

Etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima



Priručnik za
učitelje i
odgajatelje



ethiko 

Ethics and values education in schools
and kindergartens



Erasmus+

Autori

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

Zahvala

Ovim putem zahvaljujemo učiteljima i odgajateljima koji su sudjelovali na treningu za Etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima, održanom u Ljubljani (23. – 27. ožujka 2015. godine) kao i svim učiteljima i odgajateljima uključenim u Ethika projekt koji su pružili vrijedne povratne informacije o sadržaju ovog priručnika.

Slike

© 2015 Pixabay (naslovna slika)

Autorska prava

Materijali se mogu koristiti u skladu s: Creative Commons License
Također i u nekomercijalno prosljeđivanje



Izjava o odricanju odgovornosti

Ovaj projekt je financiran uz potporu Europske unije i Slovenske nacionalne agencije za Erasmus+ program. Ova publikacija odražava isključivo stavove autora, te Europska unija i Slovenska nacionalna agencija za Erasmus+ program nisu odgovorne za način na koji se mogu koristiti u njoj sadržane informacije.



Za školske učitelje, predškolske odgajatelje, ostale edukatore te za sve zainteresirane čitatelje:

Ovaj priručnik je namijenjen Vama i predstavlja sveobuhvatan priručnik za etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima. Priručnik je ključni alat za učitelje i odgajatelje na području etičkog obrazovanja i učenja o vrijednostima, ali također se može upotrijebiti i na treninzima za učitelje. Osmišljen je na način da odgovara specifičnim potrebama i osigurava ključna znanja, vještine i nastavna sredstva za etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima. Strukturiran je na sljedeći način. Nakon kratkog uvoda upoznat ćete se s konceptima i pristupima na području učenja o etici i vrijednostima. Ta teoretska podloga bit će kratka i informativna. Zatim ćete pronaći ključne teorije i uvide za moralni razvoj djece, zajedno s nekim razmišljanjima o odnosima i etičkim razvojem tih odnosa. Srž ovoga priručnika jesu opisi i primjeri nekoliko metoda koje možete upotrijebiti u etičkom obrazovanju i učenju o vrijednostima. Oni predstavljaju ključni repozitorij praktičnih nastavnih sredstava. Priručnik završava s kratkim savjetima za razvijanje Vaših vlastitih edukativnih materijala i nastavnih sredstava.

Sadržaj

| | |
|--|----|
| Uvod..... | 4 |
| Što je etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima? | 5 |
| Pristupi etičkom obrazovanju i učenju o vrijednostima..... | 5 |
| Moralni razvoj djece u dobi od 3 do 15 godina..... | 10 |
| Razvijanje odnosa i etike u školi i učenje o zajednici..... | 14 |
| 1. Kritičko mišljenje i etičko obrazovanje | 18 |
| 2. Filozofija za djecu/s djecom | 23 |
| 3. Sokratski dijalog | 27 |
| 4. Proces shvaćanja vrijednosti | 30 |
| 5. Holističko etičko učenje..... | 32 |
| 6. Primjena etičkih dilema, situacija sukoba i misaonih eksperimenata..... | 37 |
| 7. Priče i biografsko učenje | 41 |
| 8. Vrijednosti i razvojni kvadrat..... | 44 |
| 9. Strategija prevencije konflikta..... | 47 |
| 10. Moralno donošenje odluka | 52 |
| 11. Vrlina i etičko obrazovanje - MELARETE model..... | 56 |
| 12. Upoznavanje s različitostima..... | 61 |
| 13. Metoda: Projektne aktivnosti | 66 |
| Kako razviti svoje vlastite obrazovne materijale i alate | 68 |
| za etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima | 68 |
| Zaključak..... | 70 |

Uvod

Naše društvo prolazi kroz brze i duboke promijene koje se događaju kao posljedica globalizacijskih procesa, bliže integracije i proširenja Europske Unije, ekonomske krize, tehnološkog napretka i društvenih inovacija, migracija i izazova na području tradicionalnog identiteta i članstva itd. Sve ove socijalne transformacije predstavljaju edukacijski sektor, posebice obrazovanje stručnjaka suočenim s novim izazovima. Razvoj društva temeljenog na znanju zajedno s procesom globalizacije, stvaraju nove društvene i individualne potrebe na području kulture, znanstvenog i tehnološkog razvoja, društvene kohezije, obrazovanja, položaja i ulogi pojedinca kao građanina te na području osobnog razvoja pojedinca.

Istraživanja su dokazala da obrazovanje u ranom djetinjstvu jest najvažnija faza za pokretanje zdravog razvoja. Adolescencija je također kritično razdoblje za moralni razvoj. Obrazovanje, s obzirom na značaj u proizvodnji znanja i prijenosu istog te pripremi pojedinca za njegov budući život i rad, dobilo je veliku važnost u ovom kontekstu te je postalo, zajedno sa znanostima, jedno od temeljnih stupova za socijalni razvoj. Unutar takvog okvira, etičko obrazovanje, interkulturni dijalog i kritičko mišljenje imaju značajnu ulogu u oblikovanju etički zrele osobe.

Etika je temelj naših ljudskih odnosa prema sebi samima i prema svijetu oko nas. Svrha i uloga etike uvijek je bila očuvanje ljudskog bića kao osobe, ljudskog dostojanstva kao i uvjeta za vođenje dobrog života. Današnje vrijeme kao i današnja kultura u kojoj živimo, većinom je karakterizirana pluralizmom s kojim se moramo suočavati, zatim s krizom i previranjem koje proživljavamo, s povećanjem međusobne povezanosti svijeta (globalizacijom) i međusobnom ovisnošću kao i "relativiziranjem" vrijednosti, što je prije svega izraz smanjenog povjerenja u društvu i gubitak sigurnosti na odgovore koji se bave temeljnim pitanjima našeg postojanja. Etika štiti i njeguje humanost naše egzistencije, unutar nas samih i u drugima, zbog čega je prakticiranje dijaloga esencijalno. Mi uvijek živimo u odnosu prema drugima, i to u odnosu uzajamnog davanja i primanja, zbog čega je prepoznavanje naše ovisnosti o drugima i brižnost za druge esencijalna.

Ova priroda etike izuzetno je važna i diktira razmišljanja o pravdi, solidarnosti, suosjećajnosti i suradnji. Takvi naponi i otkrića su usko vezana za dijalog, koji se gradi na otvorenosti i uzajamnom uvažavanju. Ovi aspekti su važni za etičko obrazovanje s obzirom da im je glavni cilj osnažiti takav dijalog i empatizirati takav stav na svim razinama edukacijskog procesa. Ne treba naglašavati samo osnove etičke norme (poput iskrenosti, dostojanstva i poštovanja prema životu, nenasilja, solidarnosti) nego se treba okrenuti i vrlinama koje pojedinac ima i koje mogu izniknuti na razini društva. Dijaloška priroda etike i etičkog obrazovanja, propisuje otvorenost prema drugima i poziva nas da budemo otvoreni u procesu uzajamnog rasta i učenja.

Sveobuhvatna priroda etičke refleksije i svijesti, poziva nas na integrativni pristup u kojem bi se osvrnula pažnja na etičke teme, u većini ako ne i u svim školskim predmetima (npr. pojam pravedne igre i prevencija nasilja ili ovisnosti unutar tjelesnog odgoja itd.), međupredmetno, ali i u školskom životu općenito. (npr. u odnosu na fenomen nasilničkog ponašanja).

Ove smjernice za učitelje i odgajatelje proizlaze iz analize njihovih specifičnih potreba i pokušaj su da im se pruže ključna znanja, vještine i nastavna sredstva potrebna za etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima.

Sveobuhvatna priroda etičke refleksije i svijesti, poziva nas na integrativni pristup u kojem bi se osvrnula pažnja na etičke teme, u većini ako ne i u svim školskim predmetima, ali i u školskom životu u cijelini.

Što je etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima? Pristupi etičkom obrazovanju i učenju o vrijednostima

Glavni cilj ovog poglavlja je predstaviti pojam etičkog obrazovanja i učenja o vrijednostima (Ethics and values education - originalni naziv na engleskom jeziku, zbog čega ćemo se u daljnjem tekstu koristiti skraćenicom EVE) i smjestiti ga u širi okvir koncepta i pristupa unutar ovog područja. Time ovo poglavlje obuhvaća definicije ključnih pojmova i područje njihove djelatnosti te je usko povezano sa sljedećim poglavljem koje podcrtava pristupe i metode za EVE.

Definicija ključnih pojmova

U općem polju postoji značajna raznolikost konceptualnih prijedloga i pristupa u rješavanju etičkih¹ aspekata obrazovanja i nastave. U projektu Ethika, fokusiramo se na opći pristup prema EVE-u, koji smo definirali i stavili u kontrast s drugima na sljedeći način.

Etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima (EVE-Ethics and values education)

Naziv etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima (EVE) odnosi se na sve aspekte obrazovanja koji se eksplicitno ili implicitno povezuju s etičkom dimenzijom života te koji se ujedno mogu strukturirati, regulirati i pratiti s primjerenim edukativnim metodama i alatima.

Glavni ciljevi EVE-a: stimulirati etičko razmišljanje, svijest, odgovornost i suosjećajnost kod djece, omogućiti djeci uvid u važna etička načela i vrijednosti, opremiti ih s intelektualnim sposobnostima (kritičko mišljenje i evaluacija, refleksija, otkriće, razumijevanje, donošenje odluka, razvijanje nekognitivnih sposobnosti poput suosjećajnosti) za donošenje odgovornih moralnih prosudbi kao i za razvijanje i izgradnju

okruženja unutar učionice ili škole kao etičke zajednice i promišljajući smjestiti pojedince unutar ostalih lokalnih i globalnih zajednica s misijom doprinosa općem dobru.

Navedene sposobnosti omogućuju djeci da prevladaju predrasude, diskriminaciju i ostale neetičke prakse i stavove. EVE usmjerava djecu prema predanosti i traženju temeljnih vrijednosti, značenju i svrsi naših života. EVE je također orijentiran njegovanju stava poštovanja prema drugima (kod pojedinca i zajednice) te stavlja pojedinačna vjerovanja,

Glavni ciljevi EVE-a: stimulirati etičko razmišljanje, svijest, odgovornost i suosjećajnost kod djece, omogućiti djeci uvid u važna etička načela i vrijednosti, opremiti ih s intelektualnim sposobnostima za donošenje odgovornih moralnih prosudbi.

¹ Napomena vezana za upotrebu pojmova etike/moralnosti, etičkog/moralnog. Oba pojma etike i morala dolaze iz istog etimološkog korijena (Grčki *ethos* (ἠθος) i Latinskog *mos*, koji označuju uobičajeno mjesto, običaj i naviku, te su se tek kasnije razvili u današnje značenje etike i morala. Najčešća razlika u njihovoj uporabi, koja je ujedno osjetljiva za razlikovati u etičkim razmišljanjima, jest da je moral trenutno stanje načela, vrijednosti, vrlina i ideala u određenim zajednicama (npr. može se proučiti i analizirati putem istraživanja o vrijednostima pomoću upitnika - World Values Survey (<http://www.worldvaluessurvey.org/>), dok s druge strane etika se odnosi na kritičko reflektiranje stava o principima, vrijednostima, vrlinama i idealima. Drugim riječima, moral je deskriptivni dok je etika normativni koncept. Daljnja razlika, koja se ponekad navodi, jest između osobnih načela dobrog i lošeg, stavova i uvjerenja, koji formiraju temelj za procjenu i akciju pojedinca (moral) i više vanjska, društveno određena moralna načela pravilnog ponašanja (etika).

stavove i vrijednosti u praksu. Kao takvo, ne može se limitirati na jedan ili određeni set školskih predmeta s obzirom da inicijalna i sveobuhvatna priroda etičkih razmišljanja i svijesti zahtjeva interkurikularni i integrativni pristup.

Drugi način gledanja na etičko obrazovanje, omiljeni među tradicionalnim filozofima, jest prepoznavanje profesionalnog etičkog obrazovanja kao priliku za učenje filozofskih teorija o etici. Unutar ovog pristupa, učenike se podučava o jednoj ili više etičkih teorija (obično utilitarizam, Kantova deontologija ili teorija brižnosti) nakon čega uče ili ih se barem informira kako primijeniti ove teorije za razrješavanje etičkih dilema. "Međutim, među filozofima koji se dotiču obrazovanja kao i etike obrazovanja, općenito je prihvaćeno da ovaj primijenjeni – teoretski pristup jest posebno problematičan" (cf. Warnick & Silverman 2011, 274). EVE-jev pristup se mora sagledati u širem smislu: "Jedna svrha moralnog obrazovanja je da pomogne djeci da postanu čestiti, iskreni, odgovorni i suosjećajni. Druga je da se zreli studenti informiraju i reflektiraju o važnim i kontraverznim moralnim dilemama. Obje svrhe su uklopljene u puno veći projekt – davanje smisla životu. U većini slučajeva, moralnost nije intelektualno lelujava stvar osobnih odluka i subjektivnih vrijednosti. Moral je ugrađen u tradicijama i konceptima onih svjetonazora koji prikazuju što znači biti čovjek." (Nord & Haynes 2015)

Moralno obrazovanje

Najčešće se pojam moralnog obrazovanja vrlo usko upotrebljava kada se referira na one dijelove obrazovnog procesa koji su strukturirani unutar jednog ili više nastavnih predmeta posvećenih isključivo etici.

Također se često povezuje i s vjeronaukom kao jednim nastavnim predmetom, što onemogućuje djeci učenje o svjetskim religijama, čime se ne podupire razvoj uvjerenja i vrijednosti. Moralno obrazovanje, često je fokusirano na učenje o sustavu vjerovanja, vrijednosnom sustavu kao i na praksu drugih tradicija i stajališta. Ovim putem učenik može istražiti i razviti razumijevanje i poštovanje prema njima, osobito iz perspektive koja promatra kako različite tradicije i sistemi utječu na konkretno djelovanje te na koje načine mogu koegzistirati u miru. Nord i Haynes (2015.) iskazuju kako moralno obrazovanje obuhvaća dva važna aspekta. Prvo je „moralna socijalizacija“, što označava obuku i odgoj u ključnim normama za djecu, vrijednosti i vrline koje su dominantno priznate u društvu jer omogućuju procvat i dobar život. Drugi aspekt se odnosi na razvijanje intelektualnih resursa, vještina i kompetencija, koje omogućuju dobru informiranost i odgovorne moralne prosudbe kao i odluke i djelovanja.

Karakterno obrazovanje

Karakterno obrazovanje je također specifična forma etičkog obrazovanja, fokusirajući se prvenstveno na razvoj karaktera npr. razvijanje moralnih vrlina, navika i drugih aspekata karaktera, što se kasnije pretvara u moralno pravilno djelovanje. Posebice je u prošlosti to bio primarni oblik etičkog obrazovanja, gdje su se koristili uzori i primjeri kao ključna nastavna sredstva. U modreno vrijeme to je počelo gubiti svoju privlačnost i značaj, prvenstveno zbog sekularizacije i usredotočenosti na pravila ponašanja. Ryan (2015.) opisuje kako u osamdesetim godinama dvadesetog stoljeća, kao odgovor o zabrinutosti na loša akademska dostignuća i loše ponašanje, edukatori su ponovo otkrili karakterno obrazovanje (tome je u prilog išao i trend povratka etike vrline). S toga, karakterno

"Ne možete sanjati svoj karakter, morate ga iskaliti kao čelik."

Henry David Thoreau

obrazovanje fokusira se na formiranje vrline i dobrih karakternih navika te u isto vrijeme eliminira loše navike. Vrlo je bitno da se započne u ranom djetinjstvu te da počiva na pretpostavci „da odrasli započnu gravirati proces stvaranja navika poput razmatranja ostalih, samokontrole i odgovornosti, nakon čega učitelji i ostali pridonose tom procesu, ali na kraju mlada osoba preuzme graviranje ili formacije njegovog vlastitog karaktera. Međutim, jasno je da s njihovim obrazovnim zahtjevima i oporezivanju događaja, dječja školska godina jest osnovna prilika za pozitivnu i negativnu (tj. vrlinu i porok) izgradnju karaktera“ (Ryan 2015.).

Filozofija za djecu/s djecom

Filozofija za djecu i filozofija s djecom su pristupi koji predstavljaju metodu, ali nisu limitirani na etičke teme i pitanja. Kao metoda, prvenstveno je fokusirana načinu pristupanja – našim razmišljanjem – različitim temama, pitanjima i izazovima. Filozofija za djecu (Philosophy for children – P4C) i filozofija s djecom (Philosophy with children – PWC) su suvremene filozofske i pedagoške discipline, koje za zajednički cilj imaju razvijanje razmišljanja, kritičkog mišljenja kod djece kao i razvijanje njihovih argumentacijskih sposobnosti. Mathew Lipman, jedan od utemeljitelja, daje jako lijepo objašnjenje za razvijanje filozofije za djecu: „Filozofija za djecu nije izniknula niotkuda. Nadogradila se na preporukama Johna Dewey-a i ruskog edukatora Lev Vygotsky-ovog, koji su naglasili nužnost učenja o razmišljanju, a ne samo memoriranja. Nije dovoljno za djecu da samo zapamte što im se reklo: oni moraju proučiti i analizirati taj materijal. Kao što razmišljanjem djeca procesuiraju ono što su naučila o svijetu putem svojih osjetila, tako moraju i razmišljati o onome što uče u školi. Pamćenje je relativno niska razina vještine razmišljanja: djeca moraju naučiti vještine formacije koncepata, presuda, zaključivanja itd.“ (Lipman 2003.). Većina pristupa u filozofiji s djecom/za djecu, uključuje multidisciplinarno korištenje uvida iz dječje psihologije, sociologije, pedagogije itd. koji služe kao nadopuna filozofiji koja je početna točka ove discipline.

Kritičko mišljenje

Kritičko mišljenje je pristup koji razvija vještine kritičkog mišljenja kod djece i oblikuje temelje za razvijanje mnogih drugih vještina i kompetencija. Kritičko mišljenje je mišljenje koje se zasniva na upotrebi razuma, što znači da je vođeno na odgovarajući način pomoću (dobrog) razuma u suprotnosti s npr. neupućenim željama i sklonostima, predrasudama, strahom, nagradama i strahom od kažnjavanja itd. To je reflektivno razmišljanje, koje se bavi problemima poput – što vjerovati ili što činiti (spoznajnim i praktičnim aspektom). Ono teži epistemičkoj odgovornosti koja promiče samo-korekciju u procjeni vlastitog mišljenja i temelji se na određenim kriterijima (npr. jasnoća, točnost, valjanost i ispravnost, dosljednost, vještina objašnjavanja, ne-kruženje unutar istih misli itd.). Također stimulira konstruktivnu sumnju, analizu slučajeva, intelektualnu hrabrost, alternativne interpretacije i pogled iz različitih perspektiva kao i analizu argumenata. Kritičko mišljenje kao pristup, također uključuje i ključne uvide iz psihologije i kognitivnih znanosti, koje mogu otkriti prirodu procesa razmišljanja, njegove heurističke i učestale pogreške kao i pristranost. Suprotno kritičkom mišljenju jest nekritičko mišljenje, koje je često iracionalno i nelogično, podložno je pogreškama i deformacijama ili je jednostavno netočno (u mnogočemu naše svakodnevno mišljenje može biti ovako). Kritičko mišljenje

“Funkcija obrazovanja jest naučiti pojedinca kako intenzivno i kritički razmišljati. Inteligencija plus karakter – to je cilj pravog obrazovanja.”
Martin Luther King, Jr.

nije ograničeno samo logičkim argumentima, nego je povezano i s dubokim razumijevanjem, donošenjem dobrih odluka, evaluiranjem, analiziranjem, vaganjem pretpostavki i drugih razmatranja itd.

Građanski odgoj

Građanski odgoj je ponekad okvir koji također obuhvaća aspekte etičkog obrazovanja. Građanski odgoj prvenstveno je usmjeren na razvoj i promicanje aktivnog građanstva tj. poticanje pojedinaca prema uključivanju u demokratsko društvo. „Od učenika se očekuje učenje unutar tri područja: znanje i razumijevanje o tome kako postati informirani građanin; razvijanje vještina za istraživanje i komunikaciju; razvijanje vještina koje su potrebne za sudjelovanje i odgovorno djelovanje.“ (Davies et al. 2005, 342). U širem shvaćanju, građanski se odgoj poklapa s moralnim odgojem kao i s karakternim obrazovanjem budući da aktivno građanstvo, društveno uključivanje i pozitivan doprinos obuhvaćaju dijeljenje nekih vrijednosti i načela koje se pojavljuju i u navedenim obrazovnim granama (npr. građanske vrline i vrline državljanstva) te naglašava važnost atmosfere unutar učionice u okviru pedagoškog pristupa. Jedna točka kontrasta između specifičnosti građanskog odgoja i ostalih etičkih obrazovanja, nalazi se u činjenici da je građanski odgoj prije svega usmjeren na etičke dimenzije koje su relevantne za socijalni i politički kontekst te time sadrži više ograničenja nego moralni odgoj i karakterno obrazovanje. Nadalje, građanski odgoj nalazi se prvenstveno u nadležnosti političkih znanosti, a ne u moralnoj filozofiji (Davies et al. 2005, 347).

Obrazovna etika

Obrazovna etika obuhvaća relativno široko područje etičkih problema vezanih uz obrazovanje kao takvo. Može se definirati unutar tri glavna područja, odnosno razmatranja i razmišljanja o obrazovnim politikama (posebno onih u izravnoj vezi s etičkim pitanjima), moralnim odgojem i profesionalnoj etici (uključuje aspekte obrazovanja nastavnika kao ključnog dijela njihovog profesionalnog razvoja) (Campbell 1997, 255). To je posebno važno jer se tu obično gaji veliki potencijal za sustavno istraživanje i pomoć u stvaranju politike za oblikovanje obrazovnog sustava. Nadalje, bavi se filozofskim i posebice etičkim izvorima obrazovnih ciljeva i istražuje etičku dimenziju različitih pedagoških pristupa i paradigmi.

"Došao sam do mišljenja da je veliki učitelj ujedno i veliki umjetnik i da ih je samo nekolicina kao što postoji samo nekolicina velikih umjetnika. Moguće da je podučavanje najveća umjetnost s obzirom da se bavi ljudskim umom i duhom."
John Steinbeck

Nastavna etika

Nastavna etika odnosi se prvenstveno na skup načela, pravila, vrijednosti i ideala učitelja i ostalih obrazovnih profesija. Zbog toga se shvaća kao vrsta profesionalne etike, koja se razvila za specifične profesionalne zajednice učitelja i ostalih edukatora. Postoje različiti pogledi i pristupi u nastavnoj etici (njenom učenju i provedbi), koji obuhvaćaju usko polje profesionalnog kodeksa etike samih nastavnika i odgajatelja, ali i šire područje u koje se uvrštava primjena etičkih teorija u nastavničkoj praksi što podrazumijeva raspravu i analizu specifičnih etičkih izazova s kojima se nastavnici susreću u svojoj domeni rada (cf. Warnick & Silverman 2011.). U nastavnoj etici, učitelji i odgajatelji nastoje postići najviše ideale njihove profesije. To se odnosi na temeljne profesionalne odgovornosti nastavnika i odgajatelja (individualno, kolektivno i institucionalno) prema njihovoj profesiji, akademskoj disciplini, njihovoj obrazovnoj instituciji i društvu u cijelosti.

LITERATURA I IZVORI

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>
(accessed: March 20, 2015).

Lipman, Matthew. 2003. *Interview*.
<http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-lip> (accessed: March 20, 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>
(accessed: March 20, 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 djece u dobi od 3 do 15 godina

Za vrijeme odrastanja, djeca konstantno stječu nove kognitivne i motoričke sposobnosti. U isto vrijeme razvija im se i osjećaj za moralnost. Bolje rečeno, uče razlikovati "pravo" od "krivoga" i na temelju tog znanja donose odluke. Nadalje, moralni razvoj uključuje stjecanje snage i neovisnosti za djelovanjem u skladu s onim što je "moralno" čak i ako je "pravi" način djelovanja ujedno i teži način. Na dječji moralni razvoj utječe niz čimbenika kao što su međuljudska iskustva (unutar obitelji, vršnjaka, nastavnika...), fizičke, kognitivne, emocionalne i socijalne vještine (Oswalt 2010.). Postoje različiti pristupi koji opisuju moralni razvoj djeteta. Najznačajniji pristupi, koji će ukratko biti prikazani u sljedećim poglavljima, jesu pristupi triju poznatih autora: Piaget, Kohlberg i Erikson.

Piagetova teorija moralnog razvoja

Prema Piagetu, djeca između 5 i 10 godina starosti, doživljavaju pravila kao apsolutna i nepromjenjiva, što on naziva moralni realizam. Nadalje, djeca u ovoj fazi imaju "heteronomni moral". To bi značilo da su režirana od strane drugih, to jest od autoriteta koji postavlja pravila (roditelji, nastavnici...). Pravila se slijede kako bi se izbjegle kazne ili druge negativne posljedice.

Kako djeca uče sagledavati iz perspektive drugih (od 10 godina pa nadalje), također počinju percipirati pravila kao nešto što nije potpuno apsolutno niti isključivo crno-bijelo, nego više kao društveno dogovorene smjernice koje koriste grupi. Piaget ovo naziva "moralnost suradnje". Nadalje, djeca ove dobi počinju suditi koliko je krivo neko djelovanje prema namjerama izvoditelja toga djela. Njihovo razumijevanje pravednosti mijenja se od jednostavne uzajamnosti ka "idealnoj uzajamnosti" koja uzima u obzir najbolje interese i druge osobe.

Piagetova teorija imala je veliki efekt na naše shvaćanje moralnog razvoja i utjecala je na kasnije pristupe poput Kohlbergovog. No, novija istraživanja ne podupiru uvijek njegove zaključke, npr. pokazuju da je Piaget podcijenio dob u kojoj djeca postaju svjesna moralnih namjera drugih ljudi. Također, moralni razvoj ne prestaje u mladenačkoj dobi, kako je Piaget vjerovao, nego se nastavlja i u odrasloj dobi (Piaget 1932; Oswalt 2010; Oswalt n. d.; Schmidt n. d.).

*"Glavni cilj obrazovanja u školama bi trebao biti stvaranje muškaraca i žena koji su sposobni raditi nove stvari, a ne samo ponavljati što su prijašnje generacije napravile; muškarca i žena koji su kreativni, inovativni i koji otkrivaju, koji mogu biti kritični i koji provjeravaju, a ne da samo prihvaćaju sve što im je ponuđeno."
Jean Piaget*

Kohlbergovi stadiji moralnog razvoja

Na temelju Piagetove teorije, Kohlberg je razvio model koji uključuje tri različita stadija moralnog rasuđivanja, svaki s dvije pod-faze. Redoslijed kojim ljudi prolaze ove stadije je fiksni. Ipak, ne postižu svi sve razine. Tablica broj 1 prikazuje cjelokupni pregled ovoga modela.

Kohlbergov model i njegova istraživanja, zatim metoda koju je upotrebljavao (hipotetske priče s dilemom) kao i njegovi zaključci, bili su predmetom kritike. Provedena su naknadna istraživanja od koji neka potvrđuju Kohlbergove zaključke, dok ostala naglašavaju nedostatak dokaza za određene stadije te pokazuju da moralni sud više ovisi o situaciji nego o generalnim pravilima.

Carol Gilligan, jedan od Kohlbergovih studenata, kritizira Kohlbergove modele jer ne uzimaju u obzir rodna pitanja. Originalna istraživanja provedena su samo s dječacima, a kasnija istraživanja pokazuju da se djevojčice često nalaze u trećem stadiju njegovog modela, dok se dječaci češće nalaze u četvrtom stadiju. Gilligan, tvrdi da postoje dva različita tipa moralnog rasuđivanja koja se moraju vrednovati kao ravnopravni: jedan na bazi brižnosti i drugi na bazi pravde. Zbog njihovog različitog procesa socijalizacije, smatra se da prvi tip moralnog rasuđivanja (na bazi brižnosti), se češće javlja kod djevojčica, dok drugi tip moralnog rasuđivanja (na bazi pravde) češći je među dječacima (Müller 2001.; McLeod 2011.; Monagan 2003.).

| | | |
|---------------------------|---|--|
| Predkonvencionalni stadij | Faza 1 Poslušnost i kazna | <i>Većinom devetogodišnjaci i mlađi</i> Moralna argumentacija koristi pojmove poput autoriteta, moći, nagrade i kazne. Pravila se moraju slijediti kako bi se izbjegla kazna. |
| | Faza 2 Individualizam i razmjena | Prepoznavanje da ne postoji jedna "prava" stvar, već različite perspektive. Orijentacija prema vlastitim interesima i potrebama: ipak, postoji osjećaj za pravdu na temelju uzajamnosti. |
| Konvencionalni stadij | Faza 3 Dobri međuljudski odnosi | <i>Većinom adolescenti i odrasli</i> Moralni standardi i autoriteti postaju subjektivni. Međuljudski odnosi igraju posebnu ulogu: znači da je moralno rasuđivanje i djelovanje povezano s odobrenjem drugih ljudi. |
| | Faza 4 Održavanje društvenog reda | Razvijanje svijesti za društveni red: znači moralno rasuđivanje je povezano sa zakonima. |
| Postkonvencionalni stadij | Faza 5 Društveni ugovor i prava pojedinaca | <i>10-15% odraslih, ne prije sredine 30-tih</i> Svijest da pravila i zakoni mogu služiti za opće dobro, iako ne moraju uvijek služiti interesima pojedinca. Međutim, mogu postojati iznimne situacije gdje druga načela (npr. životna zaštita) je važnija nego samo poštivanje pravila. |
| | Faza 6 Univerzalna načela | Razvoj i praćenje vlastitih moralnih smjernica (poput pravde, jednakosti, ljudskih prava). Ta načela vrijede za sve, ali ne trebaju nužno biti u skladu sa zakonom. |

Tablica 1: Kohlbergove faze moralnog razvoja. Izvor: Müller 2001.; samostalna adaptacija i prijevod.

Eriksonove faze psihosocijalnog razvoja

Model Erika Eriksona, vjerojatno je najšire prihvaćena teorija o psihosocijalnom razvoju djece (i odraslih). Erikson, je identificirao osam faza od ranog djetinjstva do kasne zrele dobi. Svaka faza je povezana s krizama koje treba riješiti i vrlinama koje treba dobiti. Prema ovoj teoriji, djeca koja nisu uspjela svladati jednu ili nekoliko ovih faza, mogla bi imati

probleme u budućnosti. Faze do adolescentske dobi mogu se opisati na način koji je prikazan u Tablici 2 (ispod).

Sukobi koji uslijede u zreloj dobi pojavljuju se između intimnosti i izolacije, generativnosti i stagnacije kao i integriteta i očaja; te idu uz vrline, ljubav, brižnost i mudrost. Podjela ljudskog života u fiksirane "faze", podložna je kritici. U obzir moramo uzeti i činjenicu da stvari koje naučimo ili napravimo u određenoj dobi, mogu uvelike odstupati između različitih zajednica (pa čak i u jednoj, odnosno istoj zajednici) ili različitih povijesnih trenutaka. Međutim, ima smisla razmišljati o psihosocijalnom razvoju kao o nizu stadija koje se ne mogu jasno definirati, ali svejedno prolazimo kroz njih u nekom trenutku našega života i to uvijek utječe na sljedeću fazu koja slijedi (Boeree 2006.; Psychology Charts n. d.; Erikson 1950.).

| Faza | Dob | Kriza | Vrlina | Opis |
|------|-------|------------------------------------|--------------|---|
| 1 | 0-1 | Povjerenje protiv nepovjerenja | Nada | Bebe nauče (ili ne nauče) kako biti optimistične i vjerovati svojim roditeljima da će ispuniti temeljne dječje potrebe. |
| 2 | 2-3 | Autonomija protiv srama i sumnje | Volja | Ako se djecu potiče, oni počinju razvijati samostalnost i sigurnost unutar svojih sposobnosti. |
| 3 | 4-6 | Inicijativa protiv krivnje | Svrha | U predškolskoj dobi, djeca najčešće nastavljaju razvijati samostalnost i započinju preuzimati samoinicijativu. |
| 4 | 7-12 | Industrija protiv inferiornosti | Kompetencija | Učeći nove stvari, dijete nastavlja razvijati samouvjerenost. Međutim, potrebna im je podrška i pohvala. |
| 5 | 13-19 | Identitet protiv uloge zbunjenosti | Odanost | Adolescentima je stalo do toga što druge misle o njima i započinju formirati vlastiti identitet, eksperimentirajući tko su oni zapravo. |

Tablica 2.: Eriksonove faze psihosocijalnog razvoja do adolescencije. Izvor: Psychology Charts n. d.; vlastita adaptacija.

LITERATURA I IZVORI

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

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

McLeod, Saul (2011, updated 2013): Kohlberg. SimplyPsychology. <http://www.simplypsychology.org/kohlberg.html> (accessed April 9, 2015).

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

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

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

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

Psychology Charts (n. d.): Erikson's Stages of Development Chart. <http://www.psychologycharts.com/erikson-stages-of-development-chart.html> (accessed April 16, 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 (accessed April 9, 2015).

Razvijanje odnosa i etike u školi i učenje o zajednici

Jedan od najvažnijih aspekata etičkog obrazovanja i učenja o vrijednostima jest holistički aspekt, što znači da etika i učenje o vrijednostima moraju biti nerazdvojna cjelina u školama ili u obrazovnim zajednicama. Važnost odnosa je jedan od temelja na kojima počiva etika i iz tog razloga ovo poglavlje ukratko izlaže neke aspekte o razvijanju odnosa. Neki od specifičnih aspekata su prikazani u nastavku poglavlja o metodici (rješavanje i prevencija sukoba). Ovdje ćemo predstaviti neke općenite misli zajedno s upotrebom etičkog kodeksa kao alata za upravljanje odnosima.

Etičko razvijanje odnosa je strategija za definiranje, razumijevanje, reguliranje, podržavanje i održavanje odnosa. Pretpostavka je da to može biti proces koji se može kontrolirati i upravljati te da može imati dugoročan uspjeh i utjecaj. Sastoji se od znanja, vještina i kompetencija potrebnim za razvijanje odnosa. Ti odnosi uključuju vanjske i unutarnje odnose. Škole, vrtići ili druge obrazovne zajednice formiraju odnose sa svojom širom okolinom koja obuhvaća utjecajne grupe poput lokalnih zajednica, medija, škola ili obrazovnih autoriteta itd. Posljednje navedeni odnosi uključuju djecu, nastavnike i druge edukatore te roditelje. Razvijanje odnosa ima ulogu prevencije mogućih sukoba, diskriminacije, uznemiravanja, eksploatacije, različitih načina kojima se može nauditi kao i sprječavanje drugih neetičnih praksi i fenomena. Također gradi sinergiju među svim sudionicima koji su uključeni u stvaranje zajednice koja se temelji na poštovanju i odgovornosti.

*"Oklo za oko može samo oslijepiti cijeli svijet."
Mahatma Gandhi*

Neformalni pristup razvijanja odnosa

Postoji nekoliko neformalnih metoda i alata koje možemo upotrijebiti za razvijanje odnosa u školi. Jedan od središnjih alata je primjer uzornog ponašanja, s obzirom da ima najveći efekt na ponašanje pojedinaca (nakon čega slijedi pritisak vršnjaka, socijalizacija i etički trening). Ideja primjera uzornog ponašanja ima dugu tradiciju. Već u drevnim retoričkim obrascima, primjerno postupanje je imalo važnu ulogu u uvjeravanju publike u moralne vrijednosti druge osobe, poput hrabrosti ili pravde, i u reprezentativne načine života. Takozvani "exemplum" je bio esencijalni dio etičkog rasuđivanja. Također, u školskom i predškolskom okruženju, primjeri uzornog ponašanja su ključ za razvijanje odnosa i to ne samo ulogama nastavnika i odgajatelja, nego i sama djeca i roditelji. Čini se da shvaćanje učitelja kao primjera uzornosti, varira ovisno o dobi: u osnovnoj školi (od 1. do 4. razreda), učenici su snažno usredotočeni na svoje učitelje koje prihvaćaju, te vrjednuju njihove riječi i djelovanja. Početkom adolescencije, bivšim uzorima se sve više kritički sudi i često zamjenjuje s drugim uzorima. Učitelji prestaju biti neprijeporni autoriteti i postaju osobe od kojih se učenici kritički udaljavaju. Učitelji, kao uzori svojim učenicima, trebaju vježbati svoju ulogu svjesno i odgovorno. Djeca traže uzore, iako samostalno odlučuju koga će odabrati za tu ulogu. Zbog toga je nužno za učitelje da razmišljaju o svom ponašanju i da žive vrijednosti na način na koji očekuju to i od svojih učenika. Ostale neformalne metode i pristupi uključuju etičku komunikaciju, što znači da među članovima unutar obrazovne zajednice, kontinuirana i odražavajuća komunikacija o vrijednostima i etici često je neformalna. Tim načinom komunikacije, uspostavlja se povjerenje i nadahnjuje težnja prema najboljem, a pomaže i u uspostavljanju veze s deklariranim vrijednostima, normama i svakodnevnim ponašanjem. Dio ove komunikacije može se koristiti unutar metode koja uključuje uporabu priča i primjera (vidi metodičko poglavlje ispod: Belak i Milfelner 2011.).

Etički kodeks – pristup razvijanju odnosa i drugi formalni pristupi

Formalni pristup za razvijanje odnosa postiže se uspostavljanjem pravila i procedura kao i ciljeva koje treba postići i ideala koje treba pratiti. Jedan od načina na koji se ovo može postići jest putem kodeksa ponašanja i etičkog kodeksa. Etički kodeks jest sustavno prikupljen, dobro definiran i jasno formulirani set kriterija, pravila i normi koje se primjenjuju na praktične mjere za pravilno usmjeravanje pojedinaca, opisujući obrasce uzornog ponašanja i djelovanja u školi, vrtiću ili u nekoj obrazovnoj zajednici. Kodeksi služe kako bi članovima zajednice dale jasne smjernice za njihovo ponašanje. Oni su rezultat šire uspostavljene kulture. Etički kodeksi stvaraju se kao odgovor na postojeće ili očekivane etičke sukobe i nejasnoće: jedan od ovih aspekata jest da i oni isto upravljaju neslogom – uzrokujući odnose u grupi ljudi koja s druge strane dijeli iste ideale, ciljeve i interese (Reeder 1923.). Kodeks također pomaže prenijeti ideale, vrijednosti i principe u svakodnevne odluke, ponašanja i djelovanje.

Također, kodeksi upravljaju odnosima na način da pomažu spriječiti i razriješiti moguće sukobe, oni stimuliraju etički dijalog, grade konsensus i čuvaju kulturu etičke izvrsnosti, povećavaju povjerenje i suradnju, promoviraju osjećaj identiteta, samosvijesti i samorefleksije.

Raspon, struktura i sadržaj kodeksa varira. Oni mogu sadržavati sljedeće ključne dijelove: (i) predgovor, uvod: predstavlja propis, pojašnjava njegov smisao, cilj, širinu i listu osnovnih temelja (osnovne moralne vrijednosti); također, može uključivati i izjavu posvećenosti kodu, te odgovoriti na pitanja poput: Kome je ovaj propis namijenjen? Na što se odnosi?; (ii) izvještaj ključnih vrijednosti (npr. izvrsnost, sigurnost, raznolikost, integritet, itd.): izjava vrijednosti je lista (kratak opis) ključnih vrijednosti, inspiracijskih ideala i centralnih vjerovanja da se grupa ili organizacija identificira i kao takva želi utjeloviti: (iii) vodeći standardi ili osnovni principi: vodeći principi su obično najgeneralniji standardi ponašanja koji su sastavni dio propisa i koji su iznad nivoa konkretnog ponašanja (npr. poštenje, dostojanstvo, odgovornost, pristojnost, poštovanje itd.); (iv) opis očekivanog ponašanja: ovo je obično centralni dio i opisuje očekivane standarde ponašanja i neprihvatljivih praksi; (v) izvještaj prava, uloga i/ili odgovornosti: propis kojim se obuhvaća izvještaj o pravima mora biti prepoznat i poštivan u specifičnom okruženju, uloge koje različite skupine (učitelji, učenici, osoblje...) mora izvršavati, kao i odgovornosti koje svatko od njih ima; (vi) zalag: zalag je izjava iz prve ruke kojom svaki član grupe ili institucije obećava da će se časno pridržavati zakonika i svih odredbi u njemu (Ethics Resource Center 2001.).

Karakteristike dobrog i učinkovitog etičkog kodeksa su sljedeći. Jasnoća: Kodeks mora biti jasno napisan tako da ga razumiju svi koji su direktno uključeni u njegovu korištenje. Određenost, jasnoća: Kodeks mora biti određen i specifičan; mora izbjegavati nejasne termine i neodređene opise bilo očekivanog ponašanja ili posljedica. Pokriće: Kodeks mora pokrivati široko područje etičkog ponašanja, po mogućnosti po redu kako se ne bi izostavio neki važan predmet ili neprihvatljivo ponašanje. Sankcije: ako odluče se uključiti sankcije one moraju biti jasno definirane i sadržavati pojašnjenja o specifičnom ponašanju, kao i implementaciji istih. U školskom i predškolskom okruženju vrlo je važno da tijekom razvoja etičkih kodeksa pratimo inkluzivni pristup i kultiviramo aktivnu suradnju svih uključenih (učenici, učitelji, drugo osoblje, roditelji). Na ovaj način, osiguravamo najbolji mogući ishod i osiguravamo svima uključenima osjećaj zajednice, kao i osjećaj zajedničkog donošenja odluka. Na ovaj način poticaj je usmjeren ka tome da je kršenje kodeksa reducirano jer bi ujedno značilo i neku vrst samo-prevare, a istovremeno učenicima možemo prenijeti vrijednosti aktivnog sudjelovanja.

Etički kodeksi mogu biti, primjerice, fokusirani na pravila ili na ciljeve (vrijednosti) (Kleiner i Maury 1997.) Prvo je uglavnom fokusirano na standarde ponašanje i uključuje određenih pravila kojih se valja pridržavati. S obzirom na to da postoje brojne hijerarhije kao i nejednaki odnosi vlasti u školskom i predškolskom okruženju, ovaj pristup može biti vrlo kompliciran, stoga valja specificirati koja pravila su važna ili učinkovita za koju grupu i na koji način. Ovime se narušava već spomenuti osjećaj zajednice. Stoga, ima više smisla, u nekim slučajevima, primijeniti pristup fokusiran na ciljeve, gdje je propis jednostavno specifični cilj koji želimo postići (npr. "Naša škola je sigurno okruženje gdje se svačiji glas čuje i jednako vrednuje"), s obzirom da ovime možemo postići više koherentnosti jer su to ujedno i ciljevi svake osobe koja je na neki način uključena u svakodnevni život u školi. Godina i moralna zrelost učenika je također važan faktor, s obzirom da kodeks mora biti razumljiv svima. Valja naglasiti da postoji i opcija pripreme pojednostavljene verzije kodeksa za učenike nižih razreda.

"Ono čime hranite svoju dušu je ono čime žanjete svoje postupke."
Shannon L. Alder

Ako razmišljamo u smislu vrijednosti, uvjerenja i očekivanja a ne činjenica, uvidjet ćemo da su vrijednosti ono što najbolje definira škole i vrtiće. Kodeks može beneficirati od zajedničkog jezika kojim se inače služite u svojoj organizaciji jer koristeći jednostavni jezik i izbjegavajući kompleksnu terminologiju, svima se omogućuje razumijevanje kodeksa. Dobar način za početak je postavljanje prioriteta (što želimo postići) i temeljnih vrijednosti, a tek se kasnije okrenuti ka detaljima - ako takvo što uopće bude potrebno. Postoji nekoliko ključnih aspekata školskog života koji bismo trebali razmotriti za uključivanje u kodeks. Prvi aspekt je socijalizacija; škola je okruženje koje se konstantno mijenja i u kojem se ljudi neprestano mijenjaju, zbog toga se mora provesti mehanizam u kojem je svatko upoznat s kodeksom nakon što postane član te zajednice. Sistem nagrade i kazne jako je koristan i može pridonijeti uspjehu učinkovitosti kodeksa. Donošenje odluka i vodstvo također je bitan aspekt: tko može donositi važne odluke i kada, koje vrste odgovornosti to nosi sa sobom; tko će odlučivati o stvarima vezanim uz kodeks. Zatim, zamislite kodeks kao nastavno sredstvo za učenje. Čak i kada nešto krene po krivu i ne pridržavamo se kodeksa, ipak je konstruktivno vidjeti tu situaciju kao priliku za učenjem i rastom, a ne kao situaciju koju bi trebalo sankcionirati. Svi djelatnici i učenici trebali bi prihvatiti kodeks kao njegov/njezin vlastiti stav prema vrijednostima, idealima i principima školske zajednice, a ne ga sagledavati kao puku zbirku recepata.

LITERATURA I IZVORI

Belak, Jernej and 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, pp. 105-122.

Kleiner, Deborah S. and 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, pp. 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. Available at: <http://www.shrm.org/about/documents/organization-coe.pdf> (accessed: August 20, 2013).

Metodički modeli za etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima



1. Kritičko mišljenje i etičko obrazovanje

Pozadina:

Kritičko mišljenje, u suštini je povezano s počecima same filozofije i tranzicije mythosa u logos, što je ujedno i trenutak kada je postalo presudno pronaći dobre razloge za naša vjerovanja. Korijen se nalazi u grčkoj riječi "kritike", koja označava umjetnost prosuđivanja ili promišljanja. Kritičko mišljenje je refleksivno mišljenje i bavi se pitanjima poput: u što vjerovati ili što raditi (spoznajni i praktični aspekt) te je u vrlo širokom smislu povezano sa Sokratovom tezom koja glasi: „Nepreispitan život nije vrijedan življenja“. Motivacija za predstavljanje kritičkog mišljenja u obrazovnom procesu nalazi se u činjenici da djeca moraju naučiti kako misliti, a ne samo što misliti. Ennis (2011.) definira tri sklonosti i dvanaest sposobnosti koje kritički mislioci trebaju za ovaj proces, završno s tri neutemeljene pomoćne sposobnosti. On ih sažima na sljedeći način: "Ukratko, idealni kritički mislilac disponirano pokušava „napraviti to kako spada“, predstaviti poziciju jasno i iskreno ujedno brinući se za druge; nadalje, idealni kritički mislilac ima sposobnost da pojašni, traži i sudi dobre osnove za stav, da od tih osnova mudro zaključi, maštovito pretpostavi i integrira te da radi sve te stvari s obavještanjem, osjetljivošću i retoričkom vještinom." Kritičko mišljenje iznosi opravdane, precizne i odgovarajuće zaključke koji uključuju dobro definirane i jasne koncepte. Dakle, kritičko mišljenje je temelj za kultivaciju reflektivne, kritičke i autonomne osobe.

Opis:

Kritičko mišljenje je krovni pojam koji upotrebljavamo za niz aktivnosti vezanih uz proces razmišljanja, uključujući: postavljanje pitanja, istraživanje, opravdavanje, analiziranje, testiranje, predviđanje, planiranje itd. Kritičko mišljenje se ne bi trebalo povezivati s negativnim konotacijama poput neopravdanog kritiziranja.

Kritičko mišljenje kao pristup može se upotrijebiti na raznovrsne načine, pristupe i za različite dobne skupine. Postoji nekoliko metoda implementacije kritičkog mišljenja i to (i) pomoću specifičnih i odvojenih tečajeva ili lekcija o kritičkom mišljenju, (ii) infuzijom, što znači da se izričito ugradi u redovne predmete i školske aktivnosti na način da se istakne mehanizam kritičkog mišljenja i njegova logička podloga, te (iii) uranjanjem, što znači da zaposlimo kritičko mišljenje, ali na način koji nije nužno eksplicitan (Ennis 1997.). Inicijalno, uranjanje je najbolji pristup, ali s kognitivnim i moralnim razvojem možemo se kretati prema eksplicitnijim pristupima.

Možda je najlakši način da se počnemo usredotočivati na pravilnu argumentaciju putem tvrdnji koje pojedinac izreče. To znači osigurati razloge za tvrdnje koje pojedinac izreče tj. pružiti prave odgovore na pitanja poput: Zašto to mislimo ili vjerujemo? Npr. ako netko tvrdi da se novčić može proširiti na vrućini, mi pitamo: Zašto je to tako? Jedan pravac razmišljanja bi mogao biti da je novčić izrađen od metala i da se svi metali šire na vrućini. Argument je skup tvrdnji od kojih su neki premise (razlozi) dok su drugi zaključci koji slijede iza njih. Jednostavna forma bila bi slijedeća:

| | |
|--------------------------|-----------|
| Sokrat je čovjek. | premise |
| Svi ljudi su smrtni. | |
| Znači, Sokrat je smrtan. | zaključak |

Ovdje vidimo da zaključak logički nastaje iz premise, tj. ako prihvatimo da je premise

istinita, onda moramo prihvatiti da je i zaključak istinit. Naravno, nisu svi argumenti u svakodnevnom životu tako jednostavne forme, ali cjelokupan "duh" argumentacije trebao bi pratiti odgovarajuću strukturu razmišljanja i promišljanja. Argumentacija se može sastojati od nekoliko argumenata koji podupiru isti zaključak ili čak protuargumenata (argumenti koji se protive inicijalnom zaključku) koji se kasnije u argumentaciji opovrgnu. Argument se može opovrgnuti bilo nijekanjem istine ili jedne od njegovih premise, ili odbacivanjem valjanosti procesa razmišljanja koji vodi iz premise do zaključaka.

Također, drugi aspekt kritičkog mišljenja je upotreba jasno definiranih koncepata. Za ovu svrhu možemo upotrijebiti jednu od tehnika definiranja pojmova npr. korištenje pristupa *genus proximus* i *differentia specifica*. U ovom pristupu definiramo dat objekt ili pojavu tako što ga postavimo u širi rod ili vrstu kojoj pripada, a zatim ga možemo razlikovati ističući razlike koje se pojavljuju kada ga usporedimo s drugim članovima istog roda. Tablica ispod nudi objašnjenje.

| | <i>genus proximus</i> | <i>differentia specifica</i> |
|-----------|-----------------------|---|
| Stol je | dio namještaja | s ravnom površinom na vrhu jedne ili više nogu, pružajući ujednačenu površinu za odlaganje stvari ili za rad. |
| Trokut je | geometrijski lik | koji ima tri ravne granične strane. |
| Čovjek je | životinja | koja je racionalna (Aristotel). |

Postoji nekoliko pravila u stvaranju dobre definicije. Donosimo neke od njih: 1. Trebate se fokusirati na bitne karakteristike tako da je definicija relevantna (npr. „Ljudi su dvonošci bez perja“ – rečenica je istinita, ali je primjer loše definicije), 2. Trebate izbjegavati cirkularnost kao i neinformiranost unutar rečenice (npr. „Bežična veza je veza bez žice“). 3. Definicija treba obuhvaćati pravilan opseg pojmova (treba biti koordinirano); takva pogreška se nalazi u slijedećoj definiciji: „Trokut je geometrijski lik koji ima četiri kuta i četiri strane“. 4. Trebate izbjegavati nejasne i metaforičke izraze: definicija treba biti jasna, nedvosmislena i precizna (npr. „Ljubav su leptirići u truhu“). 5. Definicija ne bi trebala biti negativna - iako je uvijek moguće definirati stvar po onome što ona nije, puno ju je bolje definirati po onome što ona jest.

U kritičkom razmišljanju s djecom važno je stvoriti atmosferu punu povjerenja, otvorenosti i s malo humora. Natjecanje ne bi trebalo igrati glavnu ulogu kad se radi o kritičkom mišljenju. Nadalje, nužno je prihvatiti da poticanje kritičkog mišljenja kod djece zahtjeva i poticanje kritičkog mišljenja kod učitelja: moraju biti spremni preispitati svoje vlastite stavove, preuzeti novu perspektivu i dopustiti da njihovo mišljenje bude izazvano od strane učenika (Jahn 2013.).

Relevantnost i odnos prema moralno razvoju:

Važnost kritičkog mišljenja nije ograničeno na etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima, s obzirom da podcrtava svaki racionalni diskurs i praksu. Moramo imati na umu da kritičko mišljenje pomaže učenicima da stvore diferencirane i dobro utemeljene prosudbe, te kao posljedica toga, da djeluju razumno, odgovorno i s punom sviješću o okolnostima u kojima donose odluke. Međutim, prijelaz iz učionice u svakodnevni život može biti težak, ali može se premostiti korištenjem konkretnih primjera, igranjem uloga ili projektima (Jahn 2013.).

Kritičko mišljenje je presudno u svim fazama moralnog razvoja.

Teme kojima se možemo baviti:

Kritičko mišljenje nije ograničeno određenim skupom tema u etičkom obrazovanju i učenju o vrijednostima. Posebno je korisno kada ga pojedinac koristi za opravdanje svojih moralnih prosudbi i djela.

Podučavanje kritičkog mišljenja mora biti prilagođeno određenom kontekstu svakog nastavnog sata. Međutim, postoje neke korisne generalne preporuke koje je razvio Jahn (2013.):

- Razmišljanje treba stimulaciju. Iskustvo iznenađenja, sumnje ili granične situacije su posebna sredstva za tu svrhu. Jedan primjer za stvaranje takvog iskustva jest čitanje zbunjujuće priče ili prikazivanje kontraverzne scene iz filma.
- Uvijek treba postojati poveznica s djetetovim vlastitim životom.
- Metode i konteksti koji se upotrebljavaju, mogu snažno biti povezani s predmetom misli i moguće je usredotočiti se samo na određeni aspekt kritičkog mišljenja u jednom nastavnom satu.
- O temi se mora raspravljati iz različitih perspektiva tako da učitelj daje savjete ili sugerira, ali ujedno uvijek ostavlja prostora za učenikove ideje.
- Proces razmišljanja može biti eksplicitan tako da učitelj upozna učenikove strategije te mu na temelju toga može pružiti povratnu informaciju o kvaliteti njegovog procesa razmišljanja, a i sam učitelj može prikazati svoju vlastitu strategiju razmišljanja kao svojevrsan model.
- Faze društvene interakcije treba izmjenjivati s fazama razmišljanja i kontemplacije. Primjeri interaktivnih faza su različiti oblici diskusije (vidi Sokratski dijalog), igranje uloga, razmjena ideja itd. Primjeri faze razmišljanja jesu čitanje priča, zapisivanje misli o temama koje je pojedinac naučio, odgovaranje na pitanja u pisanoj formi itd.

Primjer prakse:

(A) Debata i porota

Donosimo kratak opis aktivnosti za učenike koja se može upotrijebiti za stimulaciju i razvoj kritičkog mišljenja. Započnite tako da razred podijelite u tri grupe, jedna grupa sadrži tri člana (porota), a druge dvije grupe (grupa A i grupa B) sadrže isti ili podjednak broj preostalih učenika iz razreda. Predstavite im slučaj koji u sebi sadrži etičku dilemu s otvorenim krajem koji dozvoljava različite vrste akcija (npr. u priči postoji osoba A koje će pomoći ili neće pomoći osobi B). Zatim objasnite pravila igre. Grupa A će imati zadatak da argumentira određenu izjavu (npr. osoba A je moralno obavezna pomoći osobi B), dok grupa B bi trebala pružiti argumente koji se protive toj izjavi. Porota mora pažljivo slušati obje grupe i donijeti zaključak koji mora biti naglašen s ključnim argumentima. Obje grupe imaju 5 do 10 minuta vremena da smisle što je moguće više argumenata. Započnite s grupom A: idealno bi bilo da svaki član grupe prezentira po jedan argument. Ako postoji više argumenata nego članova grupe, ponovite redoslijed predstavljanja ili upitajte ako netko želi nešto dodati. Porota i članovi grupe B moraju pažljivo slušati sve argumente koje grupa A predstavlja. Nakon toga, grupa B dobiva priliku da predstavi svoje argumente i protuargumente. Kada završe, grupa A imat će vremena odgovoriti protuargumentima. Zadnji krug argumentacije završava s grupom B. Porota ima zadatak donijeti sud vodeći se argumentima koje su prezentirale obje grupe. Imaju 5 minuta vremena donijeti zajednički zaključak i pripremiti obrazloženje zašto su donijeli taj zaključak. Porota iznosi svoj

zaključak na kraju igre. Ovo je odlična aktivnost za uvježbavanje kritičkog mišljenja i argumentacijskih vještina, ali i da učenici nauče biti strpljivi i obzirni prema drugima. Također ih se stavlja u situaciju da argumentiraju izjavu kojoj se osobno ne bi nužno priklonili. Nadalje, moraju zajedno raditi i učiti stvarati kompromise kada se nalaze u ulozi porotnika.

(B) Igra definiranja

Voditelj radionice/učitelj objašnjava učenicima kako slavna izdavačka kuća želi izdati „dječji rječnik“ (provjeriti da svi učenici znaju za koncept rječnika, urednika i izdavačke kuće). Voditelj radionice, u tom trenutku postaje urednik koji treba pomoć za sastavljanje rječnika, a učenici postaju pisci koji će mu pomoći u tome. Ponudite djeci skup koncepata vezanih za etiku i vrijednosti (npr. prijateljstvo, odgovornost, poštovanje...), a učenici trebaju izabrati jednu od tih riječi i definirati ju (koncept A). Učenici također mogu predložiti ideje za neke pojmove. Voditelj radionice započinje s vježbom kako bi djeca shvatila proces definiranja. Voditelj zamoli djecu da definiraju neki običan svakodnevni pojam poput mrkve ili stolice. Neki učenici će vrlo vjerojatno predložiti definiciju: „Mrkva je povrće.“ U ovom trenutku voditelj upita učenike slažu li se s predloženom definicijom i je li potpuna ili joj još nešto nedostaje. Neki učenici bi mogli nadodati: „Mrkva je narančasto povrće“. Tada voditelj ponovo pita učenike je li definicija potupna i dobra. Proces se nastavlja dok se učenici sami ne dođu do dobre definicije za mrkvu (npr. Mrkva je jestivo korjenasto povrće, najčešće narančasto i ima hrskavu teksturu kada je svjež). Ovom vježbom voditelj pokazuje djeci kako nije lako definirati jednostavne pojmove i da je definiranje apstraktnijih i kompleksnijih pojmova još izazovniji zadatak. Zatim, voditelj objašnjava učenicima cijeli postupak. Prvo trebaju napisati definiciju koncepta A kojeg su ranije izabrali, na prazan papir koji će zatim presložiti i odložiti sa strane. Učenici će imati 2-3 minute da to naprave. Kada djeca završe s pisanjem definicije, voditelj izabere jednog učenika da izloži svoju definiciju i napiše ju na ploču tako da je ostatak razreda može vidjeti. U tom trenutku razred postaje „urednički odbor“ koji mora raspraviti o zadanoj definiciji. Voditelj mora biti aktivan i pomoći djeci da uoče dobre i loše dijelove definicije. Nakon rasprave učenici, zajedno s voditeljem, odbacuju (prekriže na ploči) dijelove definicije koje je većina odbora odbacila i ostavljaju dijelove definicije koje je većina odobrila. Cijeli proces se ponavlja nekoliko puta s ostalim definicijama drugih učenika. Ako su definicije slične ili se ponavljaju, voditelj mora pitati „urednički odbor“ ima li nešto novo u toj definiciji i žele li joj nešto dodati. Za svaku definiciju voditelj treba pitati učenike slažu li se s njom ili ne. Djeca moraju objasniti zašto se slažu ili ne slažu s definicijom. Ostala djeca mogu se protiviti definiciji, ali moraju pružiti objašnjenje i argumente zašto se protive. Ovaj dio aktivnosti završava kada se većina odbora složi oko zadnje verzije definicije, koju voditelj tada napiše na ploču na svima jasan i razumljiv način. Tada ta definicija postaje dijelom dječjeg rječnika. Cilj ove radionice nije u pronalaženju savršene definicije za koncept A, nego je glavni cilj da učenici promišljaju o tom pojmu aktivno se uključujući u kritičko mišljenje. Na kraju igre, učenici pogledaju svoju prvu definiciju koju su napisali na papir, usporede s definicijama koje su prihvatili tokom vježbe te ponovo zapišu definiciju koju sada smatraju boljom ili više odgovarajućom za rječnik. Tada se razred može ponovo aktivirati u kolektivnom dijalogu – „tko je promijenio svoju definiciju i na koji način?“. S obzirom da je koncept A moralni pojam, ovo je ujedno i temelj za klasičnu filozofsku raspravu o zadanim etičkim pitanjima.

IZVORI I KORISNI ALATI

Korisni alati:

Ako vam trebaju daljnje smjernice možete pogledati primjerice autora Ennisa "Strategies

and Tactics for Teaching Critical Thinking”:

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

Detaljnije informacije, uključujući primjere vježbi, nalaze se na sljedećem linku. Dizajnirane su za radionice koje je Brookfield održao 2012. Godine:

http://www.stephenbrookfield.com/Dr._Stephen_D._Brookfield/Workshop_Materials_files/BCRT_Wkshp_Pkt.pdf.

Izvori:

Brookfield, Stephen (2012): Teaching for Critical Thinking. Jossey-Bass. 1st chapter available online:

http://www.stephenbrookfield.com/Dr._Stephen_D._Brookfield/Articles_and_Interviews_files/Ch%201%20What%20is%20Critical%20Thinking.pdf

(accessed: March 5, 2015).

Ennis, Robert H. (1997): “Incorporating Critical Thinking in the Curriculum: An Introduction to Some Basic Issues”. In: Inquiry 16 (3), p. 1-9. Available online:

<http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/IncorpY400dpiBWNoDropPp1-9PrintD.pdf> (accessed: February 19, 2015).

Ennis, Robert H. (2011): “The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities”. Available online:

http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/documents/TheNatureofCriticalThinking_51711_000.pdf (accessed: February 19, 2015).

Jahn, Dirk (2013): „Was es heißt, kritisches Denken zu fördern. Ein pragmatischer Beitrag zur Theorie und Didaktik kritischen Nachdenkens“. In: Mediamanual (28), p. 1-17. Available online:

http://www2.mediamanual.at/themen/kompetenz/mmt_1328_kritischesdenken_OK.pdf (accessed: February 19, 2015).

2. Filozofija za djecu/s djecom

Pozadina:

Filozofija s djecom je mlada filozofska disciplina koja je snažno povezana s filozofijom odgoja, ali i s filozofijom u praksi. Glavni cilj je naučiti djecu „kvalitetno misliti“. Glavni cilj filozofije s djecom jest da djeca razviju svoje vlastito mišljenje. Unutar ove discipline, često niknu originalna filozofska pitanja budući da su djeca ta koja se uvijek pitaju o nečemu i nemaju zadržki kada žele nešto pitati ili saznati. Ova jednostavna pitanja kao i autentične ili stimulativne životne situacije, često se koriste kao poticaji za uključivanje djece u rasprave koje zahtijevaju promišljanje te koje ih ujedno i ohrabruju da razmišljaju na kompleksniji način. Dječja prirodna znatiželja i upornost u kombinaciji s logičkom argumentacijom (debatom), opovrgavanjem i dokazivanjem njihovih stavova, potiču djecu na razmišljanje. Razmatranjem određenih tema iz svih aspekata, kroz sve argumente i protuargumente, razvija se dječja vještina i sposobnost da promotre žarišne točke tih tema pronalazeći u njima razliku između bitnog i nebitnog. Također poboljšava njihovo logično razmišljanje koje se odnosi na sposobnost pronalaženja povezanosti između činjenica i argumenata. Za učenike, ovo može rezultirati različitim strategijama za učenje.

Opis:

Jedan od važnijih koncepata u filozofiji s djecom jest koncept “zajednice istraživača”. Ova filozofska i pedagoška metoda fokusira se na uspješno slušanje i govorenje. Razmišljanje je internalizacija govorenja (L. Vygotsky). U zajednici istraživača djeca međusobno razvijaju svoje vlastito mišljenje i formiraju zajednicu koja razmišlja i istražuje. U ovoj zajednici, uloga učitelja ne sastoji se od podučavanja, nego je njegov ili njezin glavni posao da postavlja pitanja i potpitanja te da usmjerava raspravu prema dubokim filozofskim promišljanjima. Kao facilitator, učitelj mora voditi i usmjeravati raspravu. Temeljna metoda je sokratski dijalog ili nešto jako slično tome. „Zajednica istraživača jest snažno pedagoško sredstvo za razvijanje odgovornosti...“ (Sprod, 2001).

Unatoč činjenici da postoji veliki broj različitih pristupa filozofiji s djecom, ciljevi koje je odredio Michel Tozzi, smatraju se temeljnima za kvalitetne programe filozofije s djecom:

1) Razvoj vlastitog mišljenja – Budući da materija egzistencijalnih, etičkih i estetičkih pitanja, pretpostavlja promišljanje o sebi, refleksivni proces koji formulira problem, potrebna je konceptualizacija i racionalna argumentacija. Započinjanje učenja ovoga što je ranije moguće garantira buđenje prosvjećenja refleksije ljudskih uvjeta kod djece.

2) Obrazovanje za kritičko građanstvo – Učenje za mišljenje razvija slobodu prosudbe kod budućih građana, štiteći ih od ideološke indoktrinacije i uvjerljiva oglašavanja. Učenjem filozofiranja kroz debatiranje o idejama potiče se razumno suočavanje s drugima, s ciljem dosizanja istine, što jest etički i intelektualni zahtjev za istinsku demokratsku raspravu.

3) Pomoć razvoju djeteta – Učiti kako postići refleksiju važno je izgradnju osobnosti kod djece i adolescenata. To im je prilika za iskustvo razmišljajućih bića, koje jača njihovo samopoštovanje i pomaže im da rastu u čovječnosti, i to doživljavanjem neslaganja u raspravi u mirnom suživotu. To pak, podiže prag tolerancije i poštovanja prema drugima i sprečava nasilje.

4) Uvježbavanje jezika i govora, općenito komunikacije – Verbaliziranjem vlastitih promišljanja, kod djece se razvijaju kognitivne i socio-lingvističke sposobnosti. Radeći na razvoju svoje misli, djeca rade na potrebi za preciznostima u jeziku.

5) Konceptualizacija filozofiranja – Prakticiranje refleksije s djecom zahtijeva redefiniranje filozofiranja za konceptualizacije njegova početka, prirode i uvjeta.

6) Razvijanje teorije učenja filozofije prilagođene za djecu i mlade – Teorije o učenju filozofije dovode se u pitanje. Pojedinaac ne može učiti djecu filozofiji u velikim predavaonicama, uz pomoć glasovitih djela i pisanjem eseja. Ali pojedinac može teoretizirati o njihovom učenju kako bi učenici refleksirali o njihovom odnosu prema svijetu i drugima, pomoću sredstava prilagođenih njihovoj dobi (Tozzi, 2009).

Relevantnost i odnos prema moralnom razvoju:

Etičke teme su integralni dio skoro svih programa filozofije s djecom. Teme o prijateljstvu, ljubavi, vrijednostima itd., vrlo su bitne, ali i djeci vrlo zanimljive. Osnivač pokreta filozofije za djecu, Matthew Lipman, ima zanimljivu teoriju o takozvanom multidimenzioniranom mišljenju. Multidimenzionirano mišljenje uključuje kritičko, kreativno i skrbno mišljenje. Prema Lipmanu, glavni cilj kritičkog mišljenja jest uključivanje vrijednosti u proces razmišljanja. Razvijanjem procesa razmišljanja, razvijamo i komponentu brižnog mišljenja koje je, iako odvojeno, ujedno i isprepletano s druge dvije komponente procesa mišljenja. Dok razmišljamo o nekom pitanju, ne možemo zanemariti razmišljanje o vrijednostima koje se pojavljuje u tom pitanju. Lipman tvrdi: „Kako glazbena kompozicija razmišlja u zvukovima, pisana fikcija razmišlja u jeziku, i slika razmišlja u bojama, tako i brižno mišljenje razmišlja u vrijednostima. Slikar može razmišljati o bojama samo ako cijeni boje, znači da bi se razmišljalo o vrijednostima, pojedinac prvo mora biti u stanju cijeliti ono što vrijednosti jesu.“ (Lipman 2003., 130).

Teme kojima se možemo baviti:

Sve etičke teme su iskoristive i dobrodošle u filozofiji s djecom, iz razloga što su važne za razvijanje budućeg aktivnog i odgovornog građanstva. Razmišljanje o etičkim pitanjima s djecom vrlo je bitno. S druge strane, etičke teme vrlo su relevantne za raspravu s djecom iz razloga što su etička pitanja dio svakodnevnog života.

Primjer prakse:

Radionica „Što je lijepo“ dio je projekta „Pogled u vlastito mišljenje“ kojeg je osmislila Udruga „Mala filozofija“. Lekcije se provode pomoću Power Point prezentacija u obliku stripa gdje bitnu ulogu imaju animirani učitelji poput sove Sofije, raka Paka, patke Ratke, jelena Malika, vuka Slaviše i mnogih drugih. Njihov zadatak je da djeci postavljaju temeljna pitanja vezana za nastavnu temu te na taj način potiču učenike na promišljanje o zadanoj temi. Na početku svakog nastavnog sata, podijele se uloge animiranih učitelja koje učenici čitaju.



Većina lekcija uključuje jednu ili više priča, koje su usko povezane s temom nastavnog sata, a veliki broj priča preuzet je iz mitologije, svjetske i dječje književnosti ili filozofije, te prilagođen dječjoj dobi. Glavni cilj ove radionice jest razmišljati s djecom o pojmu ljepote.

Ovdje su prikazana glavna pitanja koja djeci postavljaju animirani likovi ratke Patke, sove Sofije i Nessyija (čudovište iz Loch Nessa):

Patka Ratka: Dobar dan svima i dobrodošli na filozofski dan! Moje ime je patka Ratka i ja ću se danas družiti s vama.

Sova Sofija: Pozdrav! Moje ime je Sofija i ja bih isto htjela pričati s vama

Patka Ratka: Ja imam nekoliko pitanja i nadala sam se da ćete mi vi pomoći pronaći odgovore.

Sova Sofija: Volite li vi djeco priče?

Patka Ratka: Zanima me, kada ste zadnji put napisali ili smislili neku priču?

Patka Ratka: Da morate napisati priču o dobrome i zlu, kako biste opisali dobre likove?

Sova Sofija: Kako bi u toj priči izgledali vaši zli likovi?

Patka Ratka: Pada li vam na pamet da dobre likove opišete kao ružne?

Sova Sofija: Znate li neku priču u kojoj je glavni lik dobar, ali ružnog izgleda?

Patka Ratka: Meni na pamet pada priča o ružnom pačetu. Znate li tu priču djeco?

Sova Sofija: Kako su se ostali likovi ponašali prema malom pačetu? Koji je njegov glavni problem?

Patka Ratka: Je li pače zaslužilo da se ostali tako odnose prema njemu?

Sova Sofija: Kako vi zamišljate to pače?

Patka Ratka: Možete li pronaći nešto lijepo u tom liku?

Sova Sofija: Zašto drugi likovi nisu vidjeli njegove kvalitete?

Patka Ratka: Je li lijepo samo ono što možemo vidjeti?

Sova Sofija: Ima li više vrsta lijepog?

Patka Ratka: Kakav je to lijepi osjećaj?

Sova Sofija: Kada vam se takvi osjećaji javljaju?

Nessy: Dobar dan djeco, nemojte se bojati. Ja sam po nekim ljudskim mjerilima ružna pa me ljudi nazivaju čudovištem. Moje ime je Nessy, ja sam potomak dinosaura plesiosaure. Još uvijek postojim i skrivam se po dubokim jezerima.

Patka Ratka: Bok Nessy, kako si?

Sova Sofija: Nessy, ne brini, nećemo nikome reći da smo te vidjeli.

Nessy: Znam, zato sam i skupila hrabrosti i došla na sat Male filozofije.

Sova Sofija: Mislite li da bi se ljudi bojali Nessy kada bi je ugledali?

Patka Ratka: Biste li se vi bojali kada bi znali da vam neće nauditi?

Nessy: Prema mom iskustvu, ljude straši sve što im je nepoznato, ali i ono što nije u njihovim standardima ljepote smatraju opasnim ili odvratnim.

Patka Ratka: Što je to standard ljepote?

Sova Sofija: Može li nekome nešto biti lijepo, a nekome to isto ne biti lijepo?

Nessy: Može li nešto što vam je na prvi pogled ružno, kasnije postati lijepo?

Patka Ratka: Može li ljepota nestati?

Sova Sofija: Što je po vama gore, kada ljepota nestane u nečemu što ste smatrali lijepim ili kada lijepe stvari postanu ružne?

Nessy: Što lakše prepoznajete – ljepotu ili ružnoću?

Patka Ratka: je li isto izgledati dobro i osjećati se dobro?

Sova Sofija: Mislite li da je važno kako ljudi izgledaju?

Patka Ratka: Jeste li ikada bili hladni prema nekome zbog njegovog izgleda?

Sova Sofija: Što ljudi sve rade kako bi izgledali lijepo?

Ovdje je prikazana samo polovica pitanja iz cijele lekcije. Glavna uloga učitelja jest da postavlja potpitanja i potiče učenike na dublju raspravu o zadanoj temi.

IZVORI I KORISNI ALATI:**Korisni alati:**

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

Literatura i izvori:

Gregory, Maughn. »Philosophy for Children and Its Critics: A Mendham Dialogue«, in: *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*, Vansielegem, Nancy; Kennedy, David (ed.), 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 dijalog

Pozadina:

Sokratska metoda - "podučavanje postavljanjem pitanja umjesto tumačenja"

Ova metoda postavljanja pitanja dobila je ime po grčkom filozofu Sokratu (469. p.n.e. – 399. p.n.e.). Sokratska metoda je način vrednovanja uvjerenja uvidom u proturječja među njihovim implikacijama ili drugim riječima: naučiti kako napraviti mjesta u našoj svijesti za različite ideje i perspektive, bez obzira na to koliki su izazov za naša trenutna uvjerenja. Krajnji cilj Sokratove filozofske metode uvijek je etički. To bi nas trebalo učiniti svjesnim naših zabluda, obmana i samo-obmana, te dovesti nas do boljeg razumijevanja dobra i samim time pomoći nam da postignemo cilj kojeg sva ljudska bića žele - sreću (*eudaimonia*).

Sokratska Dijaloška Metoda

Početkom 20. Stoljeća, njemački filozof Leonard Nelson razvio je Sokratsku Dijaloški metodu koja je trebala služiti dijaloškom filozofiranju u grupama (die Sokratische Methode 1922). Cilj Sokratskog dijaloga je postizanje istinski konsenzus o odgovoru na opće pitanje. Polazišna točka analize je primjer iz stvarnog života.

Opis:**Poticanje učenja u istraživački motiviranome razredu**

U učionici Sokratska metoda može se koristiti kao zajednički dijalog o vrijednostima, načelima i uvjerenjima između nastavnika i učenika. Na primjer, ako je generalno pitanje: "Što je to prijateljstvo?", onda će studenti izabrati primjer za koji "misle" da je egzemplaran primjer prijateljstva. I učitelj i učenici su odgovorni za napredovanje dijaloga kroz propitivanje. "Učitelj" ili moderator dijaloga, postavlja probna pitanja pokušavajući razotkriti vrijednosti i uvjerenja koja uokviruju i podržavaju misli i izjave učenika. Pritom učitelj ne otkriva nikakve informacije. Pitanja su uvijek otvorenog tipa. U učionici moraju se poštivati pravila kao što su: podizanje ruke da bi nešto rekli, dozvoliti da drugi dovrše naše rečenice, bude koncizan, koristiti argumente koji proizlaze iz vlastitog iskustva.

Savjeti za učitelje (Reich 2003):

- Potražite odgovarajući prostor i stvorite ambijent dobrodošlice
- Naučite imena učenika i neka učenici jedni drugima nauče imena
- Objasnite temeljna pravila
- Postavljajte pitanja i budite zadovoljni s tišinom. Šutnja je produktivna. Ako nakon nekog vremena nitko ne odgovori, preformulirajte vaše pitanje.
- Stvorite ono što Reich naziva "produktivna nelagoda". Ne uklanjajte nelagodu odmah, jer to je ono kako samostalno učenje ima osjećaj. Omogućite studentima da steknu osjećaj ugone kada je dvosmislenost u pitanju.
- Prigrlite nove različitosti
- Nemojte odbiti "nekonvencionalne ideje", jer one mogu ponuditi novu perspektivu, ali obeshrabrite ideje koje su pokušaj izbjegavanja angažmana
- Iznad svega, koristite popratna pitanja da bi pojasnili ključne točke u odgovoru na prethodno pitanje
- Kao učitelj budite otvoren za naučiti nešto novo

Relevantnost i odnos prema moralnom razvoju:

Relevantnost metode Sokratskog dijaloga za etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima je

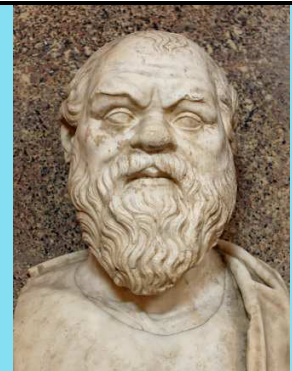
visoka, jer nam omogućuje da promišljamo o vlastitim uvjerenjima i stavljamo ih u opoziciju s uvjerenjima i stavovima drugih. Racionalni dijalog temelj je svakog racionalnog diskursa i praksi. On Pomaže djeci da razviju vještine usmene komunikacije, kritičkog mišljenja, da interpretiraju i vrednuju informacije, pretvaraju informacije u znanje, o istom donose sud i djeluju u skladu, razvijaju međuljudske vještine, poštovanje prema drugima i intelektualno poštenje.

Teme kojima se možemo baviti:

Metoda Sokratskog dijaloga nije ograničena na određeni skup tema u etičkom obrazovanju i učenju o vrijednostima, tako da se možemo baviti bilo kojom odabranom temom.

Primjer prakse:

Ključni aspekt Sokratskog dijaloga jest da započnemo iz točke začuđenosti, zbuđenosti ili apoire (ἀπορία), koji se također odnosi na sklonost sumnji i iznošenju prigovora. Mnogi Platonovi dijaloga prate ovu vrstu rasuđivanja. U njima, Sokrat pokušava dovesti svoje sugovornike u stanje zbuđenosti vezano uz postavljeno pitanje (npr. priroda pravde ili vrline). Od ovog trenutka nadalje, vodi ih pitanjima prema novim spoznajama i znanjima. Donosimo citat iz Platonovog dijaloga Kriton koji ilustrira metodu razgovoru između Sokrata (Sok.) i Kritona (Krit).



Sok. Prema tome, dakle, u čemu smo se složili, treba razmotriti da li je pravo da ja pokušavam odavde izići bez dopuštenja Atenjana ili nije pravo. Pa ako se pokaže da je pravo, onda pokušavajmo, a ako nije, onda ostavljajmo to! A to što ti spominješ i što misliš na trošenje para, i na mišljenje svjetine, i na odgoj djece, to su Kritone, možda uistinu obziri onih koji bi, kad bi samo bili kadri, lakoumno ubijali i oživljavali mrtve – to su obziri ljudi bez ikakve pameti, obziri prave svjetine. A mi, kad nam naš razlog tako dokazuje, možda ne treba ni na što drugo da se osvrćemo da na to pitanje, koje smo maločas dodirnuli, da li ćemo pravo činiti ako novcem plaćamo one koji će me odavde izvesti i za to im još zahvaljujemo, i ako još i sami spremimo bijeg, ti kao oslobodilac i ja kao bjegunac, ili ćemo uistinu i nepravdu činiti ako sve to poduzimamo. Pa ako se pokaže da mi time krivo radimo, onda možda ne treba ni misliti na to treba li umrijeti ako ostanemo i mirno ustrajemo, ni da li treba što drugo trpjeti, samo da nepravdu ne činimo.

Krit. Ti kao da lijepo govoriš, Sokrate; ali gledaj samo što da radimo.

Sok. Razmišljajmo, dobri moj, zajedno, pa ako imaš gdje god da prigovoriš mome razlaganju, prigovaraj samo, i ja ću te poslušati; a ako nemaš, onda, sretni čovječe, prestani mi već jednom ponavljati jedan te isti govor kako treba da ja odavde odlazim protiv volje Atenjana. Jer ja držim mnogo do toga da me ti posavjetuješ da tako činim, ali ne da činim protiv svoje volje. Osvrni se, dakle, na početak našega razmatranja da li ti je dovoljno obrazložen, i pokušaj da odgovaraš na pitanje kako već nabolje umiješ.

Krit. Pokušat će, dakle.

Sok. Tvrdimo li da ni na kakav način ne treba namjerno nepravdu činiti? Ili zar da u jednim prilikama treba a u drugima ne? Ili nije nikako ni dobro ni lijepo nepravdu činiti, kao što smo se često puta i u prijašnjim razgovorima složili (a o tome smo i maločas govorili)? Ili zar su nam se svi oni prijašnji suglasni zaključci u ovo malo dana prosuli, pa mi, Kritone, mada smo starci u ovim godinama i mada smo ozbiljno razgovarali, odavno nismo opazili da se nimalo ne razlikujemo od djece? Ili stvar na svaki način ostaje onakva kako smo prije dogovorili, ili to svjetina primala ili ne primala? Pa i kad bismo morali da se još gore

provedemo nego sada i bolje, zar, ipak nepravdu činiti ne znači za onoga koji je čini i zlo i sramotu na svaki način? Tvrdimo li to ili ne tvrdimo?

Krit. Tvrdimo!

Sok. Nikako, dakle, ne smije se nepravda činiti?

Krit. Zaista, ne smije se!

Sok. Dakle, ni onaj kome je nepravda učinjena ne smije nepravdu vraćati, kao što svjetina misli, jer se nepravda nikako ne smije činiti?

Krit. Izlazi da se ne smije.

Sok. Što onda? Treba li zlo činiti, Kritone ili ne treba?

Krit. Razumije se da ne treba Sokrate.

Sok. A što? Je li pravo ili nije pravo da onaj koji trpi zlo na to zlo odgovara zlom, kao što svjetina misli?

Krit. Nikako.

Sok. Jer kad činiš zlo ljudima, to se ništa ne razlikuje od onoga kad im činiš nepravdu.

Krit. Istinu govoriš.

Sok. Dakle, ne treba nepravdu za nepravdu vraćati ni zlo činiti nikome od ljudi, ma čovjek što mu drago pretrpjeo od njih. A kad to sve priznaješ, onda gledaj, Kritone, da ne priznaješ protiv svoga uvjerenja. Jer ja znam da je i sada veoma malen broj ljudi u to uvjeren i da će biti uvjeren. Za one, dakle, koji u to vjeruju i za one koji u to ne vjeruju nema zajedničkoga sporazuma, nego jedni druge moraju samo prezirati kad jedni vide kakvih se načela drugi drže. Razmišljaj, prema tome, i ti veoma pažljivo pristaješ li uz me i misliš li jednako, pa da počinjemo odavde savjetovati se da nikada nije pravo ni nepravdu činiti, ni nepravdu za nepravdu vraćati, ni od zla, kad se ono trpi, braniti se time da se zlo vraća; ili ti odustaješ od ovoga osnovnoga stava i ne slažeš se s njim. Ja sam se već odavno držao toga stava, a držim se još i sada, pa ako ti možda drukčije misliš, red je izjaviti svoje mišljenje i da daš objašnjenje. A ako ostaješ kod prijašnjih zaključaka, onda slušaj što dalje sljeduje!

Krit. Ta ostajem pri tome i jednako mislim kao i ti; nego govori!

Sok. Ja, dakle, govorim opet o onom što dolazi poslije toga, ali radije pitam: ako se netko s nekim drugim složi u nečemu da je pravo, treba li to činiti ili smije li prevariti?

Krit. Treba činiti.

Sok. Onda, razmatraj stvar sa ovoga stajališta! Ako mi odavde pobjegnemo bez odobrenja države, činimo li onda kome zlo, i to baš onima kojima najmanje zlo trebamo činiti ili ne činiti? I ostajemo li pri onome u čemu smo se složili da je pravo ili ne ostajemo?

Krit. Ne umijem, Sokrate, na to pitanje da odgovorim, jer ga ne razumijem.

Izvori i korisni alati:

- Reich, Rob. 2003. The Socratic Method: What it is and How to Use it in the Classroom in 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.

4. Proces shvaćanja vrijednosti

Pozadina:

Model Shvaćanja Vrijednosti razvio je prof. dr. Sidney B. Simon i njegovi kolege 70-tih godina 20. stoljeća na Sveučilištu u Massachusetts-u, SAD. Cilj ovog modela nije da se uče točno određene vrijednosti, već podizanje svijesti učenika o vrijednostima sadržanih u njihovoj vlastitoj osobnosti u odnosu na vrijednosti svojih prijatelja, odraslih, različitih društvenih skupina, pa čak i drugih društava u drugim vremenima. Namjera je da učenici kroz usporedbu razmišljaju o svojim vrijednostima i možda mijenjaju one koje nisu jako utemeljene, dok se čvršće drže onih koje su izdržale preispitivanje, ocjenjivanje i usporedbu. Model je primijenjen u školama, vrtićima i u obiteljima u SAD-u, Njemačkoj i drugim zemljama.

Opis:

Proces shvaćanja vrijednosti obuhvaća sljedećih sedam koraka (Raths, Harmin & Simon 1978):

1. Cijeniti i njegovati: Učenici bi trebali postati svjesni koja uvjerenja i ponašanja cijene i njeguju.

2. Javna afirmacija: Od učenika se traži da iskažu svoj stav, bilo u raspravi u razredu, pisanoj vježbi, ili u osobnim dnevnicima.

3. Mogućnost alternativnog izbora: Nastavnik ima odgovornost da pruži informacije o dilemi o kojoj se raspravlja. Ovaj dio procesa shvaćanja vrijednosti često je predstavljen kao dio vještina vezanih uz donošenje odluka.

4. Odlučivanje nakon razmatranja posljedica: Učenici radije razmišljaju i odabiru svoje vlastito stajalište na temelju informacija koje dobiju u razredu, nego na temelju apsolutnih moralnih vrijednosti koje ih uče kod kuće ili u crkvi.

5. Slobodan odabir: Osjećaj dobrobiti u odnosu na donesene odluke vrlo je važan u procesu shvaćanja vrijednosti. Najgori bi mogući scenarij bio da se učenici međusobno optuže za moralne uvrede.

6. Glumljenje: Od učenika se traži da uprizore svoja uvjerenja. Gluma može biti moralno dobra ili loša, ovisno o vrijednostima koja se izražavaju.

7. Djelovanje po obrascu, dosljednosti i s ponavljanjem: Učenici uče da njihove odluke i njihovo ponašanje treba dosljedno odražavati njihove vrijednosti.

Relevantnost i odnos prema moralnom razvoju:

Model se može koristiti za sve uzraste, od vrtićke dobi do odraslih, uz uvjet da su teme razgovora odabrane prema znanju i potrebama određene dobne skupine. Kao što je prethodno već navedeno, cilj je da razmišlja o vrijednostima i time razvija moralna osjetljivost. Nadalje, to motivira učenike (ili odrasle) da pronađu dobro utemeljene argumente umjesto da slijepo slijede vlastitu ili tuđu ideologiju. Na taj način se pomaže donošenju razumnih odluka.

Teme kojima se možemo baviti:

Ovaj model se koristi za provjeru vrijednosti osobnih odluka, s obzirom da je svaka etička odluka osobna odluka. Kada se svih sedam koraka uzme u obzir, ovaj model može odrediti da li je nešto uistinu vrijednost.

Također, ovaj model se može koristiti da bi se iskazale odluke grupe s obzirom na vrijednosti, npr. ako učenici jednog razreda odluče djelovati na način da prikupe novac i

doniraju ga za potrebite.

Model shvaćanja vrijednosti najčešće se koristi u "Ne, drogama" programima. Također, model se može lako integrirati u svaki dio nastavnog plana i programa. Prilikom procesa procjene, ovdje se može koristiti cijeli postupak od sedam koraka (Simon, Howe & Kirschenbaum 1972; Raths, Harmin & Simon 1978).

Primjer prakse:

Jedan primjer procesa donošenja odluka u skladu s modelom shvaćanja vrijednosti je uvođenje "Jutarnjeg Rituala" ili "Meditativnog Jutarnjeg Starta" u škole "VS Heiligenkreuz a. W" i "NMS Wildon", Styria, Austrija. Primjer pokazuje proces donošenja odluka nastavničkog tima, no isto tako, može se primijeniti na donošenje odluka u razredu.

Prema modelu shvaćanja vrijednosti, učitelji su prošli kroz sljedeće korake:

1. Prije nego li započne nastava, učitelji bi mogli navesti što je za njih bitno.
2. Iznjeli su mnogo različitih točaka gledišta na konferenciji i svaka je uzeta ozbiljno.
3. Raspravljali su o različitim mogućnostima, te su vagali argumente za i protiv.
4. Razmatrali su i posljedice odgovarajućih alternativa
5. Odlučili su, bez ikakvog pritiska, da samo slobodna odluka omogućuje da vrijednost postane vrijednost. Odlučili su uvesti "Jutarnji Ritual" kao zajednički početak dana.
6. Učitelji su proveli odluku. Donesena je odluka da će dvoje kolega razviti koncept i precizno opisati rituale, tako da ih svaki učitelj može lako realizirati u razredu.
7. Sada, svakoga dana, iz tjedna u tjedan, jutarnji ritual izvodi se na različite načine. Ponavljanje stvara dosljednost, trajni obrazac.



Slika: Jutarnji Ritual sa fizičkim vježbama - Opažati samoga sebe i druge, te na taj način započeti radni dan s dobrom "estetikom" (Morning ritual - URL, 2013)

Izvori i korisni alati:

Raths, L. E., Harmin, M. & Simon, S. B. (1978): Values and Teaching (2nd ed.). 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.

Morgenritual, available online: http://www.vs-heiligenkreuz.at/schule_aktionen.htm (accessed: July 31, 2013).

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

5. Holističko etičko učenje

Pozadina:

Čak su i naši stari uvidjeli opasnost od dijeljenja čovjeka i potrebe da ga se sagleda kao cjelinu. U pedagogiji, Pestalozzi holistički opisuje osobu sa glavom, rukom i srcem. Slijedom toga, u Americi "glava, ruke i srce" postaje holistički princip; Albert Hofer, utemeljitelj Kršćanski-orijentirane gestalt pedagogije, govori o, o principu "ruka, srce i mozak". Gestalt pedagogija vidi "konfluentno obrazovanje" kao integraciju kognitivnih, afektivnih i operativnih ciljeva. "Kvocijent inteligencije" dugo je bio autoritativan u smislu ljudske inteligencije. Daniel Goleman naglašava "emocionalnu inteligenciju" iznad kognitivne inteligencije. Howard Gardner nudi široko poimanje konstrukta inteligencije i navodi da svaka osoba ima skup višestrukih inteligencija koje su individualne i ovisne o kontekstu.

Howard Gardnerov pristup stavlja učenika u fokus, okruženog sa svim svojim višestrukim inteligencijama (vidi sliku 1). Učenik može postići potpuno razumijevanje teme samo ako je zastupljena na višeznačan način koji potiče sve inteligencije. Iz toga razloga, potrebno je uložiti značajno vrijeme da se temi pristupi iz različitih perspektiva, a teme bi trebale biti dovoljno važne da zaslužuju pomno istraživanje. Uzimajući u obzir Gardnerovu teoriju višestrukih inteligencija, učitelji, školska administracija i roditelji mogu bolje razumjeti učenike u njihovoj sredini. Oni mogu omogućiti da učenici sigurno istražuju i uče na mnogo načina, a mogu i poticati i podržavati učenike da uspješno usmjere svoje učenje. Odrasli mogu pomoći učenicima da prepoznaju i cijene svoje snage, te da prepoznaju aktivnosti stvarnog svijeta koje će im stimulirati njihove procese učenja.

Opis:

Howard Gardnerov pristup stavlja učenika u fokus, okruženog sa svim svojim višestrukim inteligencijama (vidi sliku 1).



Prikaz 1: Učenici i njihove višestruke inteligencije – Jeste li spremni da se pozabavite njima?

Relevantnost i odnos prema moralnom razvoju:

Slika čovjeka: Čovjek kao jedinstvo uma, tijela, duha na sliku Božju.

Prioritet je vidjeti čovjeka kao nešto nedjeljivo. Ovo gledište ima mnogo implikacija prema etičkom obrazovanju i prenošenju vrijednosti. Ovu sliku čovjeka "njeguje" Biblijska antropologija i ona vidi bilo koje ljudsko biće kao sliku Božju. Tako, slika čovjeka dobiva posebnu dubinu.

Učenik kao cjelina – u tijeku prema vlastitom identitetu.

Pronalazak vlastite forme i sličnosti Bogu, vjerojatno je glavno pitanje etičkog obrazovanja. Jednako kao što je pronaći i nečiji identitet u C. G. Jungovom procesu individualizacije. Dugi put do samospoznaje je kao da "izrađujemo skriveni oblik" (Höfer 1974, 73). "Najveći znak koji čovjek može stvoriti, je on sam" i zapravo raste "kao rezultat odgovornog djelovanja i oblikovanja... slike čovjeka" (ibid. 73). Höfer spominje sliku tijela koje želi biti popunjeno (ibid 90.); to je učinjeno kroz tri koraka: prvo, pripremom tijela kroz meditaciju, drugo, "aktivacijom suštinskog razloga temeljem vrline projektivne imaginacije" (ibid. 91) i kreativnosti, treće, kao pretpostavka Isusovih motiva, da bi internalizirali njegovo ponašanje, gdje se Krist pojavljuje kao "društveno u čovjeku", koji se realizira "kroz korištenje projektivne imaginacije za djelovanje u svijetu" (ibid. 92).

Teme kojima se možemo baviti:

Gardner nudi široko poimanje konstrukta inteligencije i navodi da svaka osoba ima skup višestrukih inteligencija koje su individualne i ovisne o kontekstu. Različite inteligencije o kojima govori Teorija višestrukih inteligencija su:

- Verbalno/Jezična inteligencija: sposobnost korištenja izgovorenih ili pisanih riječi za izražavanje nečijeg mišljenja i za razumijevanje drugih ljudi (pisac, govornik, odvjetnik).
- Logičko-matematička inteligencije: sposobnost razumijevanja i korištenja logičkih principa ili metoda za rješavanje matematičkih problema (matematičar, znanstvenik).
- Vizualno/Prostorna inteligencija: sposobnost korištenja ili manipuliranja prostora i mentalnog predstavljanja prostornog svijeta iznutra (kipar, pilot aviona, šahist).
- Glazbena inteligencija: sposobnost stvaranja, izvođenja, prepoznavanja i mišljenja u glazbi (izvođač, skladatelj).
- Tjelesna-kinestetična inteligencija: sposobnost korištenja tijela da bi riješili problem ili da bi nešto stvorili (sportaš, plesač).
- Interpersonalna inteligencija: sposobnost razumijevanja tuđih potreba, namjera, motivacija i razvoja odnosa (prodavač, političar).
- Intrapersonalna inteligencija: sposobnost razumijevanja vlastitih motivacija i emocija (romanopisac, terapeut sa samospoznajom).
- Naturalistička inteligencija: sposobnost prepoznavanja, identificiranja i klasificiranja flore i faune ili druge vrste objekata (prirodoslovac, kuhar).
- Egzistencijalna inteligencija: sposobnost korištenja kolektivnih vrijednosti i intuicije kako bi razumjeli druge i svijet oko njih.

Primjer prakse:

Ilustrativan primjer primjene Teorije višestrukih inteligencija (MI) Howarda Gardnera na području vjerskog obrazovanja, predstavlja austrijski projekt "Mi smo blago, budući da donosimo naše različite talente i karizme u zajednicu!" ("We are a treasure, since we bring our different talents and charismas into the community!").

Cilj predavanja rimo-katoličkog vjeronauka, kojeg su pohađali učenici drugog razreda škole "Volksschule Schulschwestern Graz" imao je za cilj osvijestiti učenike kako i oni imaju posebne talente koji su dragocjeni za zajednicu. Tema je realizirana kroz nekoliko radnih područja iznesenih u skladu sa Teorijom višestrukih ličnosti Howarda Gardnera. Na različitim područjima rada, učenici su mogli otkriti svoje talente i predstaviti ih zajednici.

| Naziv područja rada | Područje intelekta | Radni zadatak |
|-----------------------------|---|---|
| "Najbolje od mene je ..." | Tjelesno-kinestetična inteligencija | Dovrši pet rečenica bez razgovora (= neverbalno) i odglumi svaku rečenicu sa svojim cijelim tijelom. Vaš partner trebao bi pogoditi što glumite. Nakon toga je negov/njezin red. |
| "Mogu pisati poeziju." | Interpersonalna i lingvistička inteligencija | Odaberite partnera. Zajedno napišite priču od 8 do 10 rečenica na listu papira. Najmanje 5 riječi spomenutih na vašem radnom listu treba biti uključeno u priču. Pažnja: Djeca se izmjenjuju prilikom pisanja rečenica (Dijete 1 piše prvu rečenicu, Dijete 2 drugu, Dijete 1 treću itd.). |
| "Jas am graditelj." | Logičko-matematička i prostorna inteligencija | Rasporedi 10 fotografija crkve u odgovarajućem redoslijedu. Ili: Rasporedi 7 oblika Tangram igre kako bi se složio ljudski model. |
| "Kut gledanja" | Prostorna inteligencija i interpersonalna inteligencija | Opišite predmete iz kutije sa blagom vašem partneru, bez da ih imenujete. Ili: Napravite pokret koji će vaš partner oponašati. |
| "Mogu stvarati glazbu." | Glazbena inteligencija | Sudjeluj u pjesmi s Orff instrumentima. |
| "Mogu kuhati." | Naturalistička inteligencija | Pripremite hranu (Namazi kruh, Voćna salata). |
| "Mi bojamo i trčimo u isto" | Tjelesno-kinestetična | Veliki list papira zalijepljen je na stol. Djeca trče oko stola sa bojicama u rukama i slikaju |

| | | |
|---------------------------------|---|--|
| vrijeme." | Inteligencija | sliku. |
| "Posebno sam dobar u ... " | Intrapersonalna inteligencija | Spoznajte svoje osobne sposobnosti i snimite ih na MP3 player. "Ja sam N. i ja mogu ..." |
| "Pored tebe Ima mjesta za sve." | Egzistencijalna i duhovna inteligencija | Podijelite svoje iskustvo s Bogom i zahvaliti mu za to. |

Tablica 3: primjer bavljenja višestrukom inteligencijom u razredu

Neka radna područja prikazana su u sljedećoj fotogaleriji:



Opisati predmete partneru

Prostorna inteligencija i interpersonalna inteligencija



Rasporedi kartice

Logičko-matematička inteligencija



Trčanje i bojanje oko stola

Tjelesno-kinestetična inteligencija



"Ja sam N. I ja mogu ... posebno dobro"

Intrapersonalna inteligencija

Prikaz 2: Fotogalerija projekta "Božić u zajednici!"

Izvori i korisni alati:

- 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* (pp. 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!". In: *Unser Weg / (Graz)*, 62. 2007, 3, pp. 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. Primjena etičkih dilema, situacija sukoba i misaonih eksperimenata

Pozadina:

Način korištenja konfliktnih slučajeva i moralnih dilema u etičkom obrazovanju i učenju o vrijednostima seže unatrag do samih početaka moralne filozofije. Priče i slučajevi često su bili korišteni kao pedagoški i didaktički alati za demonstraciju npr. etičke važnosti pojedinih vlastitih osobina, načela ili vrijednosti. Moralne dileme su jedan od oblika slučajeva i priča koje mogu iznijeti na vidjelo jedan vrlo važan aspekt našeg života tj. naše odabire. Eksperimenti misli (kao poseban slučaj zamišljenih scenarija koje možemo izvoditi u našim mislima, promišljati o njima i onda vidjeti koji su naši odgovori) idu jedan korak naprijed, jer omogućuju kontrolu parametara u slučajevima i pričama. Glavna motivacija koja stoji iza ovog pristupa je da se razotkrije etička važnost neke značajke u situaciji, da se istakne i testira u svijetlu važnosti drugih mogućnosti. U ovom smislu Platonov primjer koristi slučaj ili priču Prsten od Gygesa i traži od svoga sugovornika da zamisli koje bi bile posljedice ili kako bi reagirao ako bi dobio u posjed prsten koji bi učinio nju/njega nevidljivim. Temeljna načela za promišljanje priči su snaga naših etičkih opredjeljenja i ishodište moralne motivacije (npr. strah od kazne, vrlina, itd.).

Opis:

Korištenje slučajeva, bilo stvarnih, izmijenjenih ili zamišljenih značajno je na svim razinama etičkog obrazovanja, posebno na područjima kao što je poslovna etika. Temeljne pretpostavke za korištenje slučajeva ili studije slučaja mogu se sažeti na sljedeći način. Učitelj ili odgajatelj predstavi slučaj, obično u obliku dileme, a od učenika se traži da ga analizira i sagleda iz perspektive osobe predstavljene ovim slučajem. U ovome su sama po sebi pretpostavljena dva cilja. Prvo, na ovaj način učenici mogu lakše premostiti jaz između etičke teorije i prakse u smislu da mogu isprobati različite pristupe situaciji i vidjeti koja je prikladnija, uz pretpostavku da će to moći iskoristiti i u nekim budućim slučajevima koji će im se možda ukazati u stvarnom životu. Drugo, takva uporaba slučajeva povećava angažman i daje učenicima ili studentima "priliku da potpunije investiraju sebe u situaciju i raspravu sadržanu unutar nje. Vjerojatnije je da će učenici to i učiniti, ako mogu dobiti razinu zamjenskog iskustva od dileme" (Burns et al. 2012). Čini se, da nam na ovaj način uporaba slučajeva omogućuje da promičemo i njegujemo moralno rasuđivanje koje je osjetljivo na kontekst i odnosi se na stvarno iskustvo.

Primjena konfliktnih slučajeva, dilema i eksperimenata misli može biti različita; obično se započinje sa prikazom slučaja, konstruiranog na način da izazove iznenađenje i čuđenje kod učenika, bez jasne naznake rješenja slučaja. Nadalje se raspravlja o etički relevantnim aspektima slučaja. Možemo koristiti sljedeća pitanja:

- Koja su moralno relevantna obilježja (razlozi) uključena u slučaj?
- Koje od ovih obilježja je najvažnije?
- Postoje li sukobi između tih obilježja? Kako bi sukob trebao biti razriješen?
- Postoje li slični ili analogni slučajevi za usporedbu?
- Kako moralno vrednujemo te druge slučajeve?
- Rasprava bi treba biti otvorena i nekoliko alternativnih rješenja može biti utvrđeno.

Slučajevi se mogu razlikovati po svojoj složenosti. Jednostavni slučajevi moralnog konflikta nastaju u situacijama u kojima se naše temeljne etičke intuicije sukobljavaju i/ili nisu u skladu, gdje se određeno moralno načelo čini neadekvatnim, gdje se dva načela u

sukobu jedan s drugim, gdje su dvije ili više vrijednosti na kocki, itd. Npr. Obećao sam pomoći prijatelju sa zadatkom, ali na putu tamo svjedočio sam nesreći. Ovdje je sukob između mog ispunjenja obećanja i pružanja pomoći žrtvama nesreće. Moralna dilema je moralni konflikt, gdje se mora donijeti odluka između dvije ili više dužnosti iste težine, u slučajevima širokog ekvivalenta snage moralnih dužnosti koje su u suprotnosti jedna s drugom i ne mogu se ispuniti u isto vrijeme, u situacijama koje je često teško procijeniti i jesu ili mogu biti popraćene sa emocionalnim teretom (npr. Heinzova dilema, Sofijin izbor). Slučajevi, dileme i misaoni eksperimenti omogućuju nam da ponovno zamislimo situaciju i nije samo naša moralna i racionalna intuicija angažirana, nego i moralna refleksija, moralna percepcija, moralni osjećaj i moralna imaginacija. Martha Nussbaum lijepo je to sažela rekavši da nas dobra filozofija nerijetko potakne da predstavimo situaciju iz praktične kritičke perspektive prema sebi i našim vlastitim životima i da nam etička teorija može omogućiti da vidimo odnose koje su nam izmakli u našem svakodnevnom razmišljanju. To omogućuje djeci da razviju personalistički i solidaran stav, što znači da budu u mogućnosti da sudjeluju u životu drugih. To također potiče maštu učenika i omogućuje im da idu izvan svojih duboko ukorijenjenih uvjerenja.

Relevantnost i odnos prema moralnom razvoju:

Metoda je vrlo bitna da bi se povezala moralna misao sa djelovanjem. Kad je u pitanju moralni razvoj, možemo započeti sa jednostavnim slučajevima konflikta za rano djetinjstvo i zatim napredovati prema primjeni moralnih dilema i eksperimenata misli. Kenneth Strike (1993) naglašava da je neophodno usredotočiti se na "stjecanje vještina sa konceptima koji reguliraju naš javni život. To uključuje savladavanje forme diskursa koji integrira moralne intuicije, moralna načela i pozadinske koncepcije u dijaloški postignutu ravnotežu promišljanja. Dakle, primarni zadatak etičkog obrazovanja nije da prenese određene moralne stavove, već je poticanje moralnog promišljanja, moralne osjetljivosti i moralnog dijaloga o zadanim etičkim pitanjima.

Teme kojima se možemo baviti:

Teme kojima se možemo baviti ovim pristupom, mogu biti neograničene. Često se u slučajevima i dilemama koje se koriste stavlja naglasak na moralna načela i njihovu primjenu u slučajevima. Cilj je pokazati da se načela ponekad mogu razilaziti i biti u sukobu i da se rješenje mora pronaći uzimajući u obzir sve detalje slučaja. Također, naglasak se stavlja i na temu dužnosti i to posebice na aspekt mogućeg sukoba između dužnosti za koje pojedinac smatra da ključne i drugih dužnosti koje su njemu/njoj društvom nametnute.

Primjer prakse:

Primjer slučaja konflikta i moralna dilema: Heinzova dilemma

Ovo je slučaj konflikta ili dileme koju je koristio Lawrence Kohlberg da bi odredio stupnjeve moralnog razvoja. Priča ima nekoliko verzija, a jedna od njih je sljedeća.

Heinzova supruga umire od određene vrste raka. Liječnici kažu da bi novorazvijeni lijek možda mogao spasiti njezin život. Lijek je otkrio jedan lokalni kemičar i Heinz je očajnički pokušao kupiti lijek, no kemičar je lijek naplaćivao deset puta više nego što je koštalo da se proizvede i puno više nego što je Heinz mogao ponuditi. Heinz posudi novac od svakog koga je poznao, no uspije sakupiti samo pola potrebnog iznosa. Ode zatim kemičaru i objasni mu svoju situaciju, tražeći od njega da mu proda lijek za iznos koji može priuštiti, no kemičar to odbije učiniti. Kasnije toga dana, očajni Heinz provali u kemičarov dućan i ukrade lijek. Slučaj otvara nekoliko važnih pitanja: Je li Heinz trebao ukrasti lijek? Zašto da ili zašto ne? Je li bitno poznavamo li osobu koja umire? Je li važno ako je osoba koja umire

stranac? Treba li Heinz biti kažnjen zbog toga što je učinio? Ako Heinz ne voli svoju ženu, treba li za nju ukrasti lijek? Zašto da ili zašto ne? Ako je nešto protiv zakona da li ga to također čini moralno pogrešnim? Zašto da ili zašto ne? Zašto bi ljudi općenito trebali učiniti sve što mogu kako bi izbjegli kršenje zakona? Djeci predstavimo Heinzovu priču i zatim sa njima raspravljamo o ovim pitanjima. Poanta je da djeca opravdaju razloge u svojim odgovorima.

Kohlberg proučava odgovore i nastoji otkriti kako ljudi rasuđuju i kako se njihovo rasuđivanje razvija sa zrelošću. On je prepoznao tri razine moralnog rasuđivanja, svaku sa dvije podrazine (pogledaj poglavlje o moralnom razvoju).

1

PRETKONVENCIONALNA RAZINA

- Poslušnost autoritetu: Heinz je postupio pogrešno i treba biti kažnjen, jer je krađa protuzakonita i treba ići u zatvor.
- Samointeres: Heinz treba ukrasti lijek, jer će on spasiti život njegove žene i ona će se bolje osjećati.

2

KONVENCIONALNA RAZINA

- Konformizam: Heinz ne smije ukrasti lijek, jer će drugi misliti da je lopov.
- Orjentiran autoritetu: premda njegova supruga treba lijek, Heinz ne bi trebao prekršiti zakon da bi ga pribavio.

3

POSKONVENCIONALNA RAZINA

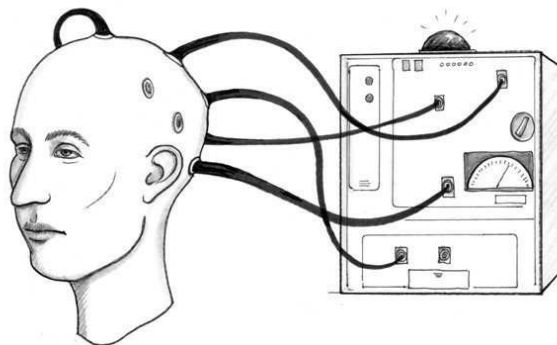
- Orjentacija na prihvaćanje društvenih ugovora: bi trebao ukrasti lijek, jer svatko ima pravo odabrati spasiti život - to je temeljno ljudsko pravo.
- Moralnost individualnih načela: Heinz bi trebao ukrasti lijek, te obavijestiti tijela vlasti da je to učinio. Biti će kažnjen, ali neće učiniti ništa moralno krivo.

Primjer eksperimenta misli: Nozickov iskustveni uređaj

Eksperimenti misli mogu biti shvaćeni kao zamišljeni scenariji ili slučajevi sa bar određenom razinom složenosti i noviteta. Obično su osmišljeni i koriste se da izazovu naše nagonske reakcije i odgovore u vezi sa zadanim ciljem. Ciljevi misaonih eksperimenata su karakteristični upravo da bi izazvali reakcije vezane uz naše korištenje ključnih pojmova, zatim da bi izazvali reakciju u cilju podrške ili odbacivanja danog argumenta ili određene teorije, općeg načela, hipoteze ili pretpostavke ili da nam ponude novi uvid ili perspektivu o određenom problemu ili slučaju. Također, korisni su za otkrivanje određenih pretpostavki koja se same po sebi podrazumijevaju, a inače smo ih skloni propustiti prilikom prosuđivanja. Eksperimenti misli mogu biti osmišljeni i da budu analogni sa drugim tipovima eksperimenata na način da nam nudi neku kontrolu i varijacije varijabli. Kao takvi, ponekad su opisani kao nagonske "pumpe" i grabljivci imaginacije koji u biti upravljaju time kako mi mislimo o nekom problemu ili pitanju, te stoga nisu argumenti već priče koje izvlače nagonske odgovore koji se nadalje koriste u raspravama.

Robert Nozick osmislio je sljedeći eksperiment misli pod nazivom Doživljajni Stroj ili Stroj Užitka. To ide ovako. Zamislite da su znanstvenici izumili stroj koji nam može dati bilo koja poželjno ili ugodno iskustvo koje želimo. Uđemo u stroj koji u nama može izazvati zadovoljstvo kao da uživamo na prekrasnoj plaži, izvodimo neki komad klasične glazbe

pred publikom, riješimo poznati matematički problem, itd. Ova iskustva ne razlikuju se na bilo koji način od "pravih", koja možemo doživjeti izvan stroja. Sad zamislite da vam je ponuđeno da uđete u ovaj stroj i da odaberete iskustvo koje želite. Biste li prihvatili ponudi ili biste odabrali stvarni život umjesto toga? Nozick je pretpostavio da većina ljudi neće odabrati stroj i da je to argument protiv hedonizma. Mi cijenimo ne samo iskustva, već i način na koji ih ostvarujemo; želimo učiniti određene stvari, a ne samo imati iskustvo izvođenja istih. Uređaj također, na neki način, ometa našu samostalnost i osjećaj istinskog života. Eksperiment misli omogućuje nekoliko varijacija (npr. na koliko dugo ćemo ući u stroj, kada i kako ćemo izabrati iskustva, možemo li promijeniti naše misli nakon toga, tko upravlja strojem, ...), što može utjecati na naše moralne procjene i prosudbe u vezi slučaja.



(© <http://bigthink.com/>)

**NOZICK'S DERIVED
VALUES OF LIVING**
ORIGINAL SOURCE:
R. NOZICK,
ANARCHY, STATE AND UTOPIA
(NEW YORK: BASIC BOOKS, 1974), P42-44



(©<http://panstudio.co.uk/>)

Možemo predstaviti eksperiment misli u učionici, a zatim raspravljati o odgovorima. Važno je pitati za razloge koji stoje iza određene prosudbe. Ovu metodu možemo kombinirati sa metodom Sokratskog dijaloga ili debate/rasprave.

Izvori i korisni alati:

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), p. 2.

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

7. Priče i biografsko učenje

Pozadina:

Metode cjelovitog učenja i posebno biografsko učenje mogu biti vrlo korisni u kontekstu etičkog obrazovanja. Mala djeca vole bajke, učenici u latentnom razdoblju života preferiraju jednostavne priče (U oba slučaja sa etičkom pozadinom), adolescenti žude za složenijim pričama i biografijama. Na temelju biografski osmišljenih procesa učenja pojedinac lako može pobliže iskusiti kako je važno prihvatiti i uključiti svoju vlastitu životnu priču kako bi mogli tretirati i druge životne priče s poštovanjem. S jedne strane projeciraju vlastito iskustvo u biografije drugih, a s druge strane žele uključiti neka ključna iskustva u svoj vlastiti život. Ohrabrujuće je znati da u otvorenoj i iskrenoj komunikaciji, strahovi i slabosti nisu smatrani čimbenicima koji remete/razaraju, već mogu poslužiti kao "materijal za podučavanje" i pretvoriti se u razlog da postanemo što bliskiji i više osjetljivi za etička i moralna pitanja. Iz razloga što su otvoreni prema empatiji to otvara put procesima učenja prema otvorenijoj, iskrenijoj, uljudnijoj i odgovornijoj.

Opis:

Uporaba priča i biografskog učenja razlikuje se s obzirom na dob djece.

Do 6 godina:

- Dramatične bajke - bez rasprave;
- Jednostavni pripovijesti i priče s raspravom.

Od 6 do 10 ili 11 godina:

- Jednostavne priče s raspravom, kako u grupama tako i sa učiteljem;
- Pozitivne slike i biografije kao način učenja "biti dobar".

Tinedžeri:

- Izazivanje / Challenging situacija i priča s raspravom ("pro et contra");
- Biografsko učenje:
 - o Važno je ne započeti s biografijom, već sa životnom situacijom tinejdžera. Najbolji način je da se situacija naslika kao slika, uključujući emocije i osjećaje. Tu se može izraziti emocionalna dimenzija života slikajući različite simbole;
 - o Susret s biografijom. Biografija (ili priča) trebala bi biti bliska naslikanoj situaciji i povezana sa njom;
 - o "Čitanje" naslikane slike od strane svakog učenika (vidi opis u nastavku);
 - o Stvaranje bliske grupe (zajednice), gdje svi podržavaju i pomažu jedni drugima

Relevantnost i odnos prema moralnom razvoju:

Mala djeca (do 6 godina) ne vole raspravljati o bajkama, pogotovo ako je dramatična. Oni ih samo vole slušati. Zato je važno ispričati bajke gdje "dobro" pobjeđuje "zlo".

Ponekad djeca vole iznova slušati istu bajku. Nakon rasprave, bajka više neće biti zanimljiva kao i prije rasprave. No, može se i važno je sa djetetom razgovarati o etičkim pitanjima u kontekstu jednostavnih pozitivnih priča ili bajki.

Za dob latentnog razdoblja (od 6 do 10 ili 11), važno je da se pričaju pozitivne priče, bez "pravih zlih slika". Djeca u školskoj (latentnoj) dobi vole rasprave, ali ako su gurnuti u vrlo tešku situaciju, nisu u mogućnosti da donesu značajne etičke i moralne odluke.

Tinejdžeri osjećaju mnogo različitih sukoba unutar sebe. Stoga, tinejdžeri se mogu suočiti sa teškim i kompliciranim životnim situacijama. Osim toga oni su vrlo otvoreni empatiji, koja je ključna sposobnost za biografsko učenje.

Teme kojima se možemo baviti:

Sljedeće teme obično se rješavaju ovom metodologijom:

- Etičke životne oduke;
- Izgradnja pozitivne razredne (grupne) atmosfere;
- Upravljanje konfliktom;
- Izgradnja dobrih odnosa;
- Izgradnja pozitivnog samopouzdanja i snažne osobnosti (izgradnja karaktera).

Primjer prakse:

Tema: Mojsije pred Crvenim morem = Teška situacija (konflikt) gdje ne vidim budućnost.

Mojsijeva biografija govori nam o njegovom teškom i nesigurnom djetinjstvu. Više manje živio je bez roditelja; on je zapravo mogao biti ubijen dok je bio tek rođeno dijete. U svom životu uspješno se suočio sa mnogim teškim situacijama (njegove neprijatelje, možemo vidjeti, u sjeni života) i uspostavio je pozitivno samopouzdanje. Nakon dolaska na Crveno more i susreta sa šokantnom situacijom (u prvom trenutku) bez ikakvog napretka, bio je otvoren da potraži pomoć. Dobivanjem prijedloga "izvana", dotaknuo je "situaciju" svojim štapom (štap = simbol njegovih prikupljenih iskustava) i put prema naprijed je bio otvoren.

Didaktički koraci:

1. Slikanje teške situacije.
2. Čitanje (pričanje) priča (biografiju) o Mojsiju (opisujući situaciju prije Crnog mora).
3. "Čitanje" naslikanih slika - sljedećim postupkom:
 - a. "Vidim ..." (promatranje);
 - b. "Moje oči vide ..." ili "Zanimljivo je, da ..." (opcionalno fokusiranje);
 - c. "Gledajući sliku osjećam (kao da) ..." (emocionalno fokusiranje);
 - d. Davanje naslova slici (svaki sudionik, ali ne i autor slike u postupku) (interpretacija);
 - e. Autor odabire najbolji naslov, opisuje svoju sliku i dijeli svoje stajalište sa grupom (pričanje "priče");
 - f. Postavljanje pitanja - na razuman način i bez agresije (ako je moguće bez "zašto", već "Kako se osjećaš, ako ...". Autor nije dužan dati odgovor ako on / ona osjeća, da određeno pitanje ide preblizu njegovim / njezinim tajnama (dijeljenje emocija);
 - g. "Dragi (N.), želim vam - svi (aktiviranje izvora i traženje rješenja);
 - h. Držanje za ruke na kratko vrijeme u tišini ili uz kratku molitvu (duhovna i religijska komunikacija)



4. Povezivanje "moje" i "naše" priče (biografije) s pričom (biografijom) Mojsija.
5. Razmišljanje o cijelom procesu i stvaranje ciljeva za budućnost.

Izvori i korisni alati:

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

8. Vrijednosti i razvojni kvadrat

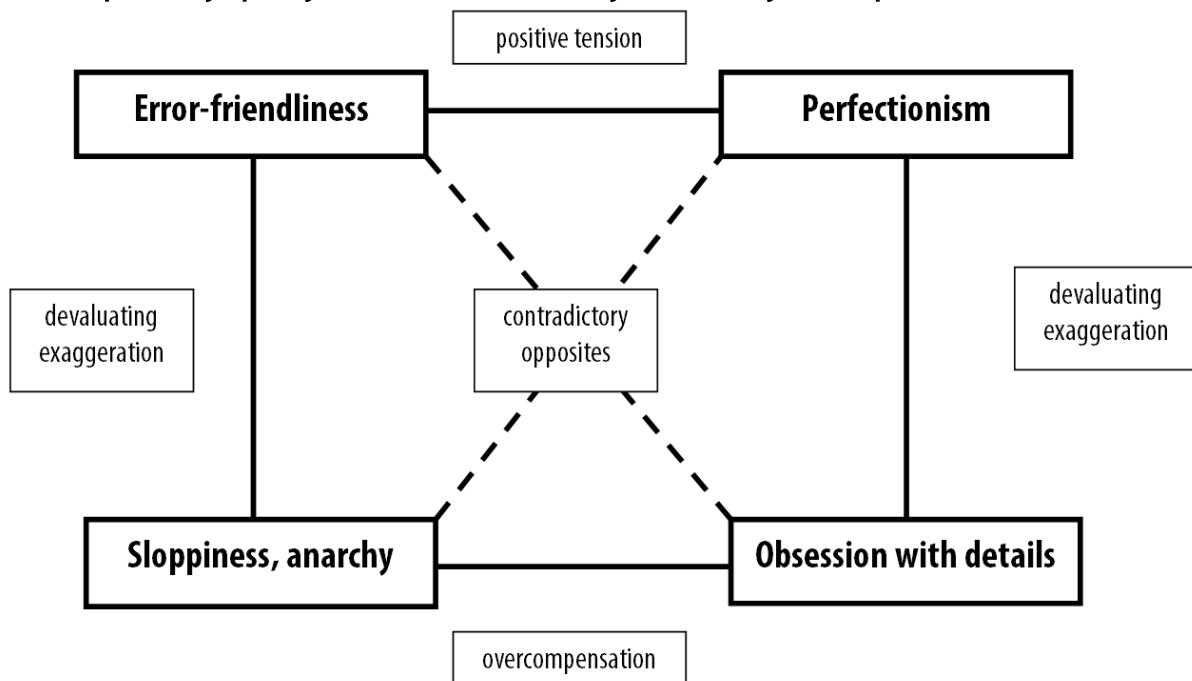
Pozadina:

Aristotel je smatrao da je vrlina "prave mjere", kardinalana vrlina, je se nalazi točno na sredini između "previše" i "premalo". P. Helwig nastavlja razmišljati u tom smjeru. Naime, pretpostavka vrijednosti i razvojnog kvadrata je: svaka vrijednost (svaka vrlina, svaka misao vodilja, svaka ljudska kvaliteta) može u potpunosti razviti svoj puni konstruktivni potencijal samo u odnosu na svog pozitivnog pandana, odnosno "sestru vrlinu". Bez te ravnoteže, vrijednost ide prema pretjerivanju.

Stoga, perfekcionizam stoji uz toleriranje pogrešaka, u cilju da pojedinac ne degenerira u osobu opsjednutu detaljima. S druge strane, ravnoteža s perfekcionizmom omogućuje osobi koja tolerira greške, da ne postane aljkava. Pozitivna prilika za razvoj je u dijagonali. Onaj tko je sklon detaljima i perfekcionizmu, njegova strelica usmjerena je prema toleriranju pogrešaka, i obrnuto. Znači, osobi koja je neuredna, preporučeno je da se razvija u smjeru reda i savršenstva.

Opis:

Prikaz 1 prikazuje primjer odnosa između vrijednosti i njihovih pandana:



Prikaz 1: Kvadrat Vrijednosti i razvoja (Paul Helwig)

Relevantnost i odnos prema moralnom razvoju:

Koristeći kvadrat vrijednosti i razvoja, možemo naučiti kao držati vrijednosti i osobne norme u dinamičnoj ravnoteži. Posebice, možemo ga koristiti da otkrijemo za sebe i druge, nadolazeće trend.

Ovaj model koristan je već za učenike u dobi od 10 godina i iznad, tako da se od četvrtog razreda može uspješno koristiti. Prikladan je za rad sa cijelim razredom, za grupni rad, rad sa partnerom, ali i za individualni rad.

Teme kojima se možemo baviti:

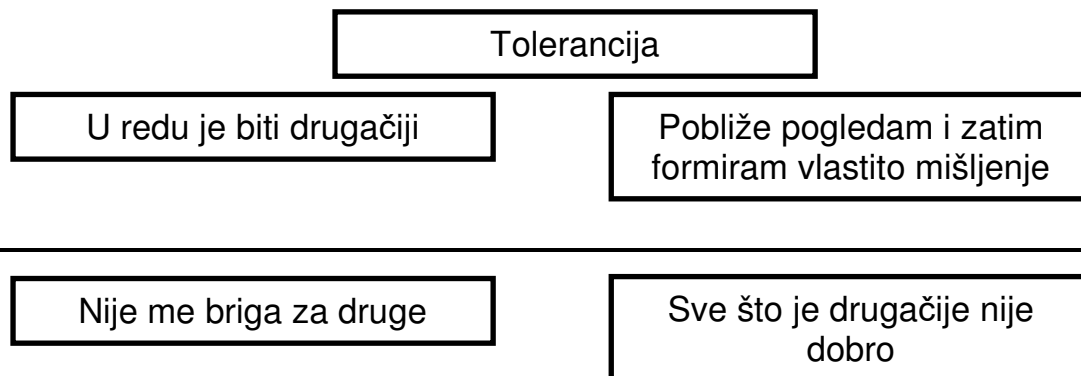
Svaka jednostranost u životu je problematična. Helwigov model u fokus stavlja "drugu stranu medalje" i pazi na bilo koji oblik pretjerivanja. Dijagonala nam omogućuje novu točku gledišta – nove ideje prema vrijednosti – koje nismo prethodno uočili i to može pružiti jednu sasvim novu perspektivu. Kvadrat vrijednosti i razvoja dobar je temelj za analizu i rješavanje konfliktnih slučajeva, kada jedna strana optužuje drugu za negativno pretjerivanje (Schulz von Thun 1990), ali i za konstruktivan, kritički razgovor (Fischer-Epe & Schulz von Thun 2004).

Primjer prakse:

Prilikom primjene ove metode, možemo koristiti kvadrat sa četiri kvadranta u koja upišemo suprotne suprotstavljene vrijednosti. Možemo djecu podijeliti u rupe, tako da svaka grupa započne sa različitom početnom vrijednosti. Isprva, oni sami moraju shvatiti odnos između vrijednosti, a kasnije kada predstave svoj kvadrat cijelom razredu, možemo inicirati raspravu o njihovim rješenjima.

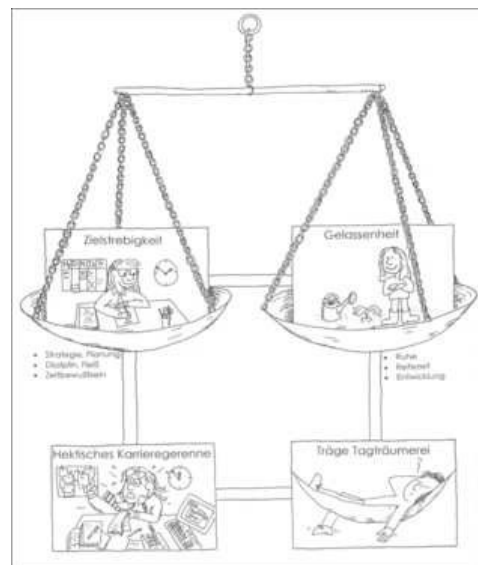
Jedan od načina kako koristiti Kvadrat vrijednosti i razvoja u razredu je da započnemo sa konfliktnom situacijom i zatim raspravljamo sa učenicima o vrijednosti i o tome koje su to njihove pozitivne i negativne suprotstavljene vrijednosti koje su odgovorne za konflikt, te o različitim perspektivama uključenih strana. Primjer za konflikt koji bi mogao dovesti do razvoja gore prikazanog kvadrata, može biti argument za grupu učenika koji moraju zajedno izvesti vježbu, a ne mogu se dogovoriti oko toga trebaju li se usredotočiti na detalje i ciljati na savršenstvo ili pokušati završiti vježbu što je brže moguće.

Još jedna mogućnost je da se koristi unaprijed pripremljen kvadrat kako bi se objasnile određene vrijednosti i o njima raspravilo. Dizajn kvadrata može biti pojednostavljen, kako bi ga djeca lakše razumjela:



Slika 1: Kvadrat vrijednosti o toleranciji. Izvor: Possert 2005, str. 40; vlastiti prijevod.

No također, dizajn može biti nadopunjen i slikama kako bi bio živopisniji, kao što sljedeća dva primjera i pokazuju:

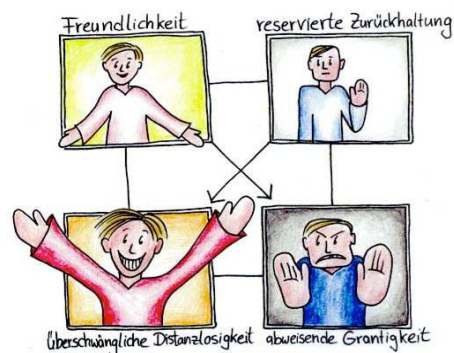


Prijevod (u smjeru kazaljke na satu): jednouljje; spokoj; letargično sanjarenje; radeći mahnito, usredotočiti se na karijeru.

Slika 2: Kvadrat vrijednosti i razvoja u vezi sa jednouljjem i smirenošću. Izvor: Possert 2005, str. 40.

Prijevod (u smjeru kazaljke na satu): Ljubaznost; rezerviranost; ljutnja, odbijajući stav; Nedostatak emocionalnog odmaka.

Slika 4: Kvadrat vrijednosti i razvoja koji prikazuje ljubaznost i rezerviranost. Izvor: Schulz von Thun n. d.



Izvori i korisni alati:

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. In: doppel:punkt 2/2005, p. 37-43.

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

9. Strategija prevencije konflikta

Pozadina:

Svakodnevna suradnja ljudi je često oblikovana različitim željama, nadama, idejama, no poradi toga i sukobom. Konflikt (lat. *confligere* = svađati se s) je neslaganje između dviju ili više sukobljene stranake i odgovara točkama gledišta, koje se ne čine mogućima suprotstavljenoj strani. Ovi konflikti, ne samo da su neizbježni, već oni otkrivaju vrlo jasne razlike, štite zdrav razum i pomažu nam da napravimo važne promjene. Konfliktna situacija moguća je unutar i između ljudi (mikro-socijalno područje), organizacija (mezo-socijalno područje), poduzeća, država i tako dalje (makro-socijalno područje). Također, kada istraživanje konflikta identificira uzroke i rješenja, dinamika konflikta pokazuje ponavljajuće aspekte: nakon početne projekcije, proširenje konfliktna teme javlja se u kombinaciji s pojednostavljivanjem i nesposobnosti da se podnese ambivalentna situacija. Također, postoji mogućnost da se pojavi i regresivno ponašanje kao i demonizirani aspekti. U tim određenim aspektima komunikacija igra veliku ulogu.

Kao vrlo praktičan sistem prevencije konflikta, preporučujemo nenasilnu komunikaciju (nonviolent communication - NVC), proces kojega je razvio Marshall B. Rosenberg. NVC je na klijenta fokusiran terapijski pristup kojega je utemeljio Rosenbergov učitelj Carl Rogers. Aktivno slušanje izuzetno je važno u ovom pristupu. NVC nadilazi okvire razgovorne terapije. NVC je također pod utjecajem Mahatme Gandhija i njegovih stavova o nenasilju. Mnogi elementi NVC-a se mogu naći u drugim metodama rješavanja konflikta.

Opis:

Europska unija naglašava potrebu sprječavanja sukoba, postavljajući sljedeće ciljeve: postavljanje jasnih političkih prioriteta za preventivne mjere; intenziviranje rada na mjerama ranog upozorenja, koherentnost mjera i politike; poboljšanje instrumenta za dugoročnu i kratkoročnu prevenciju; i građenje uspješnih partnerstva za prevenciju (register.consilium.europa.eu). Četiri ključna elementa potrebni za ustanove (škole, vrtići) kako bi se ojačala uloga obrazovanja u izgradnji mira i prevencije sukoba:

- Uključivanje / pristup osnovnim školama moraju biti besplatan i u blizini kuće, a ustanova mora učiniti sve što je u njenoj moći kako bi privukla svu djecu u zajednici.
- Sigurnost / zaštita: škole moraju biti sigurne od napada i percipirane kao mjesta gdje se njeguje intelektualna radoznalost i poštivanje univerzalnih ljudskih prava.
- Važnost: škole moraju koristiti nepristran nastavni plan i odgovarajuće obrazovne materijale.
- Odgovornost: upravljanje školama na lokalnoj razini trebalo bi biti transparentno i pošteno kako bi se osigurala relevantnost. Mišljenja djece, roditelja i zajednice moraju se uzeti u obzir. Ova vrsta obrazovanja može koštati više i može biti teža za provođenje, no korist kvalitetnog obrazovanja za djecu i cijelo društvo opravdava prioritet u svakoj fazi prije, za vrijeme i nakon sukoba. (www.savethechildren.org)

Koncept nenasilne komunikacije razvio je Marshall B. Rosenberg. NVC koncept trebao bi osigurati da komunikacija vodi ka ljubavi i povjerenju. U tom smislu, NVC može, kao i općenito mjere rješavanja sukoba, biti korišten u osobnim i profesionalnim raspravama, kao i na političkom području. Važnost koncepta ne leži u tome da se nekoga usmjeri prema pregovaranju, već u tome da razvije smislen odnos, koji omogućuje veću suradnju i

kreativnosti u koegzistenciji. Izrazi, "smislena komunikacija", "povezana komunikacija", "jezik srca" ili "žirafa jezik" ponekad se koriste za označavanje NVC.

Relevantnost i odnos prema moralnom razvoju:

Prema Marshall Rosenbergu, svaki oblik nasilja je "tragičan izraz neispunjene potrebe", i po njegovom mišljenju, empatija je uvjet za uspješnu komunikaciju.

Pod pojmom otuđujuća komunikacija Rosenberg podrazumijeva oblike komunikacije koji blokiraju veze među ljudima i koje mogu dovesti do fizičkog nasilja. Rosenberg pretpostavlja da ljudi u osnovi traže empatiju u svojim bližnjima. NVC treba pomoći ljudima da se izraze iskreno i jasno, te pomoći im da slušaju empatijski. Takav oblik komunikacije usredotočen je na potrebe i osjećaje koje "leže ispod" razgovora i konflikta. Samo-suosjećanje je također presudno za održavanje jasnoće, ali i empatije za sugovornika.

Rosenberg pretpostavlja da je svaka osoba spremna učiniti nešto za nekoga u onoj mjeri dok to ispunjavaju uvjete (npr. zamoliti, umjesto zahtjevati i pritom ne ostaviti utisak da je obavezno da drugi učini ono što se od njega traži). To proizlazi iz etičke psihologije u kojoj se štetne radnje osobe ne bi trebale vidjeti kao izraz njegove prave osobe, već kao izraz pogrešne strategije.

NVC vezana je uz:

- Razumijevanje i promatranje vlastitih osjećaja i potreba.
- Razumijevanje potreba, briga i mišljenja drugih.
- Dijeljenje potreba, mišljenja i briga.

Temeljne pretpostavke Nenasilne komunikacije

ISPOD SUKOBA LEŽI NEISPUNJENA POTREBA

Ovdje je presudno pitanje: Što mi je potrebno kao čovjeku?

- Riječi koje dijele → "akuzativna komunikacija" (kratki vrat = simbolično za vuka)

- Riječi koje povezuju → "zahtjevna komunikaciju" (dugi vrat = simbolično za žirafu).

Empatija ujedinjuje ljude u pojmu nedjeljive pozornosti. Naime, potrebna je potpuna pozornost da bi bili u mogućnosti da nas drugi upotrijebi do kraja.

Teme kojima se možemo baviti:

Postoji niz tema kojima se možemo baviti ovom metodologijom, prvenstveno relevantnošću "Ja / Ti komunikacije", pitanjem poštovanja i tolerancije i naravno, rješavanjem konflikta.

Primjer prakse:

Četiri koraka NVC-a su promatranje, osjećaj, potreba i molba:

1. Promatrati znači imati sposobnost opisivanja konkretne radnje (ili nemara) bez osuđivanja ili tumačenja istog, tako da sugovornik zna na što se točno odnosi.
2. Promatranje izaziva osjećaj, koji je očigledan u tijelu i ...
3. ... povezan s jednom ili više potreba. Pod općom kvalitetom misli se da, navodno, svaki čovjek u svom životu ima npr. sigurnost, razumijevanje, kontakt ili smisao. Prema NVC osjećaji su, bilo da je potreba zadovoljena ili ne, vrsta indikacije. Za osjetljiv kontakt potrebe su vrlo važne, budući da vode ka kreativnom rješenju koje odgovara svim uključenima.
4. Iz potrebe proizlazi zahtjev za konkretnim djelovanjem. Kako bi zahtjev bio

ispunjen, potrebno je razlikovati potrebe i želje: potrebe se odnose na postupke u trenutku, dok su želje, u usporedbi s njima, nejasne i odnose se na zahtjev ("biti uljudan") ili događaje u budućnosti. Potrebe je lakše ispuniti i s toga imaju veće šanse za uspjeh. Rosenberg predlaže da se zahtjevi oblikuju u „pozitivnom konverzacijskom jeziku“, ističući što osoba želi, umjesto onoga što ne želi. Mogu se razlikovati konverzacijski zahtjevi (npr. isprazni perilicu posuđa) i zahtjevi u odnosu (npr. opis naših osjećaja).

Rosenberg sažima NVC u sljedeću rečeniciju:

"Kad vidim a,
Osjećam b,
Zato trebam c.
Zato bih želio d.

Važno je baviti se od vrtičke dobi pa nadalje (različitim metodama i različitim brojem sati):

- *Obraćanje osjećajima*
- *Krug razgovara*
- *Fantasy putovanja*
- *Igranje uloga*
- *Opažanje, slikanje slika konflikta, aktivno slušanje*
- *Komunikacija.*

Uočili smo vezu između konflikta i prevencije nasilja i predstavili smo program u Neuen Mittelschule (Nova srednja škola: Niža Opća Srednjava Škola) Heiligenkreuz am Waasen: nastavnici su sudjelovali u dvodnevnom sastanku, te raspravljali o temi Mjere za uspješan suživot - prevencija, umjesto intervencija.

Te mjere sastoje se od:

- Aranžmani ponašanja: Učenici, učitelji i roditelji došli su do dogovora: Što se može učiniti u školi kako bi se osigurala solidarnost?
- Vršnjački posrednici: Učenici se na tečaju osposobljavaju za medijatore i arbitare, te za pružanje rješenja. Također, u školi se nalazi i osposobljeni posrednik, te grupa učenika biti će educirana na ovu tematiku po drugi puta ove godine.
- Učenička reforma / učitelj savjetnik: Razredi se sastaju sa učiteljem od povjerenja jednom mjesečno, kako bi razgovarali o željama, problemima i brigama; razgovor od sat sat vremena s učiteljem savjetnikom za cilj ima promicanje pozitivne komunikacijske kulture, pozitivan utjecaj socijalnog ponašanja, promicanje osobne odgovornosti učenika ...
- Socijalno učenje: U prve dvije godine uspostaviti pravila i odgovornosti u školskoj zajednici i promatrati, te utvrditi podrijetlo konflikta, poraditi na njima, razviti rješenja i mnogo još toga.
- Učitelji savjetnik / učenici savjetnici: Savjeti o osobnim, obiteljskim ili školskim problema, posredovanja, mobbing intervencije, podučavanje i učenje kako podučavati.
- Program prevencije "PLUS": Većina razreda sudjeluje u ovom četverogodišnjem programu; svake godine učitelji će obrađivati različite djelove u razredu, primjerice u prvom razredu: način kako doći do školskog jedinstva, pravila za suradnju i sl. Cilj je, biti u mogućnosti nositi se s različitim situacijama konflikta. Osim toga, tu je i opsežna obuka za nastavnike: Olweus programi o prevenciju i intervenciji; Haim Omer – novi autoritet, posjet kongresa prevencije i još mnogo toga.
- Strukturalne mjere: Premisa: Učenici koji se osjećaju sigurno u školi nisu spremni koristiti

nasilje. Provoditi će se različiti projekti: Adaptacija školskog dvorišta, izrada udobnih uglova u školi, kantina, kreiranje čitaonica, smanjenje buke kroz mjere kontrole buke i još mnogo toga.

- Školi psiholog: Za podršku, psiholog je dostupan jednom tjedno na pola dana (u skladu sa projektom školskih inspektora "Prevenција nasilja").

- Suradnja s ne-obrazovnim ustanovama: Sve ustanove koje mogu podržati školu u njezinim naporima redovito će biti uključene u rad. Zalaganje za dobrobit djece i mladih, centri za zaštitu djece itd.

- Učenik tjedna: isticanje i pokazivanje pozitivnih stavova, da su učenici ostvarili pozitivnost (socijalno i sl); na kraju godine npr. biranje učenika godine i održavanje školske zabave.

- Važnost prevencije mobinga; različiti projekti:

Razvoj upitnika (na temelju mobbing slučajeva u školi), projektni tjedni u svim razredima o određenoj temi, informacije skrbnika - razgovor sa stručnjakom, distribucija informativnih letaka, "Buddy-Projekt" / "Projekt-Prijatelj" : svim novim učenicima pomažu stariji učenici (koji im pomažu pri kretanju u školu u pitanju), sudjelovanje u poster natjecanju na temu "Cybermobbing "(Nagrada Prevencije, vlade Republike Austrije).

Učenici su dužni pridržavati se tri pravila:

3 Grundregeln – rules of conduct



Slika 1: Neue Mittelschule Heiligenkreuz am Waasen 2014



Slika 2: Neue Mittelschule Heiligenkreuz am Waasen 2014

Izvori i korisni alati:

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

Hansmann, S.: Referat bei *Focus on Europe* (28. 10. 2014).

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

Renelt, S.: Konfliktmanagement in der Schule.

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

Rosenberg, M. B.: Kinder einführend 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 einführend 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.

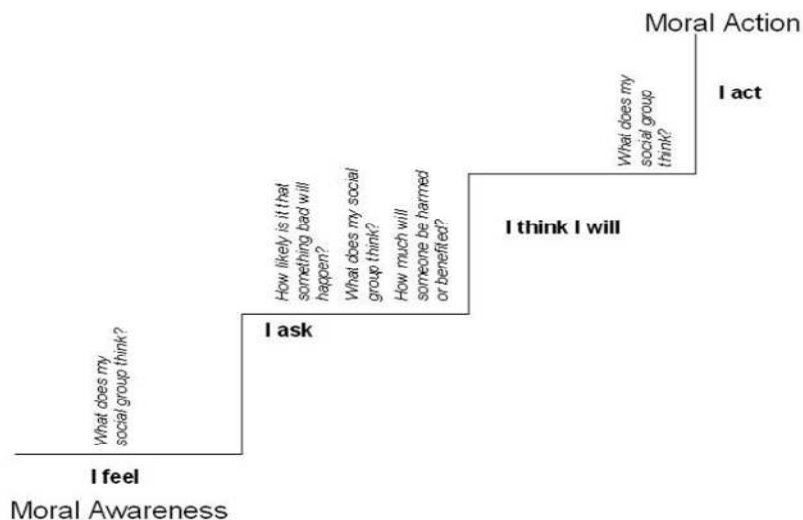
10. Moralno donošenje odluka

Pozadina:

Ova metoda učenja koristiti pristupe i postupke moralnog odlučivanja. U širem smislu, metoda uključuje i učenje o različitim normativnim moralnim teorijama, koje određuju moralno bitne aspekte naših života. (Teleološka etika i konzekvencijalizam: naglasak je na vrijednosti posljedica našeg djelovanja, deontološka ili etika temeljena na dužnostima: naglasak je na tipovima postupaka (dužnosti) bez isključivog pridavanja pažnje posljedicama; tretirati ljude kao krajnji cilj, a ne samo kao sredstvo (Kant); etika vrlina: fokus je na našem karakteru i osobinama koje dajemo kao primjer; etika skrbi: fokus je na odnosima u koje smo uključeni i korelaciji odgovornosti za druge; pravedan pristup: naglasak je na ključnim ljudskim pravima, pravdi, ravnopravnosti i jednakosti prilika.) U užem smislu ova metoda se fokusira samo na općim modelima etičkog odlučivanja, odnosno na proces oblikovanja i provođenja moralno važne odluke. Također je blisko povezana s moralnim razvojem i razmatranjem moralnih vrijednosti, normi i pravila u odnosu na ostala pravila (npr. načelna, vjerska, pravna, itd.). Također, naglašava prepreka za dobro donošenje odluka.

Opis:

Postoji nekoliko različitih modela za donošenje etičkih odluka i postupaka. Powers i Vogel (1980) su identificirali šest aspekata koji su uključeni i utječu na moralno rasuđivanje i donošenje odluka: (i) moralna imaginacija; (ii) moralna identifikacija; (iii) moralna procjena; (iv) toleriranje moralnog neslaganja i dvosmislenosti; (v) integracija moralnih sposobnosti s ostalim sposobnostima; (vi) osjećaj za moralnu obvezu i moralnu motivaciju. Rest (1994) smatra da moralno odlučivanje uključuje četiri psihološka procesa: moralna osjetljivost, moralna prosudba, moralna motivacija/namjera i moralna osobina/postupak. Ovi modeli se mogu nadograditi i shematski prikazati na sljedeći način.



(Lincoln & Holmes 2011)

Proces donošenja odluka se može prikazati u obliku "mudrog koraka" uz pomoć modela koji je razvijen u Markkula Centar za primijenjenu etiku na Sveučilištu Santa Clara (2009). Model je predstavljen na sljedeći način.

Okvir za etičko donošenje odluka**Prepoznaj etički problem**

- Može li ova odluka ili situacija biti štetna za neku osobu ili grupu? Uključuje li ova odluka izbor između dobre i loše alternative ili možda između dvije "dobre" ili dvije "loše"?
- Odnosi li se ovaj problem više na pravno pitanje ili na najučinkovitiji način? Ako da, kako?

Prikupi činjenice

- Koje su bitne činjenice ovog slučaja? Koje su činjenice nepoznate? Mogu li saznati nešto više o situaciji? Znam li dovoljno da bi donio/donijela odluku?
- Koji pojedinci i grupe imaju važnog udjela u ishodu? Jesu li neke brige važnije? Zašto?
- Koje su mogućnosti za djelovanje? Jesu li sve relevantne osobe i grupe konzultirane? Jesam li identificirao/identificirala kreativne mogućnosti?

Procjeni alternativne postupke

Postavljanjem sljedećih pitanja procjeni mogućnosti:

- Koja opcija će proizvesti najviše dobrog i najmanje štete? (Utilitarni pristup)
- Koja opcija najbolje poštuje prava svih uključenih? (Pravni pristup)
- Koja opcija tretira ljude jednako ili proporcionalno? (Pravedni pristup)
- Koja opcija najbolje služi zajednici kao cjelini, a ne samo pojedincima? (Pristup zajedničkog dobra)
- Koja opcija me vodi na djelovanje kao osobe koja želim biti? (Pristup vrlina)

Donesi i testiraj odluku

- Uzimajući u obzir sve pristupe, koja opcija najbolje odgovara situaciji?
- Ako sam rekao/rekla osobi koju poštuju – ili televizijskoj publici – koju sam opciju izabrao/izabrala, što bi oni rekli?

Djeluj i razmisli o ishodu

- Kako se moja odluka može provesti s velikom pažnjom prema potrebama svih dionika?
- Kako je moja odluka ispala i što sam naučio/naučila iz ove situacije?

Učitelji i odgajatelji bi trebali poticati djecu da budu svjesna složenosti procesa donošenja moralne odluke. U prvim fazama moralnog razvoja svijesti može se koristiti implicitan način koji uključuje raspravu o različitim stvarnim ili izmišljenim etičkim odlukama uz pomoć pitanja koja će naglasiti različite aspekte donošenja odluka. U kasnijoj fazi ovaj model može prerasti u eksplicitan način u kojem se koriste izmišljeni slučajevi li priče koje uključuju moralnu dilemu (pogledajte korištenje etičkih dilema, slučajevi konflikta, eksperiment misli).

Relevantnost i odnos prema moralnom razvoju:

Metoda je vrlo važna u svakoj fazi moralnog razvoja, ali naravno moralna zrelost djece igra važnu ulogu u načinu na koji pristupamo stvari. Neophodno je razvit moralnu osjetljivost za situaciju, sagledati situaciju iz različite perspektive i uključiti vještine donošenja odluka. Također, vrlo je važno razmišljanje o posljedicama naših odluka budući da, vrlo često, previdimo iskustva koja možemo iskoristiti idući put kada se nađemo u sličnoj situaciji.

Teme kojima se možemo baviti:

U ovom pristupu ne postoji ograničenje u odabiru tema kojima se možemo baviti. Prilagođavao složenost slučajeva i biramo primjere situacija koji su u skladu s moralnom zrelošću djece s kojom radimo.

Primjer prakse:

Radionica je prikladna za djecu u dobi od 5 do 7 godina i pokazuje kako možemo iskoristiti moralno donošenje odluka na implicitan način. Opis radionice: Smjestite djecu u krug. Podijelite im znakove "Stop", te im objasnite kako policajci zaustavljaju automobile koji voze prebrzo. Oni će danas biti dobri policajci koji će svojim znakovima zaustavljati ponašanje koje nije dobro. Objasnite te im da će te čitati kratku priču (navedena ispod; možete koristiti vlastite priče), a oni će, kad shvate da ste pročitali rečenicu koja oslikava nešto što nije dobro, podignuti znak „Stop“ i viknuti „Stop“. Kad djeca dignu znak i viknu „Stop“, tad pitajte jedno dijete: „Što nije uredu?, Što nije dobro?“. Nakon što dijete odgovori što nije dobro u rečenici, pitajte: „Zašto to nije dobro?“. U odgovoru djetetu mogu pomoći sva djeca koja su podigla znak i viknula „Stop“. Kad Vam objasne što nije dobro recite djeci: „Neka svi koji se slažu s ovim objašnjenjem dignu ruku“. Kad većina djece digne ruku rasprava je okončana i nastavljate čitati priču. Ukoliko se većina djece ne slaže s odgovorom, dajte drugom djetetu priliku da objasni zašto nešto nije dobro (zašto nije dobro ono za što je dignuo znak „Stop“). Rasprava traje dok se većina djece ne složi s argumentima. Koristite model odlučivanja i možete tijekom rasprave podsjetiti djecu na važne aspektima situacije. Možete ih pitati kako bi se oni osjećali i što bi napravili kada bi se našli u sličnoj situaciji.



Priča: Moja teta iz vrtića je morala na put. Danas nam je u vrtiću bila zamjenska teta. Bilo je tu svakojakih događaja. Ova zamjenska teta je vrlo mlada, mislim da nije puno starija od moje sestre. Jako je dobra, ali ne zna to pokazati svim mojim prijateljima iz vrtića. Kad smo doručkovali, teta nas je zamolila da sjednemo u krug. Čitala nama je priču, neku priču o lisici i siru. Priča je bila zabavna. Dok je ona čitala, Antea je glasno pjevala tako da neki nisu moglo čuti tetu. Mario je bio jako tužan što nije čuo priču. Teta nije rekla Antei da prestane pjevati. Tad se Morana priključila Antei u pjesmi pa ni ja nisam čuo priču. Nisam to mogao izdržati pa sam jako viknu: „Prestanite pjevati! Želim čuti priču!“. Tad je nastala tišina i teta je nastavila priču. Ivana je tad glasno pustila vjetar. Bilo ju je sram. Svi smo joj se smijali. Kad smo se prestali smijati, teta je počela novu priču. Neku priču o medvjedu i patki. Čini se da je Zvonku priča bila dosadna jer se podigao, izašao iz kruga, uzeo one male loptice i počeo gađati sve nas koji smo slušali priču. Čak je pogodio tetu u glavu. Neki su se smijali, a neki su počeli plakati. Bio je to čudan dan u vrtiću. Reći ću vam još samo da je za vrijeme ručka Mia plakala jer ne voli brokulice. Teta ju je uvjerala da pojede. Mia je nije slušala. Kad je teta otišla odnijeti neke tanjure, Anamarija je došla do Mije i nagovorila ju je da brokulce baci u smeće, što je Mia i napravila. Kad se teta vratila, mislila je da je Mia pojela

brokulice.**Izvori i korisni alati:**

Markkula Centre for Applied Ethics at Santa Clara University. 2009. A Framework for Ethical Decision Making: <http://www.scu.edu/ethics/practicing/decision/framework.html>.

Link to descriptions of several models of moral decision making:
<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. In: J. Rest & D. Narvaez (Eds.), Moral development in the professions: Psychology and applied ethics (pp. 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, pp. 55-69.

11. Vrlina i etičko obrazovanje - MELARETE model

Pozadina:

Pod pretpostavkom da je teorija skrbi bitna pozadina i počiva na Aristotelovoj etici vrlina, predlažemo i zamišljamo različite interpretacije etike obrazovanja, što znači da je, prema filozofiji skrbi, obrazovanje vrlina. U grčkom »melete« je jedan od termina, koji označava brigu, dok je termin za vrlinu »arete«. Zbog toga je navedeni projekt etičkog obrazovanja nazvan »MELARETE«. Autori ove specifične metode su Luigina Mortari i Valentina Mazzoni.

Vodeća načela za razvoj ovog projekta su Aristotelova teorija vrlina i Sokratova obrazovna praksa. Aristotelova etika se temelji na pretpostavci prema kojoj se dobar život sastoji od aktivnosti uzrokovanih racionalnom dušom koja je u skladu s vrlinom. Polazeći od ove pretpostavke MELARETE razvija svoju konceptualnu jezgru po kojoj etika ima veze s dobrim životom; naša metoda poučavanja se odnosi na Sokratovu (obrazovanje) paideia-u, koji stavlja naglasak na kritičko razmišljanje

Opis:

MELARETE proizlazi iz istraživanja etičkog obrazovanja. Posebno su nas učitelji u osnovnim školama zamolili da preoblikujemo naše filozofske reference u konkretan obrazovni projekt o vrlinama. Iz navedenog razloga je započeo projekt *MELARETE*. Djeca uključena u projekt vježbala su etičko razmišljanje, promišljajući o čestitom ponašanju na temelju njihovih iskustava.

Za nas, ovaj posao je postao predmetom empirijskog i kvalitativnog istraživanja kroz koje nastojimo ispitati proces etičkog razmišljanja kod djece i identificirati tipove aktivnosti koje mogu razviti takvo razmišljanje.

MELARETE je strukturiran u tri glavne aktivnosti učenja:

- Dijalog o etičkim pitanjima
- Etički značajno čitanje priča i pisanje
- Pisanje o osobnom i etički važnom životnom iskustvu.

U ovom primjeru ćemo predstaviti praktičnu podršku koja je bitna za provođenje jedne od naših aktivnosti: **pisanje o osobnom i etički važnom životnom iskustvu**.

Mi "smo" ono što mislimo. Naše razmišljanje pokreće naš emocionalni život i određuje način na koji želimo živjeti na ovom svijetu. Podizanje misli na razinu svijesti je važna ontogenetska radnja koja se može učiniti kroz **pisanje**. Pisanje kristalizira misao. Materijaliziranje misli kroz pisanje nam dopušta da elaboriramo iskustvo i da razumijemo na koji način dajemo smisao stvarima koje nam se događaju.

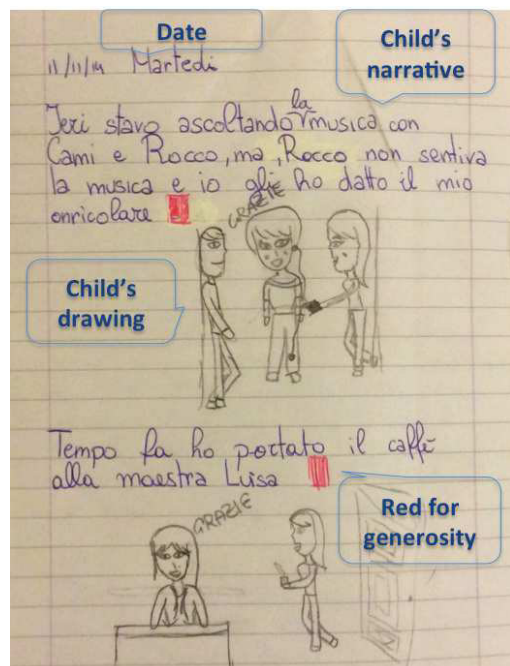
Kvalitetno kognitivno obrazovanje ne uči nas samo kognitivnim tehnikama, već razvija drugačije stanje uma. Uči um da razmišlja kritički. Pisanje je bitno u procesu učenja osvještavanja (Mortari 2013) zato jer se zasniva na promišljanju. Kako bi istrenirali um, pisanje mora biti disciplinirano, redovito i kontinuirano. Redovito pisanje, čak i kad se čini da se ništa bitno ne događa, njeguje unutarnji izgled uma i oplemenjuje našu svijet na putu na kojem (naš um) djeluje. Da bi bilo djelotvorno, reflektivno razmišljanje mora postati redovita vježba koja će se razviti u disciplinu i naviku.

Iz navedenog razloga *MELARETE* želi da djeca nauče voditi bilješke o svojim mislima. Posebno ih potiče da zapisuju **što rade** i **što vide** u odnosu na vrline.

Vođenje dnevnika vrlina

Istraživačka pretpostavka: istraživački rad omogućio nam je da identificiramo vrline koje su najbliže iskustvu djece: velikodušnost, odvažnost i poštovanje (pogledajte aktivnosti opisane ispod) i metode za osobni napredak kroz: (a) glumu; (b) promatranje drugih – odraslih i vršnjaka – čestito ponašanje; (c) učenje – odrasli objašnjavaju kako se čestito ponašati.

Način na koji radimo je da pozovemo djecu da vode osobni dnevnik vrlina. U ovu svrhu koristimo bilježnicu koju smo nazvali "dnevnik vrlina", u koju djeca zapisuju znanja i iskustva o čestitom životu. Zamolimo djecu da opišu osobno iskustvo kroz koje su naučili kako biti velikodušan, odvažan i imati poštovanja s obzirom na to što su napravili, promatrali i naučili.



Vode dnevnik jednom tjedno:

1) Prvo napišu datum.

2) Zatim, djeca opišu "događaj s vrlinom": npr. "Slušao/slušala sam glazbu s Cam, a Roccom nije moga slušati glazbu. Dala sam mu svoje slušalice tako da i on može slušati".

Djeca navode vrlinu koju su naučili u ovom događaju (crvena boja označava velikodušnost, plava poštovanje i žuta odvažnost). Ponekad, djeca odluče nacrtati događaj, kao u ovom primjeru.

Nadalje, djeca ponekad vole opisati više od jednog događaja. Kao u našem primjeru, dijete je opisalo dva događaja, oba vezana uz velikodušnost: "Prije nekoliko dana, donijela sam kavu svojoj učiteljici Luisi".

Relevantnost i odnos prema moralnom razvoju:

Osim u "karakterno obrazovanje" *MELARETE* i u etičkom obrazovanju vrline stavlja u centar pozornosti. Ne miješa obrazovanje s pukom socijalizacijom. "Karakterno obrazovanje" slijedi pristup koji lako može prijeći u moralnu indoktrinaciju budući da se može čini kao nešto što je diktirano određenom tradicijom i zajednicom s jakom socijalnom kohezijom (Noddings 2002; Narvaez 2006). Umjesto da prati adaptivni model za vrijednosnu sposobnost, *MELARETE* koristi temeljitu praksu kritičke analize svakog djela našeg životnog iskustva.

Budući da "moralno rasuđivanje" daje veliku važnost razvoju analitičkog, kritičkog i deliberativnog razmišljanja bez velike apstraktnosti, fokus *MELARETE* se temelji na važnom pitanju koje je postavio Aristotel. Pitanje je: "Kako bi trebali živjeti?" Ukratko, projekt ima dva cilja: njegovati strast za potragom dobrog i razviti sposobnost preispitivanja etičkih pitanja na analitički i kritički način.

Kao i "Filozofija za djecu" *MELARETE* također vjeruje da su djeca kompetentni mislioci, sposobni za više kognitivne vještine i razumno razmišljanje te da su zainteresirani za etička pitanja (Kennedy 2012, 37).

Za razliku od Filozofije za djecu, *MELARETE* ne zanima filozofija kao disciplina već kao način razmišljanja o nečem smislenom i da djeca iz osobnog iskustva potiču svoj razvoj s

etičkog gledišta.

Dok "Filozofija za djecu" promiče razvoj „zajednice filozofskog istraživanja“, *MELARETE* zamišlja razred kao "zajednicu razmišljanja". Filozofija obrazovanja promiče ideju "brige o životu našeg uma" (Mortari 2013).

Teme kojima se možemo baviti:

Projekt *MELARETE* je osmišljen da podupire djecu u razmišljanju o njihovim iskustvima:

- Slušajte i pričajte o čestitim djelima koja su djeca izvela, iskusila, svjedočila .
- Analizirajte situacije u kojima su se dogodila čestita djela koja su izazvala misli i emocije.
- Naučite komunicirati s drugima kroz razgovor u razredu.
- Smatrajte pisanje kao vrijeme koje je posvećeno unutarnjim mislima. Kad iskustvo pretvorimo u riječi postajemo hermeneutički učenici: postojanje postaje iskustvo.

Košara vrlina je prva projektna aktivnost *MELARETE* i ima dvostruku obrazovnu svrhu:

1. Privucite pažnju djece na koncept vrlina na način da ih upoznate s etičkim razmišljanjem koje će te prikazati kao razmišljanje o tome što čini boljim život s drugima.
2. Na početku projekta, važno je iskustvo djece i njihove misli. Ako želite da projekt promijeni iskustvo djece, morate znati što oni znaju o zadanoj temi. S obrazovnog stajališta, aktivnost ima smisla kada se može povezati s iskustvom učenika. Zato predlažemo aktivnost u kojoj će se djeca uključiti u razmišljanje o konceptu vrlina. Ono što želimo saznati je značenje koje djeca pripisuju ovoj riječi: Je li vrlina riječ koju znaju? Koji je smisao te riječi u njihovom svakodnevnom životu?

Opis aktivnosti

Aktivnost je igra koju igramo s djecom. Odrasli pripreme tri košare i 30 kartica: 10 kartica nosi nazive zanimanja, 10 nazive igara i upućuju na nazive vrlina. Kartice se podijele djeci na način na svako dijete ima barem jednu karticu. Zatim, djeci se kaže da pogledaju svoje kartice, ali ne smiju dijeliti informacije s drugima. Kada su sve kartice podijeljene odrasla osoba (učitelj, odgajatelj) objašnjava pravila igre: po redu, svako dijete ustaje, na glas čita što piše na njegovoj/njenoj kartici i zatim je stavlja u jednu od tri košare. Kada su sve kartice stavljene u tri košare, svrha kraja igre je dati ime svakoj košari.

Kada igra započne, svako dijete ustane, pročita i stavi karticu u košaru. Budući da "načelo reda" triju različitih setova – naziv (1) zanimanje, (2) igre i (3) vrlina - postaje eksplicitno za vrijeme igre, svako dijete ima priliku premjestiti karticu iz jedne košare u drugu kada to on/ona smatra nužnim za postizanje krajnjeg cilja (imenovanje košare). Svaki put kad dijete stavi i/ili izvadi karticu iz košare, odrasli na glas pročita kartice koje se nalaze u svakoj košari, tako da načelo pravila koje je temelj igre postupno postane induktivno eksplicitno.

Djeci se kaže da etiketiraju svaku košaru počevši sa "igramama" i/ili "nazivima zanimanja" i na kraju "vrlina".

Krajnji cilj je saznati znaju li djeca riječ "vrlina" ili druge riječi koje opisuju košaru koja ih sadržava. Dva su moguća predviđanja: (a) djeca znaju riječ "vrlina" i koriste je kako bi etiketirala odgovarajuću košaru; (b) djeca ne znaju ili koriste druge riječi kao alternative.

(a) Ako djeca znaju riječ "vrlina", moraju reći definiciju; (b) ako ne znaju riječ, moraju izabrati jednu karticu kako bi etiketirali košaru. U ovom slučaju od djece se traži da izaberu jednu vrlinu s kojom su najbolje upoznati i napišu značenje izabrane vrline u skladu s njihovim iskustvom koje uključuje konkretne primjere.

Traženjem od djece da izaberu i definiraju jednu od vrlina, koje se nalaze u košari, je način prikupljanja dvije vrste informacija.

- Koja je od deset vrlina korištenih u igri poznata djeci i kojim redom;
- Koje je značenje dodijeljeno svakoj vrlini?

Primjer: značenje "poštovanja" iz perspektive djece.

| Poštovanje | Opis | Primjer |
|---|--|--|
| <i>Ne... (postupaj prema nekome loše)</i> | "Poštovanje" je kad netko ne postupa prema nekome drugome loše | "Poštovanje je riječ koja znači da moramo imati više poštovanja međusobno, posebno prema strancima. Ne bi smjeli vrijeđati ljude koji dolaze iz drugih zemalja, zadirkivati ih ili govoriti ružne stvari o njima, rugati im se, ne govoriti drugima da on/ona nije dobar/dobra u nečemu (i ako je istina), ne biti glasan kad netko drugi govori itd." (f IV) "Imati poštovanja znači bez vrijeđanja, guranja, ometanja, kršenja pravila." (F IV) |
| <i>Postupati s pažnjom / pobrinuti se</i> | Poštovanje je kad ljudi brinu o nečem ili nekom. | "Poštuj ljude, poštuj starije, očisti kuću, opera suđe, očisti stol, pomози mami." (F IV) "Poštivati druge znači: slušati ih, ne vrijeđati ih, zahvaliti nekome tko mi da nešto poput igračke. (IV m) |
| <i>Dobro ponašanje</i> | Djeca neke radnje smatraju primjerom "poštovanja". Te radnje odnose se na dobre manire kroz koje se uče dobrom ponašanju, posebice prema starijim ljudima. | "Poštuj starijeg od sebe. Slušaj kad ti se on/ona obraća ili ne odgovaraj nepristojno kad ti daju savjet (...). Ako nisi zainteresiran za ono što ti nude, odbij i reci "Ne, hvala!" (m IV) |

Izvori i korisni alati:

- Mortari, Luigina & Mazzoni, Valentina, *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*, Verona: Cortina, 2012.
- Mortari, Luigina & Mazzoni, Valentina, Discovering virtues with children. An experience for an ethical curriculum, in: Alt, Dorit and Reingold, Roni (eds.), *Changes in Teacher's Moral Role. From passive observers to moral and democratic leaders*, Sense Publishers, Rotterdam, 2012, pp. 107–119.
- Mortari, Luigina (ed.), *La ricerca per i bambini*, Mondadori Università, Milano, 2009.
- The project MELARETE is designed and created by Professor Luigina Mortari with the collaboration of Dr. Valentina Mazzoni, Department of Philosophy, Education and Psychology, University of Verona. For more information visit: http://www.dfpp.univr.it/?ent=progetto&anno=2015&arearic=-1&entefin=-1&page_number=0&partecipanti=&titolo=melarete&id=4488.

12. Upoznavanje s različitostima

Pozadina:

Uvođenje "inkluzivne zajednice" koje je u tijeku, utječe na potrebna područja ljudskog života, uglavnom politiku, kulturu i obrazovanje. No, je li ta ideja izvediva? I ako je tako, kako? Godine 1994., Salamanca izjava olakšala je put heterogenosti kao prilici širenja vidika. Prema načelu UNESCO-a, ove mogućnosti također treba pružiti i marginaliziranim osobama. Izjava je korak u smjeru inkluzivnog obrazovanja, s ciljem razrade općih smjernica i standarda za pedagogiju.

Na temelju Salamanca izjave, razvijen je indeks inkluzije, te objavljen na engleskom jeziku 2000. godine; od tada, preveden je na četrdeset jezika. To je revolucionaran rad za svjetsku pedagogiju i za čovječanstvo koje uključuje svakoga.

Indeks sadrži detaljnu analizu o tome kako su smanjene prepreke za učenje, kako mogu biti prevladane i kako sudjelovanje svih učenika može biti zajamčeno. To je "radni alat" za razvoj inkluzivnog modela obrazovanja.

Opis:

Izvorno, indeks inkluzije odnosio se za dijete: Gdje dijete doživljava te granice i kako se one mogu prevladati? Do sada, indeks je proširen na cijelu grupu, razred ili školu. Koristi se u zajednicama, npr. u Wiener Neudorf-u: Gdje su na našem području prepreke u zajedničkom životu i kako ih prevladati?

Cilj je očigledno inkluzivno razmišljanje i djelovanje svesti pod jedan pojam.

Možda će ideja inkluzije ostati samo vizija, ali mi bi smo se barem trebali kretati prema njoj, pa i dalje, ako je moguće.

- To znači promatrati ljude u njihovom životnom prostoru i cijeniti ono što možemo vidjeti i zaključiti, od svih koji su uključeni.

- Čovjek, jedinstveni subjekt, u konkretnoj okolini – težiti inkluzivnoj pedagogiji u kojoj svatko može otkriti svoj talent: "U čemu sam nadaren" (! Jednina) i "U čemu sam nadaren, dakle koji su moji talenti?" (Množina !) i na kraju: "Što je moj životni poziv?"

- Normalno je biti drugačiji (F. v Weizsäcker.) - nova zajednica: u didaktičkoj terminologiji, može se reći da će na početku trećeg tisućljeća dobro oblikovano društvo biti vidljivo, gdje će isključivo razmišljanje polako biti nadmašeno i društvo će težiti dobrom stanju u obliku inkluzivnih zajednicama, npr. škole za svakoga. U pedagogiji, čini se da je to mogućnost. Pavao u svojoj Prvoj poslanici Korinćanima (1 Kor 12) opisuje inkluzivno društvo: ud s mnogo zglobova, gdje su slabiji zglobovi jednako važni. I svatko će donijeti svoj dar za milost inkluzivne zajednice.

Zahvaljujući Salamanca izjavi, korak u smjeru obrazovne inkluzije, suprotstavljajući se razdvajanju i segregaciji, postati će, nadajmo se, opći standard i cilj obrazovanja općenito u pedagogiji.

Bürli (1997) pokazuje korake na sljedeće načine:

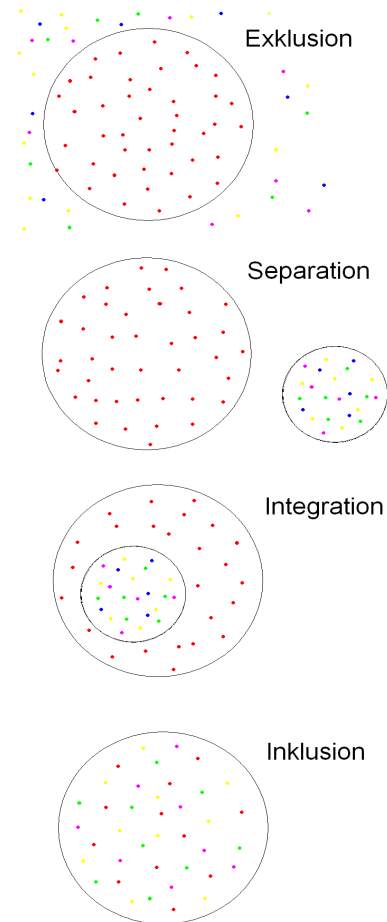
a) U vrijeme kada je isključenost vladala, svi učenici u obrazovanju bili su iste boje; oni koji su izgledali drugačije, bili su izvan kruga i stoga isključeni iz obrazovanja.

b) Pogled na obrazovnu sposobnost proširen je na učenike s posebnim potrebama. Bili su kategorizirani po njihovim poteškoćama i razne vrste škola su stvorene.

c) Godine 1993., mnoge europske zemlje zakonski su bile dužne uključiti djecu s posebnim potrebama (integracija).

d) Salamanca izjava olakšala je put heterogenosti i pružila priliku širenju vidika. Prema načelu UNESCO-a, ove mogućnosti, također, treba pružiti i marginaliziranim osobama (uključenost).

e) Cilj je da inclusive radnje i razmišljanje postanu tako prirodni, da zapravo ni jedan pojam nije potreban da se to opiše.



Razine razvoja inkluzije
Slika 1: Bürli, 1997, 56.

Relevantnost i odnos prema moralnom razvoju:

U inkluzivnoj školi razlike između učenika su očekivane i raznolikost se normalno percipira. Koncept inkluzije time stvara potpuno novu kvalitetu u pogledu drugih, u pedagogiji, kulturalnoj infrastrukturi i drugim područjima života. Obrazovanje se mora učiniti dostupnim svim ljudima s obzirom na njihove individualne dispozicije. Isus se može smatrati dobrim modelom za bezuvjetno prihvaćanje čovjeka, s obzirom na to kako je pomagao bolesne i zdrave, djecu i odrasle, žene i muškarce, prijatelje Rimljana i pobožne Židove, bogate i siromašne. Na ovo se može gledati kao na cilj etičkog obrazovanja i procjenjivanja, stvarajući tako povoljne susrete mogućim.

Inkluzija se može promatrati kao okidač za razvoj novog razumijevanja odgoja i obrazovanja. To je vizija novog društva, u kojem su svi ljudi sa svim različitostima prihvaćeni i uključeni. Na taj način, stvara se slika novoga svijeta za koju možemo očekivati da će se uistinu i realizirati. Uskladu sa tim Dom Helder Camara, bivši nadbiskup Recife (Brazil), ističe: "Kada netko sanja sam, to je samo san, kada mnogi sanjaju zajedno, to je početak nove stvarnosti."

Teme kojima se možemo baviti:

Ilustrativan primjer važnosti inkluzije i susreta različitosti, moto je austrijskog projekta "Mi smo blago, jer donosimo naše različite talente i karizme u zajednicu!". Sa ovom

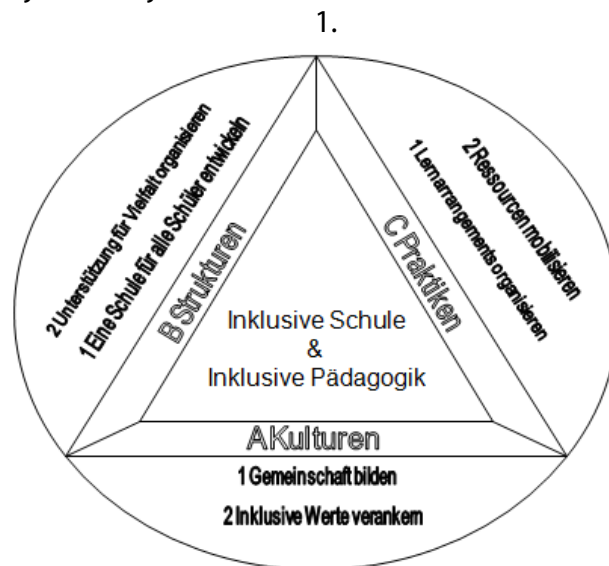
metodologijom možemo se baviti sljedećim temama: različite kulture i važnost kulturnog identiteta; različiti vjerski identiteti, uvažavane / poštovanje, prihvaćanje drugog, samosvijest (slika o sebi) i samopoštovanje, interkulturalni dijalog, itd.

Primjer prakse:

Indeks inkluzije koristan je za razvoj kvalitete u odgojno-obrazovnim ustanovama poput vrtića i škola. Zajedno sa pokazateljima i pitanjima, indeks inkluzije dijagnostički je instrument koji ruši barijere i teži ka ostvarenju življenja i učenja u raznolikosti.

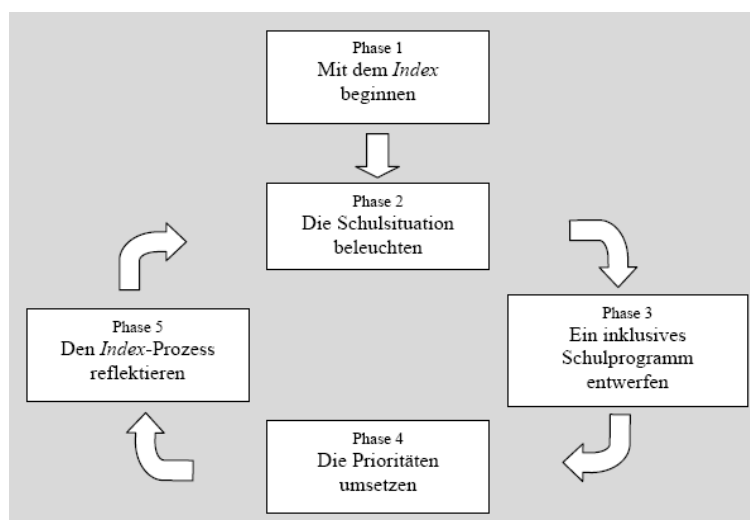
Koncept indeksa inkluzije odnosi se na tri elementa:

- Osnova je "inclusivne kulture" (A) sa područjima "izgradnje zajednice" (A 1) i "uključivanja inkluzivnih vrijednosti" (A 2); u osnovi, odnosi na to gdje stojimo na putu do samorazumijevanja.
- Mjera B fokusira se na razvoj inkluzivnih struktura na područjima "razvoj škola za sve" (B 1) i "organiziranje podrške za različitosti" (B 2): Koliko je napredovala škola (ili neka druga organizacija) u organizaciji unutrašnjeg ustroja institucije za sve?
- Mjera C teži uspostavljanju inkluzivnih praktičnih vježbi na područjima "organiziranja aranžmana učenja" (C1) i "mobiliziranja resursa" (C2); indeks pomaže istražiti, koliko i do koje mjere su talenti učenika ojačani u situaciji otvorenog učenja. Kao izvor, također se mogu koristiti roditelji i vanjski učitelji.



Grafika 2: www.inklusionspaedagogik.de
Razvoj škole u smjeru "škole za sve" događa se u pet faza:

1. Prije svega, riječ je o odluci i spremnosti učitelja koji koriste didaktička načela da započnu proces indeksa: Jesmo li spremni priznati sebi da barijere učenja i življenja zajedno dolaze do izražaja u našoj školi?
2. U drugom koraku promatra se stanje školi. Indeks sadrži konkretna pitanja za svakog pokazatelja, što je vrlo korisno.
3. Planiramo naša viđenja i inkluzivni školski program. to se može sastojati od dugoročnih, srednjih i kratkoročnih ciljeva i koraka.
4. U ovoj fazi definiramo prioritete. Idemo od razgovora prema realizaciji: između onoga što se može i ne može učiniti u ovom trenutku.
5. Evaluacija procesa indeksa (ovdje dolazimo do pojma vrijednost = procjena vrijednosti). Iznoseći ono što je provedba ovog plana učinila za sve zainteresirane.



Grafčki prikaz 3: Boban – Hinz, 2003, 19.

Pet faza procesa indeksa korisne su za razvoj kvalitete u odgojno-obrazovnim ustanovama poput vrtića i škola. Zajedno sa pokazateljima i pitanjima, indeks inkluzije dijagnostički je instrument koji se koristi da bi se težilo ka ostvarenju življenja i učenja u raznolikosti. Nadalje, model pet faza može se koristiti kako bi se stvorili ciljevi sa vrijednostima, izgradile inkluzivne strukture i oblikovala inkluzivna praksa.

Izvori i korisni alati:

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> (accessed: July 2, 2013).

Bürli, A. Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum. Fernuniversität Hagen, 1997:

<http://www.inklusionspaedagogik.de/> (accessed: April 15, 2015).

Inklusionsprojekt. *Was ist eigentlich Inklusion?*

<http://www.wiener-neudorf.gv.at/system/web/zustaendigkeit.aspx?menuonr=223350725&detailonr=222976353> (accessed: December 30, 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!" In: 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?* In: 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. of June 1994:

http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
(accessed: July 8, 2011).

13. Metoda: Projektne aktivnosti

"Dragi prijatelju pišem ti i ... susresti te"

(Ovaj opis nije strukturiran kao standardni predložak, budući da je to primjer projektnih aktivnosti.)

Ne pišeš zato što želiš nešto reći, pišeš zato što imaš moraš nešto reći.

(F. Scott Fitzgerald)

Ovaj citat izabran je kao uvod u obrazovni projekt pod nazivom "Dragi prijatelju, pišem ti i ... susresti te". Projekt je rezultat susreta između učitelja vjeronauka i učitelja književnosti. Dok se prvi bavio tinejdžerima i njihovim svakodnevnim konfliktima kao što su pritisak vršnjaka, nefleksibilne prosudbe ili zatvaranje, drugi se borio s tugom i apatijom mladih prijestupnika.

Cilj projekta je da kroz pisanje pisama i susreta u zatvoru spoji svijet tinejdžera koji su na "vanjskoj-strani" sa svijetom tinejdžera koji su ograničeni na zatvor "iznutra". U početku projekt je bio poticanje ideje da zatvorenici počnu pisati, što je zatim evoluiralo u nešto potpuno neočekivano. Projekt je postao sastavni dio godišnje ponude osposobljavanja (POF) u srednjoj školi ITC "Salvemini" Casalecchio di Reno i kazničkog centra mladih u Bologni mladih. Sudjelovanje je bilo po izboru.

Korespondencija između korektivne ustanove i skupine učenika korak-po-korak stvorila je most. Tinejdžeri su predstavili jedni druge i postvljali pitanja. Prilikom pisanja odgovora zatvorenici su morali razmisliti o tome što ih je dovelo u zatvor. Dijalog se zatim nastavio licem-u-lice jednom tjedno, što je trajalo nekoliko mjeseci. Za obje strane to je bila rijetka prilika za jedan bliski i drugačiji pogled na život izvan i unutar zatvorskih zidova, za preispitati mišljenja i prevladati strah.

Obrazovna svrha izuzetno je jaka. Ona probija kroz kulturne i jezične barijere i potiče empatiju unatoč zazličitosti životnog iskustva. Na kraju, sličnosti daleko nadilaze razlike. Ono što prevladava jesu karakteristične značajke svih adolescenata: pitanja vezana za naklonost i ljubav, želje, životne projekte i probleme odrastanja.

Redoviti susreti u zatvoru kod mladih prijestupnika izvukli su na vidjelo njihovu krhkost, nesigurnost i stanje zapuštenosti. Zbog nepovjerenja i srama, takvu duboku ljudskost jedva da su s ikim dijelili.

Kada pročitaju pisma svojih vršnjaka ili kada razgovaraju sa njima u zatvoru, učenici koji se osjećaju zaštićeno u svom obiteljskom okruženju, duboko su pogođeni kada saznaju o njihovim poteškoćama, nedostatku brige za njih i siromaštvu. Posjet zatvoru može biti uznemirujuće iskustvo. Ono, pokazuje kako je lako izgubiti slobodu, samo zbog loših odluka.

No, suosjećanje koje su učenici iskazali u svojim pismima zatvorenicima, uistinu je posebno ("... riječi u tvojim pismima su tako divne i važne. Nitko blizak meni, ne može mi reći riječi kao što su tvoje."; "Dobar je osjećaj kada se vršnjaci brinu o nama, komuniciraju s nama, sastaju se s nama. Općenito, ljudi ne žele razgovarati s nama, jer za njih mi smo samo kriminalci, zli ljudi kojih se zgražaju i o kojima ne žele razmišljati.")

Projekt "Dragi prijatelju, pišem ti" prekrasan je i nevjerojatan primjer učenja od vršnjaka o posljedicama kršenja pravila i činjenja pogrešaka, o pravdi, kazni, odgovornosti, razumijevanju, prihvaćanju, solidarnosti i opraštanju. To čini tinejdžere da shvate kako su svi isti: mladi ljudi koji pokušavaju shvatiti život.



Fotografija: Origami za učitelja, kojeg su izradili njegovi učenici, mladih prijestupnici koji su ilegalni imigranti, tzv. ljudi s broda.

Izvori:


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 razviti svoje vlastite obrazovne materijale i alate za etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima

Narednih sedam koraka, opisanih u tablici u nastavku, vrlo je korisno za stvaranje materijala i alata za etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima. Također, pored svakog koraka koji se bavi temom prijateljstva, nalazi se i primjer, tematiziran od strane Ethika projektnog partnera, Male filozofije..

| Korak | Primjer: Tema prijateljstva |
|--|--|
| 1. Postavite glavni cilj svog obrazovnog materijala. | Razmislite o vrijednosti prijateljstva |
| 2. Upoznajte se sa osnovama vezanim uz dob učenika sa kojima želite raditi. Istražite što djeca te dobne skupine vole i koji je najbolji način da im se pristupi, te koje su ključne karakteristike moralnog razvoja dotične dobne skupine. | Razgovarajte s drugima čiteljima i odgajateljima, razgovarajte s drugom djecom te dobi, pogledajte poglavlje 2. za objašnjenja o svakoj dobnoj skupini, itd. |
| 3. Budite kreativni i pronađite pravi način da potaknete učenike da razmišljaju o glavnoj ideji. Neka materijali privuku djecu da ga koriste. Možete koristiti mnogo različitih alata, kao što su razni računalni programi, priče, igre, projektne aktivnosti. | Možemo koristiti PowerPoint prezentacija, gdje djeca susreću raznolike crtane likove.  |
| 4. Budite neutralni. Nikada ne navodite određeno mišljenje, vezano uz sadržaj koji ste pripremili. Morate ga pripremiti na način da učenici moraju promisliti o osnovnim temama i idejama. Ipak, budite oprezni i dajte sve od sebe da učenike odvedete od pogrešnih zaključaka. | Stvorenje s Jupitera (vidi gore), jedan je od naših likova. On ništa ne zna o prijateljstvu, jer prijateljstvo ne postoji na Jupiteru. On postavlja pitanja, a djeca mu odgovaraju i objašnjavaju što je to prijateljstvo, koje su njegove karakteristike i vrijednost. Koristimo metodu Sokratova dijaloga i Kričkog mišljenja. |
| 5. Dođite do etičke dileme i prepustite učenicima da je razriješe sami. | Primjer iz naše teme o prijateljstvu, sa stvorenjem s Jupitera je: "Je li dobro za prijateljstvo ako se ne složiš ili posvađaš s prijateljem?" |
| 6. Materijali bi trebali biti zabavni za djecu. | Ako koristite likove pridružite im smiješan glas ili neka otpjevaju smiješnu pjesmicu. |
| 7. Materijali bi trebali imati nekakve zanimljive aktivnosti za djecu kako bi se oni anažirali u potpunosti. | Naši učenici trebali su dati ime našem stvorenju s Jupitera, jer bića na Jupiteru nemaju imena, već samo brojeve ... |

Materijali i alati za etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima moraju biti prilagođeni različitim dobnim skupinama, jer postoje razlike u razinama moralnog i emocionalnog razvoja, potrebama djece, vokabularu, razini znanja i psihološkog razvoja.

Djeca u dobi od 3-4 godine imaju snažne emocije koje su kratkotrajne. Imaju bujnu maštu (koja se manifestira kroz imaginarneprijatelje, "privatne razgovore", itd.) Najistaknutije emocije u ovoj dobi su: sebičnost, strah (od životinja, predmeta, ružnih lica, maski, mraka, policajaca, lopova ...), predanost, ljutnja, ljubomora i humor (pojavljuje se smisao za humor, dijete se smije grimasama, namjerna nespretnost, viceve za odrasle, uvrtnje stvari).

Djeca u dobi od 4-5 godina procijenjuju uzroke osnovnih emocija. Igranje i mašta postaju moćna sredstva kojima djeca grade svoj vlastiti svijet. Svjesni su vlastitih sposobnosti i to donosi nove strahove, npr. strah od tame i samoće, imaginarnih bića (vještice, zmajevi, itd.), noćnih mora i strah od potencijalne opasnosti (strah od zmija, paukova i slično). Kada na svom putu naiđu na prepreke, kada imaju poteškoće u igrama ili kada su kažnjeni, izražavaju ljutnju. U ovoj dobi razvija se smisao za humor i djeca se uglavnom smiju tuđoj nespretnosti ili tuđem neuspjehu. U dobi od 5 godina, djeca pokazuju emocije srama, tjeskobe, razočaranja i ljubomore, te se uče smokontroli. Započinju stvarati površna prijateljstva, a grupne aktivnosti postaju im privlačne.

Djeca u dobi od 5-7 godina radije će se igrati blizu jedni drugima, a ne jedni s drugima (to je tzv. "paralelna igra"). U ovom razdoblju, djeca uče osnove čitanja, pisanja i matematike. Žele učiti i imaju želju zadovoljiti odrasle. Razumiju koncept jučer, danas i sutra. Djeca u ovoj dobi mogu pratiti zahtjeve u dva koraka (npr. "Idi u vrt i pronađi kamen"). Također mogu odgovoriti i na pitanja: Tko?, Što?, Kada?, Gdje?, i Zašto?. Dijete počinje razvijati samopoštovanje i počinje se identificirati s osobom istog spola. On/ona shvaća da nije sam/sama i razvija socijalne vještine koje mu/joj mogu pomoći da pronađe prijatelje. Dijete može samostalno komunicirati s ljudima. On/ona je zainteresiran/a za razliku između istine i laži. U ovoj dobi, igra je i glavna stvar pomoću koje djeca sama sebe otkrivaju.

Djeca u dobi od 7-9 godina obično počinju ići u školu. Znaju kako čitati i pisati. Za Njih je vrlo važno da budu dio grupe. Vrlo su znatiželjni o svemu. Imaju i neka filozofska pitanja (npr. "Kako ljudsko tijelo funkcionira", "Gdje je kraj svemira", itd.)

Djeca u dobi od 9-11 godina počinju razumijevati apstraktne pojmove. Vole fantastičnepriče; vole raspravljati i voli biti pobjednici. Sznaju o odnosima u zajednici i vrlo su vrlo zainteresirani za zajednicu. Postavljaju puno pitanja o društvu, o tome što je ispravo, a što krivo i sl.

Djeca u dobi od 11-14 godina postaju adolescenti, i postaju buntovni. Mogu imati logičku argumentaciju u raspravama. Vole misliti da su posebni i vole preispitivati osnovne koncepte.

Zaključak

Francuski sociolog Emile Durkheim istaknuo je da moderna diferencirana društva također trebaju više diferencijalno reguliranog života. Začudo u tradicionalnim društvima nema fizičkog kažnjavanja djece kao što je to bio slučaj u kasnom srednjem vijeku i posebno u vrijeme ranog modernog društava (Durkheim 2012. 158ff). Problem je u tome što je društveni život složeniji u modernim društvima. Nepoštivanje te činjenice, uzrok je nekontroliranih reakcija i preturbacija među odgajateljima u odnosu na njihove štíćenike. Jedna od posljedica složenosti društva je ta da su se u ranim modernim društvima neizvjesne obrazovne situacije rješavale tjelesnim kažnjavanjem djece. No, složene obrazovne okolnosti trebaju diferencirani obrazovni pristup u kojem ključnu ulogu ima odgojitelj. Moralni odgoj važan je dio toga. Problem ostaje i danas, u smislu primjera ili ikone odgajatelja kao moralne osobe. Roditelji i učitelji u modernim društvima, trebali bi to uzeti u obzir. Kao što Durkheim naglašava, obrazovanje u cjelini i moralni odgoj kao temelj cijelokupnog obrazovanja treba primijeniti u praksi. To znači da obrazovni stručnjaci trebaju puno više diferenciranih etičkih iskustava. Ovo je važan poticaj za sve odgajatelje da budu zainteresirani za etičko obrazovanje i učenje o vrijednostima. U tom smislu Durkheim (2012., 33ff) govori o "duhu discipline".

Aristotel u djelu Nikomahova etika (1097a) ističe kako je sreća cilj etičkog edukacije. Isto vrijedi i za vrlo složeno etičko polje modernosti. Dok su tradicionalna društva više uzimala u obzir društvene odnose ljudi, moderna su mnogo više podržavala pojedinca ili individualistički stav. S obzirom na to, Durkheim i drugih društveni teoretičari, utvrdili su da se više moramo posvetiti problemu kako educirati pojedinca da bude spreman podijeliti individualnost s drugim bićima. Nije samo dovoljno da se pojedinac nađe u društvenim okolnostima, već je potrebno da ga se i educira da prevlada individualizam i dugoročno donese korist. To je slučaj svakodnevnih etičkih iskustava koja bi mogla biti izvedena u uzajamnoj razmjeni među ljudima.

Etički proces je neprekidno iskustvo. Budući da su učitelji danas sve više uključeni u opće obrazovanje djeteta, oni imaju vrlo važnu ulogu i u etičkom obrazovanju djeteta. Ne postoji mogućnost da se etički obrazuju bez etičkog iskustva učitelja (i drugih odgajatelja). Najvažnije je razviti svijest o potrebi prevladavanja samo-interesa i biti otvoreniji za opće dobro. Djeca se trebaju suočiti sa stvarnošću svakodnevnog života u zajednici i interpersonalne razmjene, a stup te razmjene je učitelj. No, slijedom toga učitelj je također i primjer pripadajuće autonomije. U tu autonomiju uključeno je i (potpuno) poštovanje osobe učenika, roditelja i učitelja u njihovom međusobnom odnosu.

Prije svega učitelj bi za učenike trebao biti etički autonomna osoba. Kao takav /takva trebao biti utvrđen kao osoba koja je svjesna važnosti etičkog razmišljanja i djelovanja, što posebno podrazumijeva stalnu tendenciju prevladavanja egoizam. U praktičnoj nastavi to znači da su učitelji orijentirani općim dobrom. Na taj način, učenici će naučiti da je to važan dio normalnog i zdravog društvenog života. Danas, u nekim dijelovima društva, postoji vrlo opasno uvjerenje da je čisti egoizam „laktaški mentalitet“ najučinkovitije ponašanje pojedinca. Kako uvjeriti većinu u suprotno? Što mogu učiniti roditelji, učitelji i drugi odgajatelji? Kako mogu pomoći mladim ljudima da se nose sa tim okolnostima? To se može postići dijaloškim kritičkim mišljenjem, a također i djeca mogu biti educirana na području razmjene ljudskih resursa, a sve u cilju zdravog društva. Ne samo roditelji, već posebno učitelji i odgajatelji, kao pojedinci, trebali bi voditi više kritičkih dijaloga s učenicima o dotičnim etičkim temama.

Durkheim Emil. 2012. Moral Education. (trl. By Everett.K Wilson & Herman Schnurrer) New York: Dover Publications Ltd. Mineola

ethiko

Ethics and values education in schools
and kindergartens



Erasmus+

Ovaj projekt je financiran uz potporu Europske unije i Slovenske nacionalne agencije za Erasmus+ program. Ova publikacija odražava isključivo stavove autora, te Europska unija i Slovenska nacionalna agencija za Erasmus+ program nisu odgovorne za način na koji se mogu koristiti u njoj sadržane informacije.

