

# Vzgoja za etiko in vrednote



**Priročnik za učitelje  
in vzgojitelje**



Erasmus+

ethiko

Ethics and values education in schools  
and kindergartens

**Avtorji**

Bruno Ćurko, Franz Feiner, Stanko Gerjolj, Janez Juhant, Kerstin Kreß, Valentina Mazzoni, Luigina Mortari, Svenja Pokorny, Evelyn Schlenk, Vojko Strahovnik.

**Zahvale**

Radi bi se zahvalili učiteljem in vzgojiteljem, ki so se udeležili usposabljanja *Ethics and Values Education* v Ljubljani (23.–27. marec 2015), in tudi drugim učiteljem in vzgojiteljem, vključenim v projekt Ethika, in sicer za njihove dragocene odzive na vsebine tega priročnika.

**Slike in fotografije**

© 2015 Pixabay (slika na naslovnici), arhiv avtorjev

**Avtorska zaščita in pravice**

Gradivo se lahko uporablja v skladu z licenco Creative Commons; vrsta licence Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Deljenje pod enakimi pogoji



Erasmus+

Projekt je financiran s strani Evropske unije in slovenske nacionalne agencije za program Erasmus+ Cmeplus. Vsebina prispevka je izključna odgovornost avtorjev in tako v nobenem primeru ne predstavlja odgovornosti Evropske unije in slovenske nacionalne agencije za program Erasmus+.

## Šolskim učiteljem, vzgojiteljem v vrtcih, drugim vzgojiteljem in vsem drugim zainteresiranim bralcem!

Ta priročnik je namenjen vam in predstavlja izčrpne napotke in nasvete za etično vzgojo. Je ključni pripomoček za učitelje in vzgojitelje na področju vzgoje za etiko in vrednote, vendar se lahko uporablja tudi za splošno usposabljanje učiteljev. Nastal je kot odziv na točno določene potrebe in nudi temeljno znanje, spretnosti in pripomočke za etično vzgojo. Oblikovan je takole: za kratkim uvodom boste spoznali nekatere temeljne pojme in pristope k etični vzgoji; to teoretično ozadje je zgoščeno in informativno. Nato boste seznanjeni z glavnimi uvidi in teorijami o moralnem razvoju otrok, ki jim sledijo razmisleki o upravljanju odnosov in upravljanju etike in integritete. Osrednji del priročnika sestavljajo opisi in primeri različnih metod, ki jih lahko uporabite pri vzgoji za etiko in vrednote (kot taki predstavljajo temeljni vir praktičnih pripomočkov). Priročnik se zaključuje s kratkimi nasveti za oblikovanje in pripravo pedagoških gradiv in pripomočkov.

### Partnerji:

Univerza v Ljubljani  
Teološka fakulteta



RAMBLA  
abogados & asesores



## Kazalo

<b>Uvod</b>	<b>5</b>
<b>Kaj je vzgoja za etiko in vrednote? Pristopi k vzgoji za etiko in vrednote</b>	<b>6</b>
<b>Moralni razvoj otrok od tretjega do petnajstega leta</b>	<b>11</b>
<b>Upravljanje odnosov in etika v šoli in šolski skupnosti</b>	<b>15</b>
<b>Metodološki modeli vzgoje za etiko in vrednote</b>	<b>18</b>
1. Kritično mišljenje v etični vzgoji	19
2. Filozofija z otroki	24
3. Sokratski dialog	28
4. Proces razjasnjevanja vrednot	32
5. Celostno etično učenje	35
6. Uporaba etičnih dilem, primerov konfliktnih situacij in miselnih poskusov	40
7. Zgodbe in biografsko učenje	45
8. Kvadrat vrednot in razvoja	48
9. Načini preprečevanja sporov	51
10. Moralno odločanje	56
11. Vzgoja za etiko in vrline – metoda MELARETE	60
12. Soočanje z razlikami	65
13. Metoda: projektne dejavnosti	70
<b>Kako pripraviti lastna pedagoška gradiva in pripomočke za vzgojo za etiko in vrednote</b>	<b>72</b>
<b>Zaključek</b>	<b>74</b>

## Uvod

Naša družba se hitro in temeljito spreminja zaradi globalizacije, integracije in širitve EU, gospodarske krize, tehnološkega napredka in družbenih inovacij, migracij in izzivov, katerim so izpostavljene tradicionalne identitete in skupnosti. Vse te družbene transformacije predstavljajo številne nove izzive tudi za izobraževalni sektor, še posebej za strokovnjake na področju izobraževanja. Razvoj na znanju temelječe družbe in globalizacija ustvarjata nove družbene in individualne potrebe na področjih kulture, znanstvenega in tehnološkega napredka, družbene kohezije, izobrazbe, torej za položaj in vlogo posameznika kot državljana kakor tudi na ravni njegovega osebnega razvoja.

Raziskave dokazujejo, da je zgodnja vzgoja otrok najpomembnejša faza v spodbujanju zdravega razvoja. Tudi doba adolescence je odločilna za moralni razvoj. Izobrazba, ki ima ključni pomen v ustvarjanju in prenosu znanja ter pripravi posameznika za nadaljnje življenje in delo, je, poleg znanosti, postala eden od temeljnih stebrov družbenega razvoja. V tem kontekstu imajo vzgoja za etiko, medkulturni dialog in kritično mišljenje pomembno vlogo pri izoblikovanju moralno zrelega posameznika.

Etika je temelj našega odnosa do nas samih in do sveta okoli nas. Namen in vloga etike je bila vselej ohranitev človeškega bitja kot osebe, človekovega dostojanstva in pogojev za dobro življenje. Današnji čas in sodobno kulturo v veliki meri zaznamujejo pluralizem, s katerim se moramo soočiti, kriza in nemir, ki ju izkušamo, naraščajoča povezanost sveta (globalizacija) in medsebojna odvisnost, ter »relativizacija« vrednot, ki v prvi vrsti ponazarja upadanje zaupanja v družbo in negotovost glede odgovorov na temeljna vprašanja našega bivanja. Etika varuje in neguje humanost našega obstoja, tako v nas samih kot tudi v drugih, za kar je bistven dialog. Vselej smo v odnosu do drugih, namreč v odnosu vzajemnega dajanja in prejemanja, zato je osrednjega pomena pripoznanje naše odvisnosti od drugih in obenem skrbi za njih.

Ta skupnostna naravnost etike je izredno pomembna in narekuje razmisleke o pravičnosti, solidarnosti, sočutju in sodelovanju. Tovrstna prizadevanja in odkritja so tesno povezana z dialogom, ki gradi na odprtosti, medsebojni povezanosti in vzajemnemu pripoznanju. Ti vidiki so pomembni pri vzgoji za etiko, saj je njen glavni cilj krepitev dialoške in sočutne drže na vseh ravneh pedagoškega procesa. Pri tem naj ne bi izpostavljali le osnovnih etičnih načel (npr. načela resnicoljubnosti, načela dostojanstva in spoštovanja življenja, načela nenasilja, načela solidarnosti), ampak tudi ustrezne vrline, ki so v jedru vsakega posameznika in se lahko pojavijo tudi na ravni skupnosti. Dialoška narava etike in etične vzgoje torej napotuje k odprtosti do drugega oz. nas spodbuja, da smo odprti v procesu skupne rasti in učenja. Vseobsegajoča narava etične refleksije in ozaveščanja terja celostni pristop, s katerim bi etične vsebine obravnavali pri večini ali celo pri vseh šolskih predmetih (npr. pojem pravične igre in preprečevanje nasilja ali zlorabe drog pri športni vzgoji), pri izvenšolskih dejavnostih in v šolskem življenju na splošno (npr. pri pojavu ustrahovanja). Pričujoče smernice za učitelje

***Vseobsegajoča narava etične refleksije in ozaveščanja terja celostni pristop, s katerim bi etične vsebine obravnavali pri večini ali celo pri vseh šolskih predmetih in v šolskem življenju na splošno.***

in vzgojitelje so nastale na podlagi analize njihovih specifičnih potreb in predstavljajo temeljno znanje, spretnosti in pripomočke za vzgojo za etiko in vrednote.

## Kaj je vzgoja za etiko in vrednote?

### Pristopi k vzgoji za etiko in vrednote

Cilj tega poglavja je predstavitev pojma vzgoja za etiko in vrednote (VEV) in umestitev le-te v širši okvir pojmov in pristopov s tega strokovnega področja. To poglavje opredeljuje osnovne pojme in njihov obseg in je tesno povezano z naslednjim, ki opisuje pristope in metode VEV.

### Definicije osnovnih pojmov

Obstaja pester nabor predlaganih pojmov in pristopov, povezanih z etičnimi<sup>1</sup> vidiki vzgoje in poučevanja. V projektu Ethika se osredotočamo na splošni pristop VEV, ki je opredeljen v nadaljevanju.

### Vzgoja za etiko in vrednote (VEV)

Pojem vzgoja za etiko in vrednote (VEV) vključuje vse vidike vzgoje in izobraževanja, ki se implicitno ali eksplicitno nanašajo na etične razsežnosti življenja in so takšni, da jih lahko oblikujemo, usmerjamo in spremljamo z ustreznimi vzgojno-izobraževalnimi pristopi in orodji. Glavni cilji VEV so pri otrocih spodbuditi etično refleksijo, razviti moralno zavedanje, odgovornost in sočutje, jim predstaviti temeljna etična načela in vrednote ter jim pomagati pri razvoju intelektualnih sposobnosti (kritično mišljenje, vrednotenje, refleksija, raziskovanje, razumevanje, odločanje, nekognitivne sposobnosti in naravnosti kot npr. sočutje). Gre torej za oblikovanje podlage za sprejemanje odgovornih moralnih sodb in odkrivanje pristopov, ki lahko vodijo do etičnega vzdušja v razredu in šoli na splošno (šola kot etična, na vrednotah utemeljena skupnost). Končni cilj je kultiviranje kritičnih in odgovornih posameznikov, tako na ravni lokalnih skupnosti kot tudi globalne družbe, ki naj bi zavzeto delovali za skupno dobro. Otroci se skozi te dejavnosti učijo premagovati predsodke, zavračati diskriminacijo in druge neetične prakse in stališča. VEV usmerja otroke v iskanje pomena in smisla v njihovem življenju, v zavezanost temeljnim vrednotam, v spodbujanje spoštljivega

**Glavni cilji VEV so: spodbuditi etično refleksijo, razviti moralno zavedanje, odgovornost in sočutje pri otrocih, otrokom zagotoviti vpogled v pomembna etična načela in vrednote ter jih opremiti s sposobnostmi za odgovorno moralno presojanje.**

<sup>1</sup> Preden nadaljujemo z uporabo pojmov etika/morala, etičen/moralen kratko pojasnilo: besedi etika in morala izvirata iz skupnega etimološkega korena (gr. *ethos* (ἔθος) in lat. *mos*, oba označujeta poznano domovanje, običaj in navado, kar se je kasneje razvilo v sodobno rabo izrazov etika in morala. Običajna razlika v njuni rabi, ki jo je smiselno razlikovati tudi pri sami etični refleksiji, je, da gre pri morali za splošno stanje načel, vrednot, vrlin in idealov v dani skupnosti (lahko ga preučujemo in analiziramo z določeno raziskavo vrednot, npr. *World Values Survey* (<http://www.worldvaluessurvey.org/>), medtem ko se etika nanaša na kritično, preiščujočo držo glede načel, vrednot, vrlin in idealov. Z drugimi besedami, moralnost je opisna, etika pa je normativni pojem. Naslednja razlika, ki se včasih omenja, je med bolj osebnimi načeli dobrega in napačnega, naravnostmi in prepričanji, ki tvorijo osnovo posameznikovih sodb in dejanj (moralnost), ter bolj zunanjimi, družbeno pogojenimi moralnimi načeli primerne vedenja (etika).



odnosa do drugih (tako posameznikov kot tudi skupnosti) ter k temu, da bi živeli v skladu s svojimi prepričanji, stališči in vrednotami. Kot taka VEV ne more biti omejena zgolj na en šolski predmet ali sklop predmetov, saj vseobsegajoča narave etične refleksije in ozaveščanja terja medpredmetni, integrativni, celostni pristop. »Še en način pogleda na etično vzgojo, ki je priljubljen predvsem med tradicionalnimi filozofi, je ta, ki jo vidi kot priložnost za seznanjenje s filozofskimi teorijami etike. V skladu s tem pristopom se učencem predstavi eno ali več etičnih teorij (običajno utilitarizem, kantovsko deontologijo, etiko skrbi) in njihovo uporabnost za razreševanje ali vsaj osvetljevanje etičnih dilem. Med filozofi, ki se ukvarjajo s področjem vzgoje, pa je vendarle splošno sprejeto, da je pristop preko aplikacije moralnih teorij precej problematičen.« (Warnick in Silverman, 2011, 274) VEV je potrebno obravnavati v širšem smislu: »Eden izmed namenov moralne vzgoje je pomagati otrokom, da bi postali krepotni, pošteni, odgovorni in sočutni. Drugi namen pa je, da bi učenci postali obveščeni in odzivni glede pomembnih in težavnih moralnih vprašanj. Oba namena sta del še večje slike – osmišljanja življenja. Glede na večino pogledov moralnost ni nekaj intelektualno poljubnega, stvar osebnih izbir in subjektivnih vrednot. Moralnosti so globoko zakoreninjene v tradicijah, v pogledih na naravo človeka in v svetovnih nazorih.« (Nord in Haynes, 2015)

## Moralna vzgoja

S pojmom moralna vzgoja se najpogosteje označeni tisti deli vzgojnega procesa, ki so vsebovani v enem ali več šolskih predmetov, posvečenih etiki. Pogosto je povezan z versko vzgojo in obsega en šolski predmet, ki otrokom omogoči znanje o svetovnih verstvih in podpira razvoj njihovih prepričanj in vrednot. Moralna vzgoja je velikokrat osredotočena na seznanjanje z miselnimi in vrednostnimi sistemi ter praksami drugih tradicij in stališč, da bi jih raziskali in ob tem do njih razvili razumevanje in spoštovanje, še posebej z ozirom na to, kako vplivajo na dejanja in kako lahko mirno sobivajo. Nord and Haynes (2015) trdita, da moralna vzgoja vključuje dva osnovna vidika. Prvi je »moralna socializacija«, s katero v otrocih urimo in kultiviramo temeljna načela, vrednote in vrline, ki v družbi omogočajo napredek in dobro življenje. Drugi vidik je povezan z razvojem intelektualnih virov, spretnosti in sposobnosti, nujno potrebnih za dobro ozaveščene in odgovorne moralne sodbe, odločitve in dejanja.

## Vzgoja značaja

Vzgoja značaja je dokaj specifična oblika etične vzgoje, ki se prvotno osredotoča na oblikovanje značaja oziroma na razvoj moralnih vrednot, navad in drugih značajskih potez, ki vplivajo na moralno sprejemljiva dejanja. V preteklosti je bilo pri etični vzgoji večinoma v ospredju izpostavljanje različnih vzornikov ali dobrih zgledov, kar pa je dandanes postopoma izgubilo svoj pomen, predvsem zaradi sekularizacije in poudarka na pravilih vedenja. Ryan (2015) opisuje, da so se vzgojitelji v osemdesetih letih 20. stoletja na zaskrbljenost zaradi skromnih akademskih dosežkov in slabega vedenja odzvali s ponovnim odkritjem vzgoje značaja (obenem tudi kot del aktualne vrnitve k vrlinski etiki). Vzgoja značaja se osredotoča na razvijanje vrlin in dobrih značajskih potez ter na zmanjšanje ali odpravo slabih navad. Odločilno je, da nastopi že zgodaj v otroštvu in sloni na predpostavki, »da odrasli začnejo ta koreniti proces privajanja na spoštovanje drugih, samonadzor in odgovornost, nato k temu pripomorejo učitelji in drugi, toda navsezadnje

**»V značaj se ne moreš preprosto vživeti; značaj moraš izoblikovati in skovati.«**  
**Henry David Thoreau**

mlad človek sam prevzame pobudo za graviranje ali oblikovanje lastnega značaja. Seveda pa so šolska leta ob učnih zahtevah in obremenjujočih dogodkih prvovrstna priložnost tako za pozitivno kot tudi za negativno (tj. vrline in slabosti) oblikovanje značaja.« (Ryan, 2015)

## Filozofija za otroke in filozofija z otroki

Filozofija za otroke in filozofija z otroki sta pristopa, ki nista omejena zgolj na etične teme in vprašanja, temveč predstavljata metodo, ki je primarno usmerjena na način, kako pristopiti k različnim temam, vprašanjem in izzivom. Filozofija za otroke in filozofija z otroki sta sodobni filozofski in pedagoški vedi, katerih skupni cilj je pri otrocih razviti kritično mišljenje in spretnost argumentiranja. Mathew Lipman, eden od začetnikov, podaja dobro razlago osnovanja filozofije za otroke: »Filozofija za otroke se ni iznenada pojavila. Razvila se je na podlagi napotkov Johna Deweya in ruskega vzgojitelja Leva Vygotskyja, ki sta poudarjala potrebo po učenju za mišljenje in ne le pomnjenje. Za otroke ni dovolj, da si zgolj zapomnijo, kar so slišali: to vsebino morajo raziskati in razčleniti. Tako kot je mišljenje obdelovanje tega, kar se otroci naučijo o svetu skozi svoje čute, tako morajo tudi razmisliti o tem, kar se naučijo v šoli. Samo pomnjenje je relativno nizka raven miselnih spretnosti; otroci se morajo naučiti pojmovnega snovanja, oblikovanja sodb, sklepanja itd.« (Lipman, 2003). Večina pristopov v sklopu filozofije za otroke in filozofije z otroki vključuje multidisciplinarno rabo spoznanj, zlasti s področij otroške psihologije, sociologije in pedagogike, in sicer v smislu dopolnitve same filozofije kot izhodiščne točke.

## Kritično mišljenje

Kritično mišljenje je pristop, s katerim se razvija otrokova spretnost kritičnega mišljenja in je podlaga za razvoj mnogih drugih spretnosti in sposobnosti. Kritično mišljenje je mišljenje, ki je osnovano na uporabi razuma, kar pomeni, da je pravilno vodeno v skladu z (dobrimi) razlogi, v nasprotju z željami in nagnjenji, predsodki, strahovi, obljubo o nagradi ali strahom pred kaznijo itd. Gre za preudarno mišljenje, ki je usmerjeno na to, kaj verjeti ali kako delovati (epistemološki in praktični vidik). Stremi k spoznavni odgovornosti, ki zagovarja samokritično oceno lastnega miselnega procesa in je utemeljeno na določenih kriterijih (npr. jasnost, natančnost, veljavnost in zdravost argumenta, konsistentnost, razlagalna moč, nekrožnost itd.). Prav tako spodbuja konstruktivni dvom, analizo primerov, intelektualni pogum, razčlenitev argumentov, alternativne razlage in pogled z različnih zornih kotov. Pristop kritičnega mišljenja vsebuje tudi ključna spoznanja s področij psihologije in kognitivnih znanosti, ki razkrivajo naravo miselnega procesa, heuristike in tudi pogoste zmote, napake in predsodke. Nasprotje kritičnega mišljenja je nekritično mišljenje, ki je pogosto nerazumno in nelogično, podvrženo zmotam in izkrivljanju, ali preprosto nekoherentno (naše vsakdanje mišljenje je lahko v veliki meri prav takšno). Kritično mišljenje ni omejeno le na logične argumente, temveč je povezano tudi s poglobljenim razumevanjem, dobro pretehtanim odločanjem, ocenjevanjem, analiziranjem, preizpraševanjem domnev in drugih premislekov.

**»Pomen vzgoje je intenzivno učenje in kritično mišljenje. Inteligenca in značaj to je cilj prave vzgoje.«  
Martin Luther King, Jr.**



## Državljska vzgoja

Včasih so v državljansko vzgojo vključeni tudi vidiki etične vzgoje. Državljska vzgoja je prvotno osredotočena na razvoj in promocijo aktivnega državljanstva, tj. spodbujanje posameznikov k polnejši udeležbi v demokratični družbi. »Učenci naj bi pridobili znanje na treh področjih: seznanjenost in razumevanje tega, kaj pomeni postati ozaveščen državljan; razvoj spretnosti poizvedovanja in sporazumevanja; razvoj spretnosti vključevanja in odgovornega delovanja.« (Davies et al., 2005, 342). Če je širše razumljena, se seveda prekriva tako z moralno vzgojo kot tudi z vzgojo značaja, saj aktivno državljanstvo, družbeni angažma in pozitivni prispevek v družbi slonijo na določenih vrednotah in načelih ter zahtevajo razvoj značaja (npr. civilne ali državljanske vrline), kot del pedagoškega procesa pa je v ospredju tudi pomen primerne vzdušja v razredu. Posebnost državljanske vzgoje (ali tisto, kar jo loči od drugih pristopov) je v tem, da je usmerjena zlasti na etične dimenzije relevantnih družbenih in političnih tematik, in torej vsebinsko bolj omejena kot moralna vzgoja in vzgoja značaja. Poleg tega državljanska vzgoja prvotno spada v domeno političnih znanosti in ne moralne filozofije (Davies et al., 2005, 347).

## Etika vzgoje

Etika vzgoje obsega relativno široko polje etičnih tematik, povezanih z vzgojo, in vključuje tri glavna področja: preudarek in razmislek o vzgojnih politikah (zlasti tistih, ki so neposredno povezane z etičnimi vprašanji), moralno vzgojo in profesionalno etiko (kamor sodi tudi izobraževanje učiteljev kot ključni del njihovega strokovnega razvoja) (Campbell, 1997, 255). Etika vzgoje je še posebej pomembna, ker je varen pristan velikemu potencialu za sistematične raziskave in kot taka pomaga odločilnim kadrom pri oblikovanju izobraževalnega sistema. Ukvarja se tudi s filozofskimi oziroma predvsem etičnimi izhodišči vzgojnih namer in ciljev ter preiskuje etično dimenzijo različnih pedagoških pristopov in paradigem.

*»Spoznal sem, da je odličen učitelj pravzaprav odličen umetnik, in da so tako redki, kot so redki odlični umetniki. Poučevanje je morda celo ena največjih umetnosti, saj sta njen medij človekov um in duh.«  
John Steinbeck*

## Učiteljska etika

Učiteljska etika se nanaša zlasti na nabor načel, pravil, vrednot in idealov učiteljskega in vzgojiteljskega poklica. Gre za vrsto profesionalne etike, ki je bila razvita za strokovno skupnost učiteljev in drugih vzgojiteljev. Obstajajo različni vidiki in pristopi učiteljske etike (tako učenja kot tudi implementacije), ki obsegajo ožje polje profesionalnih etičnih kodeksov za učitelje in vzgojitelje, v širšem smislu pa prenos etičnih teorij v samo delovanje učiteljev ter razpravo in analizo posameznih etičnih izzivov, s katerimi se pri delu soočajo učitelji (cf. Warnick in Silverman, 2011). Učitelji in vzgojitelji si z učiteljsko etiko prizadevajo doseči najvišje ideale svoje stroke. Učiteljska etika se nanaša na osnovne odgovornosti (individualne, kolektivne, institucionalne) učiteljev in vzgojiteljev v odnosu do njihovega poklica, akademske vede, vzgojne institucije in družbe kot celote.

## VIRI

Campbell, Elizabeth. 1997. Connecting the Ethics of Teaching with Moral Education. *Journal of Teacher Education*, 48(4): 255–263.

Davies, Ian, Gorard, Stephen & McGuinn, Nick. 2005. Education and Character Education: Similarities and Contrasts. *British Journal of Educational Studies*, 53(3): 341–358.

Nord, Warren A. and Charles C. Haynes, Charles C. 2015. Moral Education (Chapter 9. of Taking Religion Seriously Across the Curriculum).  
<http://www.ascd.org/publications/books/198190/chapters/Moral-Education.aspx> (pridobljeno: 20. 3. 2015).

Lipman, Matthew. 2003. Interview.  
<http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-lip> (pridobljeno: 20. 3. 2015).

MacIntyre, Alasdair. 1999. *Dependent Rational Animals: Why Human Beings Need the Virtues*. Chicago: Open Court.

Ryan, Kevin. 2015. Moral Education – A Brief History of Moral Education, The Return of Character Education, Current Approaches to Moral Education.  
<http://education.stateuniversity.com/pages/2246/Moral-Education.html> (pridobljeno: 20. 3. 2015).

Strike, Kenneth A. 1988. The Ethics of Teaching. *The Phi Delta Kappan*, 70(2): 156–158.

Warnick, Bryan R. & Silverman, Sarah K. 2011. A Framework for Professional Ethics Courses in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 62: 273–285.



## Moralni razvoj otrok od tretjega do petnajstega leta

Otroci med odraščanjem nenehno pridobivajo nove kognitivne in motorične spretnosti. Istočasno razvijajo občutek za moralnost; učijo se razlikovati med dobrim in slabim in na osnovi tega sprejemati odločitve. Moralni razvoj v otrocih stopnjuje odločnost in samostojnost za delovanje v skladu s tem, kar je moralno, čeprav je prava pot morda težavnejša. Na otrokov moralni razvoj vplivajo številni dejavniki, kot so medosebne izkušnje (z družino, vrstniki, učitelji) in fizične, kognitivne, čustvene in družbene spretnosti (Oswalt, 2010). Obstajajo različni modeli za opis moralnega razvoja otrok. Najpomembnejše modele, ki jih bomo tudi na kratko predstavili, so zasnovali Jean Piaget, Lawrence Kohlberg in Erik Erikson.

### Piagetova teorija moralnega razvoja

Po Piagetu otroci med petim in desetim letom sprejemajo pravila kot absolutna in nespremenljiva, kar imenuje moralni realizem. Na tej razvojni stopnji imajo otroci t. i. »heteronomno moralnost«, saj jo usmerjajo drugi, in sicer avtoritete, ki določajo pravila (starši, učitelji, ...). Pravilom sledijo, da bi se izognili kazni ali drugim negativnim posledicam.

Ko se otroci naučijo sprejemati stališča drugih (od desetega leta dalje), začnejo tudi pravila postopno dojemati kot manj absolutna in črno-bela, temveč jih vidijo bolj kot družbeno sprejemljive in dobronamerne smernice ravnanja. Piaget to poimenuje kot »moralnost sodelovanja«. Pri teh letih lahko otroci že presodijo moralnost dejanj glede na namere storilcev. Njihovo razumevanje pravičnosti se iz preproste recipročnosti spremeni v »idealno recipročnost«, ki upošteva najboljše interese druge osebe.

Piagetova teorija je imela velik vpliv na razumevanje moralnega razvoja in oblikovanje nadaljnjih modelov, denimo Kohlbergovega. Kakorkoli, nedavne raziskave niso vselej potrdile njegovih ugotovitev: tako je na primer slabo ovrednotil starost, pri kateri se otroci začnejo zavedati moralnih namer drugih oseb. Prav tako se moralni razvoj ne preneha v mladosti, kot je verjel Piaget, temveč se nadaljuje v odrasli dobi (Piaget, 1932; Oswalt, 2010; Oswalt, n. d.; Schmidt, n. d.).

*»Glavni cilj šolske vzgoje bi moral biti izgraditi moške in ženske, ki so sposobni ustvarjati nove stvari, in ne le ponavljati dosežkov prejšnjih generacij; moške in ženske, ki so ustvarjalni, inovativni in raziskovalnega duha, ki so lahko kritični in preverjajo, ne zgolj sprejemajo ponujeno.«  
Jean Piaget*

### Kohlbergove stopnje moralnega razvoja

Kohlberg je na podlagi Piagetove teorije razvil model treh stopenj moralnega presojanja, vsako je razdelil še na dve podstopnji. Ljudje prehajajo skozi te stopnje po določenem redu, vendar vsi ne dosežejo vseh stopenj. Tabela 1 prikazuje pregled njegovega modela.

Kohlbergov raziskovalni načrt oziroma metoda, ki jo je uporabil (zgodbe z moralnimi dilemami), in njegovi sklepi so bili podvrženi kritiki. Med nadaljnjimi študijami so nekatere podprle Kohlbergove ugotovitve, medtem ko so druge pokazale, da je le malo dokazov za različne stopnje in da je moralna presoja bolj odvisna od okoliščin kot pa od splošnih pravil.

Carol Gilligan (Kohlbergova študentka) mu je očitala, da njegov model zanemarja vprašanja spola. Izvirna študija je bila namreč izvedena samo z dečki, kasnejše študije pa so pokazale, da se deklice pogosto nahajajo na tretji stopnji tega modela, dečki pa pogosteje na četrti. Gilligan trdi, da obstajata dve vrsti moralne presoje: prva je utemeljena na skrbi, druga na pravičnosti (obe vrsti moralnosti sta ocenjeni kot enakovredni). Zaradi razlik v procesu socializacije naj bi prvo pogosteje našli pri deklicah, druga pa je bolj običajna pri dečkih (Müller, 2001; McLeod, 2011; Monagan, 2003).

Prekonvencionalna raven	<b>1. stopnja</b> Poslušnost in kazen	<i>Večina devetletnikov in mlajši</i>  Moralna argumentacija vsebuje pojme, kot so avtoriteta, moč, nagrada in kazen. Da bi se izognili kazni, je treba slediti pravilom.
	<b>2. stopnja</b> Individualizem in izmenjava	Spoznanje, da ne obstaja ena »prava« stvar, ampak različne perspektive. Osredotočenost na lastne interese in potrebe, a vseeno tudi občutek za poštenost, ki je osnovan na recipročnosti.
Konvencionalna raven	<b>3. stopnja</b> Dobri medosebni odnosi	<i>Večina adolescentov in odrasli</i>  Ponotranjenje moralnih pravil in avtoritete. Medosebni odnosi so ključnega pomena, zato je moralno sklepanje in delovanje vezano na odobritev drugih.
	<b>4. stopnja</b> Ohranjanje družbenega reda	Naraščajoče zavedanje o družbenem redu, zaradi česar je moralna presoja povezana z zakoni.
Postkonvencionalna raven	<b>5. stopnja</b> Družbena pogodba in individualne pravice	<i>10–15 % odraslih, ne pred sredino tridesetih let</i>  Zavedanje tega, da pravila in zakoni služijo za dobro širše skupnosti, čeprav ni nujno, da so vedno v skladu z interesi posameznika. Kakorkoli, obstajajo tudi okoliščine, v katerih imajo pred upoštevanjem pravil prednost druga načela (npr. varovanje življenja).
	<b>6. stopnja</b> Univerzalna načela	Določitev in sledenje lastnim moralnim smernicam (npr. poštenost, enakost, človekove pravice). Ta načela se nanašajo na vsakogar, vendar ni nujno, da so v soglasju z zakonom.

Tabela 1: Kohlbergove stopnje moralnega razvoja

Vir: Müller, 2001 (lastna priredba)

## Eriksonove stopnje psihosocialnega razvoja

Eriksonov model je verjetno najširše sprejeta teorija o psihosocialnem razvoju osebnosti. Opredelil je osem stopenj razvoja od zgodnjega otroštva do pozne odrasle dobe; vsaka stopnja je povezana s krizo, ki jo je potrebno razrešiti, in z določeno vrlino, ki naj bi jo posameznik ob tem pridobil. Po tej teoriji naj bi pri otrocih, ki ne uspejo obvladati ene ali več

razvojnih stopenj, v prihodnosti nastopile težave. Stopnje do adolescence so opisane v tabeli 2.

Konflikti, ki nastopijo v odrasli dobi, so intimnost proti izolaciji, ustvarjalnost proti stagnaciji in integralnost proti obupu; kar spremljajo vrline, kot so ljubezen, skrb in modrost. Porazdelitev človekovega življenja v točno določene »stopnje« je pogosto predmet kritike. Predvsem moramo upoštevati, da se lahko tisto, kar se pri določeni starosti naučimo ali naredimo, znatno razlikuje med posameznimi družbami (in celo znotraj ene družbe) ali različnimi zgodovinskimi obdobji. Kakorkoli, psihosocialni razvoj je smiselno razumeti kot niz faz, ki jih ni mogoče povsem natančno opredeliti, in skozi katere prehajamo v določenih obdobjih in ki vplivajo na našo naslednjo razvojno fazo (Boeree, 2006; Psychology Charts n. d.; Erikson, 1950).

Stopnja	Starost	Kriza	Vrlina	Opis
1	0–1	Zaupanje vs. nezaupanje	Upanje	Dojenčki se naučijo (ali ne) optimizma in zaupanja do staršev glede izpolnjevanja otrokovih osnovnih potreb.
2	2–3	Samostojnost vs. dvom in sram	Volja	Otroci začnejo ob primerni spodbudi razvijati samostojnost in zaupanje v svoje sposobnosti.
3	4–6	Iniciativnost vs. krivda	Namen	V obdobju vrtca otroci običajno napredujejo v samostojnosti in začnejo sami prevzemati pobudo za dejanja.
4	7–12	Delavnost občutek manjvrednosti	Sposobnost	Z učenjem novih stvari otroci krepijo zaupanje vase, vendar potrebujejo spodbudo in pohvalo.
5	13–19	Identiteta vs. zmešnjava vlog	Zvestoba	Najstnikom je pomembno, kaj si drugi mislijo o njih, in s postopnim odkrivanjem sebe začnejo oblikovati svojo lastno identiteto.

Tabela 2: Eriksonove stopnje psihosocialnega razvoja do adolescence

Vir: *Psychology Charts* n. d. (lastna priredba)

## VIRI

Boeree, George C. (2006, c.1997): *Personality Theories*. Erik Erikson.  
<http://webpace.ship.edu/cgboer/erikson.html> (pridobljeno: 16. 4. 2015).

Erikson, Erik (1950): *Childhood and Society*. W. W. Norton & Co.

McLeod, Saul (2011, posodobljeno 2013): Kohlberg. *Simply Psychology*.  
<http://www.simplypsychology.org/kohlberg.html> (pridobljeno: 9. 4. 2015).

Monagan, Erin (2003): Carol Gilligan's Theory of Moral Development.  
<http://study.com/academy/lesson/carol-gilligans-theory-of-moral-development.html> (pridobljeno: 24. 3. 2015).



Müller, Alois (2001): Werteverlust – Wertewandel – Werterziehung. Kontakt, Autonomie und Kompetenz – Grundsätze einer gestaltorientierten Werteerziehung. In: IIGS-Info N°24 (nov. 2001), str. 4–15.

Oswalt, Angela (2010): Moral Development: Piaget's Theory. MentalHelp.net.  
<https://www.mentalhelp.net/articles/moral-development-piaget-s-theory/> (pridobljeno: 9. 4. 2015).

Oswalt, Angela (n. d.): Piaget's Theory of Moral Development. Seven Counties Services, Inc.  
[http://www.sevencounties.org/poc/view\\_doc.php?type=doc&id=41173&cn=1310](http://www.sevencounties.org/poc/view_doc.php?type=doc&id=41173&cn=1310) (pridobljeno: 9. 4. 2015).

Piaget, Jean (1932): The Moral Judgment of the Child. Glencore, Illinois: The Free Press. Translated by Marjorié Gabain. Dostopno na spletu:  
<https://ia600407.us.archive.org/18/items/moraljudgmentoft005613mbp/moraljudgmentoft005613mbp.pdf> (pridobljeno: 9. 4. 2015).

Psychology Charts (n. d.): Erikson's Stages of Development Chart.  
<http://www.psychologycharts.com/erikson-stages-of-development-chart.html> (pridobljeno: 16. 4. 2015).

Schmidt, Alexandra (n. d.): Piaget's Two-Stage Theory of Moral Development. eHow.  
[http://www.ehow.com/info\\_8773060\\_piagets-twostage-theory-moral-development.html](http://www.ehow.com/info_8773060_piagets-twostage-theory-moral-development.html) (pridobljeno: 9. 4. 2015).





## Upravljanje odnosov in etika v šoli in šolski skupnosti

Eden od najpomembnejših vidikov vzgoje za etiko in vrednote je njen celostni pristop, kar pomeni, da morajo biti etika in vrednote inherentni del šolskega sistema in učnih skupnosti. V temelju etike je pomen odnosov, zato je v tem poglavju na kratko obravnavana tematika usmerjanja odnosov. Nekateri bolj specifični vidiki so predstavljeni kasneje med samimi metodami (upravljanje in preprečevanje konfliktov). Tu bodo v ospredju splošnejši razmisleki, obenem pa bomo predstavili tudi uporabo etičnega kodeksa kot pripomočka za upravljanje odnosov.

Etično upravljanje odnosov je strategija za določanje, razumevanje, usmerjanje, podpiranje in ohranjanje odnosov. Predpostavlja se, da gre za proces, ki ga je mogoče nadzorovati in voditi, in da ima lahko dolgoročni uspeh in vpliv. Sestoji iz znanja, spretnosti in sposobnosti na področju upravljanja odnosov. Odnosi vključujejo zunanje in notranje odnose. Prvi obsegajo odnose, ki jih imajo šole, vrtci ali druge učne skupnosti s širšo okolico, kamor spadajo nosilci interesov, kot so lokalna skupnost, mediji, avtoritete na področju šolstva in izobraževanja itd. Drugi pa vključujejo odnose med otroki, vzgojitelji, učitelji in starši. Vloga upravljanja odnosov je v preprečevanju možnih sporov ter izogibanju diskriminaciji, nadlegovanju, izkoriščanju, škodi in drugim neetičnim praksam in pojavom, kot tudi v spodbujanju sinergije med vsemi udeleženci in ustvarjanje spoštljive in odgovorne skupnosti.

*»Oko za oko bo svet le še bolj zaslepilo.«  
Mahatma Gandhi*

### Neformalni pristop k upravljanju odnosov

Za upravljanje odnosov v šolah lahko uporabimo različne neformalne metode in prijeme. Eden od osrednjih prijemov je zgledovanje po vzornikih, saj ima največji vpliv na vedenje posameznikov (sledijo mu pritisk vrstnikov, socializacija in etično urjenje). Ideja vzornikov ima dolgo tradicijo. Že v antičnih besedilih in zapisih so pomembno vlogo igrali spodbudni ali pa svarilni primeri dejanj, ki so občinstvo prepričevali o moralni vrednosti določene osebe (npr. s poudarjanjem poguma ali pravičnosti), ter predstavljali pozitivne ali negativne zgleda za življenje posameznikov. T. i. exemplum (prilika), poučna pripoved z moralnim naukom, je bil ključni del etičnega razmisleka. Tudi v šolah in vrtcih so vzorniki bistveni, in v tej vlogi niso le učitelji in vzgojitelji, marveč tudi otroci in starši. Vendar se pomen učiteljev kot vzornikov precej spreminja; učenci so denimo v osnovni šoli (od 1. do 4. razreda) močno osredotočeni na svoje učitelje in njihovim besedam pripisujejo posebno veljavo in vpliv na njihovo ravnanje. Na začetku adolescence pa postanejo do svojih nekdanjih vzornikov kritični in jih nadomestijo z drugimi. Učitelji tako za njih niso več nesporne avtoritete, saj se od njih kritično distancirajo. A učitelji so na nek način vedno vzorniki svojim učencem (otroci iščejo zgleda, čeprav se sami odločajo, katere izbrati), zato je pomembno, da se z vso odgovornostjo zavedajo svoje vloge. Svoje vedenje bi morali skrbno reflektirati in živeti v skladu z vrednotami, kar ne nazadnje tudi pričakujejo od učencev. Pri drugih neformalnih metodah in pristopih je v ospredju etično sporazumevanje, ki vsebuje nenehen in razmišljujoč pogovor o vrednotah in etiki med člani učne skupnosti. Pogosto je neuradne narave, vpeljuje zaupanje, spodbuja težnjo po najboljšem in pomaga utrditi povezavo med

izrečenimi vrednotami in načeli ter dejanskim vedenjem. V teh pogovorih se je mogoče sklicevati tudi na uporabo zgodb in primerov (gl. poglavje o metodologiji; Belak in Milfelner, 2011).

## Etični kodeks kot način pristopa k upravljanju odnosov in drugi formalni pristopi

Formalni način upravljanja z odnosi je uvedba pravil in postopkov, kakor tudi določitev ciljev, ki naj bi jih dosegli, in idealov, ki naj bi jim sledili. To lahko storimo s kodeksom vedenja ali etičnim kodeksom. Etični kodeks je sistematičen, dobro opredeljen in natančno določen nabor kriterijev, politik in načel, ki se nanašajo na ureditev primerne vedenja posameznikov. V kodeksu so navedeni tudi primeri zglednega delovanja v šoli, vrtcu ali drugi učni skupnosti, kajti njegov namen je zaposlenim zagotoviti jasna navodila za njihovo vedenje. Etični kodeksi so rezultat splošno sprejete in uveljavljene kulture neke skupnosti. Oblikovani so kot odziv na obstoječe ali pričakovane etične konflikte in dvomnosti; urejajo tudi odnose med ljudmi, ki imajo sicer skupne ideale, vrednote in zanimanja, a med njimi zaradi določenih razlogov nastopijo trenja (Reeder, 1931). Kodeks hkrati pomaga prenesti ideale, vrednote in načela v vsakodnevne odločitve, dejanja in vedenje.

Etični kodeksi upravljajo odnose tudi s tem, da pomagajo preprečiti ali razrešiti možne konflikte, spodbujajo etični dialog, sožitje, kulturo etične odličnosti, zaupanje in sodelovanje, ter poudarjajo pomen identitete, samozavedanja in samorefleksije. Obseg, struktura in vsebina kodeksov se razlikujejo od primera do primera. Kljub razlikam lahko izpostavimo ključne razdelke etičnih kodeksov: (i) preambula: predstavitev kodeksa, razlaga njegovega bistva, ciljev in pomena, seznam osnovnih moralnih vrednot; vključuje lahko tudi prisego o spoštovanju kodeksa in jasno opredeli, komu je kodeks namenjen in kakšna je njegova vsebina; (ii) izjava o temeljnih vrednotah (npr. odličnost, varnost, strpnost, integriteta): izjava o vrednotah je seznam (kratek opis) temeljnih vrednot, navdihujočih idealov in osnovnih prepričanj, s katerimi se istoveti skupnost ali organizacija oz. jih želi uresničiti; (iii) usmerjujoča vodila oz. temeljna načela: usmerjujoča vodila so običajno najsplošnejša načela ravnanja, ki so vključena v kodeks in po splošnosti presegajo raven konkretnih dejanj (npr. poštenost, dostojnost, odgovornost, vljudnost, spoštovanje itd.); (iv) opis pričakovanega ravnanja in obnašanja: to je običajno osrednji del kodeksa, ki opisuje pravila primerne vedenja in tudi nesprejemljive prakse; (v) izjave glede pravic, vlog in odgovornosti: etični kodeks lahko vsebuje izjavo o pravicah, ki morajo biti pripoznane in spoštovane v določenem okolju, navedbo vlog, v katerih so posamezni udeleženci (učitelji, učenci, osebje, ...), in odgovornosti, ki jih ima vsak od njih; (vi) prisega: prisega je prvoosebna izjava, s katero se vsak član skupnosti ali institucije zaveže in zaobljubi, da bo spoštoval etični kodeks in določila v njem (Ethics Resource Center, 2001).

Značilnosti dobrega in učinkovitega etičnega kodeksa so naslednje. Jasnost: kodeks mora biti napisan jasno, tako da je razumljiv vsem, ki jih neposredno nagovarja. Določnost: kodeks mora biti določen; izogibati se moramo nejasnim izrazom in nedoločnim opisom pričakovanega vedenja, odstopanj od le-tega in posledic kršitev. Pokritost: kodeks etike mora zajemati karseda široko področje etičnega vedenja in ravnanja, da ne bi izpustil kakšne pomembne vrste nesprejemljivega vedenja. Sankcije: če boste v kodeks vključili sankcije, potem jih morate natančno opredeliti in pojasniti, kdo o njih odloča in kako se izvajajo. Ko razvijamo etični kodeks za šole in vrtce, mora biti poseben poudarek na dejavnem sodelovanju vseh vpletenih (učenci, učitelji, drugo osebje, starši). Na ta način bomo

zagotovili najboljše možne rezultate, kajti vključujoči pristop utrjuje občutek za skupnost in skupno odločanje. Na ta način bomo zmanjšali morebitne namere po kršenju kodeksa, saj bi te pomenile neke vrste samoprevaro, istočasno pa bomo učencem posredovali pomen aktivnega sodelovanja in vključenosti. Nadalje, etični kodeksi so lahko usmerjeni k pravilom ali pa so usmerjeni k ciljem oz. vrednotam (Kleiner in Maury, 1997). V prvih so večinoma v ospredju standardi ravnanja in vključujejo posebna pravila, ki jih je treba upoštevati. Zaradi hierarhičnih odnosov v vrtcih in šolah utegne biti pristop preko pravil zelo zapleten, zato mora biti natančno določeno, katera pravila veljajo za določeno skupino in na kakšen način. To pa spodkopava prej omenjeni občutek za skupnost. Zato je v nekaterih primerih bolj smiselno sprejeti ciljno usmerjeni pristop, kjer kodeks zgolj določa cilje, ki jih želimo doseči (npr.: Naša šola je varno okolje, kjer prisluhnemo mnenju vsakogar in ga tudi spoštujemo.), saj bomo s tem lahko dosegli večjo skladnost s temi cilji oz. vrednotami, ki so obenem cilji vsakega posameznika, ki je vključen v šolsko življenje. Zelo pomemben dejavnik je tudi starost in moralna zrelost učencev, kajti kodeks mora biti vsakomur razumljiv. V ta namen lahko pripravite poenostavljeno različico etičnega kodeksa za učence nižjih razredov.

Razmišljajte v okviru vrednot, prepričanj in pričakovanj, saj so vrednote tiste, ki najbolj opredeljujejo šolo. Uporabite preprost jezik in izogibajte se tehničnim izrazom. Na začetku je najbolje določiti prednostne naloge (kaj želimo s kodeksom doseči) in temeljne vrednote, šele nato pa se posvetimo podrobnostim, če je to sploh potrebno. Obstaja nekaj ključnih vidikov šolskega življenja, na katere je vredno biti pozoren pri pripravi etičnega kodeksa. Prvi vidik je socializacija; šola je nenehno spreminjajoče se okolje, kjer se ljudje pogosto izmenjujejo, zato so potrebni mehanizmi, ki omogočajo seznanjenost z etičnim kodeksom vsakemu posamezniku, ki postane član skupnosti. Sistem nagrajevanja in kaznovanja je zelo učinkovit in lahko prispeva k uspešnosti kodeksa. Pomemben vidik je tudi odločanje in vodenje: kdo lahko sprejema pomembne odločitve v zvezi s kodeksom in kdaj, kakšne odgovornosti to prinaša. Nadalje, etični kodeks si lahko zamislite tudi kot pripomoček za učenje. Tudi v primerih kršitve kodeksa je najbolj konstruktivno, da to vidimo kot priložnost za učenje in napredovanje, in ne zgolj kot nekaj, kar mora biti sankcionirano. Vsak član osebja na šoli in vsak učenec naj sprejme etični kodeks kot svojo lastno naravnost do vrednot, idealov in načel šolske skupnosti, in ne samo kot naključni nabor smernic in prepovedi.

## VIRI

Belak, Jernej in Milfelner, Borut. 2011. Informal and Formal Institutional Measures of Business Ethics Implementation at Different Stages of Enterprise Life Cycle. *Acta Polytechnica Hungarica*, Vol. 8, No. 1, 2011, str. 105–122.

Kleiner, Deborah S. in Mary D. Maury. 1997. Thou Shalt and Shalt Not: An Alternative to the Ten Commandments Approach to Developing a Code of Ethics for Schools of Business. *Journal of Business Ethics*, Vol. 16, No. 3, str. 331–336.

Kipnis, Ken. 1988. Toward a Code of Ethics for Pre-school Teachers: The Role of the Ethics Consultant. *International Journal of Applied Philosophy*.

Ethics Resource Center. 2001. A Guide to Developing Your Organization's Code of Ethics. Dostopno na spletni povezavi: <http://www.shrm.org/about/documents/organization-coe.pdf> (pridobljeno: 20. 8. 2013).



# Metodološki modeli za vzgojo za etiko in vrednote



## 1. Kritično mišljenje v etični vzgoji

### Ozadje:

Kritično mišljenje je bistveno povezano z izvori filozofije in samim prehodom *mythosa* v *logos*, ko je postalo ključno, kako zagotoviti dobre razloge za naša prepričanja. Korenine pojma so v grški besedi *kritike*, ki pomeni umetnost presojanja ali mišljenja. Kritično mišljenje je reflektirajoče mišljenje, ki se sprašuje o tem, kaj verjeti in kako delovati (epistemski in praktični vidik), v tem širšem smislu je povezan s Sokratovim načelom, da »človeku ni vredno živeti nepreiskane življenja«. Motivacija za uvod v kritično mišljenje v okviru vzgojnega procesa je stališče, da se morajo otroci naučiti, kako misliti, in ne samo, kaj misliti. Ennis (2011) je določil tri dispozicije in dvanajst sposobnosti, ki jih kritični misleci potrebujejo za ta process, dopolnil jih s tremi nekonstitutivnimi, pomožnimi sposobnostmi. Takole povzame: »Na kratko, idealni kritični mislec je nagnjen k temu, da poskuša 'povedati bistvo', pošteno in jasno predstaviti trditev, in da je skrben do drugih (slednje je pomožno, ni konstitutivno); nadalje, idealni kritični mislec je sposoben razjasniti, poiskati in presoditi osnovo stališča, razumno sklepati iz osnove, z domišljijo predvideti in povezati, vse to pa počne hitro, občuteno in z retorično spretnostjo.« Kritično mišljenje velja za utemeljeno, natančno in odzivno mišljenje, ki vsebuje dobro definirane in jasne pojme. Kritično mišljenje je zato izhodišče za kultiviranje razmišljujočega, kritičnega in avtonomnega posameznika.

### Opis:

Kritično mišljenje je obširen izraz, ki ga uporabljamo za mnoge dejavnosti, povezane z miselnimi procesi, denimo: spraševanje, raziskovanje, utemeljevanje, analiziranje, testiranje, napovedovanje, načrtovanje itd. Kritičnega mišljenja ne smemo povezovati z negativno konotacijo, kot da bi šlo za obliko neupravičenega kritiziranja.

Kritično mišljenje je mogoče uporabiti na več načinov in za različne starostne skupine. Obstajajo številne metode implementacije kritičnega mišljenja, in sicer: (i) s posebnimi in ločenimi krožki ali učnimi urami o kritičnem mišljenju; (ii) z infuzijo, kar pomeni, da ga eksplicitno vpeljemo med redne predmete in šolske dejavnosti ter izpostavimo njegovo metodo in bistvo; in (iii) z imerzijo, kar pomeni, da kritično mišljenje vpeljemo, a ne nujno na očiten način (Ennis, 1997). Na začetku je najboljši pristop imerzija, toda skladno s kognitivnim in moralnim razvojem lahko postopno uporabimo bolj eksplicitne pristope.

Morda je sprva najlažji način, če se osredotočimo na tehtno argumentacijo; poiskati moramo torej dobre razloge za svoje trditve oz. primerno odgovoriti na vprašanje, zakaj zastopamo določeno stališče ali zakaj tako mislimo. Če na primer nekdo trdi, da se bo kovanec razširil na vročini, ga vprašamo, zakaj. Eden od načinov, kako zagotoviti pomožno verigo razlogov, bi bil, da je kovanec narejen iz kovine, in da se kovina na vročini razširi. Argument je niz stavkov, ki ga sestavljajo premise (razlogi) in sklep, ki sledi iz premis. Primer enostavne oblike argumenta:

Sokrat je človek.	premise
Vsi ljudje so smrtni.	
Sokrat je smrten.	sklep

Vidimo lahko, da sklep logično sledi iz premis, torej: če so premise resnične, je tudi sklep resničen. Seveda niso vsi argumenti v našem vsakdanjem življenju tako enostavni, a na splošno bi morala argumentacija vedno slediti primerni strukturi mišljenja in sklepanja.



Argumentacija lahko združuje več argumentov, ki podpirajo isti sklep, ali celo protiargumentov (argumenti, ki nasprotujejo prvotnemu sklepu), ki se jih nato v argumentaciji ovrže. Argument se lahko ovrže, če se zanika resnico vsaj ene od njegovih premis, ali z zavrnitvijo veljavnosti miselnega procesa, ki je vodil od premis do sklepa.

Za kritično mišljenje je pomembna uporaba jasno določenih pojmov. Klasična logika je razvila metodo definiranja splošnih pojmov, in sicer s podajanjem njihovega najbližjega rodu (genus proximus) in vrstne razlike (differentia specifica). V tem pristopu opredelimo dani predmet ali pojav tako, da ga umestimo v širši rod ali družino, v katero spada, in ga potem ločimo glede na razlike, ki jih ima v primerjavi z drugimi člani istega rodu. Spodnja tabela prikazuje nekaj primerov.

	<i>genus proximus</i>	<i>differentia specifica</i>
Miza je	kos pohištva	z ravno ploskvijo, na katero lahko odlagamo stvari.
Trikotnik je	ravninski lik,	ki ima tri kote.
Človek	je žival,	ki je racionalna (Aristotel).

Obstaja več pravil za tvorjenje dobrih definicij. Naštejmo jih nekaj: 1. Osredotočiti se moramo na bistvene značilnosti, tako da je naša definicija relevantna; primer resničnega stavka, a slabe definicije: »Človeška bitja so dvonožci brez perja.« 2. Izogibati se moramo krožnosti in temu, da definicija ne poda nič novega; primer napake: »Brezžična povezava je povezava brez žic.« 3. Definicija mora zaobjeti pravilen obseg pojma (biti mora koordinirana); primer napake: »Kvadrat je ravninski lik, ki ima štiri kote in štiri stranice.« 4. Izogibati se moramo metaforičnega in nejasnega izražanja – definicija naj bo jasna, enoznačna in natančna; primer napake: »Ljubezen so metuljčki v trebuhu.« 5. Definicija naj ne bo nikalna, temveč naj bo raje trdilna; čeprav je vedno možno opredeliti uporabo določenega pojma s tem, da povemo, kaj ni, je mnogo bolje povedati, kaj je.

V kritičnem mišljenju za otroke je pomembno ustvariti vzdušje, kjer bodo prevladovali zaupanje, odprtost in nekaj humorja. Tekmovalnost naj v primerih kritičnega mišljenja ne igra ključne vloge. Nadalje, spodbujanje kritičnega mišljenja pri učencih zahteva tudi spodbujanje kritičnega mišljenja pri učiteljih: pripravljeni morajo biti izpraševati lastna stališča, prevzeti nove perspektive in dopustiti, da učenci izzovejo njihova mnenja (Jahn, 2013).

#### **Pomen in povezava z moralnim razvojem:**

Pomen kritičnega mišljenja seveda ni omejen na vzgojo za etiko in vrednote, saj tvori osnovo vsake racionalne razprave in delovanja. Kritično mišljenje pomaga učencem, da bolj utemeljeno presojuje in, posledično, delujejo bolj razumno, odgovorno in da se zavedajo možnih posledic svojih odločitev in dejanj. Kakorkoli, prenos iz okvira razreda v vsakdanje življenje je lahko težaven, vendar ga je mogoče premostiti z uporabo konkretnih primerov, igro vlog ali projekti (Jahn, 2013). Kritično mišljenje je odločilno za vsako stopnjo moralnega razvoja.

#### **Primerne vsebine in tematike:**

Kritično mišljenje ni omejeno na določen sklop tem s področja etične vzgoje. Še posebej je uporabno pri pojasnjevanju moralnih sodb in dejanj.

Pristop k poučevanju kritičnega mišljenja mora biti prilagojen okoliščinam posameznega



razreda. Toda obstaja nekaj upoštevanja vrednih splošnih priporočil, ki jih je razvil Jahn (2013):

- Mišljenje potrebuje spodbudo. Izkušnje presenečenja, dvoma ali mejnih situacij so še posebej primerne za ta namen. Primer, ki lahko vzbudi takšno izkušnjo, je branje zapletene zgodbe ali prikaz kontroverznega prizora iz filma.
- Vedno naj obstaja povezava z življenjem otrok.
- Uporabljene metode in vsebine so lahko tesno povezane z učnim predmetom in v vsakem razredu se je mogoče osredotočiti le na posamezni vidik kritičnega mišljenja.
- O dani temi je treba spregovoriti z različnih zornih kotov; učitelj naj sicer podaja predloge in nasvete, a predvsem naj prisluhne idejam učencev.
- Miselni proces je lahko ekspliciten, da učitelj lažje prepozna miselne strategije učencev in jim na osnovi tega svetuje glede kakovosti, svoje strategije pa predstavlja kot zglede.
- Faze socialne interakcije naj se izmenjujejo s fazami refleksije in kontemplacije. Primeri faz interakcije so različne oblike razprav (glej tudi sokratski dialog), igra vlog, izmenjava idej itd. Primeri faz refleksije so branje besedil, zapisovanje misli na določeno temo ali naučeno snov, odgovarjanje na vprašanja v pisni obliki itd.

#### **Primer:**

##### **(A) Razprava in porota**

Tu je kratek opis vaje, ki jo lahko uporabite za spodbujanje in razvijanje kritičnega mišljenja pri učencih. Začnite tako, da razred razdelite na tri skupine, ena skupina naj vključuje tri člane (porota), drugi dve (skupina A in skupina B) naj imata enako ali vsaj približno enako število članov. Predstavite jim zgodbo s primerom etične dileme, ki ima odprt zaključek, tako da dopušča dve možni dejanji (npr. oseba A v zgodbi naj bi pomagala osebi B ali ne). Nato razložite pravila igre. Skupina A ima nalogo, da zagovarja dano trditev (npr. oseba A je moralno zavezana, da pomaga osebi B), medtem ko mora skupina B zagotoviti protiargumente. Porota naj pozorno prisluhne obema stranema, sprejme sklep in poudari glavne argumente za njihovo odločitev. Obe skupini imata na voljo pet do deset minut za pripravo in predstavitev čim večjega števila argumentov. Nato začnite s skupino A; idealno je, če vsak član skupine predstavi en argument. Če je več argumentov kot članov, naj se vrstni red ponovi, ali pa vprašajte, če želi še kdo kaj dodati. Člani skupine B in člani porote morajo pozorno poslušati. Takoj zatem naj člani skupine B predstavijo svoje argumente in protiargumente. Ko končajo, ima skupina A nekaj časa za odgovor, potem pa lahko zaključi skupina B. Poroti je dana naloga, da sprejme razsodbo na podlagi argumentov, ki sta jih predstavili obe skupini. V petih minutah se morajo odločiti in pripraviti obrazložitev, ki jo na koncu razglasijo. To je odlična vaja za urjenje argumentiranja in kritičnega mišljenja, obenem pa uči, kako biti strpen in pozoren do drugih. Učenci se lahko znajdejo v položaju, ko morajo zagovarjati stališče, v katerega morda niti ne verjamejo in sami ne bi presojali v tej smeri. Naučijo se sodelovanja in v vlogi porote tudi doseganja kompromisov.

##### **(B) Igra definicij**

V tej vaji otrokom najprej povemo, da se bodo igrali igro znane založbe, ki izdaja otroške »slovarje« (lahko tudi pojasnite pojem slovar). »Urednik« naj bi nagovoril učence, da naj za slovar definirajo izbrani pojem. Otrokom ponudite z etiko in vrednotami povezan izbor

pojmov (npr. prijateljstvo, odgovornost, spoštovanje) in izberejo naj enega (pojem A). Lahko se tudi med sabo dogovorijo, kateri pojem želijo izbrati za definicijo. Na začetku igre spodbudite otroke, da definirajo nek enostaven, običajen izraz, npr. korenje ali stol. Večina bo najverjetneje rekla, da je definicija korenja: »Korenje je zelenjava.« Nato vprašajte druge otroke, če se strinjajo in če karkoli manjka. Nekdo bo morda rekel: »Korenje je oranžna zelenjava.« Potem ponovno vprašajte, če je to dobra definicija itd., dokler se ne oblikuje primerna definicija; npr. »Korenje je užitna korenasta zelenjava, običajno oranžna in hrustljava, ko je sveža.« S to vajo otrokom pokažemo, da ni tako preprosto definirati enostavnih izrazov in da je lahko definiranje abstraktnih pojmov velik izziv. Otrokom razložimo celotni postopek. Sprva naj na prazen list papirja napišejo definicijo pojma A, ga prepognejo in odložijo. To naj storijo v dveh do treh minutah. Ko zaključijo s pisanjem svoje definicije, izberemo enega učenca, da prebere svojo definicijo in jo napiše na tablo. Ostali otroci predstavljajo »uredniški svet« in razpravljajo o izbrani definiciji. Kot vodja delavnice moramo biti ves čas aktivni in otrokom pomagati, da odkrijejo dobre in slabe dele definicije. Po razpravi prečrtamo dele definicije, ki jih je večina zavrnila, in pustimo le sprejete dele. Nato cel proces še nekajkrat ponovimo s predlaganimi definicijami drugih otrok, če pa se ponavljajo ali so podobne, jih vprašamo, ali bi kdo želel še kaj dodati. Pogovor o definiciji se začne tako, da naj otroci, ki se z njo strinjajo, dvignejo roko, ostali pa ne. Nato naj pojasnijo, zakaj se strinjajo in zakaj ne. Drugi otroci lahko ugovarjajo, a morajo navesti tudi razloge ali protiargumente. Ta del vaje se zaključi, ko se večina otrok strinja glede končne definicije, ki jo nato ponovno jasno napišemo na tablo, in je tako pripravljena za vnos v slovar. Cilj delavnice ni v iskanju popolne definicije pojma A, temveč o njem razmišljati in vaditi kritično mišljenje. Na koncu naj otroci pogledajo svoj prvotni zapis definicije in nato dopišejo svojo zadnjo različico definicije pojma A. Razred naj potem spregovori še o tem, kdo je spremenil svojo definicijo in kako. Če upoštevamo, da je pojem A moralni pojem, potem je to tudi osnova za klasično filozofsko razpravo o danem etičnem vprašanju.

### Viri in pripomočki

#### Pripomočki:

Če potrebujete nadaljnje smernice, priporočamo Ennisov zapis »Strategies and Tactics for Teaching Critical Thinking«:

<http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/StrategiesandTacticsforTeachingCriticalThinking.pdf>.

Podrobnejše informacije, vključno s primeri vaj, so dostopne v paketu gradiv, ki jih je Brookfield oblikoval za delavnico, ki jo je vodil leta 2012:

[http://www.stephenbrookfield.com/Dr.\\_Stephen\\_D.\\_Brookfield/Workshop\\_Materials\\_files/BCRT\\_Wkshp\\_Pkt.pdf](http://www.stephenbrookfield.com/Dr._Stephen_D._Brookfield/Workshop_Materials_files/BCRT_Wkshp_Pkt.pdf).

#### Viri:

Brookfield, Stephen (2012): Teaching for Critical Thinking. Jossey-Bass.

Prvo poglavje je dostopno na spletu:

[http://www.stephenbrookfield.com/Dr.\\_Stephen\\_D.\\_Brookfield/Articles\\_and\\_Interviews\\_files/Ch%201%20What%20is%20Critical%20Thinking.pdf](http://www.stephenbrookfield.com/Dr._Stephen_D._Brookfield/Articles_and_Interviews_files/Ch%201%20What%20is%20Critical%20Thinking.pdf)  
(pridobljeno: 5. 3. 2015).

Ennis, Robert H. (1997): »Incorporating Critical Thinking in the Curriculum: An Introduction to Some Basic Issues«. V: Inquiry 16 (3), str. 1–9. Dostopno na spletu:

<http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/IncorpY400dpiBWNoDropPp1->

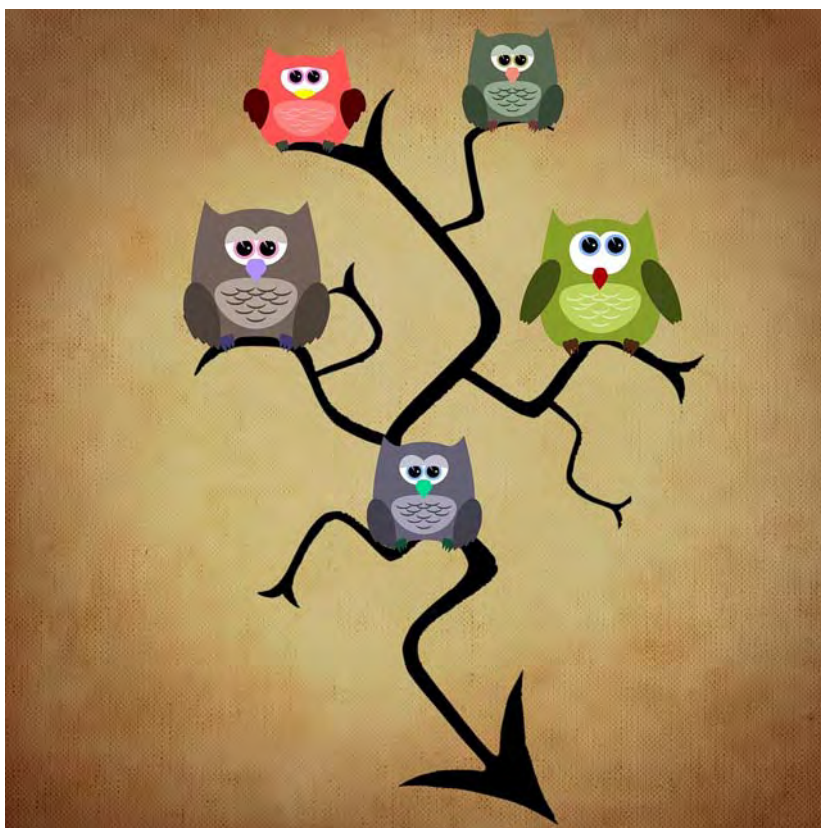
9PrintD.pdf (pridobljeno: 19. 2. 2015).

Ennis, Robert H. (2011): »The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities«. Dostopno na spletu:

[http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking\\_51711\\_000.pdf](http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf) (pridobljeno: 19. 2. 2015).

Jahn, Dirk (2013): »Was es heißt, kritisches Denken zu fördern. Ein pragmatischer Beitrag zur Theorie und Didaktik kritischen Nachdenkens«. V: Mediamanual (28), str. 1–17. Dostopno na spletu:

[http://www2.mediamanual.at/themen/kompetenz/mmt\\_1328\\_kritischesdenken\\_OK.pdf](http://www2.mediamanual.at/themen/kompetenz/mmt_1328_kritischesdenken_OK.pdf) (pridobljeno: 19. 2. 2015).



## 2. Filozofija z otroki

### Ozadje:

Filozofija z otroki je mlada filozofska veda, ki je tesno povezana s filozofijo vzgoje in tudi s filozofsko prakso. Glavni namen je otroke naučiti »kakovostno misliti« oz. jim pomagati pri razvoju samostojnega mišljenja. Pogosto je bogat vir številnih izvirnih filozofskih vprašanj, saj ravno otroci vselej o nečem razmišljajo, se čudijo, raziskujejo in brez zadržkov postavljajo vprašanja. Preprosta vprašanja in avtentične ali simulirane življenjske situacije spodbudijo otroke, da se vključijo v premišljeno razpravo, v kateri lahko razmišljajo na bolj kompleksen način. Radovednost in vztrajnost otrok v povezavi z logično argumentacijo (razprava), ovržbo in dokazom njihovih prepričanj in naravnosti, predstavljajo veliko spodbudo za njihovo mišljenje. Medtem ko določeno temo obravnavajo z različnih zornih kotov, z vsemi argumenti in protiargumenti za določeno trditev, razvijajo sposobnost za natančno opazovanje in razlikovanje bistvenega od nepomembnega. Ob tem se izboljšuje njihovo logično mišljenje ali sposobnost videti povezavo med dejstvi in argumenti. Na ta način je mogoče za učence oblikovati različne učne strategije.

### Opis:

Eden od najpomembnejših pojmov v filozofiji z otroki je »učeca se skupnost« (*community of inquiry*), tj. skupnost, katere člani skupaj raziskujejo in iščejo odgovore. Ta filozofska in pedagoška metoda je osredotočena na zbrano poslušanje in govorjenje. Mišljenje je ponotranjenje govorjenja (L. Vygotsky). V učeči se skupnosti otroci medsebojno urijo svoje mišljenje in oblikujejo miselno učečo se skupnost, v kateri učiteljeva vloga ni poučevati, temveč postavljati vprašanja in podvprašanja, torej usmerjati razpravo na ravni filozofskega razglabljanja. Kot posrednik mora voditi in spodbujati razpravo. Osnovna metoda je sokratski dialog ali kaj podobnega. »Učeca se skupnost je učinkovita pedagogika za razvoj razumnosti ...« (Sprod, 2001).

Čeprav v filozofiji z otroki obstaja veliko različnih pristopov, so cilji, ki jih je določil Michel Tozzi, sprejeti kot osnova vseh kakovostnih programov filozofije z otroki:

»1) Misliti samostojno. Glede na začetna soočanja z eksistencialnimi, etičnimi in estetskimi vprašanji samostojno mišljenje predpostavlja odziven proces, ki opredeljuje probleme, oblikuje pojme in razumno utemeljuje sklepe. Čim zgodnejše učenje tega pomeni zagotovilo za prebuditev razsvetljenega premisleka o človeškem stanju pri otrocih.

2) Vzgoja za premišljeno državljanstvo. Učenje samostojnega razmišljanja razvija svobodno presojo v bodočih državljanih, ščiti jih pred ideološko indoktrinacijo in prepričljivim oglaševanjem. Učenje filozofiranja skozi razpravljanje o idejah je spodbudno tudi za razumno soočanje z drugimi pri iskanju resnice, ki je etična in intelektualna zahteva vsake pristne demokratične razprave.

3) Pomoč pri razvoju otrok. Za strukturo osebnosti otrok in adolescentov je pomembno, da se naučijo pravilno razmišljati. Za njih je to priložnost za spoznanje, da so misleča bitja, kar lahko okrepi njihovo samozavest, izkušnje nestrinjanja v razpravah, ki potekajo v mirnem sobivanju, pa jim pomagajo napredovati v humanosti. To v njih posledično dviguje tolerančni prag v spoštovanju drugih in preprečuje nasilje.

4) Osvajanje jezikovnih in govornih spretnosti. Besedno izražanje zavoljo mišljenja razvija kognitivne in sociolingvistične sposobnosti. S tem ko se trudijo izboljšati svoje mišljenje,



otroci obenem povečujejo potrebno natančnost v izražanju.

5) Konceptualizacija filozofiranja. Urjenje refleksije z otroki terja novo opredelitev filozofiranja, konceptualizacijo njegovih začetkov, njegove narave in pogojev.

6) V ospredju je tudi oblikovanje teorije o poučevanju filozofije, ki bi bilo prilagojeno otrokom in adolescentom. Otrok denimo ne moremo učiti filozofije v velikih predavalnicah, na podlagi najpomembnejših filozofskih del ali ob pisanju esejev. Učenje otrok, kako razmišljati o lastnem odnosu do sveta, drugih in sebe, mora biti prilagojeno njihovi starostni skupini.« (Tozzi, 2009)



#### **Pomen in povezava z moralnim razvojem:**

Etične vsebine so sestavni del večine programov filozofije z otroki. Teme o npr. prijateljstvu, ljubezni in vrednotah so zelo pomembne in zanimive za otroke. Matthew Lipman, ustanovitelj gibanja filozofija za otroke, ima zanimivo teorijo o t. i. večdimenzionalnem mišljenju. Le-to vključuje kritično, ustvarjalno in skrbno mišljenje. Po Lipmanu je glavni cilj skrbnega mišljenja vpeljava vrednot v mišljenje. Z razvojem mišljenja obenem razvijamo komponento skrbnega mišljenja, ki je ločeno, a prepleteno z drugima komponentama mišljenja. Ko razmišljamo o določeni temi, ne moremo prezreti razmisleka o vrednotah, ki so del te teme. Lipman trdi: »Če je glasbeno komponiranje mišljenje v zvokih, pisanje leposlovja mišljenje v jeziku in slikanje mišljenje v barvah, potem je skrbno mišljenje mišljenje v vrednotah. In prav tako kot slikar ne more misliti v barvah, če ne ceni barv, tako tudi misliti v vrednotah ni mogoče, če pred tem ne poznamo pomena vrednot.« (Lipman, 2003, 130).

#### **Primerne vsebine in tematike:**

Vse etične vsebine so uporabne in dobrodošle v poučevanju filozofije, saj so pomembne za kultiviranje aktivnih in odgovornih državljanov. O etičnih vprašanjih je z otroki smiselno razmišljati tudi zato, ker so del vsakdanjega življenja.

#### **Primer:**

Delavnica »Kaj je lepota?« je del projekta »Pogled na lastno mišljenje«, ki ga je pripravilo hrvaško društvo Mala filozofija (Petit Philosophy). Za vsako lekcijo se vnaprej pripravi PowerPoint predstavitev. V predstavitvi ima vodilno vlogo sova Sofija, ki vodi otroke skozi niz vprašanj. Sofijini prijatelji so riba Bibica, rak Pak, morski konjiček Morskič, jež Pez, raca Ratka, volk Slaviša in polenovka Bakalarko. Učitelji na začetku vsake učne ure določijo, kateri učenci

bodo brali besedilo teh animiranih likov.



Večina lekcij vsebuje eno ali več zgodb iz mitologije, literature ali filozofije in so tesno povezane z obravnavano tematiko. Glavni namen te delavnice je razmislek o lepoti. Sledijo osnovna vprašanja, ki jih otrokom postavijo animirani liki Raca Ratka, sova Sofija in Nessie:

Raca Ratka: Dober dan in hvala, ker ste se nam pridružili ob dnevu filozofije! Ime mi je Raca in danes se bom družila z vami.

Sova Sofija: Živjo! Ime mi je Sofija in tudi jaz bi se rada pogovarjala z vami.

Raca Ratka: Imam nekaj vprašanj in upam, da mi boste lahko pomagali poiskati odgovore.

Sova Sofija: Ali radi pišete zgodbe?

Raca Ratka: Zanima me, kdaj ste si nazadnje izmislili zgodbo in jo napisali?

Sova Sofija: Kakšni bi bili v vaši zgodbi zlobni liki?

Raca Ratka: Če bi morali napisati zgodbo o dobrem in zlem ... Kakšni bi bili dobri liki?

Sova Sofija: Ali poznate kakšno zgodbo, v kateri je glavni lik dober, ampak grd?

Raca Ratka: Ali bi v svojo zgodbo vključili dobre, ampak grde like? Kako se do njih vedejo drugi liki?

Sova Sofija: Kaj je glavna težava Grdega račka?

Raca Ratka: Kako si predstavljate Grdega račka?

Sova Sofija: Ali si je zaslužil, da so tako ravnali z njim?

Raca Ratka: Zakaj drugi niso opazili njegovih dobrih lastnosti?

Sova Sofija: Ali se spomnite koga z dobrimi lastnostmi?

Raca Ratka: Ali je lepota samo nekaj, kar lahko vidimo?

Sova Sofija: Ali obstaja več vrst lepote?

Raca Ratka: Kdaj se pojavi?

Sova Sofija: Kako začutimo lep občutek?

Nessie: Živjo, nikar se ne ustrašite! Po merilih nekaterih ljudi sem grda, zato mi pravijo pošast. Ime mi je Nessie in sem potomka plezozavra, dinosavra, še vedno obstajam in se skrivam v globini jezer.

Sova Sofija: Nessie, ne skrbi, nikomur ne bomo povedali, da smo te videli.

Raca Ratka: Hej, Nessie, kako si?

Nessie: Vem, zato sem tudi zbrala pogum in obiskala vašo delavnico Mala filozofija.

Sova Sofija: Ali mislite, da bi se je ljudje ustrašili, če bi jo videli?

Nessie: Moja izkušnja je, da se ljudje ustrašijo vsega, kar jim je tuje. Tudi vse, kar po njihovem okusu ni lepo, jih straši in odbija.

Sova Sofija: Ali je lahko komu nekaj lepo, drugemu pa ne?

Raca Ratka: Kakšna so merila za lepoto?

Nessie: Ali lahko nekaj, kar vam je sprva grdo, kasneje postane lepo?

Sova Sofija: Kaj je hujše: ko lepota izgine iz nečesa, kar se vam je zdelo lepo, ali ko se nekaj grdega spremeni v lepo?

Raca Ratka: Ali lahko lepota izgine?



Nessie: Kaj lažje prepoznate – lepo ali grdo?

Raca Ratka: Ali je enako – izgledati lepo in počutiti se lepo?

Sova Sofija: Ali je videz ljudi zelo pomemben?

Raca Ratka: Ali ste bili kdaj neprijazni do nekoga zaradi njegovega videza?

Sova Sofija: Kaj vse so ljudje pripravljeni storiti za lep videz?

To je le polovica vprašanj. Glavna vloga učitelja je postavljati podvprašanja in na poglobljen način razpravljati o tematici.



#### Viri in pripomočki

##### Pripomočki:

Brenifier, Oscar in Millon, Isabelle. *Learning to philosophize with Nasruddin Hodja*: <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2014/01/PHILOSOPHIZE-WITH-N.H-ORIGINAL-2-2.pdf>

##### Viri:

Gregory, Maughn. »Philosophy for Children and Its Critics: A Mendham Dialogue«, v: *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*, Vansieleghem, Nancy; Kennedy, David (ur.), London: Wiley-Blackwell, 2011.

Haynes, Joana. *Children as Philosophers: Learning through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*. Oxon: Routledge, 2003.

Lipman, Matthew. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

Lipman, M.; Sharp, A. M.; Oscanyan, F. S. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press, 1980.

Sprod, Tim. *Philosophical Discussion in Moral Education: The Community of Ethical Inquiry*. London: Routledge, 2001.

Fisher, Robert. *Teaching Children to Think*. Cheltenham: Nelson Thornes, 2005.

Beardsley, Monroe C. *Thinking Straight*. New York: Oliphant Press, 2008.

### 3. Sokratski dialog

**Ozadje:****Sokratska metoda – »učenje z zastavljanjem vprašanj namesto s podajanjem snovi«**

To posebno obliko razgovora oz. metodo spraševanja je zasnoval grški filozof Sokrat (469–399 pr. n. š.), v pisni obliki pa je oživila v Platonovih dialogih. Sokratska metoda kot metoda poučevanja filozofije je način ocenjevanja trditev s preiskovanjem protislovij in nejasnosti v sklepanju. Na osnovi tega se učimo tudi sprejemati različne ideje in stališča, ne glede na to, kako skladna so z našimi prepričanji. Cilj sokratske filozofske metode je vedno etičen; pomaga nam namreč ozavestiti lastne zmote, predsodke, zablode in samoprevare, razvijati kritično mišljenje ter razumevanje dobrega, kar nas približa splošnemu človeškemu hrepenenju po sreči (eudaimonia).

**Sokratska metoda dialoga**

Na začetku 20. stoletja je nemški filozof Leonard Nelson razvil sokratsko metodo dialoga za dialoško filozofiranje v skupinah (Die Sokratische Methode, 1922). Namen sokratskega dialoga je doseči sporazum glede odgovora na splošno vprašanje. Izhodiščna točka analize je primer iz vsakdanjega življenja.

**Opis:****Spodbujanje učenja z vprašanji in preiskovanjem**

Učitelj lahko uporablja sokratsko metodo v pogovoru o vrednotah, načelih in prepričanjih. Če je denimo osnovno vprašanje, kaj je prijateljstvo, potem naj učenci navedejo primer, za katerega »mislijo«, da je idealen zgled prijateljstva. Tako učitelj kot tudi učenci so zadržani, da z vprašanji spodbujajo dialog. »Učitelj« ali posrednik v dialogu zastavlja prodorna vprašanja, da bi bilo mogoče razkriti vrednote in prepričanja, ki določajo in podpirajo misli in trditve učencev. Učitelj naj ne podaja nobenih informacij, tudi samo preiskovanje naj vedno ostaja odprto. V razredu naj prevladujejo določena pravila, npr. za sodelovanje dvigni roko, izražaj se kratko in jedrnat, uporabljaj argumente, ki izhajajo iz tvoje osebne izkušnje.

**Nasveti za učitelje (Reich, 2003):**

- Poiščite primeren prostor in ustvarite spodbudno vzdušje.
- Zapomnite si imena učencev in poskrbite, da se bodo tudi oni predstavili drug drugemu.
- Razložite jim osnovna pravila.
- Zastavljajte vprašanja in naj vas ne moti tišina. Tišina je plodna. Če nihče ne odgovori, čez nekaj časa zastavite podobno vprašanje.
- Ustvarite, kar Reich imenuje »plodno neugodje«. Ne preprečite neugodja prehitro, saj je to občutek, ki spremlja in je značilen za samostojno učenje. Dopustite učencem, da z negotovostjo in dvomi naposled dosežejo ugodje.
- Nova razlikovanja naj bodo dobrodošla.
- Ne zavračajte »norih idej«, saj lahko omogočijo nov pogled na izbrano temo, ne spodbujajte pa idej, ki so le poskus izogibanja sodelovanju.
- Uporabljajte dodatna vprašanja, da pojasnite različne vidike odgovorov na prejšnja vprašanja.
- Kot učitelj bodite vedno odprti za nova znanja.

**Pomen in povezava z moralnim razvojem:**

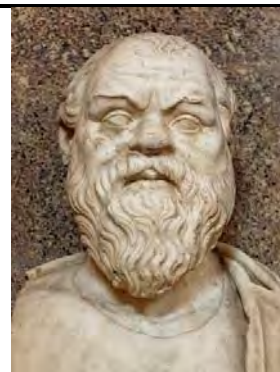
Sokratska metoda dialoga ima velik pomen v vzgoji za etiko in vrednote, v kolikor nam omogoča, da razmišljamo o lastnih prepričanjih in jih primerjamo s prepričanji in naravnostmi drugih. Razumen dialog je temelj vsake razumne razprave in dejavnosti. Otrokom pomaga pri razvijanju govornih veščin, kritičnega mišljenja, razlaga in ovrednotenju podatkov, preoblikovanju podatkov v znanje, to pa nadalje v presoje in dejanja, pri razvijanju medosebnih veščin, spoštovanja do drugih in intelektualne poštenosti.

**Primerne vsebine in tematike:**

Sokratska metoda dialoga ni omejena na določen sklop tematik v vzgoji za etiko in vrednote, zato lahko izberemo katero koli vsebino.

**Primer:**

Na začetku sokratskega dialoga se prepletajo začudenje, zbeganost, zagata ali *aporia* (ἀπορία), ki se nagiba tudi k dvomu in ugovoru. Mnogi Platonovi dialogi sledijo temu načinu mišljenja; Sokrat poskuša v dialogu svoje sogovornike postaviti v stanje zmedenosti glede danega vprašanja (npr. bistvo pravičnosti ali vrline), nato pa jih z vprašanji vodi do novih spoznanj. Sledi odlomek iz Platonovega dialoga *Kriton* (ali o tem, kaj je treba storiti), ki ponazarja metodo razgovora med Sokratom in Kritonom.



Sokrat: Z ozirom na to, glede česar se strinjava, morava torej premisliti, ali je pravično, da skušam oditi od tod, ne da bi me pustili Atenci, ali pa to ni pravično. Če se izkaže, da je, bova poskusila; če pa ne, bova to opustila. Kar zadeva tvoja razmišljanja o denarnem strošku, ugledu in vzgoji otrok, se bojim, Kriton, da gre resnično za misli tistih, ki brez vsake pameti pobijajo ljudi in ki bi jih tudi oživljali, če bi to mogli – namreč za misli te množice. Najina dolžnost pa je – ker se tako odloča mišljenje (*logos*) –, da ne razmišljava nič drugega razen tega, o čemer sva ravno govorila, namreč ali bova ravnala pravično, če dava denar in izkaževa hvaležnost ljudem, ki bi me odvedli od tod, oziroma če se jaz pustim odvesti, oni pa mi pri tem pomagajo – ali pa bova, če bova storila vse to, v resnici ravnala krivično. In če se izkaže, da bi s tem storila nekaj krivičnega, se ne smeva ozirati niti na to, da moram umreti, če ostaneva tu in mirujeva, niti na kakršno koli drugo (zlo), ki bi ga lahko utrpela – da le ne ravnava krivično.

Kriton: Zdi se mi, da govoriš pravilno, Sokrat; povej, kaj naj storiva!

Sokrat: Premisliva skupaj, dobri moj; in če me boš lahko spodbil, ko bom govoril, mi ugovarjaj in te bom poslušal. Če pa (me) ne moreš (spodbiti), srečnež, prenehaj že enkrat s tem, da mi spet in spet govoriš iste besede (*logos*), da moram namreč od tod oditi proti volji Atencev! Meni je veliko do tega, da bi te prepričal in bi potem tako ravnal, ne pa da to storiš neprostopovoljno. Zato se ozri na začetek najinega razmišljanja, ali se ti zdi zadovoljivo, kar sva povedala, in – kot najbolje znaš – skušaj odgovarjati na to, kar te bom spraševal!

Kriton: Poskusil bom.

Sokrat: Bova rekla, da se na noben način ne sme prostovoljno delati krivica, ali pa se morda na določen način to sme, na drugega pa ne? Ali ravnati krivično *nikakor* ni ne dobro ne lepo, kot sva se v preteklem času že večkrat strinjala? Ali pa so se nama v teh nekaj dneh razblinila vsa tista nekdanja strinjanja? Ali nama je kot starcema teh let, Kriton, ostalo prikrito, da se – čeprav sva se tako dolgo časa resno pogovarjala – v ničemer ne razlikujeva od otrok? Ali pa

je vsekakor tako, kot sva govorila tedaj, najsi množica trdi tako ali drugače, in je – če bi morali pretrpeti še hujše reči od teh ali pa prijaznejše – krivično ravnanje za tistega, ki tako ravna, vendar na vsak način nekaj slabega in sramotnega. To trdiva ali ne?

Kriton: Trdiva.

Sokrat: Potemtakem nikakor ne smemo ravnati krivično?

Kriton: Gotovo ne.

Sokrat: Četudi torej nekdo trpi krivico, ne sme krivice vračati, kot misli množica, saj nikakor ne smemo ravnati krivično?

Kriton: Kaže tako.

Sokrat: Kaj pa naslednje, Kriton: je treba delati zlo?

Kriton: Nikakor ne, Sokrat.

Sokrat: Kaj pa vračati zlo, če kdo utrpeva kaj slabega, ali je to pravično, kot pravi množica, ali ni pravično?

Kriton: Nikakor ni.

Sokrat: In sicer zato, ker med slabim ravnanjem z ljudmi in krivičnim ravnanjem ni nobene razlike, mar ne?

Kriton: Res je, kar praviš.

Sokrat: Torej ne smemo nikomur vračati krivice s krivico niti slabo ravnati z nobenim človekom, najsi od njega utrpimo kar koli? Glej, Kriton, da se ne bi, če se boš s tem strinjal, strinjal v nasprotju s svojim mnenjem. Kajti vem, da je malo takšnih ljudi, ki se jim tako zdi ali se jim bo to zdelo. Za tiste, ki imajo takšno mnenje, in te, ki imajo drugačnega, ne obstaja skupno sklepanje; nujno je, da se med seboj prezirajo, ko eni vidijo, kakšni so sklepi drugih. Zato tudi ti dobro razmisli, ali si na moji strani in takšnega mnenja kot jaz ter začneva sklepanje od tu, s sklepom, da ni nikoli pravilno krivično ravnati niti krivico vračati s krivico, niti ni v primeru, da zlo trpimo, to pravilno maščevati s tem, da zlo vračamo – ali pa odstopaš od tega načela in ga ne deliš z menoj? Meni se namreč tako zdi že od zdavnaj – in še vedno. Če pa si ti nemara sklenil kako drugače, povej in me pouči. Če pa vztrajaš pri tem, kar sva prej trdila, poslušaj, kaj sledi!

Kriton: Vztrajam, Sokrat, in sem takšnega mnenja kot ti; kar govori!

Sokrat: No, naj povem, kaj iz tega sledi – bolje rečeno, naj te vprašam. Reciva, da se kdo s kom drugim strinja glede nečesa pravičnega. Je to dolžan uresničiti ali pa ga mora prevarati?

Kriton: Dolžan je to uresničiti.

Sokrat: Premisli torej na osnovi naslednjega! Ali s tem, da odideva od tukaj, ne da bi o tem prepričala polis, slabo ravna z nekom, s katerim bi tako najmanj smela ravnati, ali ne? Vztrajava pri tem, glede česar sva se strinjala, da je pravično, ali ne vztrajava?

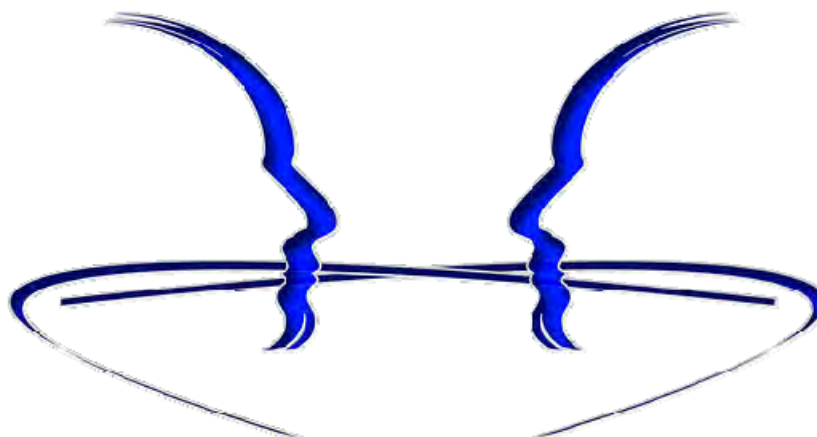
Kriton: Ne morem odgovoriti na to, kar sprašuješ, Sokrat, kajti ne razumem.

#### Viri in pripomočki:

Reich, Rob. 2003. The Socratic Method: What it is and How to Use it in the Classroom; *Stanford University Newsletter on Teaching*, Vol. 13, no.1.

Bloom, B. S.; Engelhart, M. D.; Furst, E. J.; Hill, W. H.; Krathwohl, D. R. 1956. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.

Platon. 2009. Kriton. V: *Zbrana dela I* (prev. Gorazd Kocijančič). Ljubljana, KUD Logos, str. 100–101.



## 4. Proces razjasnjevanja vrednot

### Ozadje:

Pristop, ki sledi procesu razjasnjevanja vrednot, je leta 1970 prvi razvil Sidney B. Simon s sodelavci na Univerzi v Massachusettsu v ZDA. Cilj tega metodološkega modela ni v tem, da bi se otroci »naučili« izbranih vrednot, temveč da bi skozi ta proces okrepili zavedanje o svojih lastnih vrednotah v primerjavi z vrednotami njihovih prijateljev, odraslih, različnih družbenih skupin in celo drugih družb iz različnih zgodovinskih obdobjih. Mišljeno je, da s pomočjo takšne primerjave otroci razmišljajo o svojih vrednotah in morda spremenijo tiste, ki so slabo utemeljene, ter okrepijo tiste, ki se kot pomembne razkrijejo glede na primerjavo. Ta model uporabljajo v šolah in vrtcih v ZDA, Nemčiji ter tudi nekaterih drugih državah.

### Opis:

Pristop sestoji iz sedmih korakov (Raths, Harmin in Simon, 1978):

1. Razmislek in vrednote: otroci morajo najprej ozvestiti, katera prepričanja in ravnanja cenijo.

2. Javno potrjevanje: Otroke nagovorimo, da navedejo svoja vrednostna stališča, bodisi v razpravi, v pisni nalogi ali v svojih osebnih dnevnikih.

3. Izbira med alternativami: Prepričanja in vrednote soočimo ob izbrani dilemi. Učitelj ali vzgojitelj naj predstavi čim več informacij in izpostavi različne zorne kote. Ta del procesa razjasnjevanja vrednot je tesno povezan z veščinami sprejemanja odločitev.

4. Izbira glede na presojo posledic: V tem koraku otroci razmislijo in se odločijo za svoja stališča na osnovi informacij, ki jih prejmejo v razredu, in ne denimo na podlagi absolutnih moralnih vrednot, s katerimi so se seznanili doma ali v cerkvi.

5. Svobodna izbira: V procesu razjasnjevanja vrednot je zelo pomembno, da sprejete odločitve spremlja tudi občutek zadovoljstva. Poskušajmo se izogniti temu, da bi otroci drug drugega obsojali zaradi posameznih izbir.

6. Delovanje: Otroke nagovorimo, naj delujejo na podlagi svojih prepričanj ter opazujejo, kakšne posledice to prinaša.

7. Delovanje, ki potrjuje vzorec, je konsistentno in ponavljajoče: Otroci se naučijo, da morajo sprejemati odločitve in ravnati v skladu s svojimi vrednotami.

### Pomen in povezava z moralnim razvojem:

Model se lahko uporablja za vse starosti, vendar morajo biti obravnavane teme in dileme izbrane v skladu z znanjem in potrebami določene starostne skupine. Glavni cilj je razmislek o vrednotah in sočasno razvijanje moralne občutljivosti. Poleg tega ta proces tako otroke kot tudi odrasle motivira pri iskanju dobro utemeljenih argumentov in razlogov, namesto da bi slepo sledili bodisi ideologiji bodisi avtoriteti druge osebe. Pomaga torej pri razumnem sprejemanju odločitev.

### Primerne vsebine in tematike:

Ta model se lahko uporablja za zelo raznolike teme. Z njim lahko preverjamo tudi vrednost posameznih odločitev in ob tem ugotavljamo, ali je nekaj dejansko vrednota (če se je torej upoštevalo vseh sedem korakov). Uporabimo ga lahko tudi za sprejemanje skupinskih



odločitev, npr. ko se razred ali šola odloči, da bo zbirala in darovala denar pomoči potrebnim.

Razjasnjevanje vrednot se najpogosteje uporablja v programih proti rabi drog. Model je mogoče brez težav vključiti v vsak učni načrt. Tu je mogoče uporabiti proces sedmih korakov (Simon, Howe & Kirschenbaum, 1972; Rath, Harmin & Simon, 1978).



#### Primer:

Ta model lahko uporabimo tudi za odrasle – predstavljamo t. i. »Jutranji ritual« (*Morgenritual*), ki so ga uvedli nekateri učitelji na OŠ Heiligenkreuz na avstrijskem Štajerskem. Primer prikazuje proces odločanja ekipe učiteljev, ki sledi zgoraj opisanemu modelu. Učitelji so sledili naslednjim korakom:

1. Učitelji so najprej navedli, kaj je za njih pomembno, preden v razredu začnejo s poukom, in kje se pojavljajo največje težave.
2. Skupaj so oblikovali pester nabor stališč in izpostavili možne rešitve omenjenih težav (o vsaki so temeljito premislili).
3. Učitelji so nato razpravljali o možnih rešitvah in tehtali prednosti in pomanjkljivosti.
4. Razmislili so tudi o posledicah posamezne odločitve.
5. Svobodno in brez zunanjih pritiskov so se odločili za uvedbo jutranjega rituala ob začetku pouka. Del ekipe so zadolžili, da temeljiteje razvije idejo ter pripravi vse potrebno za izvedbo. Ekipa je razvila letni »šolski koledar«, v katerega so vpisali vsakodnevne jutranje rituale, ki so sledili določenim etičnim tematikam.
6. Učitelji so nato sprejeto odločitev vpeljali v svoje delo in pričeli z opazovanjem sprememb.
7. Jutranji ritual ponavljajo vsak dan, teden za tednom, pri čemer spreminjajo vsebine in pristope oz. ga izvajajo na različne načine. Bistveno je ravno ponavljanje, saj se le tako ustvari stalni vzorec.

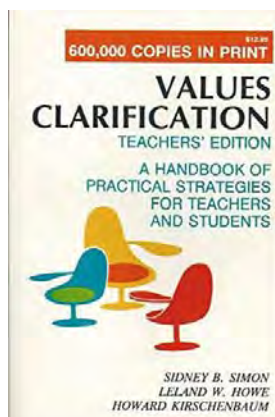
Sliki prikazujeta primer jutranjega rituala, ki vključuje tudi gibanje, in je usmerjen v to, da učenci dobijo občutek ozaveščenosti samih sebe (svojega telesa v prostoru) ter drugih, ki so ob njih (odnos do drugih).



### Viri in pripomočki:

Raths, L. E., Harmin, M. & Simon, S. B. (1978): *Values and Teaching* (2. izdaja). Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Simon, S. B., Howe, L. W. & Kirschenbaum, H. (1972): *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*. New York: Hart Publishing.



**Problem**  
**Analysis**  
**Solution**

[http://mina.education.ucsb.edu/webdata/instruction/hss/Values\\_Clarification/ValuClarif\\_Method\\_Outline.pdf](http://mina.education.ucsb.edu/webdata/instruction/hss/Values_Clarification/ValuClarif_Method_Outline.pdf)

Morgenritual, dostopno na spletu: [http://www.vs-heiligenkreuz.at/schule\\_aktionen.htm](http://www.vs-heiligenkreuz.at/schule_aktionen.htm) (pridobljeno: 31. 7. 2013).

Urabl, Barbara Maria. 2014. *Morgenrituale für jeden Tag. 1:1 übertragbare und praxisbezogene Anleitungen für ein Schuljahr*. Graz-LogoMedia.

## 5. Celostno etično učenje

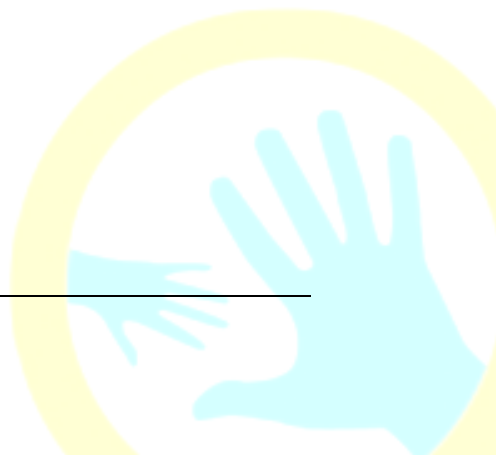
**Ozadje:**

Že v antiki so videli nevarnost v delitvi človeka in poudarjali, da moramo nanj gledati kot na celoto. Platonov mythos ali zgodba o nastanku sveta, ki je opisana v njegovem kozmološkem dialogu Timaj, govori o sferičnih bitjih. Švicarski pedagog Johann Pestalozzi je razvil celostni pristop k vzgoji in svojo metodo razčlenil na vzgojo glave (intelektualna vzgoja), srca (moralna vzgoja) in roke (telesna vzgoja). Na podlagi tega se je v ZDA uveljavilo holistično načelo »glava, roka in srce«; Albert Höfer, ustanovitelj krščansko usmerjene geštalt pedagogike, govori o »roki, srcu in možganih«. Geštalt pedagogika razume celostno vzgojo (*confluent education*) kot spoj kognitivnih, čustvenih in praktičnih zmožnosti. Inteligenčni kvocient je dolgo prevladoval na področju ocenjevanja človeške inteligence. Daniel Goleman poudarja pomen čustvene inteligence in ji pripisuje prednost pred kognitivno inteligenco. Howard Gardner je korenito posegel na polji razvojne psihologije in pedagogike, ko je leta 1983 s svojo teorijo mnogoterih inteligentnosti vpeljal novo, razširjeno razumevanje inteligentnosti – človeka določajo različne vrste inteligentnosti, ki so individualno in kontekstualno pogojene.

V Gardnerjevem pristopu k celostnemu učenju je v ospredju učenec, ki lahko doseže temeljito razumevanje tematike, če je le-ta predstavljena večplastno, tako da spodbuja vse vrste njegove inteligentnosti. Zato je potrebno vložiti veliko časa in truda, da se k izbrani tematiki pristopi z različnih zornih kotov, prav tako mora biti tematika dovolj pomembna, da jo je vredno podrobno preučiti. Učitelji, drugo šolsko osebje in starši lahko ob upoštevanju Gardnerjeve teorije mnogoterih inteligentnosti bolje razumejo učence; učencem naj dovolijo, da radovedno raziskujejo in se učijo na različne načine, obenem naj jih spodbujajo in podpirajo, da sami usmerjajo svoje učenje. Odrasli lahko pomagajo učencem pri prepoznavanju in spoštovanju njihovih sposobnosti (močnih vidikov njihove osebnosti) in pri izbiranju dejavnosti, ki spodbujajo njihovo učenje.

**Opis:**

V središču Gardnerjevega pristopa je učenec, ki ga obkrožajo različne vrste inteligentnosti, ki jih je mogoče v izobraževalnem procesu premišljeno spodbujati z raznovrstnimi učnimi programi in vsebinami (slika 1).





Slika 1: Učenec in njegove različne inteligentnosti

#### Pomen in povezava z moralnim razvojem:

Celostni pogled na človeka ima znaten vpliv na moralno vzgojo in posredovanje vrednot, saj omogoča bolj poglobljeno razumevanje človeka. Podobo nedeljivosti človeka ohranja tudi biblijska antropologija (človek ni deljiv, temveč je spoj razuma, telesa in duha), ki slehernega človeka vidi kot podobo Boga.

Celostno razumevanje učenca tlakuje pot do njegove lastne identitete oz. ga spodbuja k samospoznavanju. Eno od ključnih prizadevanj moralne vzgoje je odkrivanje lastnega bistva in podobnosti z Bogom, navsezadnje, odkrivanje lastne identitete v smislu procesa individuacije, ki ga je odkril C. G. Jung. Dolga pot do samouresničitve je podobna »razkrivanju podobe, ki je sprva skrita« (Höfer, 1974, 73). »Najpomembnejši simbol, ki ga lahko ustvari človek, je on sam«, in njegova rast je »posledica odgovornega ravnanja in oblikovanja podobe človeka« (prav tam, 73). Höfer omenja prispodobo posode, ki naj bi jo napolnili (prav tam, 90); to storimo na tri načine: najprej s pripravo posode skozi meditacijo, nato z »aktivacijo razlogov duha preko projekcijske domišljije« (prav tam, 91) in ustvarjalnostjo, ter nazadnje s privzemom Jezusovih vzgibov, ponotranjenjem njegovih dejanj, ki obujajo »družbeni čut«. To je mogoče spoznati »ob uporabi projekcijske domišljije za delovanje v svetu« (prav tam, 92).

#### Primerne vsebine in tematike:

Gardnerjevo razširjeno razumevanje inteligentnosti oz. njegov pogled na razsežnost uma sloni na prepričanju, da ima vsak človek več vrst inteligentnosti, ki so individualno in kontekstualno pogojene. Po njegovi teoriji mnogoterih inteligenc ločimo naslednje vrste:

- Govorna/jezikovna inteligentnost: sposobnost učinkovitega besednega izražanja in razumevanja pisnih sporočil, občutljivost za pomen besed, sposobnost natančne razlage lastnih misli in razumevanja drugih (npr. pisatelji, igralci, odvetniki).

- Logično-matematična inteligentnost: sposobnost abstraktnega razmišljanja, razumevanja in uporabe logičnih načel ali metod, logičnega sklepanja in reševanja matematičnih problemov (npr. matematiki, znanstveniki).
- Vizualna/prostorska inteligentnost: sposobnost tvorbe vidnih predstav o stvareh (barva, oblika, postavitev, prostorska razmerja, ...) in sposobnost prostorske orientacije (npr. kiparji, piloti, šahisti).
- Glasbena inteligentnost: sposobnost ustvarjanja in izvajanja glasbe, prepoznavanja melodij in sledenja ritmu (npr. skladatelji, instrumentalisti, pevci).
- Telesno-gibalna inteligentnost: sposobnost spretnosti uporabe telesa, nadzorovanja in koordinacije gibov (npr. atleti, plesalci).
- Medosebna inteligentnost: sposobnost razumevanja drugih ljudi (njihovih težav, potreb, namer in vzgibov), spretnost v navezovanju stikov, v komunikaciji in uravnavanju odnosov (npr. politiki, prodajalci).
- Znotrajosebna inteligentnost: sposobnost samorefleksije oz. zavedanja in razumevanja lastnega doživljanja, čustvovanja in vedenja (npr. psihoterapevti, pisatelji).
- Naturalistična inteligentnost: sposobnost prepoznavanja, določanja in razvrščanja rastlinstva in živalstva ali drugih razredov stvari (npr. biologi, paleontologi, arheologi, kuharji).
- Eksistencialna inteligentnost: sposobnost upoštevanja temeljnih vrednot in načel za razumevanje življenja, sebe in drugih ter sveta na splošno; zmožnost spraševanja in razmišljanja o smislu in pomenu življenja.

#### Primer:

Nazoren primer uporabe Gardnerjeve teorije mnogoterih inteligentnosti (MI) zasledimo na področju verske vzgoje v avstrijskem projektu »Mi smo zaklad, saj s svojimi talenti in sposobnostmi bogatimo skupnost!« (*Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen!*).

Učenci drugega razreda Volksschule Schulschwestern Graz so pri predmetu Rimskokatoliška vera dve uri prepoznavali svoje talente, ki imajo velik pomen za skupino. Tematiko so vpeljali tako, da so na osnovi Gardnerjeve teorije mnogoterih inteligentnosti pripravili več ločenih delovnih kotičkov, kjer so učenci odkrivali, za kaj so posebno nadarjeni in kako lahko svoje talente predstavijo skupini.

Ime delovnega kotička	Vrsta inteligentnosti	Delovna naloga
»Najboljši del mene je ...«	Telesno gibalna inteligentnost	Brez govorenja zaključi 5 stavkov, pomen vsakega stavka odigraj s celim telesom. Sošolec/partner v nalogi naj ugame, kaj sporočaš. Potem zamenjata vlogi.
»Lahko pišem poezijo.«	Medosebna in jezikovna inteligentnost	S sošolcem napišita 8 ali 10 stavkov dolgo zgodbo. 5 besed s tvojega lista naj bo vključenih v to zgodbo. Paziti je treba, da se otroci pri pisanju izmenjavajo (en otrok napiše prvi stavek,



		drugi naslednjega, prvi tretjega itd.).
»Sem graditelj.«	Logično-matematična in prostorska inteligentnost	Uredi 10 fotografij cerkve v pravilnem vrstnem redu. Ali: 7 delov tangrama sestavi v obliko človeške figure.
»Vizualni kotiček«	Prostorska inteligentnost in medosebna inteligentnost	Opiši različne predmete, ki so skriti v košari, toda brez poimenovanja. Ali: Naredi gib, ki naj ga sošolec posnema.
»Lahko ustvarjam glasbo.«	Glasbena inteligentnost	Zaigraj na izbrana Orffova glasbila.
»Lahko kuham.«	Naturalistična inteligentnost	Pripravi določeno jed (npr. sadno solato, zelenjavni namaz).
»Istočasno barvamo in tečemo.«	Telesno-gibalna inteligentnost	Na mizo prilepите velik list papirja, nato s pasteli v rokah tecite okrog mize in sproti rišite sliko.
»Imam talent za ...«	Znotrajosebna inteligentnost	Prepoznaj svoje sposobnosti in jih zabeleži na MP3 predvajalnik: »Ime mi je N. in zelo dobro lahko ...«
»Ob tebi je prostor za vse in vsakogar.«	Eksistencialna in duhovna inteligentnost	Opiši svoje izkušnje z Bogom in se mu zahvali. Ali: Pojasni, v čem vidiš smisel učenja.

### Razpredelnica 3: Primer, kako pri učencih nagovoriti različne inteligentnosti

Nekateri delovni kotički projekta »Talenti v skupini« so prikazani na spodnjih slikah:



**Sošolcu opiši predmete, ki so skriti v košari**

Prostorska in medosebna inteligentnost



**Uredi karte**

Logično-matematična inteligentnost



**Risanje med tekom okrog mize**

Telesno gibalna inteligentnost



**»Ime mi je N. in zelo dobro  
lahko ...«**

Znotrajosebna  
inteligentnost

#### Viri in pripomočki:

- Gardner, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books; (1993): *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books; (1995): Reflections on multiple intelligences. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 200–208; (1998): Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences. In: J. Kane (Ed.), *Education, information, and transformation* (str. 111–131). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall; (1999): *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books; (2003): Multiple intelligences after twenty years. *Proceedings of the American Educational Research Association*, Chicago, Illinois, April 21, 2003.
- Gerjolj, S. (2008): Howard Gardners Theorie über multiple Intelligenz und ihre praktische Applikation. In: Knauder, H., Feiner, F. & Schaupp, H. (ed.): *Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele*, 79–92. Graz: Leykam.
- Goleman, D. (1997): *EQ. Emotionale Intelligenz*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Höfer, A. (1974): *Das Glauben lernen. Schwerpunkte der Religionspädagogik*. Donauwörth: Auer.
- Konrad, M. & Reiterer, M. (2007): Projekt »Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen!«. V: *Unser Weg* / (Graz), 62. 2007, 3, str. 97–99.
- *Zeitschrift für Integrative Gestaltpädagogik und Seelsorge*: Das Ganze ist mehr und etwas anderes als die Summe seiner Teile, 20. Jg. Nr. 76; März 2015 (ISSN 1991-7635).

## 6. Uporaba etičnih dilem, primerov konfliktnih situacij in miselnih poskusov

### Ozadje:

Uporaba primerov konfliktnih situacij in moralnih dilem v vzgoji za etiko in vrednote sega vse do začetkov moralne filozofije. Zgodbe in primere se pogosto uporabi kot pedagoške ali didaktične pripomočke za prikaz etičnega pomena določenih značajskih potez, načel in vrednot. Moralne dileme so ena oblika primerov in zgodb, ki lahko v ospredje priključijo enega od zelo pomembnih vidikov naših življenj, tj. izbire. Miselni poskusi (kot poseben primer namišljenih scenarijev, s katerimi se lahko poigravamo v mislih, o njih premišljujemo in preverjamo različne odzive) gredo korak naprej, saj v njih nadzorujemo določila zgodb in primerov. Glavni namen tega pristopa je izpostaviti etični pomen določene prvine v situaciji, jo poudariti in primerjati z moralno težo drugih prvin. V Platonovi *Državi* zasledimo zgodbo o ubožnem pastirju Gigesu, ki je našel čarobni prstan, s katerim je lahko postal neviden. To je izkoristil, ubil kralja in prevzel oblast. Pri tem nam je dano v razmislek, kako bi se odzvali ali kakšne bi bile posledice, če bi našli tak prstan, kako bi samo dejstvo, da bi z njim lahko postali nevidni, vplivalo na naše ravnanje. Ob Platonovi zgodbi o Gigesovem prstanu lahko preizprašamo trdnost naših etičnih zavez in izvor naše moralne naravnosti (npr. strah pred kaznijo, vrednota).



### Opis:

Uporaba primerov, resničnih, prilagojenih ali namišljenih, je izrazito prisotna na vseh ravneh etične vzgoje, še posebej na področjih, kot je poslovna etika. Razlago za to lahko povzamemo na tale način: učitelj ali vzgojitelj predstavi primer, običajno v obliki moralne dileme, naloga učencev pa je, da ga razrešijo. V tem sta predpostavljena dva cilja. Prvič, na ta način je učencem lažje premostiti razkorak med etično teorijo in dejanskim stanjem, saj lahko preizkušajo različne pristope k reševanju navedene situacije in ugotavljajo, kateri bi bil primernejši, kar naj bi jim kasneje pomagalo oz. jih usmerjalo pri pravilnem odločanju v realnih življenjskih situacijah. Drugič, uporaba primerov in zgodb pri učencih vzbuja zanimanje in »omogoča, da se bolj zavzeto vključijo v razpravo o dani situaciji. Na splošno velja, da bodo tako ravnali, če se bodo lahko vživeli v samo dilemo.« (Burns et al., 2012). V tem smislu nam uporaba primerov omogoča spodbujati in kultivirati moralno sklepanje, ki upošteva okvir in je povezano z dejansko situacijo.

Primere konfliktnih situacij, dileme in miselne poskuse lahko uporabimo na različne načine; najpogosteje začnemo s predstavitvijo primera, ki je zasnovan tako, da pri učencih vzbudi presenečenje, začudenje in dvoumnost. Potem se začne razprava o etično pomenljivih

vidikih primera oz. situacije. Zastavimo lahko naslednja vprašanja:

- Katere posebnosti primera ali zgodbe so moralno relevantne?
- Katera od teh posebnosti je najpomembnejša?
- Ali so med temi posebnostmi kakšna nasprotja? Kako bi morali razrešiti nasprotje ali nesoglasje?
- Ali obstajajo podobni zapleti, ki bi jih lahko primerjali z danim?
- Kako moralno vrednotimo druge podobne primere?
- Razprava naj bo odprta in lahko se oblikuje več različnih rešitev.

Primeri se med seboj razlikujejo po kompleksnosti. Preprosti primeri moralnih konfliktov se pojavijo v situacijah, ko so v protislovju naše temeljne moralne intuicije, ko določeno moralno načelo ni ustrezno, ko si nasprotujeta dve načeli, ko sta vprašljivi dve ali več vrednot itd. Na primer: prijatelju sem obljubil pomoč pri nalogi, toda na poti do njega sem priča nesreči. Nastopi konflikt med izpolnitvijo obljube, ki sem jo dal prijatelju, in zavezi, da pomagam žrtvi nesreče. Moralna dilema je moralni konflikt, v katerem se moramo odločiti med dvema ali večimi enakovrednimi zavezami, v nasprotju s primeri enakovrednosti moči moralnih dolžnosti, ki so prisotne, si med seboj nasprotujejo in jih ne moremo izpolniti hkrati oz. sočasno, v situacijah, ki jih je pogosto težko oceniti in so lahko tudi čustveno obtežene (npr. Heinzova dilema, Sofijina odločitev). Primeri, dileme in miselni poskusi nam omogočajo, da poustvarimo določeno situacijo, pri čemer pa ni v ospredju le naša moralna ali razumska intuicija, temveč tudi moralna refleksija, moralno zaznavanje, moralno občutenje in moralna domišljija. Martha Nussbaum to nazorno povzame, ko pravi, da lahko z dobro filozofijo pogosto predstavimo izbrano situacijo s kritično praktičnega vidika glede nas samih ali naših življenj in da lahko s pomočjo etike premislimo o odnosih in dogodkih, na katere morda nismo bili dovolj pozorni v našem vsakdanu. S to metodo v učencih spodbujamo oblikovanje personalistične in solidarnostne države oz. čuta za sodelovanje in pomoč tistim, ki so v stiski. Ob tem razvijajo tudi svojo domišljijo in se učijo, kako presegati lastne predsodke in zakoreninjena prepričanja.

#### **Pomen in povezava z moralnim razvojem:**

Ta metoda omogoča povezavo med moralno mislijo in dejanjem. Glede na moralni razvoj lahko pri mlajših otrocih začnemo z enostavnimi primeri konfliktov in nato napredujemo k uporabi moralnih dilem in miselnih poskusov. Kenneth Strike (1993) poudarja, da se je bistveno osredotočiti na »privzemanje spretnosti s pojmi, ki usmerjajo naše javno življenje. To vključuje obvladovanje takšne oblike razpravljanja, v kateri so moralne intuicije, moralna načela in podporni pojmi na osnovi dialoga povezani v premišljeno ravnovesje.« Skratka, prvotni namen etične vzgoje ni v prevzemanju točno določenih moralnih stališč, marveč v spodbujanju moralne refleksije, moralnega občutenja in moralnega dialoga o danem etičnem vprašanju.

#### **Primerne vsebine in tematike:**

V metodo lahko vključimo katero koli tematiko. V moralnih dilemah je pogosto poudarek na moralnih načelih in njihovi aplikaciji na dejanja. Cilj je pokazati, da se vrednote včasih razhajajo in si tudi nasprotujejo, zato rešitev lahko najdemo samo ob upoštevanju vseh podrobnosti dane situacije. Neredko prevladuje tudi tematika dolžnosti, zlasti vidik možnega konflikta med dolžnostjo, ki je temeljna za posameznika, in drugimi dolžnostmi, predpisanimi s strani družbe ali določene avtoritete.

**Primer:****Oris primera konfliktna situacije oz. etične dileme – Heinzova dilema**

Predstavljamo konfliktno situacijo ali dilemo, ki jo je Lawrence Kohlberg uporabil za določitev stopenj moralnega razvoja. Zgodba ima več različic, tole je ena od njih.

Heinzova žena umira za določeno obliko raka. Zdravniki povedo, da bi ji življenje lahko rešilo novo zdravilo, ki ga je odkril lokalni farmacevt. Heinz ga je prizadevno hotel kupiti, toda farmacevt je za zdravilo zaračunal desetkrat več, kot je stal sam postopek izdelave, česar si Heinz ni mogel privoščiti. Obiskal je vse prijatelje in znance, da bi si izposodil denar, a ga je zbral le polovico. Nato je šel k farmacevtu in mu razložil situacijo, v kateri se je znašel, in ga prosil, naj mu zdravilo proda za ceno, ki si jo lahko privošči. Farmacevt ga je zavrnil. Heinz je obupan in ob koncu dneva vdre v lekarno in ukrade zdravilo ... Primer odpira več pomembnih vprašanj: Ali je Heinz ravnal pravilno, ko je ukradel zdravilo? Zakaj da in zakaj ne? Ali bi se kaj spremenilo, če bi bila umirajoča oseba tujec? Ali bi moral biti Heinz kaznovan za svoje dejanje? Ali bi bila kraja zdravila utemeljena, tudi če ne bi ljubil svoje žene? Zakaj da in zakaj ne? Če je nekaj nezakonito, ali je potem tudi moralno nedopustno? Zakaj da in zakaj ne? Zakaj naj bi ljudje na splošno storili vse, kar je možno, da le ne bi kršili zakona? Učencem povemo Heinzovo zgodbo z moralno dilemo in nato z njimi razpravljamo o omenjenih vprašanjih. Ključno je, da navedejo pojasnila oz. razloge za svoje odgovore.

Kohlberg je preučeval odgovore otrok različnih starosti, pri čemer ga je zanimalo predvsem, kakšne razloge so podajali za odločitve in kako se torej moralno presojanje razvija glede na starostno skupino. Določil je tri ravni moralnega presojanja, vsaka raven ima še dve podravni (gl. tudi poglavje o moralnem razvoju).

**PREKONVENČIONALNA**

- Poslušnost avtoriteti: Heinz je napačno ravnal in mora biti kaznovan; kraja je nezakonita, zato bo moral v zapor.
- Sebičnost: Heinz je ravnal pravilno, ko je ukradel zdravilo, saj bi tako lahko rešil ženo življenje in izboljšal njeno počutje.

**KONVENČIONALNA**

- Primernost: Heinz ne bi smel ukrasti zdravila, saj ga bodo zdaj vsi označili za kradljivca.
- Spoštovanje avtoritete: Čeprav Heinzova žena potrebuje zdravilo, ji ga ne bi smel zagotoviti tako, da je kršil zakon.

**POSTKONVENČIONALNA**

- Osredotočenost na družbeno pogodbo: Heinz naj ukrade zdravilo, ker ima vsak pravico izbrati, da reši življenje – to je osnovna človekova pravica.
- Moralnost individualnih načel: Heinz naj ukrade zdravilo, ampak hkrati tudi obvesti policijo o svojem dejanju. Soočiti se bo moral s kaznijo, toda z moralnega stališča ni ravnal napačno.

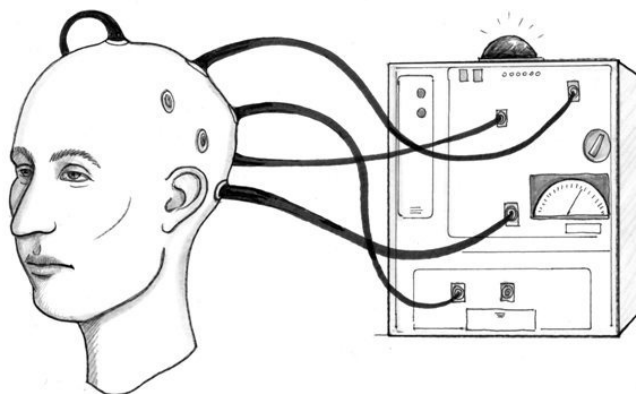
**Primer miselnega poskusa:**

Miselne poskuse lahko razumemo kot namišljene scenarije ali primere z določeno stopnjo težavnosti, ki vključujejo neko presenetljivo novost. Za miselne poskuse je značilno, da



izvabijo naše odgovore ali intuicije, povezane z določenim ciljem; da torej priključijo intuicije, ki so povezane z našo rabo temeljnih pojmov, ali z namenom, da bi sprejeli ali ovrgli določeni argument, teorijo, splošno načelo, hipotezo ali predpostavko, ali da nam omogočijo nov pogled na izpostavljeni problem. Z njihovo pomočjo lažje razkrijemo posamezne implicitne domneve v naših prepričanjih, ki bi jih sicer spregledali. Miselni poskusi so zasnovani podobno kot druge vrste poskusov, in sicer tako, da jih lahko delno nadzorujemo in po potrebi zamenjamo spremenljivke. Zato so pogosto opisani kot nekakšne črpalke intuicij in zbiralniki domišljije, ki nas vodijo po poti razmisleka o določenih vprašanjih. Kot taki sicer niso argumenti, temveč zgodbe, s katerimi prepoznamo naše intuitivne odzive in odgovore, ki jih nato uporabimo v argumentih.

Robert Nozick je razvil miselni poskus, ki ga je poimenoval Izkustveni ali doživljajski stroj. Predstavljajmo si, da so znanstveniki izumili stroj, ki nam lahko omogoči kakršen koli užitek ali prijetno izkušnjo. Ko vstopimo v stroj, se prične izpolnjevanje naših želja: prepustimo se denimo uživanju na prelepi plaži, lahko si predstavljamo, kako na koncertu klasične glasbe umetelno igramo pred občinstvom, kako uspešno razrešimo matematični problem itd. Te izkušnje se ne razlikujejo od pristnih, ki jih lahko doživimo brez stroja. Sedaj si predstavljate, kako vstopite v stroj in izberete izkušnjo po vaši želji ... Ali bi sprejeli ponudbo ali bi se raje odločili za resnično izkušnjo? Nozick je predvideval, da bi večina ljudi zavrnila izkušnjo s strojem in da je to argument proti hedonizmu. Ne cenimo namreč zgolj izkušenj ali doživetij, ampak nam je pomembno tudi to, kako jih dosežemo; določene stvari želimo narediti in ne samo imeti izkušnjo o tem, da smo jih naredili. Stroj užitkov obenem ovira našo avtonomijo in zastira občutek pristnega življenja. Miselni poskus dovoljuje več različic (kako dolgo bomo ostali v stroju, kdaj in kako izberemo neko izkušnjo, ali si lahko kasneje premislimo, kdo upravlja stroj itd.), ki vplivajo na naše moralno ovrednotenje danega primera.



(slika © <http://bigthink.com/>)

**NOZICK'S DERIVED  
VALUES OF LIVING**

ORIGINAL SOURCE:  
R. NOZICK,  
ANARCHY, STATE AND UTOPIA  
(NEW YORK: BASIC BOOKS, 1974), P.42-44



(slika ©<http://panstudio.co.uk/>)

V razredu najprej opišimo miselni poskus. Potem naj se začne razprava o odzivih, pri čemer je ključno, da učenci izpostavijo razloge za svoje trditve. To metodo lahko združimo s sokratskim dialogom.

**Viri in pripomočki:**

David P. Burns, C. Leung, L. Parsons, G. Singh, & B. Yeung, »Limitations of the Case Study Approach to Pedagogical Ethics Education«, *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal*, 6 (1/2012), str. 2.

Kenneth A. Strike, »Teaching Ethical Reasoning Using Cases«, v: Kenneth A. Strike & Lance P. Ternasky (ur.), *Ethics for professionals in education: Perspective for preparation and practice*, Teachers College Press, New York 1993, str. 111.

## 7. Zgodbe in biografsko učenje

### Ozadje:

Metode celostnega učenja in zlasti biografskega učenja so lahko zelo koristne za področje etične vzgoje. Medtem ko so mlajšim otrokom všeč pravljice, nekoliko starejšim preproste zgodbe (v obeh primerih z etičnim ozadjem), mladostniki že hrepenijo po resnejših zgodbah in osebnih pripovedih. Na osnovi biografsko zasnovanih učnih pristopov lahko spoznamo, kako pomembno je sprejeti in upoštevati lastno življenjsko zgodbo, da lahko bolj razumevajoče in spoštljivo obravnavamo življenjske zgodbe drugih. Učenci po eni strani projicirajo lastne izkušnje v življenjepise drugih, prav tako pa radi iz slednjih prenesejo kakšno ključno doživetje v svojo zgodbo. Spodbudna ugotovitev je, da v odprtih in odkritih pogovorih strahovi in šibkosti niso sprejeti kot nekaj razdiralnega, ampak kot »učna gradiva«, kot možnost za zблиžanje in večjo občutljivost za etična in moralna vprašanja. Ker tovrstne pogovore zaznamuje sočutje, se tudi v učnem procesu lahko odpre pot do bolj iskrene, resnicoljubne, spoštljive in odgovorne komunikacije.

### Opis:

Uporaba zgodb in biografskega učenja se razlikuje glede na starostno obdobje otrok.

#### *Do šestega leta:*

- Dramatične pravljice – brez pogovora;
- Preproste pripovedke in zgodbe – z razpravo.

#### *Med šestim in desetim ali enajstim letom:*

- Preproste zgodbe z razpravo, tako v skupinah kot tudi z učiteljem;
- Pozitivne prispodobne in življenjepisi kot pedagoško napotilo za razlago tega, kako »biti dober«.

#### *Najstniki:*

- Kočljive situacije in zgodbe z razpravo (»za in proti«);
- Biografsko učenje:
  - o Pomembno je, da ne pričnemo z življenjepisom, ampak z neko življenjsko situacijo najstnikov. Najbolje jo je narisati; čustveno dimenzijo se lahko ponazori z različnimi simboli, barvami ipd.
  - o Naslikani situaciji pridružimo življenjepis ali zgodbo, ki naj bo z njo usklajena.
  - o Sledi »branje« slike – vsak učenec naj predstavi svoj pogled na situacijo (glej spodnji opis).
  - o Oblikuje naj se majhna skupina, v kateri učenci sodelujejo in si pomagajo.



**Pomen in povezava z moralnim razvojem:**

Otroci do šestega leta starosti pravljice najraje samo poslušajo, še posebej če so zelo vznemirljive. Zato je pomembno, da izbiramo pravljice, v katerih »dobro« premaga »zlo«. Včasih bi otroci radi večkrat poslušali isto pravljico. Pravljica jim ne bo nič bolj zanimiva, če se bomo z njimi o njej pogovarjali. Toda pomembno je, da se z otroki pogovarjamo o etičnih vprašanjih, ki vzniknejo v okviru preproste zgodbe ali pravljice.

Med šestim in desetim ali enajstim letom je ključno izbirati pravljice in zgodbe s pozitivno vsebino, v katerih ne nastopajo »resnični zlobni liki«. Otroci v šolskem obdobju obožujejo razpravljanje, vendar še niso sposobni sprejemati pomembnih etičnih in moralnih odločitev, če so postavljeni v težko situacijo.

Najstniki v sebi zaznavajo različne notranje konflikte, zato so se že sposobni spoprijeti z nekaterimi zapletenimi in težavnimi življenjskimi situacijami. Odprti so tudi za sočutje, ki je zelo pomembno pri biografskem učenju.

**Primerne vsebine in tematike:**

S to metodo najpogosteje obravnavamo naslednje tematike:

- etične življenjske odločitve;
- oblikovanje spodbudnega vzdušja v razredu ali skupini;
- upravljanje sporov;
- gradnja dobrih medosebnih odnosov;
- gradnja pozitivne samopodobe in močne osebnosti (gradnja značaja).

**Primer:****Tema: Mojzes pred Rdečim morjem oz. težka situacija, iz katere ni videti izhoda**

Mojzesov življenjepis nam razkriva, da je imel težko in zelo negotovo otroštvo. Večino časa je preživel brez staršev; v svojem življenju se je večkrat uspel zoperstaviti težkim okoliščinam (njegove sovražnike lahko vidimo kot senčno stran življenja) in izoblikoval pozitivno samopodobo. Ko je prispel do Rdečega morja in se soočil z na prvi pogled brezizhodno situacijo, se je odprl za pomoč. Ko je »od zunaj« dobil namig za rešitev, se je dotaknil »situacije« s palico (palica simbolizira vse njegove izkušnje) in razprla se je pot v prihodnost.

Didaktični pristopi:

1. Narišite izbrani odlomek iz te biblijske zgodbe.
2. Berite (pripovedujte) zgodbo o Mojzesu (opišite prigodo pred Rdečim morjem).
3. Narisane slike »berite« v skladu s temi navodili:
  - a. »Vidim ...« (opazovanje)
  - b. »Moj pogled je usmerjen v ...« ali »Zanimivo je, da ...« (izbirna osredotočenost)
  - c. »Ko gledam sliko, se počutim ...« (čustvena osredotočenost)
  - d. Vsak član skupine (vendar ne avtor slike) naj pove naslov slike (interpretacija).
  - e. Avtor slike naj izbere najboljši naslov in opiše svojo sliko skupini (pripovedovanje zgodbe).
  - f. Umirjeno in obzirno postavljajte vprašanja (namesto »Zakaj ...«, raje izberite »Kako bi se počutil, če ...« Avtor ni primoran odgovoriti, če začuti, da je določeno vprašanje preveč osebno (delitev čustev).
  - g. »Dragi N., želim ti ...« (preiskati možnosti in najti rešitev).
  - h. Za kratek čas se v tišini držite za roke ali tiho molite (duhovna in verska komunikacija).





4. Povezovanje »moje« in »naše« zgodbe (življenjepisa) z Mojzesovo zgodbo (življenjepisom).

5. Razmislek o celotnem procesu in določanje ciljev za prihodnost.

#### Viri in pripomočki:

- Erben, M. (ur.) 1998. *Biography and education*. London: Falmer.
- Gerjolj, Stanko. 2007. Biographisch-ganzheitliches Lernen: ein Weg zur Dialogfähigkeit. V: Hünemann, Peter (ur.), Juhant, Janez (ur.), Žalec, Bojan (ur.). *Dialogue and virtue: ways to overcome clashes of our civilizations*. Münster: Lit, str. 247–261.
- Lindner, Konstantin/Stögbauer, Eva. 2005. Was hat das mit mir zu tun? – Biographisches Lernen. V: Bahr, Matthias/Kropac, Ulrich/Schambeck, Mirjam (Hg.). *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt*. München, str. 135–145.
- Lindner, Konstantin. 2011. »Aufgabe Biographie« – eine religionsdidaktische Herausforderung? V: Loccum Pelikan: *Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde* (Hg.). Lernen an Biographien (2/11), str. 62–67. Dostopno na spletu: [http://www.rpi-loccum.de/material/aufsaetze/theo\\_linder1](http://www.rpi-loccum.de/material/aufsaetze/theo_linder1) (pridobljeno: 29. 4. 2015).
- Hering, Jochen. Geschichten und biografisches Lernen im Sachunterricht. Dostopno na spletu: [http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/deutsch/Werke/Geschichten\\_und\\_biografisches\\_Lernen.pdf](http://www.fb12.uni-bremen.de/fileadmin/Arbeitsgebiete/deutsch/Werke/Geschichten_und_biografisches_Lernen.pdf) (pridobljeno: 29. 4. 2015).



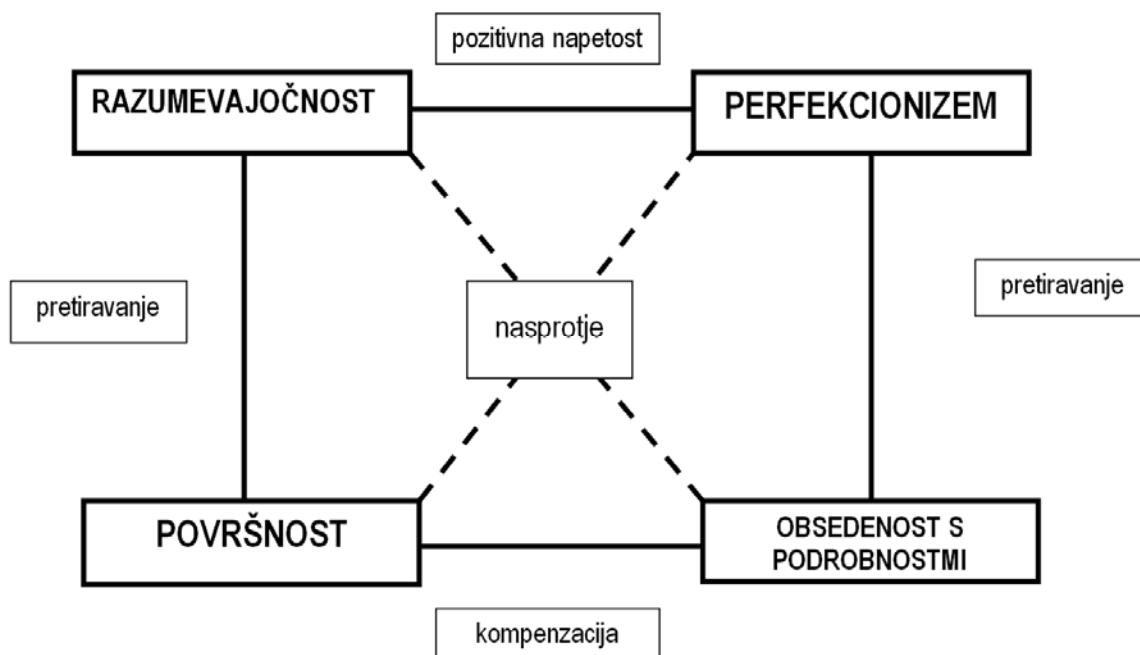
## 8. Kvadrat vrednot in razvoja

### Ozadje:

Aristotel je krepost razumel kot »srednjo mero«, kot zlato sredino med »preveč« in »premalo«. Paul Helwig je to izhodiščno idejo razvil ter jo povezal z vrednotami. Predpostavka kvadrata vrednot in razvoja je namreč naslednja: vsaka vrednota (vrlina, vodilo, osebnostna lastnost) lahko svoj polni potencial razvije le v odnosu do njenega nasprotja. Brez takšnega ravnovesja vrednota bodisi izgublja svoj pomen ali pa preide v pretiravanje. Na primer, perfekcionizem je v določenem nasprotju z razumevajočnostjo (glede napak), skupaj pa ustvarjata ravnovesje, ki preprečuje, da bi zdrsnili bodisi v površnost bodisi v obsedenost s podrobnostmi ter iskanje napak v vsem. Možnost pozitivnega razvoja je na diagonalnih relacijah: obsedenost s podrobnostmi ter iskanje napak – razumevajočnost (glede napak) ter površnost – perfekcionizem (glej sliko).

### Opis:

Spodnja slika prikazuje primer razmerja med vrednotami in njihovimi nasprotji.



Slika 1: Kvadrat vrednot in razvoja (Paul Helwig)

### Pomen in povezava z moralnim razvojem:

Kvadrat vrednot in razvoja lahko uporabimo pri različnih stopnjah moralnega razvoja, zlasti ko želimo vrednote in osebna merila postaviti v dinamično ravnotežje. S to metodo lahko tudi razkrivamo vrednote, ki delujejo iz ozadja. Metoda je zelo primerna za skupinsko delo oz. delo s celim razredom, uporabljamo pa jo predvsem za delo z učenci od desetega leta dalje.

### Primerne vsebine in tematike:

Enostranskost je vedno težavna. Helwigov model je v pomoč tudi pri videnju »druge strani kovanca«, kajti z vidika pretiravanja hitreje ozavešimo lastne vrednote. Pomaga nam prevzeti nov zorni kot in razviti novo razumevanje vrednot. Obenem je dobra osnova za



analizo in razreševanje konfliktnih situacij, ko npr. ena stran obtožuje drugo, da pretirava (Schulz von Thun, 1990), saj nam omogoča konstruktiven in kritičen pogovor (Fischer-Epe in Schulz von Thun, 2004).

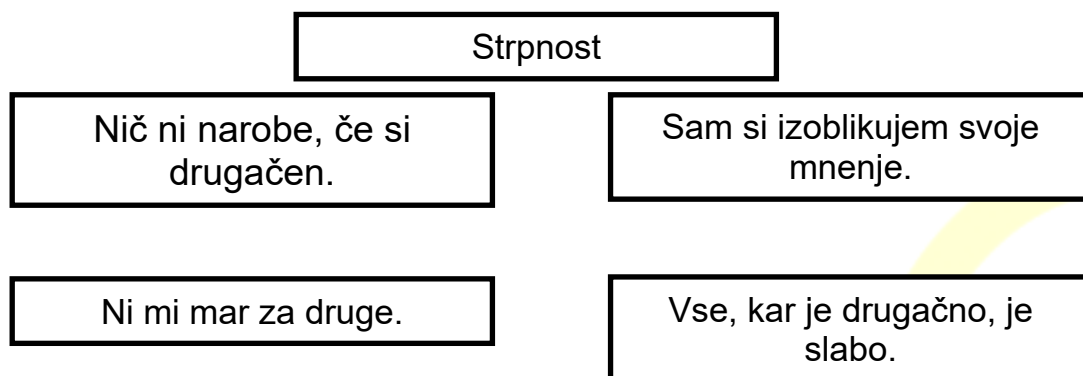
#### Primer:

Pri vpeljavi te metode uporabimo kvadrat s štirimi kvadranti, v katere zapišemo nasprotujoče in nasprotne vrednote. Otroke razdelimo v skupine, vsaka izmed teh skupin prične z drugo začetno vrednoto. Sprva morajo ugotoviti odnos med samimi vrednotami, kasneje pa pričnemo razpravo med skupinami o stališčih, ki jih zagovarjajo.



Ena možnost za uporabo kvadrata vrednot in razvoja je ta, da se z otroki pogovorite o konfliktni situaciji v razredu ter poskušate ugotoviti, katere vrednote so v ozadju tega konflikta, katera so njihova nasprotja, ki so konflikt ustvarila, ter s katerega zornega kota lahko na novo pojasnimo konflikt. Glede na zgornjo shemo se denimo lahko pri skupinskem delu pojavi konflikt, če se otroci ne morejo sporazumeti, ali bi nalogo končali čim hitreje ali pa se bolj posvetili vsem podrobnostim. S kvadratom lahko ponazorimo in se pogovorimo o različnih vidikih takšne situacije, poskusimo uravnovežiti obe vpleteni vrednosti ter opozorimo, kaj slabega lahko prinese pretiravanje v kateri koli smeri.

Druga možnost je, da kvadrat uporabimo za razlago in pogovor o določenih vrednotah. Lahko ga nekoliko poenostavimo, da bo otrokom lažje razumljiv (Possert, 2005, str. 40)

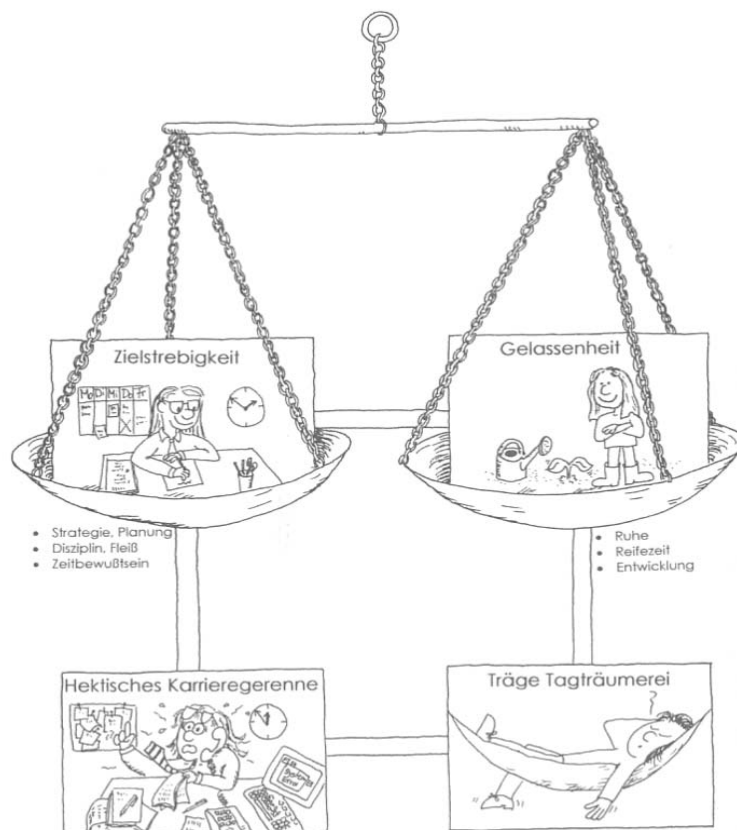


Metodo lahko zaradi boljše preglednosti dopolnimo tudi s slikami.

Slika 3: Kvadrat vrednot in razvoja o zbranosti in umirjenosti

Vir: Possert, 2005, str. 40

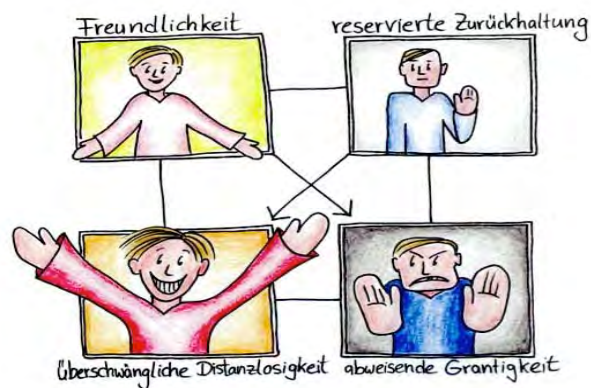
Prevod (v smeri urinega kazalca): zbranost in usmerjenost na cilj; umirjenost in vedrina; otopelo sanjarjenje; mrzlična delavnost in osredotočenost na uspeh.



Slika 4: Kvadrat vrednot in razvoja o prijateljstvu in zadržanosti.

Vir: Schulz von Thun, 1990

Prevod (v smeri urinega kazalca): prijaznost; zadržanost; jeza, zavračanje; pomanjkanje čustvene navezanosti, čustvena razpuščenost.



#### Viri in pripomočki:

Fischer-Epe, M. & Schulz von Thun, F. (2004): Coaching: Miteinander Ziele erreichen. Hamburg: Rowohlt.

Helwig, P. (1968): Charaktereologie. Freiburg: Herder.

Possert, B. (2005): Das Wertequadrat und seine Darstellung. Geschichte und mögliche Weiterentwicklung. V: doppel:punkt 2/2005, str. 37–43.

Schulz von Thun, F. (1990): Miteinander reden: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung. Hamburg: Rowohlt.

## 9. Načini preprečevanja sporov

### Ozadje:

Sodelovanje med ljudmi je vselej zaznamovano z različnimi idejami, željami, pričakovanji in zato pogosto tudi s konflikti. Konflikt (lat. *confligere*, biti v sporu) je nesporazum med dvema ali več osebami, ki nastopi zaradi različnih stališč, ki so vpletenim nesprejemljiva. Ti neizogibni spori zelo jasno razkrivajo razlike in hkrati omogočajo, da vpeljemo spremembe. Konfliktne situacije se lahko pojavijo med ljudmi (mikro socialna arena), podjetji in organizacijami (mezo socialna arena), v poslovnem svetu velikih korporacij in med državami (makro socialni svet). Z analizo konflikta določimo njegove vzroke in rešitve, iz dinamike konflikta pa razberemo ponavljajoče vidike nesporazuma: po določitvi sporne točke je mogoče prepoznati, kako se težave z nesposobnostjo razrešitve stopnjujejo in poglobljajo ambivalentno situacijo. To lahko spremljajo številne negativne oblike vedenja. Za preprečevanje sporov je zato bistvena nenasilna komunikacija, pristop, ki ga je razvil Marshall B. Rosenberg. Pri nenasilni komunikaciji je v ospredju na klienta osredotočen terapevtski pristop, ki ga je utemeljil Rosenbergov učitelj Carl Rogers. V tem pristopu je najpomembnejše aktivno poslušanje, ki presega okvir govorne terapije. Očiten vir navdiha je Mahatma Gandhi oz. njegov pogled na nenasilje. Mnogi elementi nenasilne komunikacije so prisotni tudi v drugih metodah preprečevanja in razreševanja sporov.



### Opis:

Evropska unija poudarja potrebo po preprečevanju konfliktov z opredelitvijo naslednjih ciljev: jasna določitev političnih prioritet v preventivnih akcijah; izboljšanje zgodnje zaznave in odziva na spore (usklajenost določb); okrepitev instrumentov za kratkoročno in daljnoročno preprečevanje sporov; gradnja učinkovitega partnerstva za preprečevanje sporov ([register.consilium.europa.eu](http://register.consilium.europa.eu)). Da bi institucije (šole, vrtci) lahko uresničevale vlogo vzgoje pri spodbujanju strpnosti in miru ter preprečevanju sporov, morajo nujno sprejeti štiri ključne elemente:

- Vključitev/dostop do osnovnih šol mora biti prost in v bližini doma, vključiti je treba vse otroke v skupnosti.
- Varnost/zaščita: v šolah mora biti zagotovljena varnost; šola naj bo prostor, kjer se spodbuja intelektualno radovednost in spoštovanje univerzalnih človekovih pravic.
- Primernost: v šolah naj se uporablja nepristranski učni načrt in primerna učna gradiva.

- Odgovornost: upravljanje šol mora potekati na lokalni ravni, transparentno in pošteno. Upošteva naj se mnenja otrok, staršev in skupnosti. Tovrstni izobraževalni sistem je morda dražji in zahtevnejši, toda vrednost kakovostne izobrazbe za otroke in celotno družbo zagotovo upravičuje, da jo obravnavamo prednostno. ([www.savethechildren.org](http://www.savethechildren.org))

Koncept nenasilne komunikacije je razvil Marshall B. Rosenberg. Vodila naj bi do zaupanja in ljubezni. Kot merilo za uravnavanje in preprečevanje konfliktov se lahko uporablja v osebnih in strokovnih razpravah in tudi na področju politike. Nenasilna komunikacija vodi do pomenljivih odnosov, v katerih je večja možnost za usklajeno, odkrito in ustvarjalno sodelovanje; zato jo pogosto označujemo tudi z izrazi »pomenljiva komunikacija«, »povezovalna komunikacija« ali »jezik srca«.



#### **Pomen in povezava z moralnim razvojem:**

Vsaka oblika nasilja je po Rosenbergu »tragični izraz neuresničene potrebe« in z njegovega vidika je sočutje pogoj za uspešno komunikacijo. Z izrazom odtujena komunikacija pa označuje tiste oblike komunikacije, ki ovirajo povezanost med ljudmi in lahko vodijo do fizičnega nasilja. Rosenberg predpostavlja, da v medosebnih odnosih vselej pričakujemo sočutje. Nenasilna komunikacija naj bi bila ljudem spodbuda za iskreno in jasno izražanje stališč ter pozorno, spoštljivo poslušanje drugih. Osredotoča se na potrebe in občutja, ki so v ozadju pogovorov in nesporazumov. Za sočuten in razumevajoč odnos do sogovornika je odločilno tudi sočutje do sebe.

Rosenberg domneva, da je vsak človek pripravljen storiti nekaj za drugega, če so pogoji za to primerni (npr. namesto zahteve izrazimo prošnjo, kar vzbudi občutek sodelovanja in ne toliko ukazovanja ali zapovedovanja drugemu). To izhaja iz moralne psihologije, po kateri naj bi napačna in škodljiva dejanja posameznika razumeli kot zgrešeno strategijo ravnanja, in ne kot izraz njegovega pravega jaza.

Bistvo nenasilne komunikacije:

- Razumevanje in opazovanje lastnih občutkov in potreb.
- Razumevanje potreb, skrbi in prepričanj drugih ljudi.
- Delitev potreb, skrbi in prepričanj.

**Temeljne predpostavke nenasilne komunikacije**

ZA KONFLIKTOM SE SKRIVA NEURESNIČENA POTREBA.

Odločilno vprašanje: KAJ POTREBUJEM?

- Besede, ki razdvajajo → »obtožujoča komunikacija« (kratek vrat = prispodoba za volka)
- Besede, ki povezujejo → »komunikacija na ravni prošnje« (dolga vrat = prispodoba za žirafa).

Sočutje povezuje ljudi in omogoča nedeljeno pozornost do drugega. Človek potrebuje popolno navzočnost in odkritost drugega, da lahko v odnosu začuti razumevanje, sprejetost in izpolnjenost.

**Primerne vsebine in tematike:**

Tej metodologiji ustrezajo številne tematike, predvsem pomen medosebne komunikacije, vprašanje spoštovanja in strpnosti, in seveda preprečevanje sporov in nesporazumov.

**Primer:**

Osnovni koraki nenasilne komunikacije so opazovanje, občutek, potreba in prošnja:

1. Pri opazovanju gre za sposobnost, da opišemo določeno dejanje brez obsojanja ali razlaganja, tako da si lahko drugi ustvarijo čim bolj nevtralno sliko.
2. Opazovanje sproži občutek, ki je ...
3. ... povezan z eno ali več potrebami. Vsak človek si v svojem življenju želi gotovost, razumevanje, bližino in smisel. Čustva so neke vrste znamenja tega, ali so določene potrebe izpolnjene ali ne. Nenasilno komunikacijo vodi občuten stik z drugimi, za kar so potrebe izredno pomembne, saj nakazujejo primerno rešitev, ki bo ustrezala vsem udeležencem.
4. Potrebi sledi zahteva po konkretnem dejanju, ki naj bo izrečena v obliki prošnje. Za uresničitev prošnje moramo nujno razlikovati med željami in potrebami: potrebe se nanašajo na dejanja, v primerjavi z njimi so želje precej bolj nejasne, nanašajo se na pogoje (»bodi spoštljiv«) in dogodke v prihodnosti. Potrebe lažje izpolnimo in imajo tako večjo možnost za uspeh. Rosenberg predlaga, da svoje zahteve oblikujemo v »pozitivnem jeziku konverzacije«, tako da denimo povemo, kaj si želimo, in ne česa nečemo. Razlikovati moramo med običajnimi prošnjami v pogovorih (npr. »Prosim, pomij posodo.«) in resnejšimi prošnjami v odnosih (npr. »Povej mi, kaj čutiš.«)

Rosenberg takole povzame nenasilno komunikacijo:

»Ko vidim *a*,  
občutim *b*,  
Zato ker potrebujem *c*.  
Zato bi rad *d*.«

Pomembno je, da že v zgodnjih letih (ko so otroci še v vrtcu) pričnemo z različnimi metodami kultivirati in spodbujati:

- *obravnavanje čustev*
- *pogovore v krogu*
- *domišljajske izlete*
- *igro vlog*
- *zaznavo, risanje konfliktov, aktivno poslušanje*
- *komunikacijo.*



Poglejmo si enega od načinov preprečevanja sporov in nasilja, ki je del šolskega programa v Neuen Mittelschule Heiligenkreuz am Waasen: šola se je udeležila dvodnevne simpozija *Merila uspešnega sobivanja – preprečevanje namesto posredovanja*.

Ta pravila obsegajo naslednja področja:

- Pravila vedenja: učenci, učitelji in starši so sklenili dogovor glede tega, kako naj vsak sam ravna v šoli, da bo možna solidarnost.
- Mediatorji med vrstniki: nekateri učenci se udeležijo tečaja za mediatorje in razsodnike in se tako usposobijo za razreševanje sporov. Že drugič v tem letu se bo skupina učencev usposabljala pri izurjenemu mediatorju te šole.
- Učna reforma / učitelj usmerjevalec: vsak mesec razred obišče učitelj usmerjevalec, ki se z učenci pogovori o njihovih željah, težavah in skrbih; ti redni enourni pogovori spodbujajo kulturo pozitivne komunikacije, pozitivne naravnosti in osebne odgovornosti učencev.
- Socialno učenje: v šolski skupnosti je treba v prvih dveh letih natančno določiti pravila in odgovornosti, potrebno je tudi redno opazovanje in prepoznavanje izvora konfliktov ter skrbno preprečevanje ali razreševanje nesporazumov in sporov.
- Učitelj usmerjevalec / svetovalec: svetovanje glede osebnih, družinskih ali šolskih težav, mediacija, preprečevanje mobinga, urjenje in učna pomoč.
- Preventivni program PLUS: večina učencev je vključena v ta štiriletni program; učitelji z učenci obravnavajo različne teme, npr. v prvem razredu: pot do šole, pravila sodelovanja ipd. Cilj je boljše obvladovanje konfliktnih situacij. Organizirano je intenzivno urjenje učiteljev: programi Olweus za preprečevanje in razreševanje sporov, Haim Omer – paradigma nove avtoritete in pristop nenasilnega upora, konference na temo preventive in še mnogo več.
- Strukturna merila: predpostavlja se, da se učenci ne zatekajo v nasilje, če jim je v šoli zagotovljena varnost. Načrtovana je implementacija različnih projektov: obnova šolskega dvorišča, uvedba ustvarjalnih in prijetnih kotičkov v šoli, kantin, bralnih sob, zmanjšanje hrupa z napravami za nadzor zvoka itd.
- Šolski psiholog: za podporo in svetovanje je enkrat na teden polovico dneva na voljo psiholog (v skladu s projektom šolskih nadzornikov Preprečevanje nasilja).
- Sodelovanje z neizobraževalnimi ustanovami: zaželeno je sodelovanje z vsemi, ki so pripravljeni podpreti prizadevanja šole (dobrobit mladih, zagovorniki pravic otrok in mladine, centri za zaščito otrok ipd.).
- Učenci tedna: javna pohvala vzornega ravnanja in pozitivnih lastnosti, s katerimi izstopajo posamezni učenci; ob koncu leta izbor učenca leta in šolska zabava.
- Različni projekti za preprečevanje mobinga: priprava vprašalnikov (na osnovi primerov mobinga v šoli), projektni tedni o izbrani temi v vseh razredih, posvetovanja z varuhi in strokovnjaki, razdeljevanje informativnih letakov, projekt Buddy: vsak novi učenec prejme pomoč starejšega učenca, udeležba na tekmovanju plakatov na temo spletni mobing (nagrado za preprečevanje podeljuje avstrijska vlada).

Učenci se v šoli zavežejo, da bodo spoštovali tri osnovna pravila primerne vedenja:

1. V odnosu do drugih moramo biti spoštljivi in dostojanstveni!
2. V razredu se izogibamo razdiralnemu vedenju!
3. Izogibamo se vrvežu in prerivanju – tudi med odmori! (Neue Mittelschule Heiligenkreuz am Waasen, 2014)





Slika: Celostno preprečevanje nasilja, Neue Mittelschule Heiligenkreuz am Waasen, 2014

#### Viri in pripomočki:

Cierpka, M.: *Faustlos – Wie Kinder Konflikte gewaltfrei lösen lernen*, Freiburg 2011.

Hansmann, S.: Referat bei *Focus on Europe*:

<http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%209537%202001%20REV%201>  
(pridobljeno: 28. 10. 2014).

Renelt, S.: *Konfliktmanagement in der Schule*.

Rosenberg, M. B.: *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*, Paderborn 12. Aufl. 2013.

Rosenberg, M. B.: *Kinder einfühlsam unterrichten. Wie Schüler und Lehrer durch gegenseitiges Verständnis Erfolg haben können. Gewaltfreie Kommunikation: Die Ideen & ihre Anwendung*. Paderborn 2. Aufl. 2005.

Rosenberg, M. B.: *Kinder einfühlsam ins Leben begleiten. Elternschaft im Licht der GFK*, Paderborn 2015.

[http://www.savethechildren.org/atf/cf/%7B9def2ebe-10ae-432c-9bd0-df91d2eba74a%7D/WHERE\\_PEACE\\_BEGINS\\_SUMMARY.PDF](http://www.savethechildren.org/atf/cf/%7B9def2ebe-10ae-432c-9bd0-df91d2eba74a%7D/WHERE_PEACE_BEGINS_SUMMARY.PDF).

## 10. Moralno odločanje

### Ozadje:

Ta metoda vključuje učenje uporabe pristopov in postopkov moralnega odločanja. V širšem smislu k temu prištevamo tudi spoznavanje različnih normativnih moralnih teorij, ki določajo moralno relevantne vidike naših življenj: teleološka etika in konsekvencializem (poudarek je na pomenu, ki ga imajo posledice naših dejanj), deontološka ali na dolžnosti utemeljena etika (poudarek je na vrstah dejanj oz. na dolžnosti brez upoštevanja posledic), ljudi moramo obravnavati kot cilj in ne kot sredstvo (Kant), vrlinska etika (poudarek je na našem značaju in značilnih osebnostnih potezah), etika skrbi (poudarek je na medosebnih odnosih in odgovornosti do drugih), pristop pravičnosti (poudarek je na temeljnih človekovih pravicah, pravičnosti, enakih pravicah in možnostih). V ožjem smislu pa je ta metoda osredotočena samo na splošne modele etičnega odločanja, tj. na proces oblikovanja in udejanjanja v moralnem oziru pomembnih odločitev. Tesno je povezana tudi z moralnim razvojem in s premislekom o moralnih vrednotah, načelih in pravilih v primerjavi z drugimi pravili (npr. verskimi, pravnimi), izpostavlja pa tudi ovire, ki preprečujejo dobro moralno odločanje.

### Opis:

Poznamo različne modele etičnega odločanja in ravnanja. Powers in Vogel (1980) sta opredelila šest vidikov, ki vplivajo oz. so vključeni v moralno presojanje in odločanje: (i) moralna domišljija; (ii) moralna identifikacija; (iii) moralno ocenjevanje; (iv) toleriranje moralnega nesporazuma in dvoumnosti; (v) povezovanje moralnih zmožnosti z drugimi zmožnostmi; (vi) občutek za moralne zaveze in moralna motivacija. James Rest (1994) je razširil Kohlbergov pristop k preučevanju moralnega presojanja in opredelil štiri psihološke komponente, ki so bistvene pri moralnem odločanju (in hkrati opredeljujejo moralno zrelega posameznika): moralna občutljivost, moralna presoja, moralna motivacija (ali namera) in moralni značaj (ali delovanje). Ta model je mogoče nadgraditi, kar je razvidno tudi na spodnji sliki.

V nadaljevanju predstavljamo model, ki odlično ponazarja proces odločanja, razvili pa so ga v Markkula Center for Applied Ethics na Santa Clara University (2009).

### Okvir za etično odločanje

#### Prepoznavaj moralni problem

- Ali bi lahko ta odločitev ali situacija škodovala posamezniku ali skupini? Ali ta odločitev vključuje izbiro med dobro in slabo alternativo ali pa morda med dvema dobrima ali dvema slabima?
- Ali je to vprašanje bolj povezano s tem, kaj je zakonito, ali s tem, kaj je najbolj učinkovito? Če da, kako?

#### Pridobi dejstva

- Katera so relevantna dejstva tega primera? Katera dejstva so prikrita? Ali lahko pridobim več informacij o situaciji? Ali vem dovolj, da se lahko odločim?
- Kateri posamezniki in skupine bodo občutili posledice odločitve? Ali so nekatere skrbi pomembnejše? Zakaj?
- Kakšne so možnosti za ukrepanje? Ali je bilo izvedeno posvetovanje z vsemi vpletenimi osebami in skupinami? Ali so opredeljene vse možnosti?

**Ovrednoti alternativne možnosti**

Pri odločanju lahko možne izbire ovrednotimo s pomočjo naslednjih vprašanj:

- Katera izbira bo povzročila največ dobrega in najmanj škode? (utilitaristični pristop)
- Katera izbira v največji meri spoštuje vse pravice udeležениh? (pristop, ki temelji na človekovih pravicah)
- Na podlagi katere od možnih izbir bodo ljudje najbolj enakovredno in sorazmerno obravnavani? (pristop pravičnosti)
- Katera izbira bo najboljša za potrebe skupnosti in ne zgolj za nekatere člane? (pristop za skupno dobro)
- Katero odločitev bom sprejel na osnovi značajskih potez, ki jih želim pri sebi gojiti? (pristop vrlinske etike)

**Sprejmi odločitev in jo preizkusi**

- Katera izbira je ob upoštevanju teh pristopov najboljši odgovor na dano situacijo?
- Kaj bi rekel nekdo, ki ga spoštujem, če bi mu povedal, katero možnost sem izbral?

**Deluj v skladu z odločitvijo in premišluj o izidu**

- Kako naj svojo odločitev izpeljem čim bolj skrbno in pozorno do vseh udeležениh?
- Kakšne so posledice moje odločitve in kaj sem se naučil iz te situacije?

Učitelji in vzgojitelji naj otrokom pojasnijo zapletenost in težavnost moralnega odločanja. Na začetnih stopnjah moralnega razvoja lahko to storijo posredno z razpravljanjem o različnih moralnih odločitvah in izbirah, s postavljanjem vprašanj, ki izpostavljajo pomembne vidike moralnega odločanja. Kasneje lahko ta proces postane bolj neposreden, in sicer z opisovanjem in razpravljanjem o namišljenih primerih ali zgodbah, ki vključujejo moralne dileme (gl. Uporaba etičnih dilem, primerov konfliktnih situacij in miselnih poskusov).

**Pomen in povezava z moralnim razvojem:**

Ta metoda je zelo pomembna na vseh stopnjah moralnega razvoja, seveda pa moramo pristop prilagoditi moralni zrelosti učencev. Pri učencih je bistveno razvijati moralno občutljivost za življenjske situacije, različne vidike ter veščine moralnega odločanja. Pomembno je tudi premišljevanje o posledicah naših odločitev, saj lahko le na ta način pri odločanju v podobnih situacijah upoštevamo pretekle izkušnje oz. tisto, kar smo se iz njih naučili.

**Primerne vsebine in tematike:**

Ta pristop glede tematik ne postavlja nobenih omejitev. Pri pouku uporabimo tiste primere situacij, ki ustrezajo stopnji moralnega razvoja učencev, oziroma težavnost primerov in izbrane vsebine prilagodimo njihovi starosti.

**Primer:**

Ta delavnica je primerna za otroke od petega do sedmega leta starosti in ponazarja, kako lahko posredno uporabimo moralno presojanje in odločanje. Otroci naj sedijo v krogu. Razdelite jim Stop znake in pokažite, kako policist ustavlja avtomobile, ki prehitro vozijo. Danes bodo dobri policist; preprečevali bodo slabo vedenje. Povejte jim, da jim boste prebrali kratko zgodbo (spodnji primer, lahko pa izberete svojo zgodbo) in da naj znak dvignejo vsakič, ko bodo presodili, da se je nekdo slabo vedel, in rečejo: »Stop!« Ko to storijo, vprašajte prvega otroka, kaj je v določenem vedenju slabega, drugi otroci, ki so prav tako dvignili znak, pa mu lahko pomagajo pri odgovarjanju. Ko otroci razložijo, kaj je dobro, učitelj reče, naj dvignejo roke vsi, ki se strinjajo z razlago. Razpravljanje se preneha, ko večina otrok dvigne roko, učitelj pa nadaljuje z branjem zgodbe. Če se večina otrok ne strinja z razlago, jim učitelj svetuje, da pojasnijo, zakaj je določeno vedenje za njih kljub vsemu dobro. Razprava naj poteka, dokler se večina otrok ne bo strinjala z razlagami. Učitelj naj v razpravo vpelje model moralnega odločanja in otroke večkrat opomni na bistvene vidike situacije. Lahko jih vpraša, kako bi oni ravnali, če bi se znašli v podobni situaciji.



**Zgodba:** Naša vzgojiteljica v vrtcu je odšla na potovanje. Danes je prišla nadomestna vzgojiteljica. Zgodilo se je veliko stvari. Nova vzgojiteljica je zelo mlada. Mislim, da je stara približno toliko kot moja sestra. Zelo je prijazna, ampak moji prijatelji v vrtcu tega niso opazili. Po zajtrku nam je naročila, da se usedemo v obliki kroga in začela nam je brati zgodbo o lisici in siru. Zgodba je bila smešna. Medtem ko nam je brala, je začela Antea kar naenkrat glasno prepevati, da nismo slišali zgodbe. Vzgojiteljica ji ni nič rekla. Potem je začela peti tudi Ana. Odločila sem se reči: »Nehajta peti! Rada bi poslušala zgodbo!« Potem je bila tišina in vzgojiteljica je nadaljevala z branjem. Potem je začel nagajati Zvonko. Bilo mu je dolgčas in je vstal, med igračami je poiskal majhne žoge in jih začel metati v nas. Eno je celo vrgel vzgojiteljici v glavo. Nekateri otroci so se smejali, nekateri pa jokali. To je bil zelo čuden dan. Še nekaj vam bom povedala. Med kosilom se je Mia začela jokati, ker ne mara brokolija. Vzgojiteljica jo je prepričevala, da je zdrav in naj ga vsaj malo poje. Mia je ni poslušala. Ko je vzgojiteljica odnesla krožnike v kuhinjo, je Mia hitro vrgla brokoli v smeti in molčala. Vzgojiteljica se je vrnila in jo pohvalila, saj je mislila, da je pojedla brokoli.

**Viri in pripomočki:**

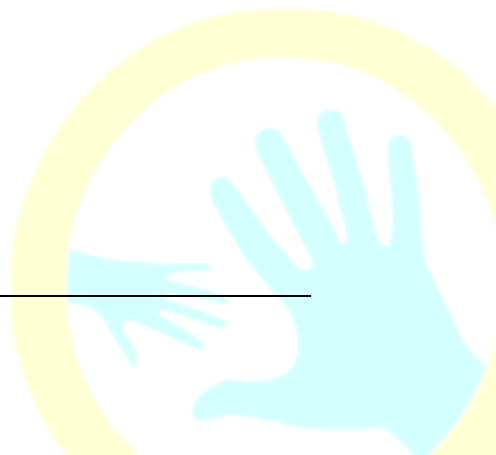
Markkula Centre for Applied Ethics at Santa Clara University. 2009. Okvir za etično odločanje: <http://www.scu.edu/ethics/practicing/decision/framework.html>.

Opisi različnih modelov moralnega odločanja: <https://dornsife.usc.edu/moral-development-and-decision-making/>.

Powers, C. W., & Vogel, D. 1980. *Ethics in the education of business managers*. Hasting-on-Hudson, NY: Institute of Society, Ethics and the Life Sciences.

Rest, J. (1994). Background: Theory and research. V: J. Rest & D. Narvaez (Eds.), *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics* (str. 1–26). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Lincoln, S. & Holmes, E. K. 2011. Ethical Decision Making: A Process Influenced by Moral Intensity. *Journal of Healthcare, Science and the Humanities Volume I*, No. 1, str. 55–69.





## 11. Vzgoja za etiko in vrline – metoda MELARETE

### Ozadje:

Če upoštevamo tehtnost in pomen etike skrbi in vrlinske etike, si lahko zamislimo drugačno razlago etične vzgoje, in sicer vzgojo za vrline z ozirom na filozofijo skrbi. V grščini je *melete* eden od izrazov, ki označuje skrb, izraz za vrlino pa je *arete*. Zato je projekt etične vzgoje, ki ga predstavljamo v tem poglavju, poimenovan »MELARETE«. Avtorici te posebne metode sta Luigina Mortari in Valentina Mazzoni.

Glavni smernici te metode sta Aristotelova vrlinska etika in Sokratov učni pristop. Aristotelova etika temelji na predpostavki, po kateri dobro življenje sestoji iz razumnega delovanja, ki je posledica usklajenosti duše z vrlinami. To je izhodišče za pojmovno jedro metode MELARETE, ki etiko razume predvsem kot odgovor na vprašanje, kako dobro živeti; učna metoda pa se nanaša na sokratski oz. starogrški model vzgoje *paideia*, kjer je poudarek na kritičnem mišljenju.



### Opis:

Metoda MELARETE je nastala na podlagi raziskave o etični vzgoji. Osnovnošolski učitelji so nam predlagali, naj naše filozofske reference prenesemo v prakso oz. udejanimo v projektu vzgoje za vrline. Tako smo začeli razvijati metodo MELARETE. Otroci, ki smo jih vključili v projekt, so vadili etično presojanje in razmišljali o moralnem ravnanju v navezavi na njihove neposredne izkušnje. Na osnovi tega smo nato preiskovali proces etičnega mišljenja pri otrocih ter odkrivali različne dejavnosti in strategije, ki spodbujajo takšno mišljenje.

Glavne učne dejavnosti metode MELARETE:

- pogovori o etičnih vprašanjih (določitev etičnega problema, razprava o etičnih pojmi, zagatah ipd.),
- branje zgodb in pisanje s poudarkom na etičnih vsebinah,
- zapisovanje osebnih in etično pomenljivih življenjskih izkušenj.

V tej predstavitvi smo pripravili uporabno gradivo, s katerim lahko v razredu vadite eno od naših učnih dejavnosti: **zapisovanje osebnih in etično pomenljivih življenjskih izkušenj**.

Naše misli določajo našo identiteto; z mišljenjem usmerjamo naše čustveno življenje in določamo način našega bivanja. Ozaveščanje lastnih misli je pomembno ontogenetsko dejanje, ki ga lahko izpeljemo skozi **pisanje**. Pisanje je izkristalizirana misel. Ko med pisanjem izražamo svoje misli, hkrati opazujemo svoje izkušnje in sam način, kako jim pripisujemo smisel. V dobri kognitivni vzgoji niso izpostavljene samo kognitivne tehnike, ampak je poudarek na razvoju različnih vidikov duha. Učenci se denimo učijo kritičnega mišljenja. Pisanje pa je ključno za učenje pozornosti (Mortari, 2013), saj je osnovano na premišljevanju.

Da bi izurili naše miselne sposobnosti, mora pisanje postati disciplinirano, redno in trajno. Redno pisanje (tudi ko se ne zgodi nič posebnega) kultivira notranji pogled duha in izostri naše zavedanje o njegovem delovanju. Kritično mišljenje naj postane redna vaja, da se bo lažje razvilo v navado in postalo neločljivi del našega življenja. Z metodo MELARETE te poudarke vpeljujemo v vzgojo in otroke učimo, kako biti pozoren v odnosu do svojih misli in dejanj. S pisanjem jih spodbujamo, da zapisujejo svoja doživetja in dejanja ter o njih premišljujejo z ozirom na vrline.

### Pisanje dnevnika o vrlinah

Raziskovalna premisa: na podlagi raziskovalnega dela smo lahko določili tiste vrline, ki so najbližje izkušnjam otrok – velikodušnost, pogum in spoštovanje (gl. spodnjo sliko), ter metode za osebno rast: (a) igranje; (b) opazovanje drugih (odraslih in vrstnikov) in krepostno igranje vlog; (c) učenje – odrasli pojasnijo, kako ravnati krepostno.

Potem otrokom predlagamo, da pišejo osebni dnevnik o vrlinah. Izberejo naj si zvezek, v katerega naj zapisujejo svoje vtise, izkušnje in vse, kar se naučijo o krepostnem življenju in vrlinah. Spodbudimo jih, naj opisujejo zlasti tiste osebne izkušnje, na osnovi katerih so spoznali, kako je biti velikodušen, pogumen in spoštljiv (kaj so storili, kaj so zaznali in kaj so se naučili).



Otroci naj dnevnik pišejo enkrat na teden:

- 1) Najprej naj napišejo datum.
- 2) Nato naj opišejo krepostno dejanje, npr.: »S Cami sva poslušali glasbo, Rocco pa je ni mogel. Dala sem mu mojo slušalko, da jo je lahko poslušal tudi on.« Otroci naj opredelijo vrline, ki so jo prepoznali v tem primeru (rdeča barva označuje velikodušnost, modra spoštovanje, rumena pogum). Otroci včasih dogodek tudi narišejo ali opišejo več krepostnih dejanj, kakor je razvidno na sliki, kjer je deklica opisala dve dejanji na temo velikodušnosti (drugo dejanje ima naslov Pred dnevi sem učiteljici Luisi prinesla kavo).

### Pomen in povezava z moralnim razvojem:

MELARETE kot posebna metoda etične vzgoje osrednji pomen, tako kot vzgoja značaja, pripisuje vrlinam. Vzgoje tudi nikoli ne enači samo s socializacijo. Vzgoja značaja sledi pristopu, ki se lahko sprevrže v moralno indoktrinacijo, saj včasih vzbuja vtis, da jo zapoveduje določena tradicija ali skupnost z močno družbeno povezanostjo (Noddings, 2002; Narvaez, 2006). Namesto da bi uporabila nek privzeti, uveljavljeni model za razvijanje

vrednot, MELARETE raje izhaja iz radikalne prakse kritične analize slehernega vidika naših življenjskih izkušenj.

Za moralno presojanje je zelo pomembno razvijati analitično, kritično in preudarno mišljenje, MELARETE pa izpostavlja tudi osrednje Aristotelovo vprašanje »Kako bi morali živeti?«. Skratka, projekt ima dva cilja: spodbujati težnje po doseganju dobrega ter razvijati sposobnosti za analitično in kritično presojo etičnih vprašanj.

Podobno kot filozofija za otroke tudi MELARETE zastopa stališče, da so otroci dobri misleci, da so sposobni obvladovati višje kognitivne veščine, smiselno sklepati in da jih zanimajo etične vsebine (Kennedy, 2012, 37). Za razliko od filozofije za otroke pa metode MELARETE ne zanima filozofija kot veda, temveč kot način, kako razmisliti o nečem, kar ima pomen in kar otroci poznajo iz lastne izkušnje, in torej po tej poti spodbuja moralni razvoj otrok. Še ena primerjava: medtem ko filozofija za otroke zagovarja razvoj »skupnosti, ki se v pogovorih uči filozofskih veščin«, MELARETE razred razume kot »skupnost mislečih«. Osrednja ideja filozofije vzgoje je »skrb za življenje našega duha« (Mortari, 2013).

#### Primerne vsebine in tematike:

Namen projekta MELARETE je v spodbujanju otrok pri razmišljanju o njihovih izkušnjah in dejanjih:

- Poslušanje in pripovedovanje o krepostnih dejanjih, ki so jih otroci storili, izkusili ali doživeli.
- Razčlenite okoliščine, v katerih se je zgodilo krepostno dejanje, in spregovorite o mislih in čustvih, ki jih je vzbudilo.
- Učenci naj se z razpravljanjem v razredu naučijo osnovnih veščin sporazumevanja.
- Pisanje moramo videti kot čas, ki je namenjen našim notranjim mislim. Kadar ubesedujemo izkušnje, postanemo hermenevtični vajenci: bivanje postane izkušnja, ki jo je vredno razložiti.

Košara vrlin je prva dejavnost projekta MELARETE, njen vzgojni namen je dvojni:

1. Pozornost otrok usmerite na pojem vrline in jim na ta način predstavite etično presojanje kot razmislek o tem, kaj lahko vpliva na boljše odnose z drugimi ljudmi.
2. Najpomembnejše so izkušnje otrok in njihova prepričanja, ko pričnemo z dejavnostjo. Če želite, da bi projekt vplival na izkušnje otrok, potem morate izvedeti, koliko otroci vedo o izbrani tematiki. Določena dejavnost ima vzgojni pomen predvsem takrat, ko jo je mogoče navezati na izkušnje učencev. Zato predlagamo dejavnost, v kateri se lahko otroci vključijo v premislek o pojmu vrline. Zanima nas zlasti pomen, ki ga otroci pripisujejo svetu: Ali poznajo besedo vrlina? Čemu pripisujejo smisel v vsakdanjem življenju?

#### Opis dejavnosti – igra Košara vrlin

V učilnici pripravimo tri košare in trideset kart: na desetih naj bodo napisana imena poklicev, na desetih imena iger, na desetih pa imena ali opisi vrlin. Karte razdelimo med otroke, tako da vsak dobi vsaj eno karto. Pogledajo naj svoje karte, ampak naj ne izmenjujejo informacij. Ko so vse karte razdeljene, jim pojasnimo pravila igre. Nato naj vsak otrok na glas prebere, kaj piše na njegovi karti, in jo položi v eno od košar. Ko so vse karte v košarah, je treba košare poimenovati.

Ko se torej igra začne, vsak otrok vstane, prebere besedo na svoji karti in jo položi v košaro. Načelo reda oz. treh nizov kart (poklici, igre, vrline) postane očitno med samo igro in vsak otrok dobi priložnost, da premakne karte iz ene košare v drugo, pri tem pa naj si prizadeva doseči cilj: poimenovanje vsake košare.


Ko v košaro položi karto ali iz nje katero premakne v drugo košaro, naj odrasli prebere imena kart v vsaki košari, da s tem načelo reda postopoma postane jasno vsem otrokom. Otroci naj nato poimenujejo vsako košaro, začnejo naj z igrami, nadaljujejo s poklici in končajo z vrlinami. Glavni cilj je ugotoviti, ali otroci poznajo besedo vrlina ali druge besede, ki so razporejene v košarah. Obstajata dve možnosti: (a) otroci poznajo besedo vrlina in jo znajo uporabiti za oznako ustrezne košare; (b) otroci je ne prepoznajo ali v zameno uporabljajo druge besede. Igra nato poteka takole: (a) če otroci poznajo besedo vrlina in jo pravilno uporabljajo, naj jo poskušajo tudi razložiti; (b) če te besede ne poznajo, potem naj izberejo karto, s katero želijo označiti košaro. Nato jim naročimo, naj poiščejo vrlino, ki jim je najbolj razumljiva, in naj napišejo njen pomen v povezavi z lastno izkušnjo in z resničnimi primeri.

Medtem ko otroci v košari izbirajo karte z vrlinami in jih nato definirajo, iz tega lahko razberemo dvoje:

- Katere od desetih vrlin, ki so uporabljene v igri, otroci poznajo in kako dobro?
- Kakšen pomen pripisujejo izbrani vrlini?

Primer: pomen izraza spoštovanje z vidika otrok

Spoštovanje	Opis	Citat
<i>Ne ... (ravnaj slabo z drugimi)</i>	»Spoštovanje« je, ko z nekom ne ravnaš slabo	<p>»Spoštovanje je beseda, ki pomeni, da moramo drug drugega spoštovati, še posebej tujce. Ne smemo žaliti ljudi, ki pridejo iz drugih dežel, jih dražiti ali slabo govoriti o njih ali jih zasmehovati, drugim ne smemo govoriti, da so slabi v nečem (čeprav je res), ne smemo biti glasni, medtem ko nekdo govori itd.« (f IV)</p> <p>»Biti spoštljiv pomeni, da nisi žaljiv, vsiljiv, moteč, da ne kršiš pravil.« (F IV)</p>
<i>Ravnati skrbno oz. skrbeti za nekoga</i>	Spoštovanje je, ko ljudje skrbijo za nekoga ali nekaj.	<p>»Spoštuj ljudi, spoštuj starejše, pospravi dom, pomij posodo, počisti mizo, pomagaj mami.« (F IV)</p> <p>»Spoštovati druge pomeni, da jih poslušam, da jih ne žalim, da se zahvalim, kadar mi nekdo nekaj podari, npr. igračo.« (IV m)</p>
<i>Lepo vedenje</i>	Nekatera dejanja, ki jih otroci navajajo kot zgledna za »spoštovanje«, se nanašajo na lepo	»Spoštuj ljudi, ki so starejši od tebe. Kadar govorijo s tabo, poslušaj, ko ti kaj svetujejo, ne odgovori nevljudno (...). Če te ne zanima, kadar ti nekaj ponudijo,

	vedenje, s katerim se naučijo primerne obnašanja, predvsem s starejšimi ljudmi.	zavrni in se zahvali.« (m IV)	
<p><b>Viri in pripomočki:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mortari, Luigina &amp; Mazzoni, Valentina, <i>Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica</i>, Verona: Cortina, 2012.</li> <li>• Mortari, Luigina &amp; Mazzoni, Valentina, Discovering virtues with children. An experience for an ethical curriculum, in: Alt, Dorit and Reingold, Roni (ur.), <i>Changes in Teacher's Moral Role. From passive observers to moral and democratic leaders</i>, Sense Publishers, Rotterdam, 2012, str. 107–119.</li> <li>• Mortari, Luigina (ur.), <i>La ricerca per i bambini</i>, Mondadori Università, Milano, 2009.</li> <li>• Projekt MELARETE je zasnovala in razvila prof. Luigina Mortari v sodelovanju z dr. Valentino Mazzoni, Department of Philosophy, Education and Psychology, University of Verona.</li> </ul> <p style="text-align: right;">Dodatne informacije:</p> <p><a href="http://www.dfpp.univr.it/?ent=progetto&amp;anno=2015&amp;arearic=-1&amp;entefin=-1&amp;page_number=0&amp;partecipanti=&amp;titolo=melarete&amp;id=4488">http://www.dfpp.univr.it/?ent=progetto&amp;anno=2015&amp;arearic=-1&amp;entefin=-1&amp;page_number=0&amp;partecipanti=&amp;titolo=melarete&amp;id=4488</a>.</p>			
			





## 12. Soočanje z razlikami

### Ozadje:

Vse bolj se uveljavlja ideja vključujoče skupnosti, ki spreminja življenja mnogih ljudi in vpliva predvsem na področja politike, kulture in izobraževanja. Toda ali je ta ideja resnično izvedljiva? In če je, kako?

Leta 1994 je Izjava iz Salamanke nakazala možnost za napredovanje v soočanju z razlikami, njena načela naj bi predstavljala osnovo vseh izobraževalnih politik in vodilo pri udejanjanju enakih možnosti za vse. UNESCO poudarja, da bi morale biti enake možnosti dane tudi marginaliziranim skupinam in posameznikom. Izjava je mejnik v smeri vključujočega izobraževanja, njen cilj je priprava splošnih napotkov in standardov za pedagogiko.

Na podlagi Izjave iz Salamanke so leta 2000 kot metodološko sredstvo razvili indeks vključenosti; objavljen je bil v angleščini, doslej pa je preveden že v štirideset jezikov. Gre za revolucionarni dosežek na področju pedagogike in tudi za velik korak naprej v razumevanju človeštva kot celote (brez izključevanja, zapostavljanja in omejevanja določenih skupin in posameznikov zaradi drugačnosti).

Indeks vsebuje natančno analizo tega, kako je mogoče zmanjšati učne ovire, kako jih je mogoče preseči in kako se lahko zagotovi udeleženosť vseh učencev. Kot tak je indeks »delovno orodje« za razvijanje vključujočega modela izobraževanja.



### Opis:

Prvotno je bil indeks vključenosti zamišljen za potrebe učenca: Kje se otrok sooča z ovirami in kako jih je mogoče ukiniti? Sedaj je indeks razširjen in prilagojen za celotno skupino, razred ali šolo. Uporablja se v skupnostih, na primer v Wiener Neudorf: Kje obstajajo ovire za skupno življenje v naši okolici in kako jih lahko presežemo?

Osnovni namen je, da postane vključujoče mišljenje in delovanje splošno sprejeto, samoumevno in da se za ta pristop uporablja enotni pojem.

Morda bo ideja vključevanja ostala le vizija, vendar bi se morali po njej vsaj zgledovati in poskušati vpeljati njena načela, kjer je to mogoče. Povzemimo njene vsebinske poudarke:

- Ljudi moramo sprejeti v njihovem bivalnem okolju ter ceniti vse, kar lahko opazujemo in spoznavamo pri vsakomur, ki je vključen v skupnost.
- Človek je edinstvena oseba v konkretnem okolju; prizadevati si moramo za vključujoče izobraževanje, ki lahko vsakomur omogoči, da odkrije svoje talente in sposobnosti: »Kaj je

moj dar?» (ednina!) in »Kateri so moji darovi in s tem moje sposobnosti? (množina!) ter ne nazadnje: »Kakšno je moje poslanstvo?«

– Naravno je biti drugačen (F. v. Weizsäcker) – nova skupnost: v didaktični terminologiji lahko rečemo, da se v tej dobi učinkoviteje soočamo z razlikami, da družba neprestano stremi k boljšemu življenju, tudi v obliki vključujočih skupnosti, zgleden primer je šola za vse. V pedagogiki obstaja upanje. Tudi sv. Pavel je opisal vključujočo skupnost (1 Korinčanom 12): telo je eno in ima veliko delov, pri čemer so tudi šibki pomembni. In vsak bo prinesel svoj dar za blaginjo vključujoče skupnosti.

Izjava iz Salamanke, ta prelomna zahteva po vključujočem izobraževanju, bo morda vendarle omogočila, da bo postalo nasprotovanje ločevanju in segregaciji splošni standard in cilj izobraževanja v obči pedagogiki.

Bürli (1997) takole pojasni ta pristop:

a) V časih, ko je prevladovalo izključevanje, so bili učenci v šolah iste barve; tisti, ki so bili po videzu drugačni, so ostali zunaj kroga, s tem pa jim je bilo izobraževanje onemogočeno (*izključevanje*).

b) Pogled na učne sposobnosti se je razširil na učence s posebnimi potrebami, ki so jih razvrščali glede na motnjo, v skladu s tem pa so bile ustanovljene tudi posebne šole in ustanove (*separacija*).

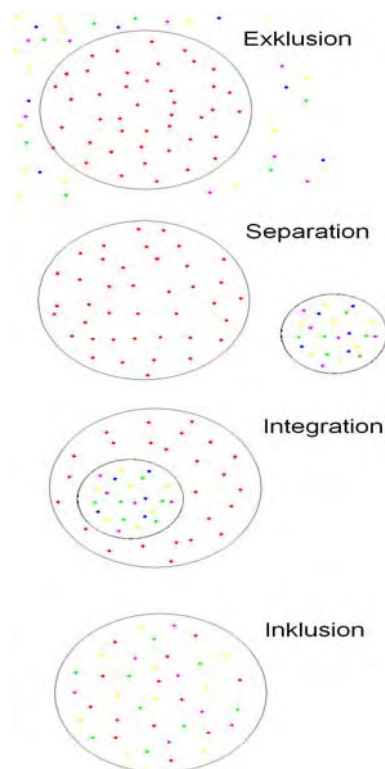
c) Leta 1993 so številne evropske države postale pravno zavezane, da vključijo otroke s posebnimi potrebami (*integracija*).

d) Izjava iz Salamanke je nakazala pot za primerno obravnavanje raznolikosti, torej ni neka nova zamejitev, ampak priložnost za konstruktivni pogled na soočanje z razlikami in drugačnostjo. UNESCO poudarja, da bi morale biti enake možnosti dane tudi marginaliziranim skupinam in posameznikom (*vključevanje*).

e) Cilj je, da bi vključujoča naravnost v mišljenju in ravnanju postala tako naravna, da je ne bi bilo treba opisovati z določenimi izrazi.

Razvojne ravni vključenosti (prevod: izključevanje, razločevanje, vključevanje, vključenost in sprejemanje)

Slika 1: Bürli, 1997, 56



**Pomen in povezava z moralnim razvojem:**

V vključujoči šoli so razlike med učenci pričakovane in raznolikost je normalno sprejeta. Načelo vključevanja lahko torej znatno izboljša obravnavanje drugačnosti v družbi. Izobraževanje mora biti dosegljivo vsakemu posamezniku, ne glede na njegova osebna nagnjenja in sposobnosti. Svetel zgled za brezpogojno sprejemanje človeka je lahko Jezus, saj je pomagal bolnim in zdravim, otrokom in odraslim, ženskam in moškim, prijateljem Rimljanov in pobožnim Židom, bogatim in revnim. V tem lahko vidimo cilj etične vzgoje in pomiritve v odnosu do drugih, kar šele omogoča blagodejna in spoštljiva srečanja med ljudmi.

Vključevanje je velika spodbuda za razvoj novega razumevanja vzgoje in izobraževanja. Gre za vizijo nove družbe, v kateri so sprejeti in vključeni tudi posamezniki, ki so drugačni, od nas pa je odvisno, v kolikšni meri bomo to namero upoštevali, podpirali in jo pomagali udejanjati. Dom Helder Camara, nekdanji nadškof Recifeja (Brazilija) je dejal: »Ko nekdo sanja sam, so to le sanje, ko pa mnogi sanjajo skupaj, je to začetek nove stvarnosti.«

**Primerne vsebine in tematike:**

Slikovit primer tega, kako pomembno je enakopravno vključevanje in primerno soočanje z razlikami in drugačnostjo razkriva geslo avstrijskega projekta: »Mi smo zaklad, saj s svojimi talenti in sposobnostmi bogatimo skupnost!« S to metodo lahko obravnavamo tudi naslednje vsebine in tematike: različne kulture in pomen kulturne identitete; različne verske identitete; spoštovanje; strpnost in sprejemanje drugih; samopodoba in samozavest; medkulturni dialog itd.

**Primer:**

Indeks vključenosti je koristen pripomoček za kakovostni razvoj v izobraževalnih ustanovah, kot so vrtci in šole. Skupaj z indikatorji in vprašanji pomaga pri odpravljanju ovir in omejitev ter uresničevanju življenja in izobraževanja v vsej pestrosti.

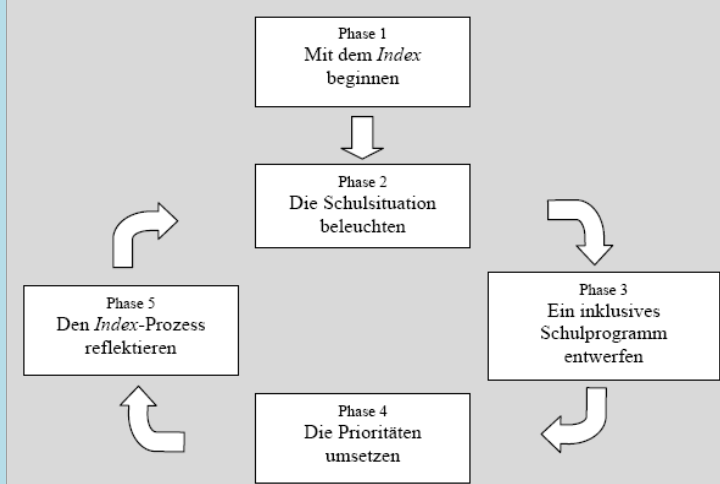
Indeks vključenosti se nanaša na tri elemente:

- Osnova so »vključujoče kulture« (A) s področji »izgradnja skupnosti« (A 1) in »inkorporiranje vrednot vključevanja« (A 2); pri tem spoznavamo, kako blizu smo samorazumevanju.
- Dimenzija B se osredotoča na razvoj struktur vključevanja na področjih »izoblikovanja šol za vse učence« (B 1) in »organiziranje podpore za raznolikost« (B 2): Koliko se je šola (ali druga ustanova) približala notranji organizaciji institucije za vse?
- Dimenzija C si prizadeva za vzpostavljanje vključujočih praktičnih vaj na področjih »organiziranja učnih dogovorov« (C 1) in »mobilnosti virov« (C 2); s pomočjo indeksa lahko raziščemo, do katere stopnje se spodbuja talente in zmožnosti učencev v odprtih učnih situacijah. Kot vir so primerni tudi starši in drugo osebje.

Razvijanje institucije v smeri »šole za vse« se odvija v petih fazah:

1. Najprej sta potrebni odločitev in pripravljenost zaposlenih za uvedbo procesa indeksa vključenosti: Ali smo pripravljeni priznati, da so postale v naši šoli ovire pri učenju in sobivanju očitne?
2. V drugem koraku nastopi opazovanje šolske situacije. Indeks vsebuje konkretna vprašanja za vsak indikator, kar je v veliko pomoč.
3. Nato načrtujemo vizije in vključujoči šolski program. To lahko obsega kratkoročne, srednjeročne in dolgoročne cilje in pristope.

4. V tej fazi opredelimo prednostne naloge. Storimo prehod od besed k dejanjem ter razmislimo, kaj lahko naredimo takoj in kaj kasneje.
5. Ovrednotenje procesa indeksa vključenosti (tu nastopi izraz vrednota = vrednost). Splošen pregled in povzetek tega, kakšen je prispevek implementacije tega načrta za vse vpletene.



Slika 2: Boban – Hinz, 2003, 19

S pomočjo petih faz procesa indeksa vključenosti lažje opredelimo cilje, ki bodo usklajeni z vrednotami, oblikujemo vključujoče strukture in pristope ter tako počasi in premišljeno vpeljujemo vključujoči model v prakso šole.

#### Viri in pripomočki:

Boban, I. & Hinz, A. 2003. Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Booth, T. & Ainscow, M. *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (pridobljeno: 2. 7. 2013).

Bürli, A. Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum. Fernuniversität Hagen, 1997: <http://www.inklusionspaedagogik.de/> (pridobljeno: 15. 4. 2015).

Inklusionsprojekt. *Was ist eigentlich Inklusion?*

<http://www.wiener-neudorf.gv.at/system/web/zustaendigkeit.aspx?menuonr=223350725&detailonr=222976353> (pridobljeno: 30. 12. 2012).

Knauder, H., Feiner, F. & Schaupp, H. (Hg) 2008. *Jede/r ist willkommen*. Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele, Graz: Leykam.

Konrad, M. & Reiterer, M. (2007): Projekt »Wir sind ein Schatz, weil wir unsere verschiedenen Talente und Charismen in die Gemeinschaft einbringen!« V: Unser Weg 62 (H. 3/2007), 97–99.

Sekret, I. & Feiner, F. 2. Aufl. 2014. *The Vision of the Inclusive Society – Is it Possible to Realise?* V: Feiner, F., Pickl, G., Schwetz, H., Straßegger-Einfalt, R., Straßegger, U. & Swoboda, B. (Hrsg.), Jugend in ihrer Vielfalt – ihre Werte, ihre Perspektiven. Graz: Leykam, 177–183.

UNESCO, *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7.–10. 6. 1994: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) (pridobljeno: 8. 7. 2011).

## 13. Metoda: projektne dejavnosti

### »Dragi prijatelj, pišem ti in ... te spoznal«

(Ta opis ni zastavljen kot standardni model, saj je samo primer dejavnosti projekta.)

*»Ne pišemo zato, ker bi želeli nekaj povedati, pišemo zato, ker imamo nekaj za povedati.« (F. Scott Fitzgerald)*

Ta citat smo izbrali kot izhodišče vzgojnega projekta »Dragi prijatelj, pišem ti in ... te spoznal«. Ta projekt je rezultat sodelovanja med predavateljem religije in predavateljem književnosti; medtem ko ima prvi izkušnje predvsem z najstniki in njihovimi konflikti in predsodki ter s pritiski med vrstniki, se drugi spopada z žalostjo in apatijo mladih prestopnikov.

Cilj projekta je s pisanjem pisem in srečanji povezati dva različna svetova najstnikov, tiste, ki so »zunaj«, s tistimi, ki so v zaporu, torej »znotraj«. Prvotna ideja projekta je bila, da bi mlade prestopnike v zaporu spodbudili k pisanju, vendar se je razvila v nekaj povsem nepričakovanega. Projekt je postal redni del ponudbe vsakoletnega usposabljanja, ki poteka v sodelovanju med dvema ustanovama – Secondary school ITC »Salvemini« (Casalecchio di Reno) in Youth Detention Centre (Bologna). Udeležba ni obvezna.

Z dopisovanjem se med prestopniki in skupino učencev postopno gradi most. Učenci se sprva predstavijo in zastavijo nekaj osnovnih vprašanj. Med pisanjem odgovorov morajo prestopniki pojasniti, zakaj so pristali v zaporu. Pogovori se nato nadaljujejo v živo na tedenskih obiskih učencev, ki v zapor prihajajo nekaj mesecev. Za obe strani mladostnikov je to redka priložnost, da se seznanijo z življenjem za zapahi in zunaj njih, da izmenjajo mnenja in premagajo strah.

Vzgojni namen projekta je izredno pomemben; mladostniki se učijo, kako presegati kulturne in jezikovne meje ter ohranjati sočutje kljub različnim življenjskim izkušnjam in pogledom. Na koncu podobnosti vseeno v veliki meri odtehtajo razlike. V ospredju so prepoznavne značilnosti adolescentov: vprašanja o sprejetosti, naklonjenosti in ljubezni, željah, ciljih in tegobah odrasčanja.





Redna srečanja v zaporu razkrijejo krhkost, negotovost in zapostavljenost mladih prestopnikov, torej nekaj človeškega, kar redko lahko delijo z drugimi ljudmi, predvsem zaradi nezaupanja in sramu.

Učenci, ki prihajajo iz varnih družinskih okolij, so globoko pretreseni, ko berejo njihova pisma ali se na srečanjih z njimi pogovarjajo o razmerah, v katerih so odraščali, o težavah, zlorabah, zanemarjanju in revščini. Obiskovanje vrstnikov v zaporu je za njih zelo pomenljivo in pogosto spremeni njihova ustaljena prepričanja. Obenem lahko spoznajo, kako hitro je mogoče izgubiti svobodo zaradi napačnih odločitev in dejanj.

Nasprotno pa sočutje, ki ga izražajo učenci v svojih pismih, mlade prestopnike pogosto preseneti in gane (»... tvoje besede v pismu so čudovite in zelo pomembne. Nihče, ki mi je blizu, mi ne more povedati kaj takšnega.« ali »Dober občutek je, da vrstnikom ni vseeno, da si vzamejo čas za nas, se pogovarjajo in srečujejo z nami. Na splošno se ljudje nočejo pogovarjati z nami, ker smo za njih pač kaznjenci, slabi ljudje, prezirajo nas in nočejo imeti opravka z nami.«).

Projekt »Dragi prijatelj, pišem ti in ... te spoznal« je odličen primer učenja med vrstniki o posledicah kršenja zakonov oz. napačnega ravnanja ter o pomenu pravičnosti, kazni, odgovornosti, razumevanja, sprejemanja, solidarnosti in odpuščanja. Na osnovi tega projekta najstniki spoznavaajo, da so si zelo podobni: mladi ljudje, ki se trudijo razumeti življenje.



Fotografija: Ta origami so za svojega učitelja izdelali mladi prestopniki, ki so nezakoniti priseljenci in t. i. »ljudje iz čolnov«.

#### Viri:

*Caro Amico ti scrivo e...t'incontro.*

Adolescenti del Salvemini e dell'Istituto Penale Minorile a confronto.

A cura di Anna Basilisco e Loreta Paris, Provincia di Bologna, 2009.

## Kako pripraviti lastna pedagoška gradiva in pripomočke za vzgojo za etiko in vrednote

Pri pripravi učnih gradiv in pripomočkov je koristno upoštevati sedem korakov, ki so opisani v spodnji tabeli. Ob vsakem koraku je naveden tudi primer na temo prijateljstva, kar so zasnovali v združenju Petit Philosophy, enemu od partnerjev projekta Ethika.

Korak	Primer: tema prijateljstva
1. Določite glavni cilj učnega gradiva.	Razmislite o vrednoti prijateljstva.
2. Opredelite starost učencev, s katerimi boste delali. Raziščite, kaj otroke v tej starosti zanima, kako jih je najbolje nagovoriti in tudi kaj je značilno za to starostno stopnjo moralnega razvoja.	Pogovarjajte se z drugimi učitelji in vzgojitelji, z drugimi otroki te starosti, upoštevajte 2. korak za pojasnila glede posamezne starostne skupine.
3. Bodite ustvarjalni in poiščite primeren način za spodbujanje učencev, da bodo razmišljali o izbrani ideji. Gradiva naj bodo zanimiva, da jih bodo radi uporabljali. Uporabite lahko številne pripomočke, npr. različne računalniške programe, zgodbe, igre, projektne dejavnosti.	Uporabite lahko PowerPoint predstavitev in otroke denimo seznanite z duhovitimi risanimi liki. 
4. Bodite nevtralni. Pri pripravi učne snovi se nikoli ne nanašajte na določeno stališče; pripravite jo na način, ki bo učence spodbudil k premisleku o glavni temi in idejah. Toda bodite pozorni in učence preusmerite od napačnih sklepov. 	Eden od naših risanih likov je bitje z Jupitra, ki ne ve ničesar o prijateljstvu, ker na njegovem planetu ne obstaja. Lik postavlja vprašanja, otroci pa mu pojasnjujejo, kaj je prijateljstvo, kakšne so njegove posebnosti in kakšna je njegova vrednost. Uporabimo metodi sokratskega dialoga in kritičnega mišljenja.
5. Domislite se etične dileme in prepustite učencem, da jo sami razrešijo.	Primer na temo prijateljstva z bitjem z Jupitra: »Ali je nestrinjanje ali prepir s prijateljem za prijateljstvo dober ali škodljiv?«
6. Gradiva naj bodo otrokom zabavna.	Če uporabljate like, jih dopolnite s smešnim glasom ali pa naj zapojejo zabavno pesem.
7. Gradiva naj vsebujejo tudi zanimive dejavnosti za otroke, saj jih bomo tako lažje pritegnili k sodelovanju.	Učenci naj poimenujejo bitje z Jupitra, saj na Jupitru nihče nima imena, samo številke ...

Učna gradiva in pripomočki za etično vzgojo morajo biti prilagojeni različnim starostnim skupinam, ker obstaja mnogo razlik med stopnjami moralnega in čustvenega razvoja, v potrebah otrok, besednem zakladu, na ravni znanja in v psihološkem razvoju.

Otroci imajo med tretjim in četrtem letom močna čustva, ki pa hitro splahnijo. Imajo tudi bujno domišljijo (ki se kaže v navideznih prijateljih, »zasebnih pogovorih« itd.). Najvidnejša čustva v tej starosti so sebičnost, strah (pred živalmi, predmeti, grdimi obrazi, maskami, temo, policisti, tatovi, ...), predanost, jeza, ljubosumje in humor (pojavi se smisel za humor, otrok se smeji grimasam, namerna nerodnost, ...).

Otroci med četrtem in petim letom lahko ocenijo vzroke osnovnih čustev. Igra in domišljija sta močni orodji, s katerima si gradijo svoj svet. Zavedajo se svojih sposobnosti, kar pa prinese nove strahove: tema, osamljenost, strašljiva domišljajska bitja (čarovnice, zmaji itd.), nočne more in strah pred potencialno nevarnostjo (strah pred kačami, pajki itd.). Razjezijo se, ko naletijo na ovire ali kadar imajo težave pri igri ali kadar so kaznovani. V tej starosti razvijejo smisel za humor, najpogosteje se smeji napakam ali nerodnosti drugih. Pri petih letih kažejo čustva, kot so sram, tesnoba, razočaranje in ljubosumje, naučijo se nadzirati sebe. Navezovati začnejo površna prijateljstva, zanimati jih pričnejo skupinske dejavnosti.

Otroci med petim in sedmim letom se raje igrajo v bližini drug drugega, kot pa da bi se igrali skupaj (t. i. vzporedna igra). V tej starosti se otroci naučijo osnov branja, pisanja in matematike. Želijo se učiti in ugoditi odraslim. Razumejo pojme včeraj, danes in jutri. Zahtevam lahko sledijo v dveh korakih (npr. »Pojdi na vrt in poišči kamen.«), odgovoriti zmorejo na vprašanja: Kdo?, Kaj?, Kdaj?, Kje? in Zakaj? Razvijati začnejo samozavest in se identificirati z osebami istega spola. Spoznajo, da niso sami, začnejo razvijati družbene veščine, da lažje najdejo prijatelje. Samostojno se lahko pogovarjajo z ljudmi. Zanima jih razlika med resnico in lažjo. Pri tej starosti je igra središčna točka, preko katere otroci odkrivajo sebe.



Otroci med sedmim in devetim letom že obiskujejo šolo, znajo brati in pisati. Pomembno jim je, da so del skupine. Zelo so radovedni in že imajo nekatera filozofska vprašanja – kako deluje človeško telo, kje je konec vesolja itd.

Med devetim in enajstim letom začnejo razumeti abstraktne pojme. Všeč so jim fantazijske zgodbe, radi razpravljajo in zmagujejo. Zavedajo se odnosov v skupnosti, ki jih tudi vse bolj zanima. Pogosto sprašujejo o družbi, o tem, kaj je prav in kaj narobe ipd.

Med enajstim in štirinajstim letom postanejo adolescenti. Začnejo se upirati, sposobni so logično argumentirati in razpravljati o različnih temah. Radi si predstavljajo, da so nekaj posebnega, in pogosto razmišljajo o osnovnih pojmi in idejah.

## Zaključek

Francoski sociolog Émile Durkheim je izpostavil, da so zaradi številnih razlik v moderni družbi potrebni tudi različni načini usmerjanja življenja. V tradicionalnih družbah presenetljivo ni fizičnega kaznovanja otrok, kar pa ne velja za pozne srednjeveške in zlasti zgodnje moderne družbe (Durkheim 2012, 158 isl.). Težava je v tem, da se morajo moderne družbe spoprijemati z bolj zapletenimi oblikami družbenega življenja. To je tudi povod za nenadzorovane odzive in vznemirjenje med vzgojitelji v odnosu do njihovih varovancev. Pomembno posledico zapletenih družbenih razmer je mogoče zaznati tudi v tem, da so v zgodnjih modernih družbah negotove vzgojne situacije reševali s fizičnim kaznovanjem otrok. Toda za obvladovanje zapletenih okoliščin na področju izobraževanja je potreben umirjen, premišljen in strokoven pristop. Vzgoja za etiko in vrednote je zagotovo del tega pristopa. Ključna je seveda vloga vzgojiteljev, ki naj bi vselej delovali kot moralni zgled. Durkheim poudarja, da bi morali vzgoja kot celota in moralna vzgoja kot temelj vzgoje predstavljati neobhodni del vsakdanjega življenja. Zato strokovnjaki s področja izobraževanja potrebujejo številne in raznolike etične izkušnje. To bi moralo v vseh vzgojiteljih vzbuditi zanimanje za etično vzgojo in vrednote. V tem smislu Durkheim (2012, 33 isl.) uporablja izraz »duh vede«.

Aristotel je v *Nikomahovi etiki* (1097a) poudaril, da je cilj etične vzgoje sreča. Enako velja za mnogo bolj zapleteno etično polje modernosti. Če so bili v tradicionalnih družbah v ospredju predvsem medosebni odnosi, so moderne družbe veliko bolj usmerjene k posamezniku ali individualističnemu zornemu kotu. Na podlagi tega so Durkheim in drugi sociologi uvideli, da se moramo resneje ukvarjati s težavo, kako vzgajati posameznike, da bodo pripravljeni deliti svojo individualnost z drugimi. Ne zadostuje namreč, da posameznika umestimo v družbene okoliščine, ampak mora skozi proces vzgoje spoznati, da je treba individualizem preseči in da je le tako mogoče dolgoročno prispevati za dobrobit družbe. To spada k vsakodnevnim etičnim izkušnjam, ki si jih izmenjujemo v družbenem življenju.



Proces etične vzgoje je neprekinjena izkušnja. Glede na to, da so danes učitelji vedno bolj vpleteni v splošno vzgojo otrok, imajo tudi pri etični vzgoji zelo pomembno vlogo za otroke. Etična vzgoja ni mogoča brez učiteljevega (vzgojiteljevega) znanja in izkušenj s področja etike. Pri tem je najpomembnejše, da se vsak zaveda, da mora v svojem ravnanju vedno



znova presegati lastne interese in biti odprt za skupno dobro. Otroci spoznavajo resničnost v skupnosti in medosebnih odnosih, zato bi jim morali biti vzgojitelji s svojim vedenjem in ravnanjem svetel zgled. Skupnost, v katero se na svoji poti vzgoje in izobraževanja vključujejo otroci, bi morala vztrajno in nenehno stremeti k temu, da v odnosih prevladuje popolno spoštovanje (med otroci, starši, vzgojitelji in učitelji).



Vsak vzgojitelj bi moral torej biti za svoje učence predvsem avtonomna etična oseba. Kot tak bi se moral zavedati pomena etičnega presojanja in ravnanja, kar zlasti vključuje neomajno naravnost, da presega egoistične težnje. V učnem procesu se to odraža s predanostjo in usmerjenostjo vzgojiteljev in učiteljev v skupno dobro. Tako se tudi otroci ob zgledu lahko učijo, da je to pomemben del zdrave in trdne družbe. V današnji družbi pogosto zasledimo nevarno prepričanje, da je čisti egoizem (ali t. i. komolčarska mentaliteta) najbolj učinkovit način delovanja. Kako večino prepričati v nasprotno? Kaj lahko storimo starši, učitelji in drugi vzgojitelji? Kako naj mladim omogočimo, da se bodo sposobni spoprijeti z negotovimi razmerami sodobnega sveta? V dialogu je mogoče doseči in urediti kritično mišljenje, prenašati znanje o vrednotah, gojiti medsebojno povezanost, razumevanje in spoštovanje, zato bi morala biti ustrezna vzgoja otrok prednostna oz. temeljna naloga pri oblikovanju in uresničevanju zdrave, mirne in sočutne družbe. V kritične razgovore z otroki o etičnih vsebinah bi se morali poleg staršev vključiti tudi vzgojitelji in učitelji, in sicer kot avtonomne osebe z jasnimi vrednostnimi stališči in načeli.

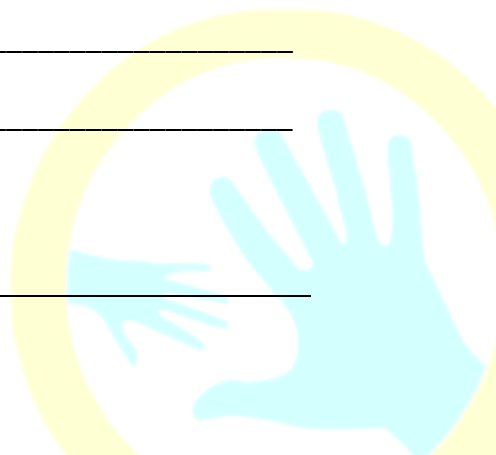
Vir

Durkheim, Émile. 2012. *Moral Education*. (prev. Everett K. Wilson & Herman Schnurer) New York: Dover Publications Ltd. Mineola.





## BELEŽKE

[illegible]



Ethics and values education in schools  
and kindergartens



Erasmus+

Projekt je financiran s strani Evropske unije in slovenske nacionalne agencije za program Erasmus+ Cmeplus. Vsebina prispevka je izključna odgovornost avtorjev in tako v nobenem primeru ne predstavlja odgovornosti Evropske unije in slovenske nacionalne agencije za program Erasmus+.

