



POUČAVANJE KRŠĆANSKE RELIGIJE I DRUGI

MARTIN JÄGGLE

Katholisch-Theologische Fakultät der Universität Wien
Dr.-Karl-Lueger-Ring 1, 1010 Wien
Austrija

Primljeno:
17. 5. 2008.

Izvorni
znanstveni
rad

UDK
268:261.7

Sažetak

Religijska pluralnost u današnjem društvu zahtijeva i od kršćanskog, konfesionalnog školskog vjeronauka, da »druge« promatra kao dio školskog vjeronauka, da ih tematizira i s njima raspravlja, ali ne iz apologetskih razloga ili na apologetski način. Problem uspoređivanja religija i razumijevanja drugih iscrpno se tumači i otvara novu perspektivu. Objasnjavaju se četiri tvrdnje, među ostalim: potreba za usmjerenjem u poštivanju religijske različitosti, kultura obostranog priznavanja, pomaganje jednih drugima pri proučavanju istine (Drugi vatikanski sabor).

Ključne riječi: »drugi«, kultura priznavanja, potreba za usmjerenjem, problem uspoređivanja, problem razumijevanja, školski vjeronauk, didaktika religija, religijski pluralitet, istina

»Onaj tko želi razumjeti, počinje voljeti.«
(Christine Busta)

1. O TOME KAKO SE SAMO PO SEBI RAZUMIJE DA SU DRUGI TU, ALI DA NISU NIKAKVA TEMA

Bit ću toliko slobodan da u svojim razmišljanjima krenem od dvije biografske bilješke: a) jedna se odnosi na moje osobno iskustvo iz mladosti, b) druga se odnosi na iskustvo koje imam kao otac troje djece. Tako ćete istodobno bolje upoznati i Beč i moju temu.

a) *Kultura poštivanja* – *bez poznavanja i razumijevanja*

Ja sam dijete ovoga grada, poznajem njegove svijetle i tamne strane, odnos između bečkih mitova i stvarnosti.

Ono što je za mene kao dijete i mladića – za razliku od mnogih – bilo normalno, pokazalo se s obzirom na prošlost kao povlastica. Odrastao sam u Beču nakon Drugoga svjetskog rata, kad se još nije nazirao nikakav kršćanski, a svakako ni neki abrahamovski ekumenizam. U našoj je kuhinji od 10 sati navečer Gobad, podstanar iz Irana, slušao emisije Radio Teherana, a njegov nasljednik iz Sirije Abdulah emisije Radio Damaska. S kuhinjskog stola mogli smo po svjetlima »gradskog hrama« prepoznati vremena židovskih blagdana i molitava. Svakodnevno objedovanje kod jedne evangeličke obitelji pomoglo je meni i mome bratu blizancu da idemo u gimnaziju, a Grčka pravoslavna crkva bila je dio našeg mikrokozma, kojega je središnje crkveno mjesto bila katedrala Sv.

Stjepana u kojoj sam deset godina ministrirao. Religijska pluralnost za mene je bila normalna stvar.

Javna gimnazija koju sam pohađao osam godina, bila je nakon Drugoga svjetskog rata jedna od malobrojnih viših škola u koju su židovske obitelji mogle slati svoju djecu, a da pritom nisu morale brinuti hoće li ona ondje biti diskriminirana. Beč je naime do 1938. s 200 000 Židovki i Židova bio najveći židovski grad na njemačkom govornom području, ali je ujedno bio i grad antisemitizma.

Židovski učenici koji su sa mnom išli u školu dolazili su subotom u školu, ali tada nisu s nama zajedno učili i pisali zadaće. To je za nas bilo normalno i o tome se uopće nije raspravljalo. Zbog toga kod nas subotom nije bilo školskih zadaća, a većinom se nisu vodile ni rasprave. Antisemitski vicevi bili su tabu – bilo sa strane nastavnika bilo sa strane nas mladih ljudi, kao što to dokumentirano potvrđuje i jedno aktualno istraživanje. Ta se škola prema tome odlikovala kulturom bezuvjetnog poštivanja, što za ondašnje vrijeme – i retrospektivno gledajući – nije bila normalna stvar. Samo jednoga nije bilo, nije se razgovaralo o očitoj (religijskoj) raznolikosti. Koliko se sjećam, nikad se nije pitalo o značenju šabata niti ga se objašnjavalo, šutjelo se o postojanju Židova, o židovstvu ili o gotovo potpunom protjerivanju i istrebljenju Židova iz Beča, dok su neki gradski dijelovi prije manje od dva desetljeća još brojili 50% židovskog stanovništva. Činjenica da je do 1938. tu školu pohađalo 50% mladih ljudi iz židovskih obitelji, bila je tema razgovora tek nakon 60 godina.

Tada smo se naučili dobro slagati i živjeti jedni pokraj drugih, poštivati jedni druge – ali bez poznavanja i razumijevanja. Nije postojala, a nije ni bila moguća »kultura obostranog priznavanja« (Charles

Taylor), jer bi ona zahtijevala najmanju mjeru poznavanja i razumijevanja.

b) *Monokonfesionalna hermetika – u pluralnom okruženju*

Moje troje djece pohađalo je obližnju javnu osnovnu školu. 50% djece u njihovu razredu potjecalo je iz muslimanskih obitelji. Prošlo je 12 godina dok se ta škola u okviru školskog vjeronauka prvi put osjetila ponukano i sposobno posjetiti muslimanski molitveni prostor u neposrednoj blizini, kraj kojega su gotovo sva djeca svakodnevno prolazila. U ozračju asimilacije raznolikost škole se ne bi primijetila, a biti katolikom je i u sekulariziranoj promjeni normalna stvar, u kojoj drugi ne mogu biti tema ili nisu vrijedni da to budu, u svakom slučaju ne s obzirom na postizanje cilja konfesionalnog (katoličkog) školskog vjeronauka. Onaj tko bi tu biografsku bilješku htio instrumentalizirati radi procesa protiv prošlih vremena, bio bi povijesno primitivan, jer svako vrijeme ima svoje posebnosti, unatoč ograničenim mogućnostima zbog kojih se i smjernice Drugoga vatikanskog sabora vrlo sporo provode u djelo, a nažalost i unatoč prisjećanju na odluke dokumenta *Nostra aetate* pred 40 godina.

2. RELIGIJSKA PLURALNOST

Danas je Beč grad u kojemu 13 različitih crkvi i religijskih zajednica drže svoj konfesionalni školski vjeronauk, što sve zainteresirane stavlja i pred znatne organizacijske izazove.¹

¹ Sve zakonski priznate crkve i religijske zajednice imaju isti pravni položaj. Time međutim nemaju i jednako društveno značenje, jer će neke i u bližoj budućnosti biti shvaćane prvenstveno kao crkve i religije useljenika te su tako pogođene društvenim diskriminiranjem odnosno deklasiranjem

Danas je Beč grad u kojemu postoje državno priznate katolička, evangelička, židovska i muslimanska škola. Zakonsko priznavanje konfesionalne i religijske raznolikosti zahvaljujemo nasljedstvu austrijsko-ugarske višenacionalne države.

Danas je Beč grad u kojemu su mnoge crkve i religijske zajednice u travnju 2005. zajednički organizirale pothvat upoznavanja javnosti sa školskim vjeronaukom, tzv. »Tjedan školskog vjeronauka«.

Danas je Beč grad u kojemu se svake godine objavljuje učenički kalendar u više od 100 000 primjeraka koji zajedno izdaje više kršćanskih crkvi, islamska vjerska zajednica i židovska bogoštovna zajednica.

Danas je Beč grad u kojemu je crkvama i religijskim zajednicama važna suradnja i to ne samo u okviru škole.

Danas je Beč grad u kojemu postoji npr. krug kršćanskih i islamskih vjeroučitelja i vjeroučiteljica sugovornika.

Danas je Beč grad u kojemu mnoge vjeroučiteljice i vjeroučitelji – prelazeći konfesionalne granice – na visoko cijenjeni način nastoje drugome dati prostor u školi iz različitih motiva i s različitim didaktičkim konceptima, uz potporu školskih vlasti kao i kolegica i kolega.

Iako postoji suglasnost da drugi trebaju biti dio kršćanskoga školskog vjeronauka, upravo stoga što je riječ o posebnoj angažiranosti, osobito je važno kritički promotriti vlastitu motivaciju i upitati se o utemeljenju vlastitog djelovanja, jer takvo djelovanje ima ozbiljne posljedice na ciljeve, sadržaje i metode. Daljnja razmišljanja su stoga poziv na posvješćivanje motivacije na temelju koje su drugi dio kršćanskoga školskog vjeronauka, premda se ovdje pritom ne teži prema potpunom prikazivanju uzroka.

Postoji više dvojbjenih razloga da se drugo »učini« dijelom kršćanskoga školskog

vjeronauka. Jedan primjer iz povijesti koja se mijenja:

Upitan je argument o značajnoj prisutnosti prema kome druge, ovdje posebice islam, treba učiniti temom suočavanja: »Svijet islama u današnjem je svjetskom ratu uz nas. Stoga (sic!) je pitanje dugoročnoga značenja može li i na koji način treba proširiti svoje spoznaje kršćanski i evangelički školski vjeronauk u Njemačkoj«, piše 1914. godine evangelički teolog Paul Fiebig. »Zelena boja sada je i svakom Nijemcu na poseban način najdraža boja. To je boja nade, da će nama i našim saveznicima, dao Bog, jednoga dana pripasti selam, častan, slavan i dugotrajan mir. Inšallah.«²

Koje bi današnje motivacije povijesni pogled unatrag jednom mogao identificirati kao upitne?

- Učiniti vlastiti školski vjeronauk raznolikijim – u službi stabiliziranja jednokonfesionalnog ograničavanja?
- Odgovoriti traženju mladih – u svrhu stabiliziranja broja učenika u školskom vjeronauku?

useljnika. Međutim, zakonsko izjednačavanje priznatih crkvi i religijskih zajednica postavlja nezamjenjiv temelj za njihovo društveno priznavanje i za njihovo međusobno poštivanje. Prostor zakonske sigurnosti i jednakosti poboljšava mogućnost jednakopravnog pristupa koji nastoji postići obostrano međusobno poštivanje. Austrijska pravna kultura jednakog poštivanja crkvi i religijskih zajednica ujedno je i središnja pretpostavka za omogućivanje projekta konfesionalnokooperativnog školskog vjeronauka u Beču. Usp. H. BASTEL – M. GÖLLNER – M. JÄGGLE – H. MIKLAS (ur.), *Das Gemeinsame entdecken – Das Unterscheidende anerkennen. Projekt eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts. Einblicke – Hintergründe – Ansätze – Forschungsergebnisse*, Wien, 2006.

² Navedeno prema: U. TWORUSCHKA, »Der Islam als Bestandteil deutscher Religionstradierung«, u: W.-D. BUKOW – E. YILDIZ (ur.), *Islam und Bildung*, Opladen, 2003, str. 40.

– Popustiti društvenom pritisku prema nezainteresiranosti – u službi upitnog relativizma?

Drugi kao sredstvo za postizanje cilja. Upitne motivacije slijede upitne oblike sučeljavanja.

**S obzirom na polazište:
»Normalno je biti različit«**

Ovo geslo tzv. integrativne pedagogije još ne opisuje pedagoški pojam normalnoga u školi. Uistinu, nije samo po sebi razumljivo da škola zamjećuje razliku, posebno ne onu religijsku i da joj daje prostor, premda je možda temeljna situacija promijenjena. Ovdje zahtjev za negativnom religijskom slobodom, kao slobodom od religije, postaje još znakovitiji.

Škola ne smije privatizirati, potiskivati ili ukloniti religijsku različitost, nego joj mora dati prostora kako bi pronašla identitet i obostrano razumijevanje. Različitost se za »druge« ponajviše svodi na pitanje: »Odbačen ili skorojević?«, kao što Hannah Arendt³ formulira tradicionalnu dilemu između ostati drugačiji ili se asimilirati. Samotnjak ili prilagođenik?

Neki vjeroučitelji, zabrinuti zbog mogućeg diskriminiranja mladih ljudi, izbjegavaju tematiziranje (religijskih) razlika, a drugi u integraciji (religijskih) razlika u školi vide ugrožen školski mir. U oba slučaja osnažuje se ozračje asimilacije u smislu religijski nepristranoga sekularizma koji zapravo omalovažava religijske tradicije.

»Na temelju stvarno postojećeg religijskog pluralizma vjeroučiteljice i vjeroučitelji ne mogu formulirati nikakve ciljeve i sadržaje za nastavu o svjetskim religijama, a da [...] ne odrede kako će se ophoditi prema pitanju o istini s obzirom na pluralizam« (Ziebertz 1994b, 13). »Za susret s izazovima koji se postavljaju u vezi s problemima religijskog obrazovanja u javnom

školskom znanju« nije prikladna »ni ideologija superiornosti ni ideologija jednakosti. Superiornost vodi prema poricanju puteva drugih prema istini, a jednakost prema njihovom relativiziranju.« Za Ziebertza »relacijsko razumijevanje istine nudi perspektivu koja, s obzirom na mogućnosti i granice ljudskog razumijevanja i poimanja, predstavlja istinu kao nešto što je u nastajanju.«⁴

3. Izabrani problemi

3.1. *Narušavanje tuđeg religijskog integriteta podcjenjivanjem*

Kad se u školi u bilo kojem predmetu raspravlja o religiji ili religijama, u pluralističkom društvu djeca se sučeljavaju sa sadržajima i oblicima koji nisu zajednički njihovim roditeljima ili ih oni ne prihvaćaju odnosno odbacuju. U pravilu djeca nisu ni naučila razgovarati tako da razgovor vodi prema obostranom razumijevanju. Tako se danas kod razgovora o religiji mogu primijetiti slične reakcije kao nekada kad je bilo govora o spolnosti. Društveno tabuiziranje određene teme, kao što se to danas događa s religijom, nekima očito ostavlja samo agresivan ili opsceni pristup. Agresivnim ili opscenim izričajima o religijskim pitanjima ili praksi može se međutim duboko povrijediti religiozne ljude. Zabrane pritom ne pomažu, ali nastava koja religiju ne promatra izolirano, »nego kao nešto što konkretnog čovjeka pokreće, usrećuje, tješi i potiče na odgovornost«⁵, bila bi konstruktivna i omogu-

³ Navedeno prema: A. PRENGEL, *Pädagogik der Vielfalt*, Opladen, ²1995, str. 14.

⁴ H.-G. ZIEBERTZ, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*, Weinheim, 1994, str. 150.

⁵ P. BALSER, *Erste Schritte auf dem Weg zu einem integrativen oder interreligiösen Religionsunterricht an einer Frankfurter Schule*, u: »Theologia Practica« 26(1991)3, 212.

čila bi mladim ljudima da (religijski) drugačijim ljudima iskazuju isto poštovanje koje očekuju i prema samima sebi.

Tako se izbjegava i opasnost, koja je povezana s proširenim stajalištem »stajanja iznad« (teme) religije, da se zbog takve nadmoći kao i s time povezane ptičje perspektive ne može razumjeti religiju, jer čovjek ne gleda i ne procjenjuje na odgovarajući način.

3.2. *Problem uspoređivanja (religija)*

Uspoređivanje pretpostavlja razumijevanje i može ga poticati. Neprimjerenim uspoređivanjem učvršćuju se predrasude. Pritom usvojena znanja priječe svaku daljnju spoznaju. Uspoređivanja koja skupljaju streljivo za ili protiv neke religije ili – možda nesvjesno – žele poniziti ono što je drugačije, sama sebe diskvalificiraju. Lažna uspoređivanja (npr. ona koja se mogu svrstati u red komparativa bolji/lošiji) mogu ljude učiniti neurotičnim. Valja tražiti puno poštovanje onoga što poštuje i što odgovara stvarnosti: sučeljavanje koje povezuje zajedničko u različite, ne mjereći ono što je drugo kao ponizenu varijantu identičnoga, te promiče razumijevanje i poštivanje tuđeg načina života, priznajući ga u njegovoj tuđosti a relativizirajući ono što je specifično vlastito, te pomoću tuđega otkriva vlastito.

Trebalo bi izbjegavati svaki oblik tipiziranja. Treba se odreći prevladavajuće školske prakse shematskog uspoređivanja. Pri traženju analogija i usporednosti nikad se ne smije izgubiti iz vida jedinstvenost i neusporedivost pojedine tradicije. Valja promatrati ono što je bitno za pojedinu religiju, kako ju se ne bi, zbog tuđega motrišta, silom uklopilo u unaprijed stvorenu shemu. Uspoređivanje koje se razumijeva kao »traženje podudarnosti« valja metodološki usmjeravati, kao što to pokazuje

Tworuschka.⁶ On ne traži (samo) suzdržanost prema – zapravo neizdiferenciranom – »uspoređivanju religija kao cjelina«, nego preporučuje da se unutar iste »dimenzije« uspoređuju samo pojedini dijelovi (slika o Bogu, zamišljanje otkupljenja, sveta mjesta, obredna čistoća, oblici molitve itd.). Pritom bi trebalo imati na umu unutarnju povezanost učenja i prakse, unutarreligijski pluralizam kao i »razliku između teoretske i življene religije«. Svaka religija poznaje tendencije prema izrođenosti. »Onaj tko uspoređuje, nikad ne bi smio uspoređivati vlastiti ideal s tuđom religijskom praksom.« Nadalje, uspoređivanje pojavnih oblika koji izgledaju međusobno slični (homologni), ali znače nešto različito, dovodi u zabludu. Tako homologno uspoređivanje »utemeljitelja religije« Bude, Isusa iz Nazareta i Muhameda ne vodi prema razumijevanju pojedinih religija, jer »ono što je učenje za budizam i Kur'an za islam, to je Kristova osoba za kršćanstvo« (Söderblom). Usporede li se međusobno, kao što to predlaže H. Frick, sveta noć, posljednja riječ i utjeha učenika na rastanku, bit će jasno sve što je posebno i omogućit će se razumijevanje.

3.3. *Problem razumijevanja*

Naš »kulturalno uvjetovan svjetonazor« prilično otežava razumijevanje drugih religija. Pritom se »svijet svakodnevice kao istaknuta provincija smisla« i njezini mnogobrojni i raznoliki prenositelji shvaćanja drugih religija (mediji, svakodnevni razgovor...), ali i »kulturalna i društvena obilježja«, temelje na normalnosti vlastita gledišta. Posebno duboko su ukorijenjene »zapadnokršćanski naslijedene«⁷ prepreke za

⁶ U. TWORUSCHKA, *Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Einführung für Unterricht und Studium*, Frankfurt/M, 1982, str. 104-112.

⁷ *Isto*, str. 83-89.

razumijevanje. Predrasuda prema kojoj »nije riječ o vanjskom, nego o unutarnjem stavu« gotovo onemogućuje pristup smislu obreda, bogoštovnih propisa ili značenju obredne čistoće.

Za Hansa Zirkerera »kod upoznavanja drugih religija barem se u jednom pogledu nameće učenje koje čini i vlastitu vjeru svjesnijom i uvidavnijom u razmišljanju o njezinim mnogostrukim ograničenjima« u njezinim perspektivama, u njezinim sposobnostima obavještanja i uvjeravanja, u snazi njezinih društvenih povezanosti, moralnog usmjeravanja i kulturalnog utemeljenja, u njezinim duhovnim iskustvima.⁸

Upozorenje na te prepreke za razumijevanje ovdje ne služi diskvalificiranju kulturalno uvjetovanih »predrasuda« koje pojedinac nije ni uzrokovao, a ne može iz njih ni »izaći«. Osim toga, traženje da se ne smiju imati nikakve predrasude, preveliki je zahtjev koji može prouzročiti ili potisnuti osjećaj krivnje, uvećati ili ublažiti strah. Štoviše, riječ je o iznijansiranoj autopercepciji, o relativiranju »normalnosti«, o uvidu u mogućnosti, poteškoće i granice razumijevanja. Misao o »kulturalnoj autorefleksiji« (E. JOUHNHY), kojom se u kontekstu interkulturalnog učenja pozabavila Renate NESTVOGEL (1988), trebala bi se ostvariti napose kao »religiozna autorefleksija«. Ono što SIMPFENDÖRFER načelno primjećuje o susretu s onim što je strano i što nam može pomoći da postanemo svjesni naše kulturalne podvojenosti, za »autoidentificiranje pomoću očiju drugoga«, što doprinosi »da postanem upućeniji u samoga sebe«, imalo bi i ovdje svoje značenje.⁹

Descartesov pokušaj »da preinačim svoje misli i da gradim na tlu koje pripada samo meni« u načelu je metoda modernih empirijskih znanosti. Odlučujući problem je tada ipak »mogu li ja kod takvog vraćanja na svoju sposobnost konstrukcije po-

moću svojih sredstava i drugima izgraditi vjeru, odnosno priznajem li ja drugoga kao onoga koji je razmjerno slobodan i kreativan i koji mi može proturječiti, dopuštam li mu da mi postavlja pitanja i da me postavlja u pitanje, uspostavljam li s njim dijalog.«¹⁰

Valjalo bi tražiti oblike ophođenja sa strancem, koji »strancu ostavljaju stranost, [...] iz etičkog poštivanja drugotnosti drugoga, u čemu može prepoznati vlastiti takav-sam«, ali i »na temelju toga što identitet može nastati tek po svijesti o razlici.«¹¹

Riječ je o »prisvajanju, koje ne postupa loše prema onome što je drugačije – bilo po oduzimanju prava, ograničavanju ili po empatičnom prihvaćanju – nego kao što podsjeća Stachel, o prisvajanju koje pojedinca ne ostavlja kod njega samoga, u mjeri u kojoj on svoje vlastito obzorje otvara za pozornost prema strancu« (isto). Kao što »hermeneutika interkulturalnog susreta nije susret sukladnosti«, tako to nije ni međureligijski susret, jer je i »on susret sa strancem. On se u toj oporosti mora i održati.«¹²

⁸ H. ZIRKER, »Interreligiöses Lernen aus der Sicht katholischer Kirche und Theologie«, u: F. RICKERS – E. GOTTWALD (ur.), *Vom religiösen zum interreligiösen Lernen*, Neukirchen, 1998, str. 62.

⁹ W. SIMPFENDÖRFER, »Sich einleben in den größeren Haushalt der bewohnten Erde – ökonomisches und ökologisches Lernen«, u: H. DAUBER – W. SIMPFENDÖRFER (ur.), *Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis*, Wuppertal, 1981, str. 92.

¹⁰ H. PEUKERT, »Bildung und Religion. Reflexionen zu einem bildungstheoretischem Religionsbegriff«, u: H. DETHLOFF i dr. (ur.), *Orte der Religion im philosophischen Diskurs der Gegenwart*, Berlin 2004, str. 363-386, ovdje str. 272.

¹¹ V. DREHSEN, »Die Anverwandlung des Fremden«, u: J. A. VANDER VEN – H.-G. ZIEBERTZ, *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*, Kampen/Weinheim, 1994, str. 63.

¹² Th. SUNDERMEIER, »Erwägungen zu einer Hermeneutik interkulturellen Verstehens«, u: Th. SUNDERMEIER (ur.), *Die Begegnung mit dem Anderen. Plädoyers für eine interkulturelle Hermeneutik*, Gütersloh, 1991, str. 27.

Prečesto se i prejednostavno »usvajanjem« otuđuje stranca koji me posjećuje kod kuće. »Trag drugoga« (E. LEVINAS) utječe na iskustvo o vlastitoj ograničenosti. »Međutim, učiti mogu samo tako da priznam različitost drugoga, a ne samo sliku koju sam si o njemu stvorio i očekivanje s kojim se s njim susrećem.«¹³

4. Osam obrazloženja

4.1. (Religijski) pluralizam

Kulturalni i religijski pluralizam su nepromjenjiva činjenica, a »komunikaciju valja teološki objasniti kao put utemeljenja jedinstva i pronalazjenja istine.«¹⁴ Tematiziranje drugoga ne priječi izgradnju religijskog (kršćanskog) identiteta, nego doprinosi njegovoj izgradnji. Iskustvo i interakcija s raznolikošću omogućuju nastajanje »identiteta«. Zbog toga tema religijskog učenja mora postati plural, i to plural koji nije dobar sam u sebi nego plural kojega različite pozicije mogu biti poželjne ili neprihvatljive. Tako je prenošenje religijskih tradicija ovisno o procesima propitivanja i raspravljanja.¹⁵ Na taj način nastaje potreba za početkom dijaloškog poimanja religijskog odgoja. »S obzirom na religije to znači više ne raspravljati o didaktici svjetskih religija u pojedinačnim cjelinama, nego nastojati pronalaziti mogućnosti da se o njima što više raspravlja u dijaloškoj povezanosti s kršćanskom vjerskom predajom.«¹⁶

Iz pristupa koji je usmjeren na dijalog s »drugim religijama« nastaju posljedice za sveukupni školski vjeronauk. »Potpuno je nespojivo htjeti učenicima prenositi znanje i razumijevanje drugih religija, a ne obzirati se na međusobno religijsko nepoznavanje učenika odnosno učenika i učitelja.« Dijalog kao projekt skupine učenika sastoji se »u obostranom upoznavanju i razumijevanju, u ostavljanju otvorenim pitanja o zajedničkom istini, u tumačenju vlastitog

uvjerenja te dopuštanju da me-tuđe-uvjerenje-postavi-u-pitanje, u mijenjanju stajališta i, u idealnom slučaju, u zajedničkom djelovanju.« Školski vjeronauk mora »izdržati napetost između dijaloga i specifičnosti.«¹⁷

4.2. Globalizacija

Bi li ili ne bi politika mogla ponekad izgledati drugačije, kad bi iza nje bilo više sučeljavanja s povezivanjem jednih i drugih, vlastitoga i drugačijega i njihovih religijskih implikacija?

»Religijski korijeni specifičnih kulturalnih izričaja politike i ekonomije sasvim očito [žele] da ih se iskreno i ozbiljno zamjećuje i shvaća.«¹⁸

4.3. Potreba za usmjeravanjem uz poštivanje opravdane raznolikosti (R. ENGLERT)¹⁹

Za Englerta je zadaća školskog vjeronauka pomoći učenicima i učenicima razvijati »neku vrstu kvalitativne svijesti o religijskome« i »polazeći od nje biti osposobljen

¹³ Isto, str. 28.

¹⁴ H.-G. ZIEBERTZ, *Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse*, u: »Religionspädagogische Beiträge« 36/1995, 91.

¹⁵ R. SCHLÜTER, »Dem Fremden begegnen eine (religions-)pädagogische Problemanzeige«, u: ISTI (ur.), *Ökumenisches und interkulturelles Lernen – eine theologische und pädagogische Herausforderung*, Essen, 1992, str. 27-53.

¹⁶ H.-G. ZIEBERTZ, *Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse*, str. 97.

¹⁷ W. HERZOG, *Warum Religionen als Thema des Religionsunterrichts? Eine Motivanalyse am Beispiel der Sekundarstufe II*, u: »Katechetische Blätter« 105(1980), 784.

¹⁸ S. C. FRITSCHE-OPPERMANN, »Globalisierung als Bedingung interreligiösen Lernens«, u: P. SCHREINER – U. SIEG – V. ELSENBAST (ur.), *Handbuch Interreligiösen Lernens*, Gütersloh, 2005, str. 26.

¹⁹ R. ENGLERT, »Religionspädagogik im 21. Jahrhundert«, u: F. SCHWEITZER – Th. SCHLAG (ur.), *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert*, Freiburg, 2004, str. 79-93.

za kritički odnos prema vlastitim religijskim potrebama i prema argumentiranom prosuđivanju religije drugih ljudi.«²⁰

Primjerni kriteriji jesu:

- »Perspektivno protezanje uporišnih okvira u kojima ljudi tumače svoj život
- Duhovna dubina izražajnih oblika u kojima izražavaju svoju religioznost
- Stupanj razumskog prožimanja pomoću kojega nastoje razumjeti i obrazložiti svoju vlastitu religioznost
- Etička nepokolebljivost pomoću koje svoja religijska uvjerenja preoblikuju u osobni i javni život
- Razina komunikacijske sposobnosti, koju pokazuju u razmjeni s onima koji s obzirom na religiju misle drugačije.«²¹

Stoga bismo se mogli s njime složiti da su, s jedne strane, održivi samo oni oblici religijskog učenja »koji ne nude samo obavijest o panorami mogućih religijskih opredjeljenja, nego sučeljavaju s izazovnom snagom konkretne i po mogućnosti autentično predstavljene religije, kako bi tako učenice i učenike stavili pred religijsko opredjeljenje i potaknuli na vlastito zauzimanje stava«. Jer, inače je »u najboljem slučaju riječ o upoznavanju religije/ja, ali ne i o učenju u kvalitativnom religijskom smislu (tj. učenju koje uvijek [...] završava u samoispitivanju)«.

S druge strane, nije li strogo jednokonfesionalno religijsko poučavanje koje želi učiniti prihvatljivim određeno sadržajno stajalište previše ograničavajuće? Prema Englertu, tematsko ograničavanje na perspektivu samo jedne konfesije (ili samo jedne religije) ne bi pružilo usmjerenje koje je nužno i koje se traži u kontekstu religijske pluralnosti. Namjerno ograničavanje na prenošenje stajališta određenoga religijskog uvjerenja bilo bi nepoštivanje potrebe za legitimnom mnogostrukošću današnjega religijskog traženja.²²

4.4. *Doprinos »kulturi obostranog priznavanja« (Ch. TAYLOR)*

Zahtjev za priznavanjem »drugoga« sastavni je dio mnogih poimanja interkulturalnog učenja. Volker DREHSEN se pita »mogu li oblici ophođenja prema drugačijemu drugačijost u potpunosti ostaviti drugačijemu?«²³ Johann Baptist METZ zahtijeva novu hermeneutsku kulturu, »kulturu priznavanja drugoga u njegovoj različitosti.«²⁴ Paulo SUESS kritički teži za posljedicama paradigme priznavanja: »Nije riječ samo o tome da jednaki prizna drugačijega, nego o obostranom priznavanju sviju.«²⁵

Usporediv cilj ima pluralistički koncept Charlesa TAYLORA, koji je društveno potreban za »mutual recognition« (obostrano priznavanje)²⁶, pod čime on to razumijeva više kao »respect« ili toleranciju, riječ koja prečesto prikriva plemenitu ravnodušnost. U Austriji evangelici odbacuju toleranciju, jer su oni dovoljno dugo iskustveno doživljavali što znači biti toleriran, odnosno podnošen.

Nužne korake u smjeru »kulture obostranog priznavanja«, unutar koje se može

²⁰ Isto, str. 90sl.

²¹ Isto, str. 91.

²² Isto.

²³ V. DREHSEN, »Die Anverwandlung des Fremden«, u: J. A. VAN DER VEN – H.-G. ZIEBERTZ (ur.), *Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen*, Kampen/Weinheim, 1994, str. 63.

²⁴ J. B. METZ – H.-E. BAHR, *Augen für die Anderen. Lateinamerika – eine theologische Erfahrung*, München, 1991, str. 59.

²⁵ P. SUESS, »Über die Unfähigkeit der Einen, sich den Anderen zu erinnern«, u: E. ARENS (ur.), *Anerkennung der Anderen. Eine theologische Grunddimension interkultureller Kommunikation*, Freiburg i. B., 1995, str. 80.

²⁶ Ch. TAYLOR, *Multiculturalism and »The Politics of Recognition«*, Princeton, 1992. Njemačko izdanje: Ch. TAYLOR, *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. Mit einem Beitrag von J. Habermas, Frankfurt/M, 1993.

doživjeti i naučiti poštovanje, mora poduzeti svaka škola s obzirom na svoje aktualne posebnosti – pa i u okviru procesa razvoja škole. Bez tematiziranja koje poštiva drugoga – u školskom vjeronauku također – to ne bi bilo moguće.

Primjer iz Norveške:

Nastavni plan 97 predmeta »Religijsko znanje i etički odgoj« (Religious knowledge and ethical education) zahtijeva da se multireligijsko obilježje Norveške ne pokazuje po »obilježavanju« religijskih ili nereligijskih blagdana i praznika. Slavljenje tih blagdana promatra se kao zadatak roditeljskog doma i religijske zajednice. »Obilježavanje određenog blagdana je nešto drugo od poučavanja o njemu.« To bi mogao biti doprinos kulturi obostranog priznavanja. To omogućuje djeci bilo koje religijske zajednice da školu dožive kao svoju školu te da pozitivno i kao nešto vrijedno prihvaćaju ono što je dio svijeta u kojemu žive, a drugima to otvara pristup u svijet njihovih suučenika/ica.²⁷

Samo se po sebi razumije da će svaka religija imati određeno ekskluzivno središte, koje se ne može ukinuti zbog zahtjeva za istinom i zbog poštivanja pojedine osobe, njezina dostojanstva i autentičnosti. Nasuprot tome valja razlikovati konfesionalnu ili religijsku isključivost, koja druge demonizira i oduzima im bilo kakav pristup istini i spasenju. Drugi vatikanski sabor se je od toga jasno ogradio.

Sve religije imaju polazišta koja im omogućuju da poštuju druge. Ovdje se možemo prisjetiti Božjeg saveza s Noom (Post 9) ili sure 5,49: »Svakome od vas smo zakon i pravac odredili; i da je Alah htio, On bi vas jednim narodom učinio, ali nije, da vas iskuša u onome što vam je dao; zato se natječite tko će više dobra učiniti; Alahu ćete se svi vratiti, pa će vas On o onome u čemu ste se razilazili obavijestiti.«

Možemo se prisjetiti i cijenjenoga židovskog znanstvenika Maimonida: »I kršćanstvo i islam su Božje oruđe za pripremu Mesijina dolaska.« Prema Joachimu GNILKI za kršćane je Isus »pravi sin Abrahamov jer vjeruju da se u njemu ispunilo obećanje«. Stoga bi kršćanstvo trebalo »barem ovo: priznavati u židovstvu svoje korijene, a u islamu gledati one koji kao djeca Jišmaelova također imaju udio na Abrahamovu blagoslovu.«²⁸

4.5. Samorazumijevanje Crkve

Tamo gdje školski vjeronauk za koji odgovara Crkva potiče na slušanje drugih i dopušta da mu drugi postavljaju pitanja i da ga postavljaju u pitanje, tamo taj vjeronauk ostvaruje želju dokumenta »Crkva u suvremenom svijetu« (Gaudium et spes), koja je posebno opisana u čl. 44. Crkva zahvalno uči od svijeta, pa čak i od svojih neprijatelja i protivnika.

Doživjeti Crkvu kao zajednicu, koja »prekoračuje zapreke i granice«.

Slušati jedni druge, učiti jedni od drugih, usvajati nova obzora i perspektive u prelaženju povjerenih granica.

4.6. Pri istraživanju istine jedni su upućeni na druge

Onaj tko iz religijske nastave u prostoru škole u potpunosti izostavi pitanje o istini, taj sprečava religijsko obrazovanje. Za našu stvar – upozorenje potječe od Hansa Zirkerera – možda se još premalo pozornosti obratilo na jedan od posljednjih do-

²⁷ B. BØRRESEN – P. WIJK, »Zur Bedeutung religiöser Feste in der interkulturellen Bildung«, u: C. BAKKER – O. BEUCHLING – K. GRIFFIÖNEN (ur.), *Kulturelle Vielfalt und Religionsunterricht. Entwicklungen und Praxis in vier europäischen Ländern*, Münster, 2002, str. 120.

²⁸ J. GNILKA, *Biblija i Kur'an. Što ih povezuje, što razdvaja*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2007, str. 90.

kumenata Drugoga vatikanskog sabora, tj. na Deklaraciju o slobodi vjerovanja (*Dignitatis humanae*). Ona govori o dostojanstvu osobe u društvu i o slobodi vjerovanja. U čl. 3. kaže se: »Istinu valja tražiti [*inquirenda est*] na način svojstven dostojanstvu ljudske osobe i njezinoj društvenoj naravi, naime slobodnim istraživanjem [*libera... inquisitione*; misli se prema tome na »traženje«, »ispitivanje«], uz pomoć poduke ili izobrazbe, razmjene mišljenja [*ope ... communicatione*] i dijaloga; po tome ljudi jedni drugima izlažu istinu koju su našli ili misle da su je našli kako bi se uzajamno pomagali u traganju za istinom; uza spoznatu pak istinu treba čvrsto prioriteti osobnim pristankom.«²⁹

Tu je kao primjer opisan model dijaloga i identiteta kršćanskoga školskog vjeronauka.

4.7. »*Drugi su se približili*«

Svemu tom razumljivom stanju stvari nastoje odgovoriti LEIMGRUBER/ZIEBERTZ³⁰ u svojoj »Didaktici svjetskih religija« usmjerenoj na subjekta.

Kod njihovih pet koraka poštiva se ono što je drugome svojstveno, ali su u središtu učenice i učenici kao subjekti koji uče. Oni trebaju prepoznati važnost drugih religija i njihovih očitovanja za svoj vlastiti život tako što se kreću sljedećim putem:

»Učiti opažati religiozna svjedočanstva«

Smireno, pažljivo promatranje – pomoću svih osjetila – doprinosi buđenju zanimanja mladih za strane religijske stvarnosti.

»Tumačiti religiozne fenomene«

Pri otkrivanju smisla religioznog svjedočanstva, što djelomično postaje pristupačno zahvaljujući vlastitu promatranju i uočavanju, a dijelom na to potiču učiteljeve upute, »učenici jesu i ostaju subjekti koji spoznaju«.

»Učiti preko susreta«

Susret jednoga s drugim i upuštanje u produbljujući razgovor unutar ili izvan nastavnog sata, unutar ili izvan školske zgrade, ne mogu zamijeniti ni najbolji mediji.

»Poštivati trajnu različitost«

Religiozni svjedoci i strano svjedočanstvo zaslužuju pozornost i poštovanje, posebice u njihovoj različitosti.

»Uključiti u egzistencijalno sučeljavanje«

»Sredstva« religioznog svjedočanstva pozivaju učenike da »sebe ispituju i revidiraju vlastita stajališta«.

ZIEBERTZ/LEIMGRUBER naglašavaju da didaktika religija zahtijeva i tematske nastavne jedinice ili projekte kao i one koji nadilaze jedan predmet, ali u biti je važno: ako se sučeljavanje s različitim religijskim tradicijama ograničava na školski vjeronauk, tada to sučeljavanje ima samo ograničene mogućnosti. Svaka religijska i konfesionalna tradicija ima naime određeni kulturalni kontekst koji je teško razumljiv ako se od njega odvojimo. I kulturalne tradicije imaju religijske implikacije, bez kojih im je nemoguće bilo kakav pristup. Ako se sučeljavanje s islamom, židovstvom i kršćanstvom ograniči samo na školski vjeronauk, nije moguće primjereno sučeljavanje.

4.8. *Drugi kao pitanje*

Drugi i drugo, stranac i ono što je neobično, što nije lako i odmah razumljivo, može postavljati pitanja o onome što je svojstveno moje. Pritom se možda pojedinom čovjeku postavljaju pitanja, a možda je i on sam postavljen u pitanje.

²⁹ ZIRKER, str. 54sl.

³⁰ H.-G. ZIEBERTZ – S. LEIMGRUBER, »Interreligiöses Lernen«, u: G. HILGER – S. LEIMGRUBER – H.-G. ZIEBERTZ, *Religionsdidaktik*, München, ³2005, str. 433-442.

Značenje šabata za židove moglo bi potaknuti pitanje o vrijednosti nedjelje, a post muslimana mogao bi postaviti pitanje o kršćanskoj tradiciji posta.

5. PERSPEKTIVE

Da se različitost različitih reakcija kreće od fobije pa sve do euforije, dio je društvene i pojedinačne istine. Ne postoji nikakva »normalna« reakcija na nejednakost, previše su različiti pojedinci, njihove trenutačne životne situacije i postojeći kulturni modeli uočavanja. Zajedno s Erwinom Ringelom može se reći: »Čovjek nije odgovoran za svoje osjećaje nego za posljedice koje iz njih proizlaze.« Osjećaji koji su odobreni, mogu postati predmetom sučeljavanja. Ako se međutim ne poštuju stvarne poteškoće za razumijevanje i sporazumijevanje i ako se izričito ne tematiziraju, sva nastavna nastojanja ostaju u konačnici neučinkovita.

Ovisnost o suglasju?

Perspektiva pedagogije susreta, s njezinim pripovijedanjem, blagdanima, kalendarima, razgovorima i posjetima sinagoga, crkvama, džamijama itd. gradi nezamjenjive mostove. Međutim, ostane li ona nešto ekskluzivno, može biti i iluzorna, kao da su susret i razumijevanje uvijek mogući, i kao da se sukobi uvijek mogu zaobići, izbjeći ili potiskivati. Tako empi-

rijski ustanovljena potreba za suglasjem može u osnovnoj školi postati i ovisnost o slozi.

Ronit EISENBERG, kći bečkog nadrabina, napisala je kao desetgodišnjakinja uvod u židovstvo. Naravno, ona pripovijeda o blagdanima i o Tori, ali »bezazleno« prvo spominje »Micvu (zapovijedi koje nam je Bog zapovjedio)«, koje kršćanima izgledaju višestruko više nego neobičnima. Na početku spominje ono što je teško i što se teško može razumjeti, a što se u pravilu – možda iz zabrinutosti zbog mogućeg nerazumijevanja – ostavlja za kraj ili se uopće ne spominje. Kao nešto što je samo po sebi razumljivo ona spominje probleme antisemitizma i mržnje prema Židovima, s kojima se osobno suočila, a zatim zaključuje s primjedbom: »Život je u Beču ponekad težak, ali nitko ne kaže da nije dobar.«³¹

Ronit Eisenberg trajno me podsjeća da ne zaobilazim ono što je na putu neugodno i teško, da svaka tradicija mora govoriti autentično o samoj sebi te kako je važno svijet i samoga sebe moći promatrati kroz naočale drugih.

To bi bilo međureligijsko učenje. Za to smo neizostavno upućeni jedni na druge.

³¹ R. EISENBERG, »Judentum«, u: M. JÄGGLE – Th. KROBATH (ur.), *Ich Jude, Moslem, Christ. Junge Menschen und ihre Religion*, Innsbruck-Wien, 2002, str. 110.