
R a s p r a v e

Sveučilište u Splitu
Katolički bogoslovni fakultet
e-mail: jgarmaz@kbf-st.hr

UDK: 37.01(497.5)+37.014.523
Prethodno priopćenje
Primljeno 5/2012.

NOK I VJERONAUKE: RELIGIOZNA KOMPETENCIJA U ŠKOLSKOM VJERONAUKU

Jadranka Garmaz, Split

Sažetak

U skladu s obrazovnim promjenama u svijetu, i hrvatski Nacionalni okvirni kurikulum donosi značajnu promjenu obrazovne paradigme: prelazak na kompetencijski sustav, učenička postignuća i ishode učenja. Ekonomski i gospodarstveno uvjetovana promjena obrazovne paradigme duboko mijenja sadržaje, načine i svrhu učenja i poučavanja u školi. Tragom tih promjena autor u članku analizira dimenzije religioznog učenja i ističe specifični sadržaj religiozne kompetencije u školskom vjeronauku. Metoda je prikazivačka i analitička. Rad se sastoji od tri poglavlja. U prvom se skicira religiozno obrazovanje i nove smjernice obrazovanja kao obrazovni standardi i kompetencije. U tom okviru autor odgovara na pitanje: što je religiozno obrazovanje? Vjeronauk cilja izgradnji kompleksne religiozne orijentacije koja pretpostavlja posjedovanje strukturiranog religioznog znanja i sposobnost individualnog pounutarnjenja religiozne tradicije. Religiozno znanje u semantičkoj, sintaktičkoj i pragmatičkoj dimenziji sadržaj je drugog poglavlja. Treće poglavlje raščlanjuje dimenzije religiozne kompetencije u školskom vjeronauku: obrazovno znanje u sveobuhvatnom smislu - znanje kao orijentacijska veličina za osobno tumačenje svijeta i kao motivacija za doživotno sučeljavanje s religioznim sadržajima; sposobnost izražavanja vlastitih religioznih sposobnosti i nadarenosti; sposobnost aktiviranja u religioznoj zajednici; izgradnju

religiozne komunikacijske sposobnosti te religiozno motivirano oblikovanje života. Na kraju se skiciraju smjernice za razvoj religiozne kompetencije u školskom vjeronauku.

Ključni pojmovi: *obrazovni standardi, kompetencije, religiozno obrazovanje, vjeronauk, religiozna kompetencija.*

UVOD

Sanjam o školi koja se zove kuća življenja i učenja; o školi u kojoj je uvažavanje prije svakog postignuća; u kojoj je moguće biti i postati čovjek; koja umanjuje strah i potiče na nenadana postignuća; koja razvija zajedništvo, a ne ocjenjuje natjecanje; koja razvija znatiželju, potiče spoznaju, pitanja i istraživanja; koja njeguje balans rada i igre, aktivnosti i molitve, svakodnevice i slavlja; koja poznaje svoje granice i uvažava ih; za koju se ne živi već u kojoj se - ograničeno - može živjeti.

Martin Jäggle, Beč¹

Kultura europske škole od svojih početaka njeguje konfesionalni vjeronauk. Europa je svjesna da je u kulturi škole potreban vjeronauk ukoliko se želi očuvati egzistencijalnost i cjelovitost obrazovanja. Nadalje, poradi osjetljivosti za pojedinca, radi zajedništva pripadnika škole kao i zbog duhovne okrjepe učitelja u razvoju kulture škole, vjeronauk je dragocjeno blago. I ne samo to, Europa počiva na kršćanskim korijenima i konfesionalni je vjeronauk dio njezina identiteta te, ako bi ga zanijekala, odrekla bi se vlastite biti. Ujedno je identitet, uz znanje, solidarnost i odgovornost, jedna od četiriju vrijednosti koje se ističu *Nacionalnim okvirnim kurikulumom* (nadalje: *NOK*). Te su vrijednosti sastavni dio i vjeronaučnih sadržaja, odnosno odgojno-obrazovnih ishoda, tj. dio su religiozne kompetencije u vjeronauku.

Od ponovnog uvođenja u hrvatske škole vjeronauk na zavidnoj razini² prati standarde škole, i to programima, udžbenicima, osobljem i permanentnim obrazovanjem. Štoviše, uvođenjem HNOS-a pokazalo se da npr. metode poučavanja i učenja u tom

¹ Usp. M. Jäggle - Th. Krobath - R. Schelander (ur.), *Lebens-werte-schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*, Wien, 2009, 20., ili: M. Jäggle, *Anerkennung vor jeder Leistung*. Interview mit Martin Jäggle, u: *Das Wort* 3 (2008), 4.

² Usp. naslov tema katehetskih ljetnih, zimskih, proljetnih škola kao i naslov radionica te popis voditelja i predavača. Usp. npr. http://www.nadbiskupija-split.com/katehetski/ured/materijali_strucni_skupovi.html (24. 4. 2012.).

standardu kao što su metode kreativnog i iskustvenog učenja, cjelovitog učenja putem svih osjetila, te metode učenja usmjerenog na učenika svoje prirodno mjesto nalaze u baštini katoličkog vjerskog učenja. Tako npr. projektna nastava i slobodni rad svoje prirodno mjesto nalaze u vjeronauku i župnoj katehezi, tj. u krilu Katoličke crkve, koja odvajkada njeguje korelaciju i integraciju vjere i života putem karitativnih, misijskih i drugih projekata. Tako možemo reći da HNOS - barem fragmentarno - metodički izvire iz vjeronauka i da se HNOS prilagodio vjeronauku, a ne vjeronauk HNOS-u. Naime, naravi vjeronauka odgovara izvanučionička i terenska nastava, nastojanje da svi učenici uspiju usmjeravanjem poučavanja na učenike i sl.

I najnoviji izazov u obliku NOK-a koji stremi uvođenju "standarda poučavanja" u hrvatske škole, prilika je da vjeronauk pokaže svoj profil i relevantnost u sustavu javne škole. Uvođenjem standarda poučavanja usmjerenih na usporediva postignuća škole ili nastavnog predmeta, mijenja se dosadašnja i uvodi nova obrazovna paradigma. Obrazovni standardi koji se uvode NOK-om trebaju opisati kompetencije i razlikovati ih po stupnjevima. Pri tome treba imenovati minimalne standarde, a ne samo redovne ili izvrsne. Upravo su kompetencije središte nove paradigme. Sadržaj ili prisutnost kompetencije može se provjeriti uz pomoć prikladnih problemskih zadataka ili zadataka u kojima se od učenika traže konkretna i uočljiva tj. mjerljiva i usporediva postignuća u smislu znanja, vještina i stavova.

Kompetencijski model obrazovanja već je cijelo desetljeće predmetom rasprava među europskim religijskim pedagogima i katehetičarima.³ Promjena paradigme obrazovanja koju ovaj model sa sobom donosi, izaziva podjele na tabore skeptika, zagovornika i protivnika te promjene. U kompetencijskom sustavu jedni vide zlatno tele današnjeg odgojno-obrazovnog sustava, a drugi priliku da se vjeronauk jasnije profilira. Potrebno je raspravu otvoriti i na našem jezičnom području među religijskim pedagogima i teolozima

³ Usp. npr. M. Schambeck, *Weil es um den Menschen geht, wenn wir über Bildung reden... – Religionspädagogische Einmischungen zur Debatte um Bildungsstandards*, u: C. P. Sajak (ur.), *Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht*, Berlin, 2007, 179-201. Također M. Schambeck, *Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen. Ein religionspädagogischer Diskussionsbeitrag zur Debatte um Bildungsstandards*, u: *Religionspädagogische Beiträge* 55 (2005), 37-50. Također: F. Schweitzer (ur.), *Elementarisierung und Kompetenzen. Wie Schülerinnen und Schüler von "gutem Religionsunterricht profitieren"*, Neunkirchen, 2008., 11-22.

bilo koje vjeroispovijesti, jer ova promjena dotiče sve nas. Naime, valja postaviti pitanje koliko kompetencijskim modelom cilj vjeronaučne nastave može biti obuhvaćen i mogu li uopće odgojno-obrazovni cilj i zadaća javne škole biti svedivi na kompetencije i kvalifikacije, tj. poboljšava li obrazovanje puka promjena smjera s *inputa* na *output* ili je obrazovanje ipak više od toga?

Ovaj rad želi potaknuti raspravu i promišljanje o religioznoj kompetenciji ne ulazeći u raspravu oko zauzimanja stava za ili protiv kompetencijskog obrazovnog sustava, jer bi to prelazilo okvire ovoga rada, a i vrijeme će pokazati njezine dobre i loše strane. Cilj rada je predstaviti sadržaj i strukturu religiozne kompetencije, i to samo one kojoj stremi nastava vjeronauka u školi.

1. KOMPETENCIJE I STANDARDI - PROMJENA OBRAZOVNE PARADIGME

U potrazi za obrazovanjem koje bi slijedilo društvene potrebe, relevantne svjetske organizacije UNESCO, Svjetska banka i Organizacija za ekonomsku suradnju i razvitak (engl. OECD) gotovo dva desetljeća sustavno prate i ocjenjuju obrazovanje. Iz podataka je razvidno da obrazovanje ne slijedi društvene potrebe te da obrazovne sustave treba mijenjati. Ta motivacija ostavlja prostora za spekulaciju o njihovu funkcionaliziranju u smjeru ekonomije i gospodarstva. Osobito je rašireno istraživanje OECD-a, koji od godine 2000. provodi u trogodišnjim ciklusima *Program međunarodne provjere učeničkog znanja - PISA* (engl. *Programme for International Student Assessment*), u koji je i Hrvatska uključena od 2006. godine.⁴ Njime se nastoji pripomoći zemljama u skretanju fokusa obrazovne politike s obrazovnog ulaganja na obrazovna postignuća.

Na temelju *Lisabonske strategije*⁵ iz 2000. godine, koja, slijedeći spomenutu logiku, promiče cjeloživotno učenje, Europska

⁴ Z. Godler, *Što je PISA istraživanje i koja korist od njega. Potraga za formulom djelotvornog školstva*, Školske novine, 17. veljače 2004., 12.

⁵ Dok jedni smatraju da je Lisabonska strategija konačno 2010. godine doživjela svoju propast, drugi su mišljenja da će ona kao stjegonoša modernizacije EU-a biti nastavljena i idućih godina kao *Strategija EU 2020*. Usp. V. Samaržija - H. Butković (ur.), *From the Lisbon Strategy to Europe 2020*, Institut za međunarodne odnose, Zagreb, 2010. Usp. <http://delhrv.ec.europa.eu/files/file/articles-Copy%20of%20From%20the%20Lisbon%20Strategy%20to%20Europe%202020-1294861045.pdf> (21. 3. 2012.).

je komisija, kao izvršni organ Europske unije, 2006. godine objavila i preporučila zajednički *Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje*.⁶ On bi trebao biti pomoć i putokaz pojedinim zemljama u izradi nacionalnih kurikula na novoj paradigmi: radi se o orijentaciji na obrazovne standarde, kompetencije, ishode i obrazovna postignuća. Dokument navodi osam ključnih područja kompetencija⁷ koje su nužne za individualni i društveni razvitak pojedinca, uključivanje u društvo i zapošljavanje, a to su: komuniciranje na materinskom jeziku, komuniciranje na stranom jeziku, matematička kompetencija i temeljne kompetencije u prirodnim znanostima i tehnologiji, digitalna kompetencija, kompetencija učenja,⁸ društvene i građanske kompetencije, smisao za inicijativu i poduzetništvo te kulturna senzibilizacija i izražavanje. Sve se kompetencije smatraju jednako važnima, a mnoge se preklapaju i isprepleću.

Kompetencije (osposobljenosti) se sastoje od odgovarajućih znanja, vještina i stavova koji trebaju biti temelj sposobnosti cjeloživotnog učenja. Među temeljnim kompetencijama kojima se trebaju voditi obrazovni sustavi, nalaze se i one koje ne pripadaju sadržaju ni jednog predmeta posebno, ali se trebaju poticati kroz sve predmete (primjerice socijalne vještine ili umijeće učenja), a zacrtane su tzv. kroskurikularnim⁹ ciljevima: kritičko mišljenje, kreativnost, inicijativa, rješavanje problema, procjena rizika, donošenje odluka i konstruktivno upravljanje osjećajima.”¹⁰

⁶ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf (21. 3. 2012.).

⁷ “(...) Kompetencije se ovdje definiraju kao kombinacija znanja, vještina i stavova prilagođenih kontekstu. Ključne kompetencije su one koje su potrebne svim pojedincima za osobno potvrđivanje i razvoj, aktivan građanski život, društvenu integraciju i zapošljavanje (...)”, Preporuka Europskog parlamenta i Vijeća Europe od 18. prosinca 2006. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (2006/962/EC)1, u: Metodika 11 (2010) 20, 169-182, ovdje 174-175.

⁸ “(...) Kompetencija učenja zahtijeva da pojedinac zna i razumije vlastite preferirane strategije učenja, jake i slabe strane svojih vještina i kvalifikacija te treba biti sposoban tražiti mogućnosti obrazovanja i usavršavanja i/ili pomoć i savjete koje može dobiti. Kompetencija učenja prvenstveno zahtijeva usvajanje temeljnih osnovnih vještina kao što su čitanje i pisanje, računanje i IKT vještine koje su potrebne za daljnje učenje (...)” Usp. *Isti*, 169-182.

⁹ O kroskurikularnim ciljevima osobito o razvoju kritičkog mišljenja više u članku koji je plod doktorske disertacije u: V. T. Rupnik, *Kritično mišljenje kot kroskurikularni cilj*, u: I. Rutar - Š. Pavlič, *Medpredmetne in kurikularne povezave*, 2010., Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 381- 404.

¹⁰ Kompetencija u nužnim temeljnim jezičnim vještinama, čitanje i pisanje, računanje te u informacijskim i komunikacijskim tehnologijama (IKT) nužan

Radi promjene obrazovne politike u Europi koja težište s nastave premješta na učenje, odnosno od nastavnika prema učeniku i ishodima učenja, godine 2008. objavljena je *Preporuka Europskoga parlamenta i Vijeća Europske unije o uspostavi Europskoga kvalifikacijskog okvira za cjeloživotno učenje*.¹¹ Njome se želi omogućiti transparentnost i prenosivost kvalifikacija na svim obrazovnim razinama, koje su opisane u terminima ishoda učenja.¹² Na temelju tih dokumenata MZOŠ Republike Hrvatske donijelo je *Nacionalni okvirni kurikulum (NOK) 20. srpnja 2011.*, čije je „temeljno obilježje prelazak na kompetencijski sustav i učenička postignuća (ishode učenja), za razliku od (do)sadašnjega usmjerenoga na sadržaj“.¹³

1.1. *Obrazovanje je više od kompetencija i kvalifikacija*

Izvorište današnjeg razumijevanja pojmova odgoj i obrazovanje svakako je grčka riječ *paideia – παιδεία*¹⁴ u smislu odgoja koji “nije tek puko usvajanje tradicije i običaja, nego i ljudska djelatnost nad kojom se treba zauzeti razmišljati kako bi se umaklo pukom provođenju zakona, zapovijedi, propisa i zabrana. Ovakvo shvaćanje odgoja u mnogočemu se preklapa s onim što se po prvi put pojavljuje kod Sofokla kao *πλάσσω*, odnosno u antičkom dijalektu *πλάττω* u smislu formiranja, odnosno oblikovanja, tj. kod

su temelj učenja, a kompetencija učenja podupire sve aktivnosti u učenju. Usp. Preporuka Europskog parlamenta i Vijeća Europe, u: *Metodika 11* (2010) 20, 175.

¹¹ European Parliament - Council, Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the *European Qualifications Framework for lifelong learning* (Text with EEA relevance), *Official Journal of the European Union* EN (6. 5. 2008), C111/1. Hrvatski prijevod tog dokumenta objavljen je u *Školskim novinama* kao prilog broju 14-15/2009. (7. 4. 2009), II + VII-VIII.

¹² Usp. A. Th. Filipović, *Vjeronauk u školi pred zahtjevima vrednovanja*, Nova prisutnost 7 (2009), 2, 245-264, ovdje 248.

¹³ RH MZOŠ, *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, 2011., 11.

¹⁴ Eshil (525.-426.) rabi ovaj termin u smislu ‘dići na noge’ (dijete), ‘podići’ (dijete), odnosno ‘odgajati’ (dijete), dok ga Aristofan (450.-385.) rabi u smislu ‘vježbanja’ i ‘poučavanja’, za razliku od *τροφή kao* ‘othranjivanja’, ‘njegovanja’, koje isto tako pripada području skrbi oko djeteta. Kod Platona (428.-348.) pak nailazimo na izraz *παιδεία καὶ τροφή*, koji objedinjuje oba prije spomenuta sadržaja kako bi se naznačilo da su oba važna za ljudski rast. M. Pranjčić, *Paideia. Starogrčka odgojno-obrazovna forma*, u: *Metodički ogledi 16* (2009) 1-2, 9-21, ovdje 11.

Platona kao novi termin koji se na ovaj ili onaj način tiče odgojne djelatnosti”.¹⁵

Naobrazba označava “ukupnost znanja, vještina i odgoja stečena učenjem; sustav obrazovanja; poučavanje koje se izvodi u tom sustavu”.¹⁶ Ona uključuje proces obrazovanja i odgoja. Obrazovanje kao pojam ima višestruko značenje. Prema hrvatskom enciklopedijskom rječniku¹⁷ pod obrazovanjem se podrazumijeva proces, sadržaj i rezultat organiziranog i/ili slučajnog učenja u funkciji razvoja različitih kognitivnih sposobnosti, kao i stjecanja raznovrsnih znanja, umijeća i navika. Obrazovanje se obično dijeli na formalno - u školama i neformalno - izvan škole.¹⁸

Prema hrvatskom enciklopedijskom rječniku odgoj je “svjesno djelovanje na mlado biće u nastojanju da stekne osobine, navike prikladne u društvu”.¹⁹ Odgojiti znači “pobrinuti se za potrebe djeteta (djece) pružiti mu (im) tjelesni, duševni i društveni razvoj, dati kome potreban odgoj”.²⁰ U svezi s nastavnim procesom odgoj se može definirati kao sistemski nastavom organiziran proces kojim se izgrađuju pozitivne osobine ličnosti, stavovi, pogled na život i svijet te karakterne i moralne, radne i društvene vrijednosti. U nastavi se ostvaruje dosljednom realizacijom konkretnih odgojnih zadataka.²¹ Budući da u članku fokusiramo religiozno obrazovanje²² unutar školskog vjeronauka, potrebno je naglasiti da polazimo od

¹⁵ Isti, 11.

¹⁶ V. Anić, *Rječnik hrvatskoga jezika*, Novi Liber, Zagreb, 1991., 366. Prema istom izvoru “odgoj” je svjesno djelovanje na mlado biće u nastojanju da stekne osobine, navike prikladne društvu. Usp. Isti, 401. Usp. “naobrazba”, u: Hrvatski enciklopedijski rječnik, Novi Liber, Zagreb, 2002., 789.

¹⁷ Usp. *Hrvatski enciklopedijski rječnik*, Novi Liber, Zagreb, 2002., 848.

¹⁸ <http://hr.wikipedia.org/wiki/Obrazovanje> (21. 3. 2012.).

¹⁹ Isti, 853.

²⁰ Isti, 853.

²¹ <http://hr.wikipedia.org/wiki/Odgoj> (21. 3. 2012.).

²² U hrvatskoj se religijsko pedagoškoj terminologiji još uvijek nisu specificirali pojmovi religijsko, religiozno i vjersko obrazovanje. Tako je npr. pojam religijsko obrazovanje prisutan u katoličkom vjeronauku kada se tematiziraju druge religije, ali i pojam religije kao takav te njezina sadržajnost i izričaji. No religiozno i vjersko obrazovanje također su pojmovi koji odgovaraju nastavi tog vjeronauka budući da je on konfesionalan i njegovi sadržaji pomažu u usvajanju religioznog i vjerskog znanja, vještina i stavova. Zbog pojmovne nespecificiranosti, a i radi jasnoće ovdje ćemo nadalje u članku rabiti pojam religiozno obrazovanje kao pojam koji po potrebi uključuje oba spomenuta. O novijoj raspravi više u: A. Hobljaj, *Znanstveno-nastavna verifikacija aktualnih promjena u teološkoj grani religijske pedagogije i katehetike*, u: *Crkva u svijetu*, 47 (2012) 1, 7-37.

teze kako nema obrazovanja u smislu intencionalno ograničenog sustavnog učenja koje bi bilo cjelovito bez odgojne komponente i svedivo na polaganje ispita.²³ U tom smislu obrazovanje nije puko mehaničko usvajanje spoznajnih i vrijednosnih dogmi, već ono uključuje odgoj.

1.2. Obrazovanje i religiozno obrazovanje

Sadržaj pojma obrazovanje može se prikazati kao relacija dviju temeljnih komponenata:²⁴ afirmacije i transformacije, stabilnosti i novog usmjerenja, povezanosti i odvezivanja iz konkretnog društveno-kulturnog konteksta, sudjelovanja u životu i svijetu i distanciranog promišljanja. Stoga možemo reći da se obrazovanje sastoji od indukcije i edukacije. Indukacija nas upoznaje s nečim, ona je modus pristupa zbilji koja je pojedinac sam, ali prije svega onaj zbilji koja ga susreće kao ne-ja: svijet sa svojim različitim područjima kojima se "ja" treba izložiti ili koja od njega traže da im se prilagodi.

Ako pođemo od Hegelove teze koja je u potki europskog sustava obrazovanja, a to je da se "ja" može izgraditi, doći samo sebi, tj. obrazovati se tek preko "ne-ja", tj. drugoga, onda je jasno da u procesu obrazovanja pojedinac ne susreće svijet neposredno već u kontekstu predaje ili tradicije. Tako obrazovanje uz pomoć tradicije omogućuje pristup zbilji, tj. pristup zbilji podrazumijeva uvod u tradiciju kao određeni način promatranja zbilje.

Ako povučemo paralelu s religioznim obrazovanjem, to znači: religiozno se obrazovanje razvija uz pomoć sadržajnih pretpostavki određene religije/vjere na temelju određenih vjerskih uvjerenja, određenih oblika institucionaliziranja, određenih rituala i oblika življenja svakodnevne religioznosti.²⁵ No indukacijski se moment u procesu religioznog obrazovanja²⁶ ili religijske poduke nerijetko

²³ I. Reuter, *Bildungsökonomisierung und Schulseelsorge*, u: *Evangelische Theologie* 68 (2008), 383-400, ovdje 392.

²⁴ Ovo se poglavlje oslanja na: R. Englert, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, Stuttgart, 2007., 164 s.

²⁵ Usp. natuknicu "odgoj i obrazovanje, vjerski", u: *Suvremena katolička enciklopedija*, Laus, Split, 1998., 671-674.

²⁶ Usp. natuknicu "religijska pedagogija", u: *Leksikon temeljnih religijskih pojmova*, Zagreb, 2005., 417: "Religijska pedagogija je naziv u teološkoj disciplini čiji je predmet u prvom redu školska religijska poduka koja se vrši odijeljeno po konfesijama (evangelička/ katolička). Ona se tradicionalno razlikuje od katehetike predmet koje je teorija i praksa crkvene poduke. (...)

zagubi, ako se npr. religiozne tradicije više ne smatraju kulturnom poveznicom (npr. SZ i NZ), kada se tradicijskim zajednicama više ne priznaje nikakva poveznica sa zbiljom. Ako polazimo od teze da je obrazovanje više od odgoja,²⁷ učenja i socijalizacije, moramo ustvrditi da obrazovanje cilja višem od pukog ophođenja s predmetnim znanjima i formalnim kompetencijama. Obrazovanje je više od pukog znati i znati činiti. Ovaj se specifikum sastoji od sljedeće trijade: usvajanje dostupne istine o svijetu i čovjeku, usvajanje većeg stupnja slobode i spremnost preuzimanja odgovornosti. Kao što se čovjek ne može sam od sebe obrazovati, već na korijenima zajedničke kulture, isto se tako čovjek ne obrazuje samo za sebe, već uvijek zato da bi mogao preuzeti odgovornost za drugoga. Tako je trijada: sloboda-odgovornost-istina važan dio sadržaja religioznog obrazovanja. Na pitanje o vrijednosti tog obrazovanja može se tek onda točno odgovoriti kada

Kao predmet te struke vrijedi ukupno polje religijsko-etičkog odgoja, a škola predstavlja samo jedan dio toga područja. (...) Religijska pedagogija pripada određenoj vrsti znanosti koje se označavaju kao znanosti o ponašanju (npr. socijalne i komunikacijske znanosti). Prema općem shvaćanju religijska pedagogija je teološka znanost. No ona nije samo primijenjena disciplina teologije koja npr. prema specifičnoj starosti snima rezultate biblijskih znanosti ili sustavne teologije. Mnogo se više shvaća kao samostalna disciplina koja kao predmet znanstveno obrađuje specifično područje i koja je usmjerena interdisciplinarno. U znanosti na koje se oslanja uračunavaju se uz evangeličku /katoličku teologiju: i religijska znanost, odgojne znanosti, socijalne znanosti, psihologija, lingvistika.”

²⁷ Usp. *Enciklopedijski teološki rječnik*, Kršćanska sadašnjost, Zagreb, 2009., 768, natuknica “odgoj”: “Odgoj je sveukupnost postupaka i ponašanja usmjerenih ka promicanju razvitka ljudske osobe, a odnosi se na mnogostrukim dimenzijama čovjekova života (fizičkoga, moralnoga, društvenoga, intelektualnoga, religioznoga). Cilj odgoja je sve više i potpunije razvijati svijest o sebi i ostvariti gospodstvo nad samim sobom, kao i sposobnost komuniciranja i surađivanja s drugim osobama. Alternativni pojam za odgoj, edukacija, dolazi od riječi *edere* (hraniti se) i *ex-ducere* (izvoditi, izvlačiti). Time se želi reći da odgoj uvijek ima dva neizostavna vida: s jedne strane hraniti, podizati, poticati na rast, čuvati, zbrinuti, a s druge strane uključuje nužnost poticanja na trajno sazrijevanje i ostvarenje mnogostrukih mogućnosti kojima je svako ljudsko biće obdareno. Cilj odgoja je *zrelost* ljudske osobe. U svim odgojnim postupcima temeljni je element komunikacija. Premda postoji velika sličnost između odgoja i drugih djelatnosti kao što su inkulturacija, akulturacija i socijalizacija, među njima ipak postoji jedna bitna razlika: odgoj nastoji poticati samostalno usmjeravanje prema vrijednostima koje pojedinac prepoznaje zahvaljujući djelovanju pravilno formirana razuma, protivno bilo kakvome konformističkom prihvaćanju pretpostavljene istine ili pseudovrijednosti nametnutih izvana. (...) Na području odgoja u vjeri presudna je uloga osobnog svjedočenja vjernika koje povezano s ispravnim ispovijedanjem vjere, omogućuje plodonosno uključivanje u život crkvene zajednice i u ljudsku povijest.”

se pretpostavlja takav pojam obrazovanja čija perspektiva nije diktirana sadašnjim društvenim i ekonomskim izazovima, kada se polazi od općeg pojma obrazovanja koji nije skraćen za onu egzistencijalnu dimenziju koja je religioznoj naobrazbi bitna. Ako pak nema takvog pojma naobrazbe koji je oslobođen pritiska, onda je prvi i obrazovno-teoretski možda najvažniji prinos religijskog pedagoškog rada u tome da se otme zaboravu ono što (religiozno) obrazovanje može biti ako ga se ne funkcionalizira, nego ga se poima kao životno važan projekt za mnoge buduće generacije.

2. ANATOMIJA PROCESA RELIGIOZNOG UČENJA

2.1. *Iskustvo - tradicija - životni stil*

U određivanju anatomije procesa religioznog učenja mogu nam pomoći dimenzije religioznosti. Svaka religija ima svoju iskustvenu, tradicionalnu i egzistencijalnu dimenziju. Iskustveno obilježje religije je njezin doticaj s iskustvom, specifičnim osjećajem i svjesnim doživljajem. Tradicionalna dimenzija povezana je s tumačenjima, simbolima, vjеровanjima, a egzistencijalna se odnosi na određene konsekvence za uređenje vlastitog života. Ta tri elementa: iskustvo - tradicija - životni stil označavaju tri bitna međusobno uvjetovana načina u kojima se pojedinac susreće s religijom i na kojima može početi učenje: religiju upoznati u kategoriji iskustva znači u zbilji susresti nešto što tu istu zbilju obuhvaća ili transcendirira; upoznati religiju u kategoriji tradicijskog tumačenja znači upoznati se s točno određenim pristupom svijetu i smislu; upoznati religiju u životno-praktičnoj izražajnosti znači pojmiti da religiozno shvaćanje smisla motivira na to da se život oblikuje na određeni način.

2.2. *Tipologija religioznog učenja*

Religiozno učenje nerijetko je povezano uz određene aporije.²⁸ Tako neki ističu aporiju metodičke mogućnosti religioznog učenja i mišljenja, kao npr. Schleiermacher i Kierkegaard, koji smatraju da vjeroučitelj samo šteti stvari i da metodičko oblikovanje ovog procesa sve uništava. Drugi ističu aporiju u svrhovitosti ili finalnosti religioznog učenja, treći u sekvencijalnosti, a četvrti u mogućnosti

²⁸ Ovo poglavlje dijelom preuzima misli iz R. Englert, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, Stuttgart, 2007.

ograničenja religioznog učenja. Religijsko-pedagoški proces učenja može uspjeti samo ako se ozbiljno pristupi ovim aporijama i ako ih se nadiđe, i to uz pomoć “produktivne predrasude” u smislu Gadamerove predstrukture shvaćanja.²⁹

Tako tipologija procesa religioznog učenja može izgledati na sljedeći način: suprotno aporiji u ograničenju religioznog učenja, može se poći od antropološke “predrasude”, suprotno aporiji u finalnost religioznog učenja od teleološke, suprotno aporiji u sekvencijalnost religioznog učenja od epigenetske i suprotno aporiji u metodičnost religioznog učenja od metodičke predrasude. Kakvu predodžbu o procesu religioznog učenja netko ima, pokazuje se po tome kako se on u svom religioznom pedagoškom radu ophodi s već spomenutim “produktivnim predrasadama”. Tako antropološka “predrasuda” glasi: o procesu religioznog učenja može se razgovarati samo ako se pođe od teze da je religioznost čovjekova temeljna antropološka odrednica. Teleološka “predrasuda” glasi: o procesu religioznog učenja može se samo onda smisleno razgovarati ako se pođe od tvrdnje da postoje utemeljeni ciljevi religioznog učenja i kada se posjeduje sigurnost u kojem se smjeru i s kojim ciljem treba aktivirati religiozni potencijal čovjeka. Utoliko je za religiozni razvoj čovjeka od velike važnosti prevladavajući ideal religiozne zrelosti u okolini.

Epigenetska “predrasuda” glasi: o procesu religioznog učenja može se smisleno govoriti samo ako postoji određena predodžba o tome kako treba izgledati proces religioznog učenja. Ovdje egzemplarno mogu pripomoći biblijske pripovijesti o traženju vlastitog puta, npr. u Starom zavjetu prorok Jona, Job ili Ruth, a u Novom zavjetu priča o bogatom mladiću, Zakeju, mudrim djevicama, tj. sva mjesta koja govore o budnosti, ispravnom postupanju, prepoznavanju mesijanskog trenutka, prihvaćanju kairosa, odvažnosti da se “zaigra na jednu kartu”. Nadalje, metodička predrasuda glasi: o procesu religioznog učenja može smisleno govoriti samo onaj tko polazi od toga da se proces

²⁹ Pojam “predrasuda” Gadamer je izveo iz Heideggerove “predstrukture” razumijevanja koja omogućuje da znamo nešto što još zapravo ne znamo, da pitamo o bitku, iako ne znamo što je. Postavlja se, dakle, problem “predrazumijevanja”. Sve “predrasude” nisu negativne, neke su od njih, naime, pred-sudovi koji upravo kao predrazumijevanje prethode razumijevanju. Tumač, dakako, ne može unaprijed razlučiti produktivne od neproduktivnih predrasuda. Usp. npr. H. G. Gadamer, *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Mohr, Tübingen, 1986., 368 s.

religioznog obrazovanja pojedinca može metodički podržavati i razvijati glede postizanja cilja religiozne zrelosti.

S obzirom na to koja je "predrasuda" prevladavala kroz povijest, religiozno se učenje iskristaliziralo u četiri tipa ili procesa: religiozno učenje kao obraćenje (*metanoia*), kao inkulturacija, kao formacija i kao ekspedicija. Religiozno učenje kao *obraćenje* polazi od ponude da se ostavi staro i postane novi čovjek (2 Kor 5, 17). Religiozno učenje kao *inkulturacija* prevladavalo je u srednjem vijeku kao tipična inkulturacija u kršćansko društvo ili kulturno-društvenim oblikom prenošenja kršćanstva, prema F. X. Kaufmannu. Takvo je religiozno učenje bilo uvođenje u kršćansku kulturu kao vanjsko usvajanje simbola i rituala s niskim stupnjem refleksivnosti, a sve s ciljem prenošenja postojećih tumačenja.

Treći tip: rel. učenje kao *formacija* pedagoški je oblik prenošenja vjere od 16. st., u doba reformacije, kada Crkve nastoje oko pounutarnjenja vjere i profiliranja konfesionalnosti. Religiozno učenje u službi je uobličavanja specifičnoga religioznog identiteta, koji se mora dokazati suprotno drugim mogućim stajalištima. Poučavanje zadobiva apologetski oblik i snažno se ističe sadržajno-ideološka strana religije, tj. kršćanske vjere.

Četvrti tip religioznog učenja naziva se *ekspedicija* (nasuprot hodočašću u kojem je poznat cilj). Kada pojedinac traži vlastiti put religioznosti, i to u kreativnom oblikovanju postojećih religioznih stilova i vjerskih oblika, religiozno učenje poprima oblik religiozne ekspedicije u otvorenu zemlju. Današnji pojedinac sve više traži vlastiti put, koji je uz to obilježen visokim individualiziranjem, različitim promjenljivim referentnim religioznim sustavima i visokom mjerom selektivnosti u ophođenju s religioznim tradicijama i oblicima institucionaliziranja.

2.3. Konfiguriranje religioznog znanja

Svrha današnjeg vjeronauka, bez obzira na vrstu škole, dob vjeroučenika ili generaciju vjeroučitelja je konstantna – radi se o korelaciji vjere i života, tj. o produktivnom susretu iskustva učenika i vjerske predaje kršćana;³⁰ produktivno ukoliko susret

³⁰ "Svrha katoličkoga vjeronauka u osnovnoj školi sustavno je i skladno teološko-ekleziološko i antropološko-pedagoško povezivanje Božje objave i crkvene tradicije sa životnim iskustvom učenika s ciljem ostvarivanja sustavnoga i cjelovitoga, ekumenski i dijaloški otvorenoga upoznavanja katoličke vjere na informativno-spoznajnoj, doživljajnoj i djelatnoj razini radi postignuća zrelosti kršćanske vjere i postignuća cjelovitoga općeljudskoga i vjerskoga odgoja

s kršćanskom tradicijom pomaže izgradnji kompleksne religiozne orijentacije u smislu posjedovanja strukturiranog religioznog znanja (element konfiguracije) i sposobnosti individualnog pounutarnjenja religiozne tradicije (element individualiziranja).

Prema Englertu³¹ religiozno se znanje konfigurira na temelju međuodnosa triju dimenzija religioznog učenja: učenici trebaju upoznati specifičan modus religioznog pristupa svijetu, tj. trebaju upoznati gramatiku religiozne govorne igre. To je tzv. *sintaktička dimenzija* religije: specifičan pristup neizrecivom preko simboličkoga i metaforičkog govora koji se konkretizira u molitvenim oblicima, liturgiji i kulturnim svjedočanstvima. *Semantička* se dimenzija sastoji u tome da je kršćanska tradicija kao mjerodavni moment unutarnje koherentnosti pri svim situacijama i bogatstvu napetosti povezujući univerzum diskursa. *Pragmatička* dimenzija obuhvaća uvid u društveno i komunikativno djelovanje kršćanske tradicije npr. obuhvaća kulturne, političke i društvene utjecaje kršćanstva tijekom povijesti i sadašnjosti i konkretna očitovanja življenog kršćanstva.

Shematski prikaz prema H. Mendlu:³²

konfigurativno religiozno znanje	propitivanje - transformiranje - integriranje	individualno religiozno znanje
sintaktička dimenzija: specifičan oblik tumačenja svijeta na temelju religije		sintaktička dimenzija: osobno tumačenje svijeta i religije
semantička dimenzija: sadržajni temelj religije(-a)		semantička dimenzija: sadržajni temelj vlastite (ne-) vjere
pragmatička dimenzija: društveni i komunikativni utjecaj religije		pragmatička dimenzija: posljedice za vlastiti odnos u društvu i Crkvi

učenika koji žive u svojem religioznom i crkvenom, kulturnom i društvenom prostoru.“ Prema: <http://zakon.poslovna.hr/public/program-katolickog-vjeronauka-u-osnovnoj-skoli/148758/zakoni.aspx> (3. 5. 2012.).

³¹ R. Englert, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung*, Stuttgart, 2007., 262-264. Također: Isti, *Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltorientiertem Religionsunterricht*, u: *Katechetische Blätter* 123 (1998), 4-12.

³² Usp. H. Mendl, *Religionsdidaktik kompakt*, München, 2011., 70.

3. KOMPETENCIJA I RELIGIOZNA KOMPETENCIJA

3.1. Pojam kompetencija

Pojam kompetencija znači autorizaciju ili sposobnost. Kompetentan je onaj tko je odgovoran, tko se razumije u stvar. Kritičari obrazovno-političke uporabe pojma kompetencija naglašavaju da jezični izvor potječe od riječi *competition*, kao sposobnost opstajanja u konkurenciji s drugima, što znači da pojam potječe iz ekonomije pedesetih godina i da time poprima konotaciju sposobnosti da se u promjenljivom okruženju osoba uvijek nanovo dokaže uspješnijom od drugih. Pojam se ponovno javlja sedamdesetih godina u kontekstu obrazovanja odraslih i strukturalizmu kao i u društvenim znanostima, npr. u Habermasovu konceptu komunikativne i interaktivne kompetencije, u kojoj se radi o tome da se subjekt mora kroz vlastiti rad u različitim kontekstima stalno stvarati, posvješćivati, modelirati. Danas se kompetencija najčešće definira prema F. E. Weinertu, i to kao skup sposobnosti i postignuća koje individuum posjeduje i može kognitivno naučiti da bi riješio određene probleme, kao i s njima motivacijske, voljne i društvene sposobnosti i spremnosti da bi rješenja problema u različitim situacijama uspješno i odgovorno mogao koristiti.³³ Kompetencije obuhvaćaju višeoblične sposobnosti za rješavanje kompleksnih situacija. U njima su integrirani različiti oblici znanja, kao znanje, vještine i stavovi.³⁴

³³ Usp. F. E. Weinert, *Concepts of competence. Contribution within the OECD project definition and selection of competences: Theoretical and conceptual foundations*, Neuchatel: DeSeCo, 1999.

³⁴ U kompetenciju učenja spadaju sljedeća znanja: da pojedinac zna vlastite preferirane strategije učenja, jake i slabe strane svojih vještina i da je sposoban tražiti mogućnosti obrazovanja i usavršavanja i /ili pomoć i savjete koje može dobiti. Ta kompetencija zahtijeva vještine čitanja, pisanja, računanja, vještine iz informacijsko-komunikacijskih tehnologija, na temelju kojih pojedinac treba biti sposoban pristupiti, steći, koristiti i usvojiti nova znanja i vještine. Pojedinci trebaju moći upravljati svojim učenjem i karijerom, dokazati samodisciplinu i ustrajnost, sposobnost kritičkog razmišljanja, raditi timski i u heterogenim skupinama, podijeliti svoje znanje, procjenjivati vlastiti rad i tražiti podršku ako je potrebno. Stavovi vezani uz ovu kompetenciju uključuju motivaciju za nastavljanje učenja, pozitivan stav prema rješavanju problema u smislu želje za primjenjivanjem ranije naučenog i životnog iskustva te radoznalost u traženju mogućnosti učenja i primjene naučenoga u različitim životnim situacijama. Prema *Ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje - europski referentni okvir* u: Preporuka Europskog parlamenta i Vijeća Europe u: Metodika 11 (2010) 20, 169-182, ovdje 179-180.

Rasprava o kompetencijama u europskim razmjerima nije nova, već se ona danas proteže na široki kontekst školstva, visokog školstva i obrazovne politike i zalazi u pitanja nastavnih planova, ali i u obrazovno-ekonomska pitanja, koncepte cjeloživotnog obrazovanja i obrazovanja odraslih. Koliko god je područje koje koncepcije obuhvaćaju veliko, toliko je još uvijek malo empirijsko utemeljenje utjecaja, uvjeta i procesa razvoja kompetencija kod čovjeka u različitim područjima, fazama i stupnjevima.

Usmjeravanje obrazovne paradigme prema ishodima učenja i kompetencijama nerijetko izaziva podjele na one koji su za uvođenje kompetencija u obrazovni sustav i one koji su protiv kompetencijskog sustava obrazovanja. Tako innsbruški religijski pedagog i katehetičar Matthias Scharer za sebe kaže: "Ja nisam za osudu debate oko kompetencija i njen protivnik, prvenstveno onda ne, ako se ona ostavi tamo odakle ona porijeklom i potječe i ima svoj *Sitz im Leben*: naime u gospodarstvu i u strukovnom obrazovanju. Tako držim smislenim raspravljati oko kompetencija vjeroučitelja u primarnom i permanentnom obrazovanju, a koje su radi profesionaliziranja njihove odgovorne zadaće nužne i koje ju testiraju i razvijaju različite načine vrednovanja. Ipak, uvjeren sam, brzo će se u ovom području pokazati granice na zadatke usmjerenih i testovima dokazivih kompetencija."³⁵

Istaknuta bečka teologinja U. Greiner mišljenja je da se pri korištenju pojma kompetencija u obrazovanju danas ponajprije radi o pokušaju promjene nastavne paradigme, iako prema njezinu mišljenju još nije jasno rastu li, sukladno s usmjerenošću na kompetencije, i mogućnosti za povećavanje kvalitete.³⁶ No, budući da je prošlo više od 30 godina od Sinode u Würzburgu i uvođenja načela korelacije, U. Greiner potvrđuje da je potrebno nanovo definirati obrazovnu zadaću vjeronauka u kontekstu rasprave o kompetencijama i razviti kompetencijske modele, jer promjenom obrazovne politike i usmjeravanjem standarda obrazovanja prema kompetencijama ni položaj vjeronauka neće ostati nedirnut. Sukladno tome, Njemačka je biskupska konferencija godine 2004. izdala smjernice za obrazovne standarde katoličkoga vjeronauka,

³⁵ M. Scharer, *Wenn das Herz am Output hängt. Kommunikativ-theologische und religionsdidaktische Überlegungen zu Bildungsstandards und Kompetenzorientierung in Religion*, u: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 18 (2010), 16-26, ovdje 16.

³⁶ Usp. U. Greiner, *Zur Kompetenzdebatte: Klarheit – Zukunftsoffenheit-Verbindlichkeit*, u: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 17 (2009), 38-43, ovdje 38.

a pokrajina Baden-Württemberg prva je izradila nastavni plan usmjeren na kompetencije u kojem su izrađeni standardi i za evangelički, židovski i katolički vjeronauk, i to 2004. godine. U tom kompetencijskom modelu R. Schiedera, D. Bennera i R. Englerta razlikuje se između kompetencija *tumačenja*, u kojima je naglasak na promišljanju, i kompetencija *sudjelovanja*, s naglaskom na uvježbavanju vještina i sposobnosti.

U knjizi *Priručnik mjerenja kompetencija* iz 2003. autori Erpenbeck i Rosenstiel prikazuju povijest razvoja pojma kompetencija.³⁷ U središtu promišljanja kompetencije nalazi se pojam "dispozicija za samoorganiziranje", pri čemu oni razlikuju kvalifikacije i kompetencije. Kvalifikacije se odnose na određene komplekse spoznaja, postignuća i sposobnosti koje osoba mora posjedovati pri obavljanju poslova da bi mogla konvergentno djelovati. Kvalifikacije su prema navedenom djelu kompetencije i znanja, tj. pojedinačne kompetencije. One su hijerarhijski ustrojene i skup pojedinačnih kompetencija čini "koncept religiozne kompetencije". Njemu npr. pripada znanje kao pojedinačna kompetencija, ali i interesi. Također konceptu religiozne kompetencije pripada kompetencija smislenog življenja života, ophođenja s pluralnošću i mnoga druga polja kompetencije. Čini se da evangelički teolog F. Schweizer ima pravo kada zahtijeva širi pojam kompetencije.³⁸ Polazeći od takvog šireg pojma kompetencije, bečki teolog Georg Ritzer u kvantitativnom istraživanju izabranih područja kompetencija s naslovom *Interes-znanje-tolerancija-smisao* iz godine 2010. smatra da "kompetencija označava kognitivne, afektivne i psihomotoričke sposobnosti kojima individua vlada ili ih može naučiti da bi se s određenim situacijama i izazovima adekvatno ophodila i da bi mogla donijeti promišljene i utemeljene samostalne odluke. Ovdje se također razumijevaju motivacijske, voljne i društvene spremnosti i sposobnosti da bi se uspješno i potpuno odgovorno moglo pronaći rješenje problema u različitim situacijama".³⁹ Nadalje, stručnjak za društvene kompetencije U. P. Kanning pod kompetencijom

³⁷ Usp. J. Erpenbeck - L. Rosenstiel (ur.), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, Stuttgart, 2003.

³⁸ Usp. F. Schweizer, *Bildungsstandards auch für Evangelische Religion?*, u: *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 56 (2004), 236-241, ovdje 236.

³⁹ G. Ritzer, *Interesse - Wissen - Toleranz - Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Eine Längsschnittstudie*, Wien, 2010., 37.

shvaća ne samo konkretno ophođenje već i dispoziciju i potencijal koji postoji u jednoj osobi.⁴⁰

Sljedeći korak dimenzioniranja kompetencija su klase kompetencija. Prema Weinertu i Freyu mogu biti četiri i one su nadpredmetne. To znači da su dio svakog predmeta. Konstruirane su prema metakognitivnim pristupima i tipovima znanja. To su predmetno-analitičko konceptualno,⁴¹ metodičko-procesualno,⁴² društveno-sistematsko i osobno-sintetičko.⁴³ Međutim, obrazovni standardi u Hrvatskoj kao i u Njemačkoj i Austriji modelirani su prema predmetnim znanjima, a ne nadpredmetnim ključnim kompetencijama, što znači da se spomenute klase kompetencija stječu u sučeljavanju sa specifično predmetnim sadržajima.

3.2. Religiozna kompetencija

Pojam religiozna kompetencija prvi je upotrijebio evangelički teolog Michael Schibilsky, i to godine 1978., kada tim pojmom povezuje dimenziju smisla s društvenim odnosima. Katolički teolog Ulrich Hemel preuzima pojam i razvija ga. On je u novije vrijeme najviše utjecao na pojam religiozne kompetencije, knjigom *Ciljevi religioznog odgoja* iz 1988. godine. Religiozna je kompetencija za njega globalni cilj religioznog odgoja. Ona je složena sposobnost odgovornog ophođenja s različitim dimenzijama vlastite religioznosti u cjeloživotnim promjenama.⁴⁴ Uočavamo da je ta definicija religiozne kompetencije usko vezana uz pojam religiozni govor i da je u njezinu žarištu pojam religioznosti, što znači da ne pokriva sve

⁴⁰ Usp. U. P. Kanning, *Diagnostik sozialer Kompetenzen*, Göttingen, 2003., 12-14. Također: Isti, *Soziale Kompetenz: Warum viele Fördermaßnahmen wirkungslos sind*, u: *Wirtschaftspsychologie aktuell*, 17 (2010) 2, 13-16.

⁴¹ Imati sposobnost eksperimentalno-istraživačkog pristupa temi, znati se koristiti teorijama kao orijentacijskim okvirom za interpretaciju zbilje i znati ih kontekstualno analizirati, strukturalno promišljati, razumjeti predmet, disciplinu u njezinom standardu i metodi.

⁴² Imati sposobnost promatranja i razlikovanja pedagoške zbilje, podržavati i spoznavati procese individualnog razvoja, inicirati, modelirati i vrednovati procese učenja, pronaći putove za transfer znanja.

⁴³ Moći kritički pristupiti osobnim i radnim iskustvima, biti otvoren za nova iskustva, sposoban preuzeti odgovornost, djelovati smisljeno i ne zatvarati se pred budućnosti, balansirati između racionalnosti i emocionalnosti, kontemplacije i akcije.

⁴⁴ Usp. U. Hemel, *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*, Frankfurt am M., 1988., 674.

ili većinu vjeronaučnih ciljeva. Utoliko je opći već citirani pojam kompetencije F. E. Weinerta od nje širi.

Iako je poticanje i razvoj religiozne kompetencije prema značajnim autorima (Hemel, Mendel, Hilger) vodeći motiv današnjeg vjeronauka, postoje i mišljenja (S. Leimgruber i R. Englert) koja jasno izražavaju uvjerenje da je cilj vjeronauka "učiti biti kršćanin".⁴⁵ Koje dimenzije obuhvaća religiozna kompetencija prema Hemelu, Mendlu, Englertu i institutu *Comenius*, predstaviti ćemo u sljedećim poglavljima.

3.3. Hemelov model kompetencija

Prema Hemelu religiozna je kompetencija podijeljena po dimenzijama religioznosti i obuhvaća sljedeće dimenzije religioznosti: religiozna kompetencija u dimenziji religiozne *senzibilnosti* omogućuje kvalificirani pristup k religioznoj stvarnosti; u dimenziji religioznog *ponašanja* označava sposobnost izražavanja vlastitih religioznih sposobnosti i nadarenosti kao i sposobnost aktiviranja u religioznoj zajednici; u dimenziji religioznog *sadržaja* označava obrazovno znanje u sveobuhvatnom smislu: znanje kao orijentacijsku veličinu za osobno tumačenje svijeta i kao motivaciju za doživotno sučeljavanje s religioznim sadržajima; u dimenziji religiozne *komunikacije* pored stjecanja religiozne jezične kompetencije obuhvaća izgradnju religiozne komunikacijske sposobnosti i sposobnosti priopćavanja; u dimenziji religiozno motiviranog *oblikovanja života* obuhvaća razvoj religiozne kompetencije odlučivanja u smislu osobne i odgovorne vjere.⁴⁶ Ulrich Hemmel smatra da se religiozna kompetencija može poticati u procesima učenja, i to metodičkim vođenjem.

⁴⁵ Usp. S. Leimgruber, *Christsein-Lernen in postmoderner Zeit* u: (Beiheft 9/10) Zeitschrift der Kath. Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, Luzern, 1997, 53-55. Usp. G. Hilger, *Kako oblikovati vjeronauk? Metodička pitanja i njihove implikacije*, u: G. Hilger – S. Leimgruber – H. G. Ziebertz, *Vjeronaučna didaktika*, Zagreb, 2009, 180-196, ovdje 184. Također usp. H. Mendl, *Religionsdidaktik kompakt*, München, 2011, 70.

⁴⁶ Usp. U. Hemel, *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*, 675-690.

3.4. Model kompetencija prema institutu Comenius

Na temelju definicije religiozne kompetencije U. Hemela, evangelički *Comenius institut*⁴⁷ je već godine 2006. temeljito izradio vjeronaučni model kompetencija, i to prema materijalnom i formalnom obliku, tj. dimenzijama i područjima učenja. Prema tom modelu pet je dimenzija religioznog učenja: religiozna senzibilnost, religiozno ponašanje, religiozna komunikacija, religiozni sadržaji i religiozno oblikovanje života, i četiri (vjeronaučna) područja učenja: subjektivna religioznost, druge religije, religija kao društveni fenomen i kršćanstvo. U njemu središnje mjesto zauzimaju temeljne kompetencije religioznog obrazovanja u smislu razumijevanja i tumačenja.

Te su dimenzije istaknute i u tzv. berlinskom modelu vjeronaučnih kompetencija, koji u učevnoj dimenziji vjeronauka ističe religioznu kompetenciju tumačenja i sudjelovanja, i to ne unutarcrkvenog sudjelovanja, već kao sposobnost sudjelovanja na otvorenom dijalogu o religiji i promišljanja djelovanja povezanih uz religiju. Tako su za vjeronauk strukturirane ove središnje kompetencije: razumijevati i tumačiti. Oko njih se u međusobnoj korelaciji sa svima nalaze sljedeće vjeronaučne kompetencije, koje podijeljene po područjima učenja ovako izgledaju:

- glede subjektivne religije: spoznavati i opisati; komunicirati i vrednovati.

- glede drugih religija i svjetonazora kompetencije su: komunicirati, vrednovati i uobličavati, djelovati.

- glede religije kao društvenog fenomena kompetencije su: uobličavati, djelovati i sudjelovati, odlučivati.

- glede kršćanstva u konfesionalnom obilježju kompetencije su: spoznavati, opisati i sudjelovati, odlučivati.⁴⁸

3.5. Model H. Mendla

Teoretsko polazište karakteristično za religijskog didaktičara H. Mendla, Bavarca sa sveučilišta u Passauu, jest konstruktivistička didaktika u smislu isticanja performativne dimenzije vjeronauka. On je mišljenja da današnji učenici dolaze u školu sa sve manje

⁴⁷ Usp. http://ci-muenster.de/biblioinfothek/open_access_pdfs/bildung22_Kompetenzen.pdf (24. 4. 2012.).

⁴⁸ Usp. A. Kaupp – S. Leimgruber – M. Scheidler (ur.), *Handbuch der Katechese*, Freiburg, 2012., 140.

eksplicitnim religioznim iskustvom. Prema njegovu mišljenju školski vjeronauk nakon Sinode u Würzburgu 1974. nije toliko utemeljen u martiriji koliko u dijakoniji, i školski vjeronauk upravo tu svoju uporišnu točku mora iskoristiti da bude na služenje učenicima u stjecanju religioznog iskustva. To se treba dogoditi putem performativnog vjeronauka, koji će “pokazati (kako se živi i slavi) vjeru”. On je mišljenja da je prinos današnjeg vjeronauka sljedeći: vjeronauk nudi temeljno, životno važno i strukturirano znanje o vjeri i Crkvi; vjeronauk upoznaje s oblicima življene vjere i omogućuje vjersko iskustvo i iskustvo Crkve; vjeronauk razvija sposobnost religioznog dijaloga i prosudbu učenika; vjeronauk usmjeren na subjekta nadilazi područje postavljenih ciljeva i uz pomoć sadržaja pridonosi izgradnji općeljudskog identiteta djece i mladih; vjeronauk čuva ravnotežu u ostvarivanju osobnog i društvenog identiteta; vjeronauk pomaže u ostvarivanju tzv. narativnog identiteta u smislu da se otvorenost života spozna kao izazov i mogućnost, s ciljem da se djeca i mladi putem različitih iskustava i upitnosti života osposobe za otkrivanje egzistencijalne dubine i religiozne dimenzije kako bi mogli svoj život i svoju vjeru uvijek nanovo tumačiti i uobličavati. U smislu kontekstualnoga koncepta društvenog identiteta ovi će se procesi odvijati u okviru usmjerenja na drugoga i ograničenja od drugoga. Vjeroučenici vjeronaukom trebaju postati zreli subjekti vlastite religiozne biografije koju su sposobni samostalno kritički vrednovati.

Polja religiozne kompetencije prema Mendlu⁴⁹ su: religiozna senzibilnost ili percepcija (posvijestiti i opisati religiozno značajne fenomene); religiozna sadržajnost ili spoznaja (razumjeti i ponuditi značajna svjedočanstva vjere i života); religiozna komunikacija ili interakcija (sporazumijevati se o religioznim pitanjima i uvjerenjima), sposobnost religioznog prosuđivanja ili vrednovanja (utemeljeno prosuđivati u religioznim pitanjima), religiozno izražavanje ili performans (estetski promišljati i etički djelovati u religioznim i etičkim pitanjima) i religiozna kultura življenja ili sudjelovanje (utemeljeno i odlučno (ne)sudjelovati u religioznoj i društvenoj praksi).⁵⁰

3.6. Dimenzije kompetencija prema R. Englertu

Dimenzije kompetencija u modelu R. Englerta su primjerice: usmjeravajuće religiozno znanje, sposobnost teološkog argumen-

⁴⁹ Usp. H. Mendl, *Religionsdidaktik kompakt*, 68.

⁵⁰ Usp. Isti, 199.

tiranja, sposobnost duhovnog *izražavanja*, sposobnost etičkog *obrazlaganja*, *smisaoni* pristup zbilji. Ovaj je model oblikovan prema dimenzijama učenja: percepciji – spoznaji – performansu – interakciji i participaciji. One su kombinirane s područjima učenja. Kod Englerta se može pratiti razvoj dimenzija vjeronaučne kompetencije. Tako su ciljevi vjeronauka prema Englertu 2002:⁵¹ sposobnost ophođenja s religioznom pluralnošću, s religioznim tradicijama, s etički konfliktnim situacijama, s kriznim egzistencijalnim situacijama. Dvije godine kasnije, 2004.⁵² Englert to dopunjava sljedećim formulacijama: umijeće usmjeravajućeg religioznog znanja, sposobnost teološkog propitivanja i argumentiranja i dijalogiziranja, duhovni pristup zbilji i sposobnost duhovnog izražavanja, umijeće etičkog obrazlaganja, sposobnost na temelju religije odgovornog življenja u svijetu. Englert dopunjuje svoj model kompetencija „posjedovanjem orijentacijskog znanja“ iz kršćanstva i religija. Tri godine nakon objavljivanja članka “Obrazovni standardi za vjeronauk” on 2007. dopunjuje svoj model sljedećim riječima: jasno je da i vjeronauk mora težiti porastu predmetnog znanja o religiji/vjeri (*learning about religion*), ali znanje o religiji i religijama nije samo sebi cilj, već ono mora težiti razvoju samostalne religiozne prosudbe i religiozne orijentacije (*learning from religion*).⁵³ Tako prema Englertu dimenzija kompetencije u modelu religiozne kompetencije obuhvaća sljedeće: usmjeravajuće teološko znanje, sposobnost teološkog argumentiranja, bogatstvo duhovnog izričaja, sposobnost etičkog obrazlaganja, sposobnost odgovornog sudjelovanja u tumačenju svijeta.

Vjeronauk se prema Englertu nalazi u napetosti između normalnog školskog predmeta i školskog izdvojenog slučaja: između unutaršnjeg proprija (*proprium*) i opće relevantnosti obrazovanja; strukturirane instrukcije i usmjerenosti na subjekta; fenomenološke spoznaje i ideologijsko-kritičkog razlikovanja; religijsko-kulturne informativnosti i konfesionalne plauzibilnosti; pretjeranih očekivanja i podcijenjenih značenja. On je uvjeren da

⁵¹ R. Englert, *Religiöses Lernen und sein Beitrag zu einer umfassenden Bildung*, u: Bischöfliches Generalvikariat Essen (ur.), *Katholische Grundschule. Christliches Erziehungsbündnis für die Welt von morgen*, Essen, 2002., 79-91.

⁵² Usp. R. Englert, *Bildungsstandards für "Religion". Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte*, u: *Religionspädagogische Beiträge* 53 (2004), 21-32.

⁵³ R. Englert, *Bildungsstandards für Religion. Was eigentlich wissen sollte, wer solche formulieren wollte* (erweiterte Fassung), u: C.-P. Sajak (Hg.), *Bildungsstandards für den Religionsunterricht - und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht*, Berlin, 2007., 9-28.

će budućnost vjeronauka biti očuvana pod sljedećim uvjetima:⁵⁴

- ako u kontekstu budućeg razvoja škole vjeronauk bude nastojao razjasniti u čemu se u materijalnom i formalnom smislu sastoji njegov specifični prinos općem obrazovanju;

- ako uspije inicirati takve oblike susreta i sučeljavanja s kršćanskom vjerom, koji su od pomoći djeci i mladima da pronađu svoju vlastitu vjeru;

- ako uspije povezati širinu perspektive za religiozno relevantne fenomene najrazličitijih oblika, s etabliranjem takve religiozne kulture promišljanja koja je usmjerena i utemeljena na određenim i jasnim standardima kvalitete;

- ako mu uspije razviti takve oblike religijske didaktike koji odgovaraju oblicima škole i koji su bogati takvim metodičkim varijantama koje dopuštaju učenicima i u budućnosti doživjeti da sučeljavanje s religioznim pitanjima može biti eminentno važan i zabavan proces;

- ako slijedi realne ciljeve i ne dopusti da se preoptereći, tj. ako ne izgubi iz vida specifične šanse i ograničenja školskih mogućnosti religioznog učenja.

Englert ide i korak dalje te nudi praktične upute za razvoj religiozne kompetencije u smislu razvoja religiozne orijentacije.⁵⁵ Naime, možemo pretpostaviti da vjeronauk pomaže razvoju struktura religiozne orijentacije:

- ako razjasni od čega se sve sastoji religiozni pristup zbilji (npr. shvatiti da biblijsko-teološki koncepti o čovjeku proširuju našu antropološku spoznaju, da promišljanja o Bogu stvoritelju i smislu svega pokazuju specifično životno usmjerenje (element *proprium*);

- ukoliko je smjerodavan (ukoliko učini transparentnom crvenu nit koja se proteže kroz biblijsku predaju, ali i kroz povijest kršćanske vjere: npr. u Bibliji nastojanje oko pravde, problem ljudske grešnosti, iskustvo Božjeg milosrđa, okrenutosti k čovjeku, pitanje o smislu života, povjerenje u Boga spasitelja i ispunitelja ljudskih nada i čežnji (element koherentnosti);

- ako nastoji povezati različite dimenzije religioznog znanja s pragmatičnom dimenzijom života: u susretu s ljudima koji životom svjedoče važnost vjere, u sučeljavanju s različitim oblicima življenja

⁵⁴ Usp. R. Englert, *Religionspädagogische Grundfragen. Anstösse zur Urteilsbildung*, 254-255.

⁵⁵ Usp. Isti, 263-264.

vjere u povijesti i sadašnjosti, insceniranjem vjere u vjeronauku u obliku performativnog vjeronauka⁵⁶ (element važnosti);

- ako djeci omogućuje da izraze osobna razmišljanja, da sama povezuju činjenice, unesu znanje u kontekst osobnih iskustava (element prilagodbe ili uređenja);

- ako je tako misaono postavljen da učenički procesi učenja postanu plauzibilni u smislu dnevnika učenja, studija, bilance (element refleksivnosti);

- ako njeguje ponavljanja i vježbe produbljivanja (tj. njeguje poveznicu s prijašnjim procesima učenja (element produktivnosti)).

ZAKLJUČAK

Iako nas obrazovni standardi nazivom podsjećaju na Prokrustovu postelju ili uravnilovku na obrazovnom području, ipak su nam određeni standardi u obrazovnom procesu prijeko potrebni kako bismo znali put kojim nam je ići prema kvalitetnijem obrazovanju i poticanju izvrsnosti na odgojno-obrazovnom području. "Kompetencije" i "postignuća" svoj *Sitz im Leben* imaju u gospodarstvu i njihovo je prirodno okružje izvrsnost, natjecateljski duh i ekonomski boljitak kojim se standardizacijom obrazovanja i teži. Predloženi standardi obrazovanja koji među ostalim ciljaju industrijalizaciji obrazovanja, premda žele poticati izvrsnost, mogu pridonijeti i tome da obrazovanje postane žrtva na oltaru kapitala.

U standardima obrazovanja vezanim s pojedinim predmetima radi se o posebnim područjima učenja i sadržaja jednog predmeta. Njihova se implementacija postiže samom novom orijentacijom na kompetencije. Upravo ta koncentracija na predmetne obrazovne standarde postavlja pred vjeronauk neizbježna pitanja o njegovom teološkom profilu, implicitnom i eksplicitnom pojmu religije, njegovom shvaćanju konfesionalnosti, različitosti i zajedništva.

Teološki je profil vjeronauka od Drugoga vatikanskog koncila jasno zacrtan. Crkva kao narod Božji pozvana je uvijek i svuda naviještati Radosnu vijest o tome da Bog ljubi čovjeka. Poruka o utjelovljenju Sina Božjega, o Božjoj kenozi (Fil 2,6) radi nas ljudi i našega spasenja, sadržajno je i metodičko središte vjeronauka. Sadržajno, jer je kristocentričnost središnje načelo vjeronauka (CT 5-6), a metodički jer je vjeronauk bitno kontekstualan i dijaloški

⁵⁶ M. Domsgen, *Der performative Religionsunterricht – eine neue religionsdidaktische Konzeption?*, u: *Religionspädagogische Beiträge* 54 (2005), 31-50.

usmjeren, s ciljem služenja čovjeku jer je čovjek put Crkve. Tako se uloga vjeronauka u suvremenoj školi sve više prepoznaje ne samo u martirijskoj, odnosno evangelizacijskoj već ponajprije u svojoj dijakonijskoj zadaći.

Glede pojma religije, tj. u našem kontekstu katoličke vjere u školi, društvo koje želi graditi svoju budućnost na kulturi međusobnog uvažavanja,⁵⁷ mora inzistirati na njegovanju religiozne činjenice u školama. Naime, religija je u školi prisutna bilo implicite bilo eksplicite, i to u svim oblicima škole: organizacijskim, sadržajnim, metodičkim, pa čak i personalnim, u smislu personala koji je otvoren ili zatvoren za religioznu dimenziju. Ako se samo u vjeronauku razmišlja o religioznim pitanjima, vjeronauk će postati školski rezervat religije, što je u suprotnosti s današnjom kulturom škole kao odgojno-obrazovne ustanove koja njeguje kulturu uvažavanja, tolerancije i u konačnici pridonosi boljitku svijeta i očuvanju mira u svijetu. U takvoj školi vjeronauk nalazi svoje neizostavno mjesto. Terminologijom NOK-a možemo reći da vjeronauk posreduje religioznu kompetenciju. Ona se u smislu odgojno-obrazovnih ishoda vjeronaučne nastave očituje ponajprije u kvalificiranom pristupu religioznoj stvarnosti kao obrazovno znanje u sveobuhvatnom smislu: znanje kao orijentacijska veličina za osobno tumačenje svijeta i kao motivacija za doživotno sučeljavanje s religioznim sadržajima, te zatim kao sposobnost izražavanja vlastitih religioznih sposobnosti i nadarenosti i sposobnost aktiviranja u religioznoj zajednici. Religiozna kompetencija podrazumijeva izgradnju religiozne komunikacijske sposobnosti i sposobnosti priopćavanja kao i religiozno motiviranog oblikovanja života. Zaključno, možemo reći da su vjeroučenici religiozno kompetentni, tj. da će posjedovati kompetenciju kršćanskog tumačenja zbilje i kršćanski-motiviranog sudjelovanja u njoj ako u sučeljavanju s religioznim konstrukcijama drugih i potpomognuti tumačenjem kršćanske tradicije razviju samostalnu i smislenu prosudbu u vjeronaučnim pitanjima i ako razviju vlastiti religiozni profil.⁵⁸

⁵⁷ Usp. Charles Taylor, *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*, Frankfurt am M., 1993.

⁵⁸ Usp. Dietrich Benner, *Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht*, u: *Religionspädagogische Beiträge* 53 (2004), 5-19.

NCF AND RELIGIOUS EDUCATION: RELIGIOUS COMPETENCE IN SCHOOL RELIGIOUS EDUCATION

Summary

In accordance with educational changes in the world, Croatian National Curriculum Framework also brings a significant change of educational paradigm: transition to competence system, student achievements and learning outcomes. The economically conditioned change of educational paradigm profoundly changes the contents, ways and purpose of learning and teaching in schools. Following the line of these changes the author analyzes dimensions of religious learning and points out the specific content of religious competence in school religious education. The method is screening and analytical. The work consists of three chapters. The first chapter outlines religious education and new guidelines of education, like educational standards and competences. In this context the author answers the question: What is religious education? Religious Education aims to build a complex religious orientation that assumes the possession of structured religious knowledge and the ability of individual internalization of religious tradition. Religious knowledge in the semantic, syntactic and pragmatic dimension is the content of the second chapter. The third chapter analyzes the dimensions of religious competence in school religious education: educational knowledge in a comprehensive sense – knowledge as a guide magnitude for a personal interpretation of the world and as a motivation for lifelong confrontation with religious contents; competence in expressing one's own religious abilities and talents; competence in activating in religious community; building of religious communication skills and religiously motivated formation of life. At the end, guidelines for the development of religious competence in school religious education are outlined.

Key words: educational standards, competences, religious education, religious teaching, religious competence.