aktivizem in globalna gibanja kot nosilci vzgoje.....	33
5. IZVEDBENE SMERNICE ZA BIOETIČNO IZOBRAŽEVANJE	35
VIRI IN LITERATURA	40



PREDGOVOR

Ta vodnik predstavlja temelj učnega načrta za bioetično vzgojo v osnovnih in srednjih šolah. Usmerjen je predvsem v del bioetike, ki se ukvarja z naravo in naravnim okoljem, njegov namen pa je usmerjati in spodbujati ustrezno oblikovanje etičnega odnosa do njiju. (Teme, ki so bližje bioetičnim vprašanjem v zvezi s človeškim telesom in medicinsko etiko, so torej izključene.)

Splošni cilj tega projekta je bil razviti priročnik za učitelje, pedagoške koordinatorje in druge vzgojitelje, ki bi lahko služil kot samostojen vir in bi ga bilo mogoče uporabiti pri številnih šolskih predmetih.

V prvem delu so predstavljena bistvena področja bioetike in obravnavane njene dimenzije (poglavja 1-3). Drugi del (šest razdelkov 4. poglavja) je bolj osredotočen na metodologije poučevanja in učenja, ki jih lahko uporabljate, zlasti ker cilj bioetične vzgoje ni zgolj informiranje učencev, temveč usmerjanje in razvijanje njihovih (etičnih) stališč. Vsebuje opise šestih metodologij, ki ustrezajo ravno temu namenu.

Tretji del (poglavje 5) predstavlja smernice za vključitev bioetičnih tem v obstoječe učne načrte in programe, saj je v večini primerov bioetična vprašanja in probleme lažje vključiti v že obstoječe šolske predmete, kakor uvesti popolnoma nov predmet. Drugi razlog je, da je treba k bioetični vzgoji pristopiti na transkurikularen način. Te smernice so oblikovane tako na splošno kot tudi specifično prilagojene za posamezne sodelujoče države.

Na koncu priročnika je seznam koristne literature in drugih virov, ki so bili uporabljeni pri pisanju tega vodnika in ki jih lahko uporabite tudi za razširitev svojega znanja in poučevanja.




1. UVOD V BIOETIČNO VZGOJO

Bioetična vzgoja se nanaša na tisti del izobraževanja, ki obravnava bioetična vprašanja, tj. vprašanja, ki izhajajo iz povezave med biološko in ekološko vednostjo (v najširšem pomenu besede, ki vključuje ne samo biologijo, ampak vso vednost in z njo povezane tehnologije, ki zadevajo življenje in kontekst, ki ohranja ali omogoča takšno življenje) na eni strani ter znanje o etičnih načelih, vrednotah in vrednostnih sistemih na drugi (Potter 1970). Tako kot bioetiko, lahko tudi bioetično vzgojo razdelimo na področja, kot so vzgoja o etiki zemlje, vzgoja o etiki iz zaščiti divjih živali, vzgoja o medicinski etiki itd., vendar je najbolje, če je bioetična vzgoja zastavljena v obliki celostnega ter integrativnega izobraževanja in obravnavanja vprašanj o življenju, zlasti kadar se odvija na zgodnji, osnovni in srednji stopnji izobraževanja.

Življenje (v vseh oblikah, z vsemi povezavami in tudi razpeto v času skozi prihodnje generacije) je tako eden osrednjih etičnih konceptov in tudi predmet temeljnega moralnega zanimanja. Zato je bioetična vzgoja tako pomembna, zlasti v sodobnem svetu, v katerem se zdi, da je življenje ogroženo iz različnih virov in smeri (npr. podnebne spremembe in vprašanja, ki so vezana na okolje; vedno hitrejša zmanjševanje biološke raznolikosti in zmanjšanje nekaterih življenjsko pomembnih biosfernih območij in življenjskih površin; morebitna zloraba biotehnologije in genske tehnologije; napredek medicine, ki odpira kritične etične dileme itd.). Učenci bi zato morali pridobiti znanje in veščine za celovito in odgovorno etično refleksijo, presojo in delovanje, ki jih bodo lahko nato tudi uporabili.

2. OSNOVNE TEME IN PODROČJA BIOETIKE

Bioetika je mlado področje, ki obsega številne znanstvene discipline in kulturne perspektive, odgovoriti pa želi na moralne izzive, ki zadevajo življenje. Bioetika je mlada ravno zaradi novosti teh izzivov. Novejši moralni izzivi so večinoma posledica neizmerne rasti tehnološkega razvoja, ki je človeško moč naredil za tako veliko, da moramo ponovno razmisliti o naši odgovornosti (Jonas 1979). Na primer: večja kot je naša mehanizacija, večjo moč imamo za krepitev proizvodnje, posek pragozda, ali da napravimo življenja rejnih živali bolj grozljiva, kar pa vse vodi v resne moralne in okoljske težave. Poleg tega je ena največjih skrbi vedno večja nepovratnost in nepoznavanje možnih posledic nekaterih tehnik, še posebej teh, ki so vezane na genetske manipulacije živih bitij. Čeprav je to odprlo tudi vprašanja nedotakljivosti biološke strukture živih bitij, je v tem kontekstu postalo vprašanje genetskih manipulacij na ljudeh najpomembnejše družbeno vprašanje. Zaradi številnih vprašanj sodobne medicine (npr. evtanazija, kloniranje, in vitro gnojenje itd.) sta biomedicina in klinična praksa postali najpomembnejši bioetični področji - za številne bioetike sta tudi edini področji bioetike. Vendar to razumevanje bioetike ni v skladu s prvotno idejo o bioetiki, ki jo je predstavil »oče bioetike«, Van Rensselaer Potter, ki je poudaril, da mora bioetika zajemati tako medicinska kot okoljska vprašanja (Potter 1971; Potter 1988). Tudi zagovorniki ozkega razumevanja koncepta bioetike so se zavedali, da novih moralnih izzivov v biomedicini ni mogoče obvladovati brez interdisciplinarnega pristopa. Poleg tega je bilo že na začetku jasno, da proučevanje bioetičnih vprašanj ne sme vključevati le znanstvenih, ampak tudi neznanstvene pristope. Etična komisija Seattleskega centra za umetne ledvice, katere delo je marsikdo označil za rojstni kraj bioetike, je namreč že leta 1962 (o tem primeru glej: Jonsen 1998: 211–217) napovedala pristop, ki mu pravimo pluri-perspektivnost (Čović 2004: 11, 114). Ta




pristop tvori metodološki okvir integrativne bioetike, koncepta, na katerega se opiramo v tem projektu. Opredelitev bioetike v okviru tega koncepta je naslednja:

»Bioetika je odprto polje srečevanj in dialoga med različnimi znanostmi in strokami ter raznolikih pristopov in svetovnih nazorov, ki se zbirajo, da bi artikulirali, razpravljali in reševali etična vprašanja o življenju, življenju kot celoti in vsakem njegovem delu, življenju v vseh oblikah, podobah, merah, stopnjah in manifestacijah.« (Jurić 2012: 89)

Čeprav ta koncept vključuje veliko biomedicinskih vprašanj, pa tudi tistih, ki zadevajo človeško telesnost, spolnost itd., je eno ključnih področij, ki ga ta pojem bioetike zajema, naše življenjsko okolje, na katerega je osredotočen tudi naš projekt. Omeniti je treba, da legitimnost tega širokega koncepta bioetike ne temelji le na Potterjevih spisih, ampak tudi na kasneje odkritem avtorju Fritzju Jahru, ki je prvi skoval izraz »bioetika« (v nemščini: Bio-Ethik) leta 1926 in ga posvetil izključno premisleku o moralnem spoštovanju vseh živih bitij (Jahr 2012a). Zato bomo, sledeč ideji našega projekta, v nadaljevanju na kratko predstavili osnovne teme in področja bioetike življenjskega okolja, pa tudi načine, kako se ta področja med seboj prekrivajo.


Eno osrednjih bioetičnih vprašanj je seveda etično - ali imamo moralne dolžnosti do nečloveških živih bitij? Etične teorije, ki odgovarjajo na to vprašanje, se raztezajo od antropocentrične (neposredne dolžnosti imamo samo do človeka), preko patocentrične (imamo dolžnosti do vseh čutečih bitij) in biocentrične (dolžnosti do vseh živih bitij) do fiziocentrične (dolžnosti do vsega, kar obstaja) paradigme. Vendar dve najpogostejši, patocentrična in biocentrična teorija (čeprav enako velja tudi za druge), nista sami dovolj za našo moralno usmeritev v življenjskem okolju. Za začetek bi morali ugotoviti, katero živo bitje je čuteče in na kakšni ravni se ta kakovost manifestira (enako velja za druge moralno pomembne lastnosti). To je pomembno celo za biocentrično pozicijo, saj med živimi bitji vedno obstajajo določeni konflikti interesov, kjer bi se



morali odločiti, kateremu od njih moramo dati prednost pri našem moralnem odločanju in delovanju. Te naloge ni mogoče opraviti brez naravoslovja.

Že Jahr je poudaril, da živih bitij ni mogoče ustrezno zaščititi, ne da bi poznali njihove fiziološke in psihološke značilnosti ter njihove življenjske pogoje (Jahr 2012b: 215). Naravoslovje je torej povezano s širšim, ne antropocentričnim etičnim horizontom. Zaradi medsebojne povezanosti vseh elementov v biosferi in kompleksnosti njihovih medsebojnih odnosov je za bioetiko ekologija ena ključnih znanosti. Podobno velja tudi za številne okoljske probleme, ki jih povzroča človekovo neodgovorno ravnanje. V tem okviru je bioetika brez pretiravanja »znanost o preživetju« (Potter 1971) človeštva (in tudi nečloveških bitij), ki je v nevarnosti zaradi splošnega onesnaževanja, ki uničuje biotsko raznovrstnost in življenjske razmere; zaradi podnebnih sprememb itd. Za spopadanje s temi težavami je potrebna velika mera tehničnih rešitev, da (poleg filozofije in naravoslovja) tehnično znanje postane pomembno v bioetičnih prizadevanjih.


Vendar se tehnične rešitve lahko soočijo s posledicami, nikoli pa ne z vzroki škodljivega človeškega vedenja. Na tem področju se za bioetiko odpira široko družbenopolitično in ekonomsko polje. Na zahodu igra zelo veliko vlogo pojav potrošništva. Obstoječi družbenopolitični sistem, neoliberalni kapitalizem (vsaj kot ideal, h kateremu si prizadeva globalizirani svet), se opira na vedno večjo proizvodnjo in porabo materialnih dobrin, za spodbujanje povpraševanja po njih pa se opira na ustvarjanje lažnih, umetnih potreb. Na planetu z omejenimi viri tovrstno vedenje ni nič drugega kot norost. Da bi takšno vedenje preprečili, bi moralo odgovorno bioetično mišljenje delati na alternativnih ekonomskih modelih (in tudi premisliti skupno ekonomsko dogmo o nujnosti nenehne rasti; glej D'Alisa et al., Ur. 2015). To jasno vključuje politična in pravna prizadevanja (tudi za druga vprašanja, kot so na primer pravice živali), pa tudi aktivistična. V zvezi s slednjimi je treba opozoriti, da bioetika ni samo intelektualno, temveč tudi socialno gibanje, ki se je pojavilo prav po zaslugi drugih družbenih gibanj,



kot so protijedrsko gibanje, okoljsko gibanje, gibanja za večji nadzor medicinskega sistema, itd. (Zagorac & Jurić 2008: 601–602). Bioetika se mora učiti tudi iz izkušenj teh gibanj, vendar ne brez kritičnega preučevanja njihovih zahtev. Prav tako bi se morala učiti iz določenih perspektiv, ki niso neposredno usmerjena na bioetična vprašanja, vendar lahko nudijo pomemben vpogled za širši razmislek o njih - npr. feministična misel je lahko koristna pri razmisleku o paradigmi znanja in delovanja, ki spodbuja moč in se izogiba odgovornosti. To je pomembno za eno bistvenih nalog bioetike: kritiko same paradigme znanja in delovanja. V tem kontekstu je že poučno, da Francis Bacon, eden od prednikov sodobne tehno-znanstvene paradigme znanja, definira znanje kot moč obvladovanja narave (Bacon 2003: 24, 33, 100–101). Zato nas sodobne razmere silijo, da poudarimo odgovorno znanje in da prepoznamo mehanizme, ki preprečujejo odgovornost (in hkrati človekovo svobodo), kot je dejal Jacques Ellul:

»V celotni naši tehnološki družbi je delo tako razdrobljeno in razdeljeno na majhne koščke, da nihče ni odgovoren. A tudi nihče ni svoboden. Vsak ima svojo, specifično nalogo. In to je vse, kar mora početi.« (Ellul 1992)


Na splošno bi bioetik pri iskanju odgovorov na težka bioetična vprašanja moral upoštevati ne le znanstvena, temveč tudi druga področja, na katerih se je nakopičilo človeška vednost. Zato je vpogled v različne religije, svetovne nazore in kulture velikega pomena, vsaj kot spodbude za racionalno konceptualizacijo bioetičnih vprašanj in rešitev. Velika raznolikost številnih različnih spoznanj nam pomaga razviti svojo bioetično občutljivost (več o tem izrazu glej: Zagorac 2018), ki je mišljena predvsem kot dovzetnost za dejstvo, da obstaja težava, in šele nato lahko prepustimo racionalnosti, da težavo reši. To velja tako za pozitivno pritrdilno naravnost do življenja, ki je prisotna v mnogih religijah (npr. svetost življenja), kot tudi manipulacije s temi pritrdilnimi stališči (npr. omejevanje te svetosti samo na človeško življenje ali ignoriranje navzkrižja interesov med živimi bitji). Za ohranjanje bioetične občutljivosti na visoki ravni se je treba zavedati tudi kako reklame manipulirajo s predstavitvijo



pogojev, v katerih živijo živa bitja (npr. fenomen »srečnih krav«), ali načina, kako kulturna industrija predstavlja naše potrebe - tudi z uporabo nekaterih kulturnih stereotipov (npr. povezovanje moškosti s prehranjevanjem z in pripravo mesa). Nazadnje ne gre pozabiti, da je umetniško izražanje, za razliko od tehno-znanstvene paradigme, vedno ohranjalo posebno občutljivost za naravo. Zato bi morala bioetika, v nasprotju s tehno-znanstveno monopolizacijo znanja, v svoj zapis vnesti dragocene uvide umetniške občutljivosti.

Čeprav obstaja samo nekaj osnovnih področij bioetike: (bio)medicina, narava, okolje, moralni odnos do nečloveških živih bitij itd., s pluri-perspektivnim razmišljanjem vsak drugačen pristop odpira veliko različnih podpodročji in vprašanj, ki so relevantna za moralna vprašanja, ki zadevajo življenje. Vendar pa nima smisla, da bi bioetiko na ta področja in podpodročja delili zato, da bi v vsako izmed njih imeli poseben specifičen vpogled, saj nobenega od teh področij preprosto ni mogoče reflektirati na monoperspektiven način. Zdravje na primer ni le vprašanje medicine, ampak je povezano tudi z vsemi drugimi področji bioetike. To je filozofsko vprašanje (še danes nismo zares prepričani, kaj je zdravje), okoljsko vprašanje (kako onesnaževanje vpliva na naše zdravje), družbenopolitično in ekonomsko vprašanje (katere politike in gospodarski okvirji ga omogočajo/ohranjajo in kako je zdravstveni sistem organiziran) itd. Navedeni primeri zadevajo le človeška bitja – če pa vključimo tudi zdravstvena vprašanja živih bitij, ki niso človeška, se stvari še bolj zapletejo, celo v antropocentričnem smislu (na katerega se ne bi smeli omejiti). Na primer, način ravnanja z živalmi na industrijskih kmetijah in drugih nezdravih okoljih se pogosto »maščuje« ljudem, kot je to pri mnogih pandemijah, tako da »obstaja znanstveno soglasje, da bodo novi virusi, ki se gibljejo med rejnimi živalmi in ljudmi, v bližnji prihodnosti velika svetovna nevarnost za zdravje« (Foer 2009: 126–127).


Zato je vsekakor za bioetika zaželen širok vpogled v njegov predmet. Po drugi strani pa zaradi potrebe po veliki količini znanja, ki je potrebno za takšno prizadevanje, danes ne



moremo pričakovati, da bo bioetik neke vrste homo universalis. Zato je rešitev predvsem v pluri-perspektivnem dialogu in integraciji tega znanja. Z drugimi besedami, za oblikovanje edinstvenega bioetičnega pogleda je potrebno povezovanje bioetičnih tem in pristopov z različnih vidikov (Jurić 2010: 241–242). Eden od krajev, kjer se lahko ta integracija zgodi, je zaradi prisotnosti velikega števila ljudi, ki se ukvarjajo z mnogimi različnimi znanostmi, zagotovo šola.

3. BIOETIČNA VZGOJA V ŠOLAH

Pluriperspektivna metodologija bioetike (cf. Jurić 2012) je najbolj uporabna takrat, ko njene vidike in teme vpeljemo na različnih področjih formalne primarne, sekundarne in visokošolske izobrazbe. Kot »etika življenja« bi bioetika morala slediti ideji Hansa Jonasa, ki pravi: »Fenomen življenja kot tak negira meje, ki običajno delijo naše discipline in področja.« (Jonas 2001: xxiv) Prav zaradi takšne metodologije lahko bioetične teme vključimo na različne načine. To pomeni, da o bioetiki (ki v tem primeru, kot omenjeno v uvodu in nakazano v naslovu našega projekta, zadeva zgolj »živo okolje«) lahko razmišljamo na znanstven način (kaj je življenje, človeška in nečloveška narava, naravni procesi itn.), umetniški način (zlasti v povezavi z razvojem čuta za bioetiko), skozi prakso (iz enakega razloga) in na zadnjem – a zato nič manj pomembnem – mestu na normativen način (kakšne so naše dolžnosti v zvezi s temi pojavi, kako bi morali oblikovati naš značaj itn.). Te vidike bomo v nadaljevanju raziskali skozi različne šolske predmete ali skupine predmetov, ki nominalno niso bioetični in se ne navezujejo neposredno na naše življenjsko okolje. Učiteljem želimo ponudimo okvir, kako bioetične teme lahko vpeljejo v svoje učne predmete, in jih spodbuditi, da najdejo svoje lastne načine implementiranja teh idej in poiščejo dodatne bioetične teme, ki bi jih lahko vpeljali v svoje delo.




Učitelji na primarni in sekundarni ravni bi morali v prvi vrsti pri svojih učencih vzbuditi in nato vzdrževati čut za bioetiko. Pomembno je, da se učenci naučijo prepoznati določeno težavo kot bioetično, tj. kot težavo, za katero občutijo neko odgovornost. To vključuje vse od preprostega sočutja do trpečih živali ali čistega okolja do bolj kompleksnih problemov. Številne prakse se na vsakodnevni ravni lahko zdijo nedolžne, vendar nas kontekst, v katerem se odvijajo, in njihove posledice lahko prepričajo, da je pravzaprav ravno nasprotno. Na primer metanje plastičnih vrečk v navaden koš za smeti namesto v zabojnik za ločevanje odpadkov lahko vodi v smrt neke morske živali, kupovanje sadja, uvoženega iz oddaljenih držav, povečuje emisije ogljikovega dioksida itn. Učenci bodo bolj zapletene konkretne dolžnosti, ki jih imajo do svojega živega okolja, verjetno začeli uzaveščati v kasnejšem obdobju visokošolskega izobraževanja, kar pa ne pomeni, da jih ni treba spodbujati, da o teh težavah že prej razmišljajo na kompleksnejše načine (z etičnim razmislekom). V vsakem primeru učenci o teh vprašanjih ne morejo razmišljati kompleksno in racionalno, ne da bi najprej razvili čut za bioetiko.

BIOLOGIJA

Razlog, zakaj neživo naravo izključujemo iz našega moralnega okvirja, se pogosto skriva v tem, da ne poznamo znanstvenih dejstev ali jih celo zavračamo. Skorajda vse do današnjih časov se je etika ravnala po poenostavljenih nazorih o nečloveških živih bitjih (včasih celo po redukcionističnih nazorih, kot je npr. kartezijska ideja živali-stroja; Descartes 2006: 46), a s sodobnimi znanstvenimi dognanji ne moremo več zanikati kompleksnosti živih bitij ali pomembnosti naravnih pogojev za samorealizacijo tako človeka kot nečloveških živih bitij.

Prvo nalogo lahko ustrezno rešimo s pomočjo biologije/znanosti. Na tem mestu je zelo pomembno, da izpostavimo podobnosti med človekom in nečloveškimi živalmi in na tej osnovi pojasnimo, da nečloveškim živim bitjem, zlasti živalim, lahko škodimo na




podoben način kot ljudem. Ni torej dovolj, da se osredotočimo zgolj na učenje strukture živega bitja kot katerega koli drugega objekta v svetu, temveč moramo pri tem poudariti, da ne gre le za objekte, temveč na nek način za subjekte lastnih življenj, ki jim lahko škodujemo (zlasti če gre za čuteča bitja) ali pa so pomembna za celotno biosfero in s tem tudi za nas (zlasti rastline). Biološka vzgoja bi morala potekati tudi na prostem, da učenci pridejo v neposreden stik z živim okoljem, ki jih obdaja, saj tako lahko nadgradijo svoje znanstveno znanje, poleg tega pa tudi izostrijo čut za bioetiko.

V ta namen lahko uporabite učne vire in gradiva, ki so nastala v okviru projekta BEAGLE. Delavnice, kot so »Meditacija z drevesi« in »Bodi kot narava« se osredotočajo na ohranjanje gozdov in na načine, kako najti ravnotežje med potrebami človeka in ohranjanjem gozdov. Obe delavnici lahko izvajamo v zaprtih prostorih ali na prostem in predstavljata odličen način, kako učencem predstaviti bioetična vprašanja.

GEOGRAFIJA

Geografija je sicer tako družboslovna kot naravoslovna znanost, a so predvsem njeni naravoslovni vidiki tisti, s katerimi si lahko pomagamo pri prej omenjeni drugi nalogi, torej pri raziskovanju načinov, kako človeška dejanja onesnažujejo okolje in v splošnem uničujejo pogoje preživetja številnih živih bitij in njihovo kakovost življenja. Posebej pomembna tema v tem pogledu so podnebne spremembe, saj gre za pojav, ki od nas zahteva, da spremenimo svoje pogosto potrošniške in v splošnem neodgovorne navade. Ta vrsta izobraževanja torej ne bi smela zgolj izpostaviti problemov, temveč bi morala spodbujati h kritičnemu premisleku našega vedenja. Konkretno teme, ki bi jih bilo treba dodatno poudariti, so prekomerna uporaba plastike, intenzivno industrijsko kmetijstvo in prekomerno uživanje mesa (kar sovpada z vzgojo o zdravem načinu življenja), prekomerna raba fosilnih goriv itn.




Delavnica z naslovom »Mirno jezero« je nastala v okviru projekta BEAGLE. Osredotoča se na problematiko onesnaževanja vodnih virov in človeških aktivnosti, ki ga povzročajo. Delavnica z naslovom »Dihanje« se osredotoča na onesnaževanje zraka, delavnica »Uničevanje tal« pa na onesnaževanje prsti. Vse te delavnice lahko izvajamo v zaprtih prostorih ali na prostem. Njihov namen je, da učenci spoznajo najpomembnejše vzroke onesnaževanja vodnih virov, tal in zraka, razvijejo čut za nečloveški svet in se začnejo zavedati medsebojne povezanosti vseh elementov v naravi (človek, nečloveška bitja, naravno okolje).

TEHNOLOGIJA IN TEHNIKA

Tehnologija in tehnika sta zelo pomembni v sodobnem svetu in imata ključno vlogo pri reševanju nekaterih največjih problemov, s katerimi se soočamo. Tehnične inovacije, kot so na primer stroji, ki čistijo plastične odpadke v oceanih, filtri v dimnikih, električni avtomobili, solarni paneli itn., nam pomagajo reševati ekološke probleme, kot sta onesnaženost vodnih virov in zraka. Tehnološkega napredka gotovo ne smemo zanemariti, ko govorimo o vedno večji ekološki krizi. Čeprav je izobraževanje o tehnologiji v številnih pogledih pomembno za sodobno družbeno življenje in individualni razvoj, se tehnologija pogosto izrablja za druge namene, ki jih ne smemo zapostaviti. Z drugimi besedami, izobraževanje o tehnologiji in tehniki bi moralo razkriti, kako je človeška moč postala tako velika, da se je spremenila v resno težavo, za katero smo odgovorni (glej drugo poglavje).

Zdi se, da tega tehnofobičnega pristopa ne smemo posploševati, vseeno pa obstajata vsaj dva razloga, zakaj je pomembno, da ga vključimo v izobraževanje o tehnologiji. Prvič, učenci, dijaki in študentje so premladi, da bi izdelali kakršno koli napravo, ki bi popravila okoljsko škodo, nastalo zaradi človeške aktivnosti, čeprav bi takšno izobraževanje moralo učence spodbujati, da v bodoče sodelujejo pri tovrstnih




prizadevanjih. Poleg tega bi pri izobraževanju o tehnologiji večji poudarek morali nameniti okolju prijazni tehnologiji. Drugič, učence bi bilo treba naučiti, da tehnologija ne more rešiti vseh težav našega okolja in da moramo poleg razvijanja tehnoloških rešitev tudi spremeniti naše življenjske navade.

Na področju tehničnih znanosti je v okviru projekta BEAGLE nastala delavnica z naslovom »Okoljsko oz. zeleno računalništvo«. Namenjena je učencem od 14 do 18 leta starosti, osredotoča pa se zlasti na razlago glavnih okoljskih etičnih teorij ter spodbujanje razprave o učinkih računalniške tehnologije na okolje in razmišljanja o idejah, kot sta zeleno računalništvo in recikliranje računalniške opreme.

ZGODOVINA

Tudi ekološka vprašanja imajo svojo zgodovino. Podnebne spremembe na primer segajo v čas industrijske revolucije, ko se je prvič začela prekomerna raba fosilnih goriv. Vendar to, da zgolj navedemo to ali kakšno drugo podobno dejstvo, ni dovolj, ampak moramo na splošno (kolikor je to mogoče na tej ravni izobraževanja) predstaviti vzroke, zakaj je ta pojav nastal (za zanimiv razmislek na to temo glej: Malm 2016). Na tak način učitelji pomagajo učencem razviti kritično razmišljanje ter celovito razumevanje zgodovinskega konteksta. To pa pomeni, da učenci lahko prepoznajo povezave med različnimi generacijami in se zavejo, kako naša dejanja lahko pomembno vplivajo na prihodnje generacije.

Nadalje je na področju bioetike zgodovina lahko koristna, ker nudi vpogled v različne načine, kako so ljudje skozi zgodovino razumeli nečloveška živa bitja, in razloge, zakaj se je to razumevanje spremenilo. Najdemo lahko na primer povezave med zblížanostjo z domačimi živalmi ter tradicionalnimi oblikami kmetijstva ali zanemarjanjem živali ter tehnološkim razvojem in industrijskim kmetijstvom. Nadalje lahko opazujemo, kako je




»razmah hišnih ljubljencev v urbanem srednjem sloju v zgodnjem modernem obdobju« vodil v »optimistično sklepanje o inteligenci živali« in »ustvaril psihološke temelje za nazor, da smo vsaj do nekaterih živali moralno odgovorni« (Keith Thomas, navedeno v: Foer 2009: 22–23). Če rek »historia est magistra vitae« drži, potem nam te povezave lahko pomagajo razumeti, od kod izvira naše zlorabljanje nečloveških živih bitij.

RELIGIJA OZ. VERSTVA

Čeprav se večina religij v prvi vrsti osredotoča na razmerje med človekom in božjim, lahko najdemo številne pozitivne smernice za obravnavanje nečloveške narave. Tako lahko pri razvijanju čuta za bioetiko uporabimo številne ugotovitve s področja zgodovine religij in sodobnih verskih praks. Na primer, ekološko ozaveščeni kristjani, ki so sočutni do vseh živih bitij, se zlasti navezujejo na Sv. Frančiška Asiškega – vključno s papežem Frančiškom, ki je to izpostavil v svojem ekološkem encikličnem pismu Laudata si (Francis 2015). Kot dodaten zgled lahko služijo vzhodne religije, zlasti budizem in džainizem, saj njuno načelo ahimsa, po katerem nobenemu živemu bitju ne smemo škodovati, lahko učencem pomaga razviti čut za bioetiko. Tudi animizma domorodcev v Severni Ameriki in podobnih ljudstev ne smemo raziskovati z namenom, da bi iskali versko resnico ali naivnost, temveč da bi razumeli, zakaj so ti ljudje na tak način spoštovali naravo in živa bitja, in razkrili škodljiv vpliv nekaterih vzorcev, na katerih temelji neusmiljeno obnašanje zahodne kulture do narave in naravnih bitij. S takšnim pristopom učence lahko usmerimo k načinom, kako ljudje različnih kultur lahko najdejo skupen jezik, se učijo drug od drugega in postanejo bolj tolerantni.

Pri delavnicah, kot so »Bodi kot narava«, »Mirno jezero«, »Meditacija z drevesi«, »Okoljska čuječnost« in »Dihanje«, ki so nastale v okviru projekta BEAGLE, se čuječnost, meditacija in druge prakse razmišljanja uporabljajo v učne



namene. Splošno znano je, da čuječnost izhaja iz budistične tradicije, njena moderna praksa pa je prilagojena zahodni kulturi in nima nikakršnih religioznih konotacij, temveč se navezuje na starodavne tehnike budizma in hinduizma.

UMETNOST/LITERATURA

Znanstveni nazori svet nemalokrat razlagajo poenostavljeno, medtem ko umetnost pogosto ohranja alternativen, čuten vpogled v naravo in živa bitja. Iz tega razloga je pri bioetiki ne gre zapostaviti, zlasti ne pri bioetični vzgoji. Slike pokrajin, morske obale, živih bitij itn. pogosto vsebujejo umetniško čutnost, ki je hkrati bioetična. Z drugimi besedami, v umetniških delih lahko opazujemo, kako umetniki premišlujejo o naravi in jo občudujejo. Takšne spodbude k vzgoji o bioetiki ne gre spregledati. Tudi pri pouku umetnosti lahko učenje skozi doživljanje uporabimo kot učno metodo. Učenje o okolju skozi ustvarjalne aktivnosti je lahko eno najbolj slikovitih doživetij, ki bo učencem pomagalo uzavestiti čut za okolje. Pri vzgoji na področju umetnosti lahko uporabimo tudi druge metodološke pristope, kot na primer celostno učenje, ki se osredotoča na celotno sliko in poudarja soodvisnost živega okolja na zemlji. Učitelji bi morali svoje učence na prvem mestu spodbujati, naj bodo ustvarjalni in se lotijo slikanja ali drugih oblik umetnosti, ki jim nudijo možnost izražanja in ohranjanja čuta za bioetiko. Vendar če učenec zgolj lepo naslika tihožitje ali motiv živali, to še ni dovolj. Učitelji morajo ta umetniška dela tematizirati, z učenci govoriti o njihovih razlogih, zakaj so dela ustvarili, s čimer izzovejo čustveno ozadje za razumevanje in vrednotenje nečloveške narave.

Številne delavnice in slikanice, nastale v okviru projekta BEAGLE, skozi umetnost opozarjajo na različna bioetična vprašanja. Pri delavnicah, kot so »Mirno jezero«, »Meditacija z drevesi«, »Uničevanje tal«, »Moj najljubši pes«, in vseh slikanicah so različni načini umetniškega izražanja uporabljeni kot učna metoda za uzaveščanje različnih bioetičnih problemov. Primer celostnega in

doživljajskega učenja skozi umetnost so delavnice, ki so nastale v okviru projekta BEAGLE, kot so »Uničevanje tal« ter »Živali in mi – mi in živali«.

Predmeti, namenjeni jeziku in leposlovju, so še posebej uporabni za pogovor o moralnih odgovornosti do nečloveških živih bitij in širših pojavov, ki vplivajo na to, v kolikšni meri se zavedamo teh težav. Bioetično učenje lahko obsega tudi učenje biografij ali pripovedi. Že v zgodbah, pravljicah in pripovedih, ki smo jih poslušali še kot majhni otroci, srečamo številne antropomorfizirane živali. Učenci se tako hkrati s prepoznavanjem antropomorfizacije lahko naučijo tudi kritično ovrednotiti, ali je ta upravičena. Teme, povezane z živalmi, naravo itn. so prisotne tudi v številnih drugih literarnih žanrih, ki jih prav tako lahko uporabimo za razvijanje bioetičnega čuta ter vrednotenje naših kulturnih praks, iz katerih izvira naše zanemarjanje nečloveških živih bitij, ali celo nekaterih temeljnih etičnih razprav na to temo. Pri starejših učencih pridejo v poštev bolj osebne in biografske pripovedi, ki lahko služijo kot orodje za razvijanje empatije, spoštovanja in odgovornosti do sveta, v katerem živijo.

FILOZOFIJA/ETIKA

Filozofija in etika lahko bioetičnemu učenju dodata zelo pomembno dimenzijo. Na teh področjih bi vedno morali imeti nekaj časa za pogovor o moralni odgovornosti do nečloveških živih bitij. Odnos med človeškim in nečloveškim bi morali preučiti tako z vidika etike kot ontologije in antropologije. To pomeni, da bi bila potrebna kritična primerjava narave človeških in nečloveških bitij, njihovih razlik in podobnosti. Pri iskanju človeških značilnosti prav tako ne smemo pozabiti, da so tudi ljudje živali, torej je posebno pozornost treba nameniti človeški telesnosti/živalskosti.

Za vse zgoraj omenjene pristope bi lahko rekli, da so filozofski. Ker je filozofija ključnega pomena za razvijanje kritične misli nasploh, bi se morali učitelji nefilozofskih predmetov vključiti v učenje osnov filozofije ali pa skušati vključiti določene nevladne

organizacije in raziskovalce, ki se ukvarjajo s filozofijo (namenjeno otrokom) v okviru šolskih aktivnosti.

V poučevanje filozofije oz. etike lahko vključimo vse delavnice, ki so nastale v okviru projekta BEAGLE, zlasti na primer delavnice »Bioetična kavarna«, »Pravice živali«, »Živali in mi – mi in živali« in »Okoljsko računalništvo«, katerih glavni cilj je razvijanje kritičnega mišljenja pri otrocih.


DRŽAVLJANSKA VZGOJA

Ker bodo učenci nekega dne postali državljani s svojimi dolžnostmi in pravicami, je ključnega pomena, da pridobijo osnovno razumevanje družbenih mehanizmov za aplikacijo bioetične vzgoje. Pridobiti morajo osnovne informacije o institucijah, ki skrbijo za živo okolje, in načinih, na katere lahko predlagajo, kako naj v pluralistični demokratični družbi naše vedenje spremenimo, da bo uresničevalo te cilje. Poznamo na primer Program združenih narodov za okolje (UNEP), vodilno globalno okoljevarstveno avtoriteto, ki zastavlja globalne okoljevarstvene cilje ([link](#)), in Naturo 2000, največjo koordinirano mrežo zaščitene območij na globalni ravni ([link](#)).

KAKO VSE TO POVEZATI V CELOTO?

Bioetične vzgoje ne moremo ustrezno vpeljati zgolj z vidika enega predmeta ali kar brez sodelovanja učiteljev različnih predmetov. To pomeni, da so aktivnosti, ki povezujejo več predmetov, najboljši pristop pri tovrstnem poučevanju. Vse aktivnosti, ki smo jih omenili, lahko najbolje izvedemo, če pri njih sodelujejo učitelji različnih predmetov.

Učitelj jezika in leposlovja na primer predlaga zgodbo ali roman, ki opisuje neko bioetično vprašanje. Učitelj umetnosti nato učencem istega razreda pomaga umetniško izraziti bioetične tematike, ki so jih obravnavali pri pouku jezika in



leposlovja. Nazadnje pa učitelj filozofije učence spodbudi, da ta vprašanja razmislijo na bolj kritični in poglobljeni ravni. Če se šola nahaja v ustreznem okolju, vse to lahko poteka na prostem, v neposrednem stiku z živim okoljem in pod vodstvom učitelja biologije oz. naravoslovja.

Na tak način se bioetična vzgoja lahko globoko ukorenini v številne šolske aktivnosti in celo v šolsko življenje kot celoto. Ni torej nujno, da se tovrstni pristopi omejijo na en sam predmet. Učitelji lahko aktivnosti, kjer sodelujejo z učenci, kot je na primer čiščenje okolice šole, izkoristijo za obrazložitev, da je določeno aktivnost treba opraviti iz številnih razlogov: estetskih (lepa okolica), okoljevarstvenih (če okolice ne očistimo, s tem škodujemo vsem živim bitjem), etičnih in civilnih (solidarnost, odgovornost), tehnoloških (iskanje ustvarjalnih načinov učinkovitega čiščenja) itn. Navsezadnje pa učenci to aktivnost lahko izrazijo skozi umetnosti in svoje izdelke izobesijo po šolskih hodnikih, predstavijo v okviru gledaliških skupin ali drugih prireditev.


4. METODOLOŠKI PRISTOPI K BIOETIČNI VZGOJI

Naslednji razdelki vsebujejo predstavitev šestih metodoloških pristopov, ki so še posebej primerni za bioetično vzgojo. Vsak razdelek vsebuje kratek oris metodologije, opis njene možne uporabe v učilnici ali v učnem procesu na splošno in opis njenega pomena za bioetično vzgojo.

4.1. Kritično mišljenje, kreativno mišljenje in filozofija z otroki

Kaj so kritično mišljenje, kreativno mišljenje in filozofija z otroki?

Kritično mišljenje je staro toliko kot filozofija sama. Začeni s Sokratom, ki je prvi poskusil odkriti zmote in napake v mnenjih svojih sogovornikov iz antične Grčije, je kritično mišljenje našlo pot tudi do sodobnih učilnic, učencev pa ni učilo, kaj naj mislijo, ampak kako naj mislijo. Kritično mišljenje bi lahko opredelili kot odsev tega, kar nam je bilo podano, in kritično procesiranje, ki dvomi o predsodkih, nedoslednostih, stereotipi ter poskuša doseči dobro presojo, doslednost in veljavnost. (Čurko 2017, str. 13) Medtem ko kritično mišljenje uporablja analitično podlago za iskanje ustrezne rešitve (analiza in preučevanje argumentov, konceptov ipd.), pa je kreativno mišljenje mogoče razumeti kot mišljenje zunaj znanih okvirov oz. kot mišljenje, ki nam ponuja drugačen pogled. Kreativno mišljenje nam omogoča opazovanje problemov z različnih zornih kotov, to pa nam pomaga pri iskanju najprimernejših rešitev. Čeprav je kritično in kreativno mišljenje mogoče razumeti ločeno, sta v višjih kognitivnih procesih tesno prepletena. (Bailin 2003, str. 187) Kritično in kreativno mišljenje sta se v filozofiji za otroke združili, tj. način izobraževanja, ki jo je v šestdesetih letih prejšnjega stoletja v



ZDA razvil Matthew Lipman, ki je menil, da bi moralo biti filozofsko mišljenje, skupaj s kritičnim mišljenjem, spodbujeno že veliko prej v procesu izobraževanja: »Dvomiti pomeni institucionalizirati in legitimirati dvom ter na plano privabiti kritično presojanje. Odkrito namiguje na nove možnosti in sveže alternative, v nasprotju z zastarelo dihotomijo resničnih/napačnih odgovorov. Neprestano je treba iskati nove načine spodbujanja dvoma pri učencih, in ne le zaradi navade, ampak zato, ker so prakse in institucije, ki so slabo utemeljene in je njihova vrednost zato vprašljiva, lahko kot take prepoznane le z ustvarjalnim dvomom.« (Lipman 2003, str. 99)

Kako jih lahko uporabljamo v učilnici?

Obstajajo različni načini, kako pravilno uporabiti omenjene metodologije v učilnici. Najpogostejša pot, na kateri se združijo kritično mišljenje, kreativno mišljenje in filozofija z otroki, je z izvajanjem različnih oblik sokratskega dialoga. Omenjene pristope je mogoče izvajati s pomočjo različnih vrst diskusij, dialogov, razprav, vprašanj in skupinskih pogovorov. Priprava učilnice kot varnega okolja, odprtega za diskurz, s pravico vsakogar do svobodnega govora, brez kakršnih koli posledic, in pa določitev temeljnih pravil za proces razpravljanja sta ključnega pomena pri vseh omenjenih metodologijah. Učitelj ima vlogo posrednika/moderatorja, ki prepoznava in odpravlja napake in ohlapne domneve (argumentacije), vendar ne ponuja dokončnih odgovorov na obravnavane teme ali postavljena vprašanja - učencem pokaže, kako misliti, ne pa tudi kaj misliti. Moderator naj bi se osredotočil na pravilno vodenje dialoga, pri čemer skrbno sledi in neposredno opominja udeležence, da sledijo strukturi argumentacije. Razprave lahko potekajo povsem ustno, lahko pa se udeleženci za pomoč poslužujejo pisanja na papir ali tablo, saj jim to lahko olajša razumevanje in/ali zasnovu stališč in idej.

Za primer uporabe teh metodologij glejte izobraževalno gradivo z naslovom »Bioetična kavarna« - razvito v okviru drugega intelektualnega rezultata oz. izdelka (prosto dostopna učna gradiva) tega projekta, Erasmus + BEAGLE.


Kakšen je njihov pomen za bioetiko?

Kot orodje za prepoznavanje, pregledovanje in usmerjanje različnih stališč, vrednot in pogledov, so tu omenjeni pristopi lahko ključni tudi na področju bioetike. Podobno kot je sokratska majevtika v procesu preizpraševanja življenja imela močno etično komponento, sta lahko kritično in kreativno mišljenje, z uporabo ustrezne podlage, uporabljena za bioetično vzgojo in usmerjanje pogledov na bioetična vprašanja. Pristopi, ki jih razvijamo in predlagamo, lahko služijo kot orodja za reševanje ne le zelo perečih etičnih vprašanj in družbenih dilem, temveč tudi tistih, s katerimi se srečujemo v vsakdanjem življenju. Sposobnost pravilnega preizpraševanja mnenj in vrednot, ki jih ponuja sodobno okolje, med drugim tudi skupaj s številnimi hitrimi medijskimi storitvami, omogoča ne le zmožnost, da lahko prepoznamo različne vrste zmot in dogmatičnih mnenj, ampak nam pomaga tudi pri oblikovanju trdne osnove za ustrezna etična in bioetična stališča do relevantnih vprašanj.

4.2. Izkustveno in holistično učenje

Kaj sta izkustveno in holistično učenje?

Izhodišče razumevanja izkustvenega učenja je spoznanje, da je »učenje proces, pri katerem se znanje ustvarja s preoblikovanjem izkušenj« (Kolb 1984: 38; prim. Kolb & Fry 1975). Ker so »izkušnje« zelo širok pojem, Kolb koristno dodatno razlikuje med štirimi stopnjami učnega procesa (katere tvorijo trajni cikel), ki so (i) podvrženost konkretni izkušnji (nova izkušnja ali situacija, ponovna interpretacija obstoječih izkušenj); (ii) reflektivno opazovanje in vključevanje v te izkušnje; (iii) abstraktna



konceptualizacija in formulacija novih idej, pojmov, modelov, vzorcev itd. in (iv) aktivno eksperimentiranje, uporaba novega znanja in krepitev izkušenj. Izkustveno učenje je torej učenje skozi refleksijo o našem delovanju, početju, vedenju in mora zajemati čim širši spekter različnih izkušenj (intelektualnih, ustvarjalnih, čustvenih, socialnih, fizičnih itd.). Holistično učenje je del širšega koncepta holističnega izobraževanja. Kot oblika učenja se ta pristop osredotoča predvsem na razvoj celotne osebe (racionalni, čustveni, fizični, socialni, estetski in duhovni razvoj), tako z vidika učenca kot tudi vzgojitelja (Miller 2000). Poudarja medsebojno povezanost različnih učnih situacij, izkušenj, tem ali šolskih predmetov ter predlaga, da je treba učno situacijo razumeti kot enotnost. Proces učenja mora biti vključujoč, integrativen in ustvarjalen. Učence spodbuja, naj prevzamejo odgovornost za svoje lastno učenje (lastna motivacija, naravno privlačno učenje, razvoj čuta za radovednost, celovitost in blaginjo) in razume učni proces kot negovanje razvoja celotne osebe. (Miller in sod. 2005).

Kako ju lahko uporabimo v učilnici?

Oba pristopa lahko učinkovito kombiniramo in izvedemo v učilnici. Izkustveni pristop k učenju je bolj analitičen in ima bolj specifičen poudarek, saj je povezan s konkretnimi izkušnjami, ki so vedno v določenem smislu že določene in usmerjene. V nasprotju s tem holistično učenje poudarja enotnost, ki združuje določene učne izkušnje. Prav tako je holistično učenje zelo osebno, saj se osredotoča učenca in učitelja, kot celostni osebi. Najprej v učilnici poskusite uporabiti široko paleto izkustev (raba različnih čutil, npr. gledanje) in uredite prostor za razmislek o njih. Ne izključujte različnih interpretacij in učence vedno spodbudite, da presežejo svoje neposredne izkušnje (metode predstavljanja kontrastnih izkušenj, kontrastni primeri, igranje vlog, študije primerov, izleti na teren, kooperativno učenje in projekti, obrnjena učilnica itd.).

Za prikaz glej učno gradivo o etiki živali z naslovom »Živali in mi - mi kot živali« - dejavnost z oznako »Živalska učilnica«, v kateri sta oba pristopa združena.


Kakšen pomen imata za bioetiko?

Tako izkustveni kot holistični učni pristop sta zelo pomembna za bioetično vzgojo. Holistično učenje se izkaže za nepogrešljivo, ko pomaga vzpostaviti različne vidike odnosa med posameznim učencem in širšo celoto (skupnostjo, kjer se ljudje lahko povežejo drug z drugim, spodbujajo občutek skrbi in gradijo odnose, ki temeljijo na skupnih vrednotah; družbo, soodvisno strukturo, v kateri poskušamo najti rešitve za skupne težave, vključno z okoljskimi problemi; planet, kjer planet razumemo kot ekološko soodvisnost itd.) (Miller 2005). Izkustveni pristop k učenju je prav tako zelo pomemben, saj je življenjsko okolje na voljo za interakcijo in spodbuja najbolj žive izkušnje (zunaj medosebnih odnosov). Skupno vsem ljudem vseh starosti (in tako tudi učencev vseh starosti) je, da poskušajo razumeti okolje v katerem se nahajajo. Kot učitelj lahko to radovednost izkoristite in organizirate bioetično vzgojo v obliki izkustvenega učenja, se povežete z okoljem in gradite zavest o njegovem pomenu in njegovi vrednosti.

4.3. Biografsko učenje in učenje skozi zgodbe

Kaj sta biografsko učenje in učenje skozi zgodbe?


Biografsko učenje je ožja različica učenja skozi zgodbe, različica »učenja znotraj in skozi svojo življenjsko zgodovino« (Alheit 2009, 125). V izobraževalnem kontekstu so zgodbe pomembna podlaga. Udeleženci se lahko skozi zgodbe povežejo med seboj, raziskujejo relevantne teme in vprašanja, si naberejo novih spoznanj in, z neposrednim sodelovanjem, ustvarijo nove pripovedi ali ponovno presodijo stare. Z učenjem skozi osebne zgodbe naj bi udeleženci ponovno premislili preteklost, da se bodo lahko spoprijeli z izzivi sedanjosti (Hallqvist in Hydén 2013, 2). Pri tem imajo zgodbe in osebne



zgodovine ne le izobraževalno vrednost, temveč tudi socialno, čustveno, introspektivno in etično. Lahko jih razumemo kot metodo za boljše razumevanje samih udeležencev, vključno s tremi dimenzijami: (i) implicitna, (ii) družbena in (iii) samovoljna (Alheit in Dausien 2002, 15-16). Metodo biografskega učenja lahko tako opredelimo kot avtopoetični dosežek, dosežek aktivnih udeležencev, ki refleksivno uredijo in organizirajo lastno izkušnjo. Alheit in Dausien nadalje pišeta, kako izkušnje, zbrane z biografskim učenjem (s prepletanjem zgoraj omenjenih razsežnosti), »ustvarjajo osebno koherenco, identiteto, smisel za življenjsko zgodovino udeležencev in sporočljivo ter družbeno uresničljivo perspektivo življenjskega sveta za usmerjanje njihovih dejanj« (Alheit in Dausien 2002, 17).

Kako se lahko uporablja v učilnici?

Čeprav je biografsko učenje nastalo kot del vseživljenjskega in/ali odraslega učenja, se lahko različne vrste tega izobraževalnega procesa, ki temelji na pripovedovanju zgodb, uporabljajo za vse starosti, od otrok v vrtcih in študentov na fakultetah do kasnejših skupin. Pri učenju najmlajših je mogoče uporabiti pravljice in tradicionalne zgodbe, pri starejših udeležencih pa se lahko fokus usmeri na bolj osebne zgodbe, vse do biografskih. Tudi uporaba osebnih zgodb je dobra strategija za povezovanje študentov, ki se med seboj še ne poznajo (Clark in Rossiter 2006, 11). Kot strategijo za vodenje iskrenega in odprtega diskurza lahko biografsko učenje uporabimo skupaj z nekaterimi različicami sokratskega dialoga kot način za pristno soočanje s svojimi strahovi, šibkostmi, negotovostmi in dvomi. V tem primeru bo življenjska izkušnja udeležencev ponujena kot izobraževalni material. V vseh skupinah bi morali udeleženci poskusiti svoje izkušnje projicirati in vključiti v zgodbe ali biografije drugih. Primeri in predstavljene izkušnje bi morali služiti kot priložnost za »refleksivno dojetje predstavljenega in kot način razumevanja, kako udeleženci dejansko uporabljajo svoje biografske pripovedi za orodje razmišljanja o svoji preteklosti«. (Hallqvist in Hydén 2013, 4) Biografsko učenje bo z introspektivno osnovo, prepoznavanjem lastnih



duševnih stanj, življenjskih odločitev in dejanj ter z razpravljanjem o njih v »odprtem razredu«, pripomoglo tudi k poučevanju empatije, odgovornosti in spoštovanja.

Za praktični prikaz tega pristopa glejte prosto dostopna učna gradiva o vzgoji o etiki in vrednotah z naslovom »Priročnik za učitelje in vzgojitelje«, poglavje 7 z naslovom »Zgodbe in biografsko učenje«, ki je na voljo na spletu kot del Erasmus + projekta Ethika.

Kakšen je njun pomen za bioetiko?

Kot pristopa, povezana z zgoraj omenjenim izkustvenim učenjem in kritičnim mišljenjem (glej podpoglavja 4.1. Kritično mišljenje, kreativno mišljenje in filozofija z otroki ter 4.2. Izkustveno in holistično učenje) ter z uporabo orodij kot so dialog, raziskovanje in analiza, sta biografsko učenje in učenje skozi zgodbe pomemben del bioetike in bioetične vzgoje. Z raziskovanjem predhodnih izkušenj in/ali osebnih zgodb udeležencev sta ta pristopa uporabna za ponovno presojo stališč, pogledov in dejanj do sveta, ki nas obdaja. Pri tem udeleženci znova potrdijo svojo etično izbiro in vrednote ali pa oblikujejo nove (če se prejšnje izkažejo za zmotne). Z iskrenim in odprtim diskurzom, v katerem se na konstruktiven način delijo in premišljajo izkušnje, biografsko učenje razvija empatijo in razumevanje sebe, drugih in našega okolja; hkrati pa krepi odgovornost in spoštovanje, skupaj z občutljivostjo za družbo in okolje.

Za praktičen primer uporabe zgodb z mlajšimi starostnimi skupinami glej izobraževalno slikanico z naslovom »Beagle raziskuje gozd«, - razvite kot del drugega intelektualnega rezultata oz. izdelka tega projekta, Erasmus + BEAGLE. Po branju knjige lahko učenci razpravo nadaljujejo s primeri iz podobnih osebnih izkušenj.

4.4. Učenje skozi in za raziskovanje


Kaj je učenje skozi in za raziskovanje?

Učenje skozi in za raziskovanje je celovit, transversalni, »learn-by-doing« pristop k učenju, ki povezuje raziskovalne dejavnosti z učnimi izkušnjami. Sestavljen je iz dveh glavnih vidikov. Prvi vidik je, da študentje pridobijo nova znanja, razumevanje in druge kompetence z raziskovanjem določene teme ali predmeta (to se nanaša tako na specifičen predmet raziskovanja kot tudi na samo raziskovanje). Drugi vidik pa vključuje, da študenti pridobijo kompetence na področju raziskovanja (kako ustrezno izvajati raziskavo), a temu doda še vidik raziskovalne etike in integritete (kako odgovorno izvajati raziskavo). Pristop torej spodbuja nove in ustvarjalne načine razmišljanja ter goji veščine reševanja problemov.

Učenje skozi in za raziskovanje je torej pristop k učenju, s katerim lahko dosežemo veliko učnih ciljev in rezultatov. Sicer je zlasti pomemben za višje stopnje izobraževanja, a ga je mogoče z nekaj prilagoditvami uporabiti tudi v zgodnjem izobraževanju. Pristop vzpostavlja dobre temelje za učence in študente, ki želijo stopiti na pot raziskovalne kariere, prav tako pa nudi kompetence, ki so dovolj splošne, da se lahko uporabljajo tudi na drugih področjih in v različnih karierah. Kot učna metoda je še posebej učinkovit, če ima raziskava, ki jo izvajajo študenti, tudi resnične in konkretne posledice ter tako prispeva k reševanju problemov v dejanskem svetu (Benneworth in sod. 2017). To je na trenutke seveda lahko velik izziv, vendar lahko začnete z majhnimi koraki in majhnimi prispevki k lokalnemu okolju.

Kako ga lahko uporabimo v učilnici?


Če želite uporabiti učenje skozi in za raziskovanje v učilnici, lahko začnete s tem, da najprej oblikujete oris učne izkušnje, ki je bodo učenci deležni. Najprej lahko izberete raziskovalne probleme ali vprašanja, na katera se boste osredotočili, nato pa naj sledijo izbira raziskovalnih metod, ki jih boste uporabili, in organizacija dela. Prizadevajte si,



da se osredotočite na raziskovalne težave, ki so primerne za izobrazbeno raven vaših učencev in so čimbolj povezane z okoljem v katerem živijo. Poskusite čim manj definirati problem in raziskovalno pot in dovolite študentom, da sami razmislijo o in zastavijo način, kako pristopiti k problemu in njegovem raziskovanju.

Pomemben del pristopa je, da poskusite učencem zadati primeren izziv. Npr. v zimskem času lahko učencem postavite izziv, naj ugotovijo, katere vrste ptic so najpogostejše na območju šole in kako jih odgovorno hraniti v izjemno hladnem vremenu. Nato pustite, da učenci poskusijo sami rešiti te dve med seboj povezani vprašanji (npr. tako, da najprej preberejo, katere vrste ptic so lokalne, kako jih prepoznati itd., nato pa oblikujejo metode opazovanja, časovni okvir itd.) in jim pomagajte le, kadar vas za pomoč prosijo sami. Tudi če lahko predvidite, da njihov pristop verjetno ne bo deloval ali ne bo prinesel pričakovanih rezultatov, jim dovolite, da izvedejo svoj načrt. Ključnega pomena je, da se lahko učijo tudi iz svojih »neuspehov« ali raziskav, ki same po sebi niso uspešne, saj je to običajen del raziskovanja in dolgoročno pozitivno vpliva na izoblikovanje dobrega raziskovalca. Priporočljivo je razdeliti razred na manjše »raziskovalne skupine«, da se lahko učijo tudi z opazovanjem pristopov drugih.

Na koncu vključite še razpravo o postopku in rezultatih, primerno glede na stopnjo izobrazbe študentov, da z raziskovanjem povežete tudi vidike raziskovalne etike in integritete (npr. prepoved prirejanja podatkov ali končnih rezultatov, pomembnost priznavanja zaslug vsem, ki so prispevali k raziskavi itd.). Poudarite pomembnost procesa raziskovanja, tudi če rezultati in takojšnji vpliv raziskave niso vidni. Rezultate raziskav lahko povežete tudi s projektom, ki temelji na dejavnostih ali na praksi (glejte tudi naslednji razdelek o projektne učenju), npr. v zgornjem primeru lahko na podlagi ugotovitev študentov v raziskovalnih dejavnostih na območju šole zgradite ptičje krmilnice. Če želite uporabiti učenje skozi in za raziskovanje v učilnici, lahko začnete s tem, da najprej oblikujete oris učne izkušnje, ki je bodo učenci deležni. Najprej lahko izberete raziskovalne probleme ali vprašanja, na katera se boste osredotočili, nato pa



naj sledijo izbira raziskovalnih metod, ki jih boste uporabili, in organizacija dela. Prizadevajte si, da se osredotočite na raziskovalne težave, ki so primerne za izobrazbeno raven vaših učencev in so čimbolj povezane z okoljem v katerem živijo. Poskusite čim manj definirati problem in raziskovalno pot in dovolite študentom, da sami razmislijo o in zastavijo način, kako pristopiti k problemu in njegovem raziskovanju.

Pomemben del pristopa je, da poskusite učencem zadati primeren izziv. Npr. v zimskem času lahko učencem postavite izziv, naj ugotovijo, katere vrste ptic so najpogostejše na območju šole in kako jih odgovorno hraniti v izjemno hladnem vremenu. Nato pustite, da učenci poskusijo sami rešiti te dve med seboj povezani vprašanji (npr. tako, da najprej preberejo, katere vrste ptic so lokalne, kako jih prepoznati itd., nato pa oblikujejo metode opazovanja, časovni okvir itd.) in jim pomagajte le, kadar vas za pomoč prosijo sami. Tudi če lahko predvidite, da njihov pristop verjetno ne bo deloval ali ne bo prinesel pričakovanih rezultatov, jim dovolite, da izvedejo svoj načrt. Ključnega pomena je, da se lahko učijo tudi iz svojih »neuspehov« ali raziskav, ki same po sebi niso uspešne, saj je to običajen del raziskovanja in dolgoročno pozitivno vpliva na izoblikovanje dobrega raziskovalca. Priporočljivo je razdeliti razred na manjše »raziskovalne skupine«, da se lahko učijo tudi z opazovanjem pristopov drugih.

Na koncu vključite še razpravo o postopku in rezultatih, primerno glede na stopnjo izobrazbe študentov, da z raziskovanjem povežete tudi vidike raziskovalne etike in integritete (npr. prepoved prirejanja podatkov ali končnih rezultatov, pomembnost priznavanja zaslug vsem, ki so prispevali k raziskavi itd.). Poudarite pomembnost procesa raziskovanja, tudi če rezultati in takojšnji vpliv raziskave niso vidni. Rezultate raziskav lahko povežete tudi s projektom, ki temelji na dejavnostih ali na praksi (glejte tudi naslednji razdelek o projektnem učenju), npr. v zgornjem primeru lahko na podlagi ugotovitev študentov v raziskovalnih dejavnostih na območju šole zgradite ptičje krmilnice.



Kakšen pomen ima za bioetiko?

Učenje s pomočjo raziskovalnega pristopa je zelo primerno za bioetično vzgojo. Narava (ali življenjsko okolje) je verjetno eden najbolj spodbudnih raziskovalnih predmetov, ki vedno vzbuja osuplost, občudovanje in radovednost, ki so še posebej ugodni predpogoji za učenje. Narava je velik laboratorij, ki ga lahko raziskujemo. Ob enem pa življenjsko okolje zahteva odgovorno ravnanje, vključno z odgovornim raziskovanjem. Med izvajanjem raziskovalnih dejavnosti se je treba zavedati vpliva, ki bi ga raziskovanje in posledice raziskave lahko imele na predmet raziskovanja. Raziskave lahko vplivajo na žive organizme in okolje, pri čemer se moramo zavedati možne škode, ki bi jim bila lahko zadana. Raziskovalna etika je del bioetike same (glede na to, da se nanaša tudi na raziskave na ljudeh), tako da je zelo primerno, da medtem uporabo tega pristopa v učilnici učencem razložimo osnovna etična načela raziskovanja.

Ta pristop pomaga pri razvitju osnovnega besednjaka vrednot, ki so v središču akademske in raziskovalne integritete (npr. odgovornost, spoštovanje, poštenost, zaupanje itd.) ter goji ključne moralne in intelektualne kreposti, ki so vpete v raziskovalno integriteto (npr. intelektualna iskrenost, odprtost, intelektualna ponižnost, intelektualni pogum itd.). Z uporabo holističnega, izkustvenega in praktičnega poučevanja ter učenja se vse to prenese tudi na raven stališč in praks v vsakdanjem šolskem okolju.

Za prikaz tega glej izobraževalna gradiva o okoljski etiki z naslovom »Degradacija prsti« in o etiki živali z naslovom »Živali in mi - mi kot živali« - dejavnost z oznako »Mreža«, v kateri je mogoče najti elemente tega pristopa k učenju.

4.5. Projektno učenje

Kaj je projektno učenje?


Projektno učenje (PU) je v učence usmerjen model poučevanja in učenja, ki temelji na »projektih«, kjer učitelji naredijo učenje za »živo«. Projekti so lahko zapletene naloge, ki temeljijo na stimulativnih vprašanjih in izzivih, pri reševanju katerih učenci med seboj sodelujejo. Projekti lahko trajajo relativno dolgo – tudi od enega tedna do enega semestra –, če upoštevamo načrtovanje, reševanje problemov in odločanje ter raziskovalne dejavnosti.

Osnovna pedagoška modela v PU sta konstruktivizem in družbeni konstruktivizem. Formalna opredelitev projektne učenja je, da je PU metoda poučevanja, pri kateri se učenci učijo z aktivnim vključevanjem v dejansko in tudi osebno pomembne projekte. Zahvaljujoč PU se od študentov pričakuje, da bodo razvili poglobljeno poznavanje s predmetom raziskovanja povezane vsebine, pa tudi pridobili veščine kritičnega mišljenja, sodelovanja, ustvarjalnosti in komunikacije.

Kako se lahko uporablja v učilnici?

V projektne učenju, za razliko od pouka iz oči v oči, vsebina ni pojasnjena: nekateri elementi so učencem v učilnici podani, nato pa je od njih zahtevano, naj rešijo neko dejansko težavo, katere reševanje vodi v učenje drugih konceptov, ki sprva niso bili razloženi in podani.

PU se osredotoča na to, da učence v učilnici vpeljemo v soočanje s težavami iz resničnega sveta. To je interdisciplinarni pristop, saj se izzivi iz resničnega sveta redko rešijo z uporabo informacij ali spretnosti z enega samega tematskega področja. Na ta način se od študentov zahteva, da sodelujejo pri raziskovanju, reševanju problemov in razvoju določenih »izdelkov«, da bi odpravili predstavljeni dejanski problem ali rešili določen izziv. Medtem ko učenci opravljajo delo, pogosto uporabljajo znanja in veščine, pridobljene iz več akademskih področij, da uspejo uspešno zaključiti svoj




projekt. V PU se vloga učitelja premakne od nekoga, ki podaja vsebino, na nekoga, ki le še moderira. Učenci delujejo samostojno v celotnem postopku PU, učitelj pa nudi podporo le, kadar je to potrebno. Učence spodbujamo, da se sami odločajo o tem, kako najbolje opraviti svoje delo in pokazati razumevanje tematike. Proces PU spodbuja neodvisnost učencev, samostojno delo in razvoj veščin.

Učenci s projektom postajajo bolj samostojni in odgovorni, razvijajo nove veščine in uporabljajo že pridobljeno znanje. Na smiseln način lahko med razvojem projekta ustvarijo prave izdelke ali svoje delo zaključijo z javno predstavitvijo pred resničnim občinstvom.

Kakšen pomen ima za bioetiko?

Metodologijo PU je mogoče učinkovito uporabiti za bioetične teme, saj je bila zasnovana tako, da študente pripravi do tega, da se naučijo sodelovati, kritično razmišljati, učinkovito komunicirati ustno in pisno ter razumeti pomen etičnih načel in vrednot.

Nekaj primerov uporabe metodologije PU pri bioetičnih vprašanjih je mogoče najti v številnih referencah, ki ciljajo na različne skupine uporabnikov, npr .: Vključitev bioetične vzgoje v šolske učne načrte; [Poučevanje bioetike s problemskim učenjem \(PRU\) za študente medicine](#); Živalska bioetika: načela in metode poučevanja; Kako najbolje poučevati bioetiko; [Oblikovanje primerov PU v bioetični vzgoji za splošno in strokovno izobrazbo](#).




4.6. Razvoj občutka osebne odgovornosti: Družbeni aktivizem in globalna gibanja kot nosilci vzgoje

Beseda »odgovornost« izvirja iz »odgovoriti«. To pomeni, da moramo otroke vzgajati, da se odzivajo na druge in so v tem smislu odzivni, npr. tako, da dajo obljubo ljudem, s katerimi živijo. Razvijanje občutka osebne odgovornosti pomeni, da morajo otroci razumeti, da se je povsem zamen pritoževati, da gre vse narobe, če ne storimo ničesar, da bi bilo boljše. Znani citat, ki ga pripisujejo Gandhiju »Bodi sprememba, ki jo želiš videti v svetu«, dobro prikazuje njegovo etično sporočilo in pomembnost tega, da neposredno prispevamo k spremembam, ki jih želimo in tudi pričakujemo.

Živimo v družbi, katere model življenja temelji na odpadkih, porabi virov, izkoriščanju zemlje. Čim večja je poraba, tem večji bo bruto domači proizvod (BDP): to je osnovna filozofija mnogih vlad. Kljub temu so zaželeni različni modeli in že leta 1968 je Robert Kennedy trdil, da BDP ne meri poguma, modrosti, učenja, sočutja ali predanosti naše države. Zaključil je, da BDP »pove vse o Ameriki, razen zakaj smo ponosni, da smo Američani.«

V zadnjih nekaj letih je vse več mladih začelo razumeti, da je potreben drugačen model razvoja, če želimo svoj planet rešiti pred okoljsko katastrofo, za katero so mnogi znanstveniki že dokazali, da je neposredna posledica sedanjega modela razvoja.


Emblematičen je primer Grete Thunberg. 20. avgusta 2018 se je švedska učenka Greta odločila, da do parlamentarnih volitev 9. septembra ne bo hodila v šolo. To odločitev je sprejela zaradi izjemnih vročinskih valov in gozdnih požarov, ki so poleti prizadeli to državo. Želela je, da švedska vlada zmanjša emisije ogljikovega dioksida, kot je predvideno s pariškim sporazumom o podnebnih spremembah. V času šolskih ur je vsak dan sedela pred parlamentom svoje države. Njen slogan je bil »šolska stavka za podnebje«. Po volitvah je nadaljevala z demonstracijami vsak petek in tako ustanovila



mednarodno študentsko gibanje »Petki za prihodnost«. Nato je sodelovala na dogodku »Rise for Climate« pred Evropskim parlamentom v Bruslju in na drugih prireditvah. Njene petkove stavke so pritegnile medijsko pozornost v več državah in podobne demonstracije so bile organizirane po vsem svetu.

V tej novi družbeni klimi bi morali učitelji in vzgojitelji podpirati razvoj občutka osebne odgovornosti do okolja pri svojih učencih. To je mogoče storiti s prikazom številnih primerov: zmanjšanje emisij CO₂ z omejitvijo prometa vozil s fosilnimi gorivi; izogibanje uporabe klimatskih naprav poleti in omejevanje ogrevanja naših stanovanj pozimi; zmanjševanje prisotnosti mesa v naši prehrani (voda, potrebna za celoten življenjski cikel, ki je potreben za proizvodnjo 1 kg zrezka, znaša več kot 15.000 litrov!!!); povečanje recikliranja materialov za večkratno uporabo itd. Videli boste, da so vse te teme v središču vsake okoljske bioetične razprave.


Učitelji lahko izzovejo svoje učence v razpravah ali jih vključijo v praktične dejavnosti, ki jih bodo vodile do samostojnega razmišljanja o teh temah. Za nekaj primerov si oglejte naslednja izobraževalna gradiva: 1 - delavnica o etiki živali z naslovom »Živali in mi - mi kot živali« (zlasti dejavnost št. 5 z naslovom »Skrb in prijateljstvo - skrbni spremljevalec«); 2 - delavnica o onesnaževanju vode z naslovom »Mirno spokojno jezero« (zlasti 3. del, »Umetniško delo«).



5. IZVEDBENE SMERNICE ZA BIOETIČNO IZOBRAŽEVANJE

Ta del priročnika vsebuje nasvete in priporočila o tem, kako uvesti bioetične teme v učni načrt. Cilj je bodisi oblikovati učni načrt (kot konkreten načrt izvajanja določenega predmeta, ki ga lahko nato uporabite) ali pa izdelati učni načrt za nov tečaj ali seminar o bioetiki, ki ga lahko izvajate skupaj ali vzporedno z obstoječimi predmeti. Glavna bioetična vprašanja v zvezi z življenjskim okoljem, ki vam bodo služile kot vsebina, ki jo lahko vključite, so že podrobno opisana zgoraj. Enako velja za metodološke pristope, kot so pojasnjeni v poglavju 4. Glavni namen tega poglavja ni ponoviti že rečeno, temveč vam dati nekaj nasvetov in napotkov, kako medsebojno povezati bioetiko pri svojem poučevanju in kako načrtovati, organizirati, izvajati in ovrednotiti učni proces glede na te vsebine in kot odziv na potrebe učencev.

Učni načrt vam ponuja širok nabor tem za določen predmet, ki jih običajno spremljajo splošni izobraževalni cilji. Za izvajanje določenega učnega načrta je potreben dobro zasnovan delovni ali izvedbeni učni načrt (lahko je v formalni obliki pregleda in orisa predmeta ali neformalnega načrta, ki ga oblikujete v svojih mislih in mu nato sledite nadaljevanju). Delovni ali izvedbeni učni načrt se tako razlikuje od učnega načrta na način, da predstavlja operativni in konkreten načrt za izvajanje učnih dejavnosti. Rezultati učenja v učnem načrtu morajo biti bolj konkretni. Glede specifičnih učnih ciljev in učnih rezultatov razmišljamo tudi o vključitvi ustreznega in konkretnega načina za posredovanje povratnih informacij učencem, pa tudi o tem, na kakšen način lahko učenci izmenjajo povratne informacije med seboj in vam samim (razprava, dejavnosti delitve miselnih parov, zapisniki minut itd.) da bi še naprej vplivali na učinkovitost poučevanja. V učnem načrtu se lahko upoštevajo tudi posebnosti situacije učencev in poseben kontekst vaše države, regije ali šole (npr. vaša šola se lahko nahaja v nacionalnem oz. krajinskem parku ali blizu njega, ali pa je v bližini območja z ogroženimi



živalskimi vrstami itd.) Vse te podrobnosti so pomembne za povezovanje učnega procesa s konkretnimi izkušnjami vaših učencev. Nadalje, učni načrt upošteva razpoložljiva sredstva in razporeditev časa. Nazadnje, in verjetno najpomembneje, učni načrt mora upoštevati motivacije, težnje in etos (etične drže in naravnosti) samih učencev (Gross Davis 2009; Graves 2000; Riviere idr. 2016).

Oblikovanje ali prenova učnega načrta mora biti osredotočena na učence in na učni proces, kar pomeni, da se morate najprej premisliti o učnih dejavnostih in učnih izkušnjah, ki jih želite izvesti oziroma udejanjiti. Te morate podrobno in natančno načrtovati in organizirati ter spremljati učne rezultate in jih ovrednotiti (pristop, ki temelji na dokazilih; angl. evidence-based learning). S skrbnim razmišljanjem in oblikovanjem učnega načrta boste povečali fleksibilnost in pridobili lastništvo nad učnim načrtom v dinamičnem in hitro spreminjajočem se okolju (kar je še posebej pomembno za bioetična vprašanja, saj so zlahka povezana s trenutnim dogajanjem ali dogodki, kot so podnebne spremembe, okoljevarstveni protesti ali družbena gibanja, ekološke katastrofe, sprejetje novih predpisov ali okoljskih ciljev itd.), kot tudi, da se boste lahko odzvali na potrebe svojih učencev. Poleg tega jim boste samostojno kot učitelj ali vzgojitelj privzgojili tudi samostojnost. Kar zadeva učence, njihove potrebe in motivacije, je koristno, da jih vsaj delno vključimo v oblikovanje učnega načrta (to bo morda celo v nasprotju s učnim načrtom, ki je običajno že določen). Tako bo raven njihovega vključevanja v učni proces precej višja. Nazadnje je smiselno v postopek razvoja izvedbenega učnega načrta vključiti tudi druge zainteresirane strani (npr. lokalne okoljske organizacije, organizacije proti krutosti do živali, zavetišča za živali, lokalne oblasti, starše itd.).

Bioetična vzgoja se ukvarja z etiko in vrednotami, in ker neposreden prenos ali posredovanje teh nista praktično izvedljiva (Strahovnik 2016), je najbolje uporabiti raznolike pristope. Ena izmed najboljših strategij je izzivati in intrigirati učence s

A vertical photograph capturing a scenic view from an elevated position. The foreground is dominated by the sharp, green needles of evergreen trees, likely spruce or fir, which are slightly out of focus. Beyond the trees, a vast, hazy landscape unfolds, showing rolling hills and a dense forest of deciduous trees in shades of yellow and green. In the far distance, small white buildings are visible on the horizon under a bright, overcast sky. The overall atmosphere is serene and expansive.

```
graph TD; A[assessing needs] --> B[formulating goals and objectives]; B --> C[developing materials]; C --> D[articulating beliefs]; D --> E[designing an assessment plan]; E --> F[defining the context]; F --> G[organizing the course]; G --> H[conceptualizing content]; H --> A;
```

COURSE DESIGN

assessing needs

formulating goals and objectives

developing materials


articulating beliefs

designing an assessment plan

defining the context

organizing the course


conceptualizing content



vprašanje je povezano z lokalno skupnostjo. Razmisleki o vidikih tega širšega konteksta spodbujajo učne izkušnje ter jih naredijo učinkovitejše.

2. korak: Določitev učnih ciljev in učnih izidov. Učni cilje in učni izide lahko razumemo glede na to, kaj bodo učenci vedeli in zmogli po koncu učne dejavnosti. Vključujejo lahko tudi v spreminjanje stališč in spremembe v vedenju, ki so zelo pomembna za etično vzgojo na splošno in zlasti bioetično vzgojo. Pri določanju učnih izidov je koristno uporabljati operativne glagole, npr. da bodo učenci znali oziroma lahko identificirali, analizirali, določili, načrtovali, razlagali, opisovali, izražali, dajali nadaljnje primere, povezali... itd., saj bo to tudi olajšalo to, da lahko tudi ocenite doseganje teh izidov. Nekatere od teh je mogoče tudi individualizirati ali razlikovati za različne učence. Razložiti jih je treba in jih povezovati v večjo sliko (glej 1. korak), da lahko tudi učenci v sebi vzpostavijo občutek pomena in smiselnosti vsebine. Nekatere cilje lahko učenci določijo sami. Na ta način boste svojim učencem dali odgovornost in samostojnost ter jim omogočili, da vzpostavijo še globlje razumevanje etičnih dimenzij, vgrajenih v življenjsko okolje.

3. korak: izbor učnih strategij, določitev učnih metodologij, organizacija učnih dejavnosti in priprava učnih gradiv. Ključni vidik tega koraka je celostna zasnova izkušnje učenja, ki jo bodo učenci opravili in zaradi katere se bodo spremenili. Oglejte si svoj niz opredeljenih učnih izidov in najprej razmislite, katere strategije poučevanja lahko uporabite za vsak izidov. Morda bi bilo koristno navesti vse možne za določen učni izid in šele nato se odločite, katere boste uporabili. Nato se osredotočite na metodologije poučevanja in učenja, ki jih lahko uporabite za umestitev učnih izkušenj (npr. povežite jih z zgodbo ali pripovedjo, ki ji bo enostavno slediti ali bo imela presenetljiv konec). Ponovno poskusite različne metodologije. Ko to določite, lahko nadaljujete s podrobnejšim načrtovanjem učnih izkušenj in njihovim testiranjem. Na koncu oblikujte in pripravite vsa možna učna gradiva, ki so potrebna za izvajanje učenja. Glede na to, da je bioetično izobraževanje in usmerjanje življenjskega okolja



zelo široko področje, ki preči večino našega vsakdanjega življenja, lahko uporabljate različne materiale in vire, ki morda niso tako pogosti v šolskem življenju na splošno.

4. korak: Opredelitev dejavnosti vrednotenja in ocenjevanja. Vrednotenje in ocenjevanje sta pomembna, saj vam bosta zagotovila dragocene povratne informacije. Pomislite, kateri so najbolj kritični vidiki, za katere presodite, da morate o njih dobiti povratne informacije (npr. doseganje učnih ciljev, zadovoljevanje potreb učencev, vključenost in sodelovanje učencev itd.). Zdaj preklopite vloge - v mislih - in pomislite, kakšne povratne informacije (in v kakšni obliki) bi bile koristne učencem. Poskusite vključiti veliko priložnosti za tovrstne povratne informacije v samih učnih izkušnjah. Za ocenjevanje učencev lahko uporabite tudi medsebojno ocenjevanje in samoocenjevanje, zlasti za bolj kompleksne teme. Z uporabo takšnih metod boste učence opolnomočili, da prevzamejo odgovornost za svoje lastno učenje, hkrati pa bodo razvili tudi spretnost posredovanja koristnih povratnih informacij drugim. Glede na to, da je bioetično izobraževanje in usmerjanje za življenjsko okolje takšno okolje, poskusite uporabiti čim več neposrednih »povratnih informacij« iz tega okolja.

Posebej pomembno je torej, da pri bioetični vzgoji poskušamo preseči okvire predmetov, kot so Spoznavanje okolja, Naravoslovje ali Biologija ter učne teme, ki so povezane z bioetičnimi izzivi obravnavamo čim bolj celostno. Ključni so tudi izkustveni vidiki učenja in ravno zato smo v tem učnem programu in smernicah izpostavili metodološke vidike ter predstavili načine njihove uporabe.

Alheit, P. 2009. Biographical Learning – Within the New Lifelong Learning Discourse. V: Knud Illeris (ur.), Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists...in their own Words. London: Routledge, str. 116-128.

Alheit, P. & Dausien, B. 2002. The double face of lifelong learning: Two analytical perspectives on a 'silent revolution'. Studies in the Education of Adults, 34 (1), str. 3-22.

Bacon, F. 2003. The New Organon. Cambridge & New York & Port Melbourne: Cambridge University Press.


Bailin, S. & Siegel, H. 2003. Critical Thinking. V: Blake, N. et al. (ur.) The Blackwell Guide to the Philosophy of Education. Oxford: Blackwell.

Benneworth, P., Eckardt, F. & Bucholski, M. 2017. The Case for Learning Through Research. University World News. Dostopno na:
<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20170307125722706>
(pridobljeno 30. december, 2019)

Clark, M. C., & Rossiter, M. 2006. Now the pieces are in place...: Learning through personal storytelling in the adult classroom. New Horizons in Adult Education and Human Resource Development, 20(3), str.19-33.

Čović, A. 2004. Etika i bioetika: razmišljanja na pragu bioetičke epohe. Zagreb: Pergamena.

Ćurko, B. 2017. Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.



Descartes, R. 2006. A Discourse on the Method of Correctly Conducting One's Reason and Seeking Truth in the Sciences. Oxford: Oxford University Press.

D'Alisa, G. & Demaria, F. & Kallis, G. (ur.). 2015. Degrowth: A vocabulary for a new era. Abingdon & New York: Routledge.

Ellul, J. 1992. The Betrayal by Technology: A Portrait of Jacques Ellul: Interview by Jan van Boeckel and Karin van der Molen.

<http://www.naturearteducation.org/R/Artikelen/Betrayal.htm>.

Foer, J. S. 2009. Eating Animals. New York & Boston & London: Back Bay Books & Little, Brown and Company.

Francis. 2015. Encyclical Letter Laudato Si' of the Holy Father Francis on Care for our Common Home. Vatican: Vatican Press.

Graves, K. 2000. Designing Language Courses: A Guide for Teachers. Boston, MA: Heinle & Heinle.


Gross Davis, B. 2009. The Comprehensive Course Syllabus. Tools for Teaching, 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, str. 21-36.


Hallqvist, A. & Hydén, L.-C. 2013. Work transitions as told: A narrative approach to biographical learning. Studies in Continuing Education, (35), str. 1-16.

Jahr, F. 2012a. Znanost o životu i nauka o ćudoređu (Stare spoznaje u novom ruhu). V: I. Rinčić & A. Muzur, Fritz Jahr i rađanje europske bioetike. Zagreb: Pergamena, str. 197–200.

Jonas, H. 1979. Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt am Main: Insel Verlag.

Jonas, H. 2001. The Phenomenon of Life: Toward a Philosophical Biology. Evanston, IL: Northwestern University Press.

- 
- Jonsen, A. R. 1998. *The Birth of Bioethics*. New York, NY: Oxford University Press.
- Jurić, H. 2010. *Etika odgovornosti Hansa Jonasa*. Zagreb: Pergamena.
- Jurić, H. 2012. Multi-Disciplinarity, Pluri-Perspectivity and Integrativity in the Science and the Education. *The Holistic Approach to Environment*. 2 (2): str. 85–90.
- Kolb, D. A., & Fry, R. 1975. Toward an applied theory of experiential learning. V: C. Cooper (ur.), *Studies of Group Process*. New York: Wiley, str. 33–57.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Lipman M. 2003. *Thinking in Education*. Cambridge: University Press.
- Malm, A. 2016. *Fossil Capital: The Rise of Steam Power and the Roots of Global Warming*. London & New York: Verso.
- Miller, J.P., Karsten, S., Denton, D., Orr, D. & Colalillo Kates, I. (ur.). 2005. *Holistic Learning and Spirituality in Education*. New York: SUNY Press.
- Miller, R. 2000. A Brief Introduction to Holistic Education. *The Encyclopaedia of Informal Education*. [Http://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/](http://infed.org/mobi/a-brief-introduction-to-holistic-education/) (pridobljeno: 10. december, 2019).
- Natura 2000; https://ec.europa.eu/environment/nature/natura2000/index_en.htm.
- Nilson, L. B. 2007. *The Graphic Syllabus and the Outcomes Map: Communicating Your Course*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Potter, V. R. 1970. Bioethics, the Science of Survival. *Perspectives in Biology and Medicine* 14(1), str. 127-153.
- Potter, V. R. 1971. *Bioethics: Bridge to the Future*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.



Potter, V. R. 1988. Global Bioethics: Building on the Leopold Legacy. East Lansing, MI: Michigan State University Press.

Riviere, J., Picard, D. R., & Coble, R. 2016. Syllabus Design Guide.

[Http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/syllabus-design/](http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/syllabus-design/) (pridobljeno: December 10, 2019).

Strahovnik, V. 2016. Ethics and Values Education. V: Peters, M. A. (ur.), Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. Singapore: Springer, doi: https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_167-1

UN Environment Programme; www.unenvironment.org/about-un-environment (pridobljeno: 14. december, 2019).

Zagorac, I. & Jurić, H. 2008. Bioetika u Hrvatskoj. Filozofska istraživanja. 28 (3): str. 601–611.

Zagorac, I. 2018. Bioetički senzibilitet. Zagreb: Pergamena & Znanstveni centar izvrsnosti za integrativnu bioetiku.