

METODA U VJERONAUČNOJ NASTAVI U SLUŽBI PEDAGOGIJE VJERE

ANA THEA FILIPOVIĆ

Visoka teološko-katehetska škola u Zadru
Franje Tuđmana bb
23000 Zadar

Primljeno: 17. 11. 2003.
Izvorni znanstveni rad
UDK 371.3:268

Sažetak

U ovom se članku ponajprije propituje i elaborira odnos između milosnog karaktera vjere, metodičkih aranžmana i čovjekove slobode u procesima religioznog i vjerskog odgoja i obrazovanja. Potom se tumači o kakvu je odgoju i učenju vjere riječ u vjeronaučnoj nastavi te se iznose kriteriji kojima se treba voditi izbor i primjena metoda u toj nastavi. Ti su kriteriji: primjerenost vjeronaučnim ciljevima i sadržajima, primjerenost učeniku i nastavniku te primjerenost nastavnoj situaciji. Dosljedno tome, u članku se tematizira odnos između metoda i ciljeva te metoda i sadržaja vjeronauka, govori se o nužnosti promicanja učenikove i nastavnikove metodičke kompetencije te ukazuje na međuovisnost metoda i pojedinih nastavnih situacija.

Ključne riječi: metoda, metoda u vjeronaučnoj nastavi, religiozni odgoj, učenje vjere, pedagogija vjere, metodička kompetencija, ciljevi vjeronauka, sadržaj i metoda

Metoda općenito, kao što to sugerira i sama etimologija riječi (grč. *meta* = prema; *hodos* = put, hod, pristup, način, postupak), označuje način na koji se organizira tijekom radnje ili misaoni proces da bi se došlo do određene spoznaje, rezultata ili cilja.¹ Pod metodama u didaktici razumijevaju se »oblici poučavanja i učenja, postupci i načini rada koji se primjenjuju u nastavi da bi se postigao rezultat učenja«² ili učevni cilj, tj. da bi učenik stekao određena znanja i vještine, razvijao svoje sposobnosti, oblikovao stavove, stjecao navike, širio interese te izgrađivao sveukupnu osobnost. Kako je nastava u cjelini, kao sustav organiziranih procesa poučavanja i učenja, obilježena intencionalnošću, sustavnošću i težnjom za učinkovitošću, tako i nastavne metode kao bitna sastavnica nastave i neizostavni dio nastavnog kurikulumu, označuju promišljeno, ciljevito i produktivno djelova-

nje nastavnika i učenika koje strukturira put i proces učenikova učenja.³ Nastavne metode su u didaktici najčešće skupna oznaka za sva pitanja načina i puteva nastavnog poučavanja i učenja.⁴ One mogu označavati i sklop čitavog niza elemenata metodičkog djelovanja ili međudjelovanja odnosno metodičkih postupaka nastavnika i

¹ Usp. E. SCHWEFEL, *Methoden*, u: I. BOSOLD – P. KLIEMANN (ur.), »Ach, Sie unterrichten Religion?« *Methoden, Tipps und Trends*, Calwer, Stuttgart, i Kösel, München 2003, str. 213.

² R. LACHMANN, *Methodische Grundfragen*, u: G. ADAM – R. LACHMANN (ur.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 1. Basisband*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 42002, str. 19. U ovoj definiciji metode Lachmann se oslanja na H. MEYERA, *UnterrichtsMethoden*, sv. I, Frankfurt a. M. 112000, str. 126.

³ Usp. A. T. FILIPOVIĆ, *Didaktika školskog vjeronauka. Elementi planiranja*, u: »Kateheza« 17(1995) 4, 276-285, ovdje 277.

⁴ Usp. R. LACHMANN, *nav. dj.*, str. 18.

učenika. Složenije nastavne metode upravo se sastoje od niza takvih elemenata. Metoda pritom označuje cjelinu koja integrira i daje smisao svakom metodičkom postupku. Usko povezani i isprepleteni s nastavnim metodama, iako se od njih razlikuju, jesu tzv. socijalni ili socijalno-radni oblici nastave⁵, koji otkrivaju način na koji se organizira i strukturira komunikacija i interakcija između učenika i nastavnika odnosno između učenika međusobno. Oni reguliraju strukturu odnosa i komunikacije u nastavi i javljaju se kao pojedinačni (individualni) rad, rad u paru (udvoje), grupni rad ili frontalna nastava. Nastavne se metode i metodički postupci povezuju s određenim socijalno-radnim oblicima nastave pri čemu dolazi i do nekih tipičnih kombinacija.⁶

Nakon što smo odredili značenje pojma *metoda* u nastavi uopće, zapitat ćemo se koje je mjesto i uloga metode u odnosu na odgoj vjere i religiozno učenje u vjeronaučnoj nastavi te koje kriterije treba zadovoljiti odgovorna upotreba metoda u školskom vjeronauku.

1. METODIČKI ARANŽMANI I MILOSNI KARAKTER VJERE

Teza od koje polazi ovo naše promišljanje glasi da metoda u vjeronaučnoj nastavi treba stajati u službi pedagogije vjere odnosno u službi odgoja i rasta vjere djece i mladih. Pred tom postavkom – osobito kada je riječ o školskom vjeronauku – odmah nam se nameću određena pitanja: Može li se uopće odgovarajućim nastavnim metodama jamčiti buđenje i rast vjere? Dade li se vjera didaktički isplanirati i nastavno-metodički organizirati? Je li vjeru uopće moguće poučavati i učiti? Odgovori na ova pitanja bitno utječu na shvaćanje odgoja i

učenja vjere, a time i na status, izbor i primjenu metoda u vjeronaučnoj nastavi.

1.1. Dva suprotna stajališta

U povijesti teologije pokazalo se da odgovori na navedena pitanja mogu biti vrlo različiti. Navest ćemo dva primjera koja nam to potvrđuju. a) Katoličko prosvjetiteljstvo 18. i 19. stoljeća bilo je blisko mišljenju da vjera u Boga proizlazi iz razumskih dokaza te da se tu vjeru – radikalno govoreći – može prikladnim odgojno-obrazovnim metodama gotovo izvući iz samih učenika. To je stajalište koje govori posvema u prilog važnosti metode u naviještanju, posredovanju i odgoju vjere. Takvo je shvaćanje, međutim, u radikalnom obliku teološki neprihvatljivo, jer Bog koji je proizvod ljudskog razuma i koji se daje izvesti iz ljudskog iskustva, ne treba se objavljivati. b) Ovome suprotan odgovor na netom postavljena pitanja može se naći u dijalektičkoj teologiji dvadesetih godina 20. stoljeća, koja je naglašavala temeljnu nesposobnost naravnoga čovjeka za spoznaju Boga. Budući da se Bogom objave ne može raspolagati, da se on ne da instrumentalizirati i funkcionalizirati, dijalektička teologija je naglašavala da je on radikalno i nepremostivo drugačiji od svih ljudskih očekivanja. Vjera je po njenu shvaćanju čisti dar kojemu se čovjek može otvoriti i prihvatiti ga ili se pred njim može zatvoriti i odbiti ga. Prema tom bi poimanju,

⁵ Na njemačkom se govornom području redovito upotrebljava naziv *socijalni* (katkada s dodatkom *i interakcijski*) oblici nastave. F. JELAVIĆ ih naziva *socijalno-radnim formama* (usp. ISTI, *Didaktika*, Slap, Jastrebarsko ⁴1998, str. 39), a V. POLJAK *sociološkim* oblicima nastavnog rada vezanim uz *brojčane formacije učenika* kao subjekata ili nositelja nastavnog rada. (usp. ISTI, *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb ³1982, str. 156).

⁶ Usp. R. LACHMANN, *nav. dj.*, str. 19.

grubo rečeno, sva metodička nastojanja oko vjerskog odgoja i obrazovanja bila bez značenja, jer se za dar vjere može jedino moliti.⁷ Na to se stajalište pozivaju svi oni koji žele umanjiti važnost katehetskih i religijskopedagoških nastojanja oko kvalitetnog religioznog i vjerskog odgoja i obrazovanja, opravdavajući svoj stav tvrdnjom da ono što vjeroučitelji čine i tako nije presudno, jer je vjera u konačnici milost. Pritom zaboravljaju da imati kompetentnog vjeroučitelja ili vjeroučiteljicu i odgovornog katehetu ili katehisticu, također znači veliku Božju milost.

1.2. *Milost, sloboda i odgoj vjere*

Poučavanje i učenje vjere imaju uistinu dvije granice. To su s jedne strane milosni karakter vjere, a s druge strane čovjekova sloboda. Teološki gledano, vjera se u krajnjoj liniji zaista ne može naučiti ni postići vlastitim naporom. Ona je nezasluzeni dar Božje ljubavi. Kao milosni dar spasenja koje nam Bog nudi i daruje, vjera izmiče nastavno-metodičkom raspolaganju i organiziranju, ona izmiče ciljnom planiranju. Čovjeku je milošću dano da može vjerovati i vjera se ne da iznuditi niti organizirati ni najboljim učevnim metodama.⁸ Bog je onaj koji se obraća čovjeku i koji dolazi k njemu. Ljudi na putevima svoga religioznog traganja mogu susresti otajstvo Božje samo ako prihvate njegov dolazak kao onoga koji se objavljuje sasvim drukčiji od čovjekovih očekivanja i ako se upuste u novinu susreta i dijaloga s njime.

Međutim, vjerovanje milošću i vjerovanje pomoću religioznog odgoja i učenja ne moraju biti nepremostive suprotnosti. Vjera se naime u redovitim slučajevima neće razviti sama od sebe ako ne postoje pretpostavke za njezinu izgradnju. Čovjek i na putu vjere, kao i na životnom putu opće-

nito, treba druge ljude koji će mu pomagati, voditi ga i senzibilizirati za ono što će se razviti u stav vjere. Vjera je upućena na posredovanje i ona se – slikovito rečeno – može zapaliti samo na vjeri drugih ljudi, na vjerničkom svjedočanstvu. Drugi u nama doduše ne mogu proizvesti vjeru, ali je mogu pripremiti, omogućiti, izoštriti naša duhovna čula. Postoji određena sposobnost religioznog učenja kojoj je potreban razvoj i izgradnja. Da bismo prispjeli k zreloj vjeri koju se u zreloj slobodi prihvaća i potvrđuje, potrebno nam je učenje kojim se borimo za svoju vjeru i sučeljavamo se s njome. Za vjeru koja nam je darovana treba se osobno odlučiti, a to znači propitivati je i produbljivati, i tako učiti. Vjera se može shvatiti kao proces učenja koji traje čitav život, koji pozna sumnje, pitanja i nesigurnosti. Ona se u odgojno-obrazovnom procesu razvija iz učevnog sučeljavanja s iskustvima, sa sadržajima vjere i s vjerom drugih.⁹ »Vjera se ne može opisati kao rezultat učevnih procesa; ali ona se događa u kontekstu procesâ ljudskog sazrijevanja i učenja.«¹⁰

7 Usp. G. HILGER, *Wie Religionsunterricht gestalten? Methodenfragen und ihre Implikationen*, u: G. HILGER – S. LEIMGRUBER – H.-G. ZIEBERTZ, *Religionsdidaktik. Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, Kösel, München 2001, str. 201-218; ovdje str. 204-205.

8 Usp. ZAJEDNIČKA SINODA BISKUPIJA SAVEZNE REPUBLIKE NJEMAČKE, *Vjeronauk u školi*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb 1995, br. 2.4.4.

9 Usp. O. BETZ, *Kann man zum Glauben erziehen?*, u: ISTI, *Die Zumutung des Glaubens. Ansätze für die religiöse Erziehung angesichts eines neuen Glaubensverständnisses*, Pfeiffer, München 1968, str. 75-87; ovdje str. 76-77; G. HILGER, *nav. dj.*, str. 205.

10 J. WERBICK, *Glauben als Lernprozess? Fundamentaltheologische Überlegungen zum Verhältnis von Glauben und Lernen – zugleich ein Versuch zur Verhältnisbestimmung von Fundamentalthologie und Religionspädagogik*, u: K. BAUMGARTNER – P. WEHRLE – J. WERBICK (ur.), *Glauben*

Jasno je da sam čin vjere pripada među korake koje svatko mora učiniti sam i među odluke koje nitko drugi ne može donijeti umjesto njega. Sve ono što se može postići vjerskim odgojem, ono što se može planirati i probuditi odgovarajućim metodama, još nije sama vjera, nego pripada u predvorje vjere, pod predznak propedeutike. Odgoj vjere stoga ili ostaje u predvorju vjere ili već pretpostavlja stav vjere te vodi k njezinu dubljem razumijevanju.¹¹ Školski vjeronauk u tom smislu – gledano s eklezijalnog stajališta – za neke učenike ima bitnu katehetsku dimenziju, a za druge ima zapravo evangelizacijsku dimenziju, jer im omogućuje susret s evanđeljem, odnosno s vjerom vjeroučitelja i drugih učenika.

Kada govorimo o metodi u vjeronaučnoj nastavi u službi pedagogije vjere ili odgoja vjere, važno je uvijek imati na umu tu dijalektiku odnosa između vjere kao dara i kao procesa učenja. Religiozni razvoj i razvoj vjere s jedne strane izmiču planiranju, a s druge strane zahtijevaju metodički poticaj i oblikuju se kroz odobravanje i otpor prema ponudi drugih, napose prema ponudi odgojitelja i nastavnika. Tu dilemu treba imati na umu kako vjeroučitelj ili profesionalni odgojitelj u vjeri ne bi mislio da može jamčiti sigurne puteve i metode do vjere, da može osigurati i organizirati izgradnju stava vjere te dobrom metodom spriječiti neuspjeh vjerskog odgoja. Svaka osoba ima vlastiti religiozni put, vlastitu vjersku biografiju i naše nakane s onim što želimo posredovati ne poklapaju se uvijek s onim što mladi žele i s vjerom kakvu za sebe žele. Odgajatelj je pratilac na putu izgradnje vjere, a nositelji procesa su sami učenici. Odgajatelj može predložiti, ponuditi, pružiti mogućnost, ali subjekti odgoja sami odlučuju što će uzeti za sebe i kako će to ugraditi u sveukupni sklop vlastite osobnosti i vlastitog identiteta. Tu krajnju slobodu za-

htijevaju i teološki i pedagoški razlozi. Oni ujedno znače zabranu svakog apsolutiziranja, dogmatiziranja i manipuliranja na metodičkom području. Sloboda o kojoj je riječ u odgoju vjere ujedno nas oslobađa od pritiska da kod učenika bezuvjetno moramo proizvesti stav vjere te nam otvara vrata za odgovornu primjenu raznovrsnog metodičkog repertoara koji vjeronauk čini školskim predmetom, ravnopravnim s drugima.¹²

Djecu i mlade moguće je, dakle, samo postupno i s punim poštovanjem prema onom nutarnjem i odgojitelju nedostupnom dijalogu koji se događa u izravnom odnosu između Boga i čovjeka, uvoditi u put vjere. Vjeroučitelj/ica im može pomoći da dođu do prvih vjerskih iskustava, familijarizirati ih s jezikom vjere i s kršćanskom predajom te im pokazati vjerničku zajednicu i puteve koji vode k njoj. Nastavnici i odgojitelji stupaju pred svoje učenike kao svjedoci vjere, u nadi da će se u njima pokrenuti proces koji će ih voditi da prepoznaju i oblikuju svoj životni put kao put s Bogom i put k Bogu.¹³

2. KAKO TREBA SHVATITI VJERONAUK KAO MJESTO RELIGIOZNOG ODGOJA I UČENJA VJERE?

Sljedeće pitanje koje nam se nameće dok razmišljamo o metodi u vjeronaučnoj nastavi u službi pedagogije vjere, jest pitanje *kakvo učenje vjere* pritom imamo pred očima. Iz katehetske povijesti nam je poznato da su primjerice neoskolastički katekizmi bili skloni odgoju u vjeri i religiozno učenje shvaćati prvenstveno kao učenje i

lernen, Leben lernen. Beiträge zu einer Didaktik des Glaubens und der Religion, FS für E. Feifel, EOS, St. Ottilien 1985, str. 3-18; ovdje str. 13.

¹¹ Usp. O. BETZ, *nav. dj.*, str. 77.

¹² Usp. R. LACHMANN, *nav. dj.*, str. 31.

¹³ Usp. O. BETZ, *nav. dj.*, str. 86.

intelektualno prihvaćanje – »držanje istinitim« – nadnaravnog znanja koje je Bog objavio i povjerio Crkvi. Poistovjećivanje religioznog učenja s učenjem katekizamskih formula i definicija s katehetskog je gledišta, barem od Drugog vatikanskog sabora naovamo, neprihvatljivo, jer ono u sebi krije opasnost razdvajanja dviju temeljnih sastojnica vjere – čina i sadržaja vjere (*fides qua* i *fides quae creditur*).

U osvjetljivanju ovog pitanja i prevladavanju dileme da li vjeronauk u školi treba u prvom redu prenositi vjersko znanje ili pak u prvom redu odgajati u vjeri kao osobnom životnom stavu, može nam pomoći razmišljanje D. Emeisa, koji se oslanja na jednu distinkciju iz sociologije znanja, a koja razlikuje životno znanje i znanje podataka. Vjeronauk u školi zacijelo treba posredovati i znanje objektivnih vjerskih sadržaja i podataka iz svijeta kršćanske vjere. Učenici trebaju poznavati strukturu Novoga zavjeta i snalaziti se u njemu, trebaju imati jasnu predodžbu liturgijske godine i poznavati strukturu kršćanskog bogoslužja, moraju znati što kršćani slave u vazmenoj noći i koje su ključne teme Isusova propovijedanja. Međutim, usvajanje objektivnog vjerskog znanja mora biti najtješnje povezano s upoznavanjem, razumijevanjem i prihvaćanjem vjere kao životnog znanja. Da je u kršćanskoj vjeri prije svega riječ o životnom znanju, nije potrebno dokazivati, jer je i suviše glasan evanđeoski poziv na istinski život, na život u punini. Životno znanje evanđelja može se još pobliže označiti kao spasenjsko znanje. Spasenjsko znanje pomaže da se nosimo s napetošću ambivalentnih iskustava ovog eona – svjetla i tame, nade i straha, dobra i zla, ljubavi i mržnje, punine i fragmentarnosti – na taj način da uvijek iznova vjerujemo u dobro i zalažemo se za svjetlo i nadu, za dobro i mir, za puteve i susrete

koji oslobađaju, ispravljaju nepravde, ozdravljaju i pomiruju. Spasenjsko znanje pomaže u konstruktivnom odnošenju prema vlastitoj krivnji i krivnji bližnjega te nam u konačnici pomaže da učimo prihvatiti i smrt. Jasno je da za takvo životno znanje nije dovoljno poznavanje objektivnih vjerskih stvarnosti i činjenica, no jasne predodžbe o sadržajima kršćanske vjere, kao primjerice o kršćanskom gledanju na posljednji sud, bitno utječu i na odnos prema smrti kao i na odnos prema životu. Vjeronauk se u tom smislu može promatrati kao mjesto učenja vjere kao životnog znanja koje se hrani i produbljuje posredovanjem objektivnog vjerskog znanja.

Danas se i kod nas objektivno vjersko znanje sustavnije i obuhvatnije posreduje u školskom vjeronauku, nego u župi ili u obitelji. Međutim, ako djeca i mladi u obitelji i u župnoj zajednici ne stječu iskustva koja bude njihovo zanimanje, potiču motivaciju i iznose na površinu religiozna i vjerska pitanja, taj nedostatak ograničava i šanse školskog vjeronauka kao mjesta odgoja u vjeri, jer učenici vrlo brzo zaboravljaju ono što ne susreću u životnoj stvarnosti. Vjeroučitelji/ce u školi obično imaju posla s heterogenim sastavom razreda s obzirom na pretpostavke i mogućnosti posredovanja vjere. Zato u školi ne može biti riječi o prenošenju i prihvaćanju kršćanske predaje koja je za sve obvezujuća, no moguće je takvo sučeljevanje s tom predajom koje ide dalje od razine čisto izvanjskog upoznavanja. Škola nije vjernička zajednica i u njoj se učenici – govoreći eklezijalnim rječnikom – mogu više evangelizirati, nego katehizirati i mistagogizirati. Vjeronauk može pratiti i nadopuniti učlanjivanje u vjerničku zajednicu i rast u njoj, ali ga ne može nadomjestiti.¹⁴

¹⁴ Usp. D. EMEIS, *Der Religionsunterricht als Lernort des Glaubens*, u: »Katechetische Blätter« 112(1987), 4-17; ovdje 6-7.

3. POSTOJE LI SPECIFIČNO VJERONAUČNE METODE?

Dok propitujemo ulogu metoda u ostvarivanju zadataka vjeronaučne nastave kao mjesta odgoja i učenja vjere, možemo se – s obzirom na specifičnost vjeronaučnih ciljeva i sadržaja – s pravom pitati postoje li specifično vjeronaučne metode. Pritom se nalazimo na tragu dobre katehetske tradicije. U povijesti kateheze i vjeronauka često se naime raspravljalo o tome postoje li i koje su to metode najprimjerenije objaviteljskom karakteru vjere i najvjestiteljskom karakteru poučavanja u vjери. Sasvim je sigurno da svaka koncepcija vjeronauka svjesno ili nesvjesno privilegira određene metode. Međutim, možemo se osloniti na priznate autore kada tvrdimo da načelno nema specifično ili isključivo vjeronaučnih metoda.¹⁵ Vjeroučitelji/ce katkada govore o važnosti Božje metode i Božje pedagogije, a pritom zapravo misle na bezuvjetno prihvaćanje i uvažavanje učenika te na kvalitetu nastavnikova odnosa prema učenicima. Posluživši se tim rječnikom, možemo reći da je Božja metoda zasigurno metoda inkarnacije. Evandeoska vjera nam se u skladu s tom Božjom logikom otvara u liku ljudskih metoda. Zbog toga se vjeronauk služi svim metodama nastave njemu srodnih predmeta. Jedina granica u primjeni metoda jest da on metodičkom netaktičnošću i neprimjerenošću metoda ne smije onemogućiti da se dogodi čin vjere odnosno rast u vjери i u njezinu dubljem razumijevanju.

Netko bi možda ipak mogao ustanoviti da su molitva i meditacija specifično vjeronaučne metode kojih nema u nastavi drugih predmeta. No iako elementi molitve i meditacije u vjeronaučnoj nastavi imaju svoje mjesto, molitvu ipak ne smijemo smatrati vjeronaučnom metodom i instrumentalizirati je u metodičke svrhe. Medi-

tacija se pak osim u vjeronauku koristi i u predmetima umjetničkog odgoja i zato nije isključivo vjeronaučna specifičnost.¹⁶

4. KRITERIJI IZBORA I PRIMJENE METODA U VJERONAUČNOJ NASTAVI

Kriteriji kojima se vjeronaučna nastava u svojim metodičkim odlukama treba voditi jesu ponajprije uvažavanje specifičnih mogućnosti i granica škole kao učevnog mjesta te usklađenost s ciljevima i sadržajima školskog vjeronauka. Metodičko pitanje promišlja u prvom redu kako se, na koji način, kojim putevima i postupcima mogu postići nastavnim programom određeni te odgojno-obrazovnim potrebama konkretnih učenika prilagođeni nastavni ciljevi i posredovati nastavnim sadržajima. Najtješnja povezanost vjeronaučnih metoda s ciljevima i sadržajima te nastavnim sredstvima i pomagalima ukazuje na poznato načelo međuovisnosti didaktičkih varijabli.¹⁷ R. Lachmann, osim *primjerenosti metode cilju i sadržaju*, navodi *primjerenost učeniku i nastavniku* te *primjerenost situaciji* u kojoj se nastava odvija kao temeljne kriterije koji sprečavaju nekritičnu uporabu metoda u vjeronaučnoj nastavi. Drugim riječima to znači: tko želi odgovorno odlučiti o tome kako će izvoditi nastavu, mora znati što, zašto, kome i pod kojim uvjetima želi u nastavi ostvariti.¹⁸

4.1. Odnos između metoda i ciljeva vjeronaučne nastave

Izbor i primjena metoda u vjeronaučnoj nastavi u velikoj mjeri ovise o koncepciji

¹⁵ Usp. primjerice: R. LACHMANN, *nav. dj.*, 30; G. HILGER, *nav. dj.*, str. 209.

¹⁶ Usp. R. LACHMANN, *vav. dj.*, str. 29-31.

¹⁷ Usp. A. T. FILIPOVIĆ, *nav. čl.*, str. 278.

¹⁸ Usp. R. LACHMANN, *nav. dj.*, str. 32-33.

vjeronauka kojom se vjeroučitelj/ica vodi i o njegovu/njezinu shvaćanju ciljeva i zadataka školskog vjeronauka. Vjeroučitelj kojemu je prvenstveno stalo do prenošenja objektivnoga vjerskog znanja, najvjerojatnije će u svom radu preferirati frontalnu nastavu u kojoj nastavnu interakciju jednostrano određuje nastavnik i koja prednost daje verbalnim metodama odnosno metodama kognitivnog, receptivnog i reproduktivnog učenja. Primjena na život u takvoj je nastavi često moralistički dodatak izlaganju vjerskih sadržaja, a ne polazište vjeroučiteljeva razmišljanja koje suodređuje samo posredovanje vjere. Vjeroučitelj koji, naprotiv, polazi od uvjerenja da učenici kao samostalni subjekti vlastitog procesa učenja trebaju aktivno sudjelovati u otkrivanju, razumijevanju i izražavanju vjere, zacijelo će tražiti i primjenjivati metode aktivnog i cjelovitog učenja. Onaj koji smatra da vjera bitno pridonosi pronalazanju i formiranju učenikova identiteta, izgradnji zrele osobnosti, osposobljavanju za kritičko mišljenje i stvaralaštvo, osposobljavanju za suživot, međusobno uvažavanje, dijalog i suradnju, najvjerojatnije će birati i primjenjivati metode otvorenog učenja kojima se potiču učenička samostalna i stvaralačka aktivnost i mišljenje te kojima se uvježbavaju socijalno učenje i sposobnost timskog rada (npr. u partnerskom i grupnom radu).

Kako bi se u nastavnom radu izbjegla proizvoljnost te kako učenici ne bi bili prepušteni na milost i nemilost pojednom vjeroučitelju, vjeronaučni su ciljevi određeni planom i programom vjeronauka za pojedini stupanj i vrstu škole. U tim se ciljevima objedinjuju opći odgojno-obrazovni ciljevi škole, posebni ciljevi vjeronauka kao školskog predmeta te ciljevi koji proizlaze iz samih vjeronaučnih sadržaja, ukoliko se te sadržaje ne želi instrumentalizirati u nji-

ma tuđe svrhe. Jedan te isti nastavni cilj u mnogim se slučajevima može postići pomoću različitih sadržaja i različitim metodama. Koju će metodu vjeroučitelj izabrati, ovisi o programom propisanom sadržaju, o predispozicijama i potrebama učenika, o vanjskim uvjetima rada i nastavnim sredstvima i pomagalicama koja ima na raspolaganju te o vlastitoj procjeni optimalne metode za pojedinu nastavnu situaciju. Ono što vjeroučitelj nipošto ne smije učiniti jest izbor metode koja nije primjerena ili čak stoji u potpunoj suprotnosti s ciljem koji se želi postići. Nije moguće primjerice uvježbavati sposobnost timskog rada metodama frontalne nastave ili oblicima individualnog rada, kao što ni metoda diskusije za i protiv nije primjerena ako želimo približiti učenicima tajnu Presvetoga Trojstva.

Ovdje napose želimo istaknuti potrebu usklađivanja vjeronaučnih metoda s općim ciljevima vjeronauka kao školskog predmeta.¹⁹ Opći ciljevi školskog vjeronauka određeni su konvergencijom pedagoških i teoloških motiva zbog kojih se vjeronauk nalazi među nastavnim predmetima. Od dokumenta *Vjeronauk u školi* Zajedničke sinode biskupija Savezne Republike Njemačke (1974) nadalje općenito je prihvaćena trostruka argumentacija za utemeljenje školskog vjeronauka, koja ujedno određuje i njegov profil. Riječ je o antropološkim, povijesno-kulturalnim i društvenim te društveno i kulturno-kritičkim razlozima utemeljenja vjeronauka kao školskog predmeta. Sažeto ih možemo izraziti u sljedećim tvrdnjama: a) Vjeronauk kvalificirano promišlja pitanja temeljnog smisla

¹⁹ O profilu vjeronauka kao školskog predmeta vidi: A. PAVLOVIĆ, *Osobitosti katoličkog vjeronauka u odgojno-obrazovnom sustavu javnih škola*, u: »Kateheza« 21(1999)2, 137-157.

i tumačenja čovjeka i svijeta te pitanje čovjekova odnosa prema transcenciji i njegove životne odgovornosti koja iz tog odnosa proizlazi. b) Taj predmet kompetentno uvodi u razumijevanje kršćanske vjere koja je oblikovala kulturu našega naroda i koja se živi u Crkvi kao nezaobilaznom čimbeniku suvremenoga društvenog života. c) Vjeronauk uči relativizirati sve neopravdane zahtjeve za apsolutnošću i tako osposobljava za izgradnju kritičkog odnosa prema stvarnosti.²⁰ Sve tri skupine argumenata koje opravdavaju postojanje vjeronauka te bitno određuju njegove ciljeve, i pedagoški su i teološki utemeljene.

Navedeni ciljevi u novije se vrijeme fokusiraju u pojmu i zadatku promicanja odnosno stjecanja religiozne kompetencije. Pod religioznom kompetencijom kao zadatkom školskog vjeronauka podrazumijeva se sposobnost odgovornog ophođenja s vlastitom religioznošću u njezinim različitim dimenzijama i biografskim mijenama.²¹ Religiozna kompetencija obuhvaća: 1. senzibilnost i otvorenost za religiozno tumačenje stvarnosti i za kvalificirani pristup religioznoj stvarnosti; 2. sposobnost izražavanja vlastite religioznosti, individualno i u određenoj vjerničkoj zajednici; 3. poznavanje vjerskih sadržaja kao orijentacije u vlastitom tumačenju svijeta i spremnost na sučeljavanje s religioznim i vjerskim sadržajima i predodžbama; 4. vladanje religioznim rječnikom i sposobnost vjerske komunikacije; 5. religiozno motivirano oblikovanje života u smislu sposobnosti religioznog odlučivanja, bilo u smjeru osobno prihvaćene vjere bilo u smjeru religioznog tumačenja sebe i svijeta, te u smislu odgovornog sučeljavanja s religiozno-etičkim vrednotama.²² Stjecanje religiozne kompetencije odnosno promicanje vjerske zrelosti postaje orijentacionom točkom za donošenje metodičkih odluka.

4.2. *Odnos između metode i vjeronaučnih sadržaja*

Pitanje odnosa između metode i sadržaja klasično je pitanje koje se uvijek iznova problematizira između odgojnih i predmetnih znanosti, a naročito između katehetike/religijske pedagogije i drugih teoloških disciplina. Premda danas na teološkim učilištima predaju nove generacije teologa, još se uvijek susreće mišljenje da je zadaća katehetike pronaći optimalne metode za prenošenje sadržaja koje određuju ostale teološke discipline. U pozadini takvoga mišljenja stoji shvaćanje vjeronaučnog sadržaja kao čiste materije koja se može odijeliti od forme u kojoj se predstavlja i izriče te od posredovanja koje se događa u otvorenom komunikacijskom odnosu. Sadržaj se, dakle, u tom slučaju apstrahira i od vlastite forme i od metoda njegova usvajanja i prerade, dok se metoda shvaća tehnicistički i reducira na sredstvo prijenosa unaprijed gotove građe koju dostavljaju pojedine teološke discipline. Metodu se lišava vlastite vrijednosti i pripisuje joj se isključivo služnička funkcija.²³ Kada bismo tako suprotstavili sadržaj i metodu te proveli jedno malo ispitivanje o tome što smatraju važnijim, zacijelo bi se i među samim vjeroučiteljima – ovisno o stupnju i vrsti škole u kojoj predaju te o stečenoj izobrazbi i tipu osobnosti – našlo i žestokih pobornika važnosti sadržaja kao i vatrenih zagovaratelja važnosti metode u vjeronauč-

²⁰ Usp. ZAJEDNIČKA SINODA BISKUPIJA SAVEZNE REPUBLIKE NJEMAČKE, *nav. dj.*, br. 2.3.4.

²¹ Usp. U. HEMEL, *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*, Lang Verlag, Frankfurt a. M. 1988, str. 674.

²² Usp. isto, str. 675-690; ISTI, *Ohrabrenje za život i prenošenje ciljeva religiozne kompetencije školskog vjeronauka danas*, u: »Kateheza« 22(2000)2, 139; G. HILGER, *nav. dj.*, str. 206.

²³ Usp. G. HILGER, *nav. dj.*, str. 206-207.

noj nastavi. Ta se problematika odražava i u samom ustroju teološkog studija. Filozofske i teološke discipline budućim se pastoralnim djelatnicima i vjeroučiteljima često izlažu bez hermeneutskih aspekata i implikacija, bez pitanja njihova značenja i odnosa prema različitim naslovniciima i konkretnim društveno-povijesnim i zemljopisnim kontekstima. Pitanje posredovanja prepušta se isključivo katehatici i nerijetko se smatra pitanjem puke primjene i jednosmjernog prenošenja za koje treba pronaći metode primjerene pojedinoj dobi i staležu.²⁴

Sustavno promišljanje o sadržajima kršćanske vjere i katehetsko promišljanje o vjeri koja se naviješta i konkretno živi, predmet su dviju različitih teoloških disciplina – dogmatike i katehetike. U vjeronaučnoj nastavi, međutim, ne može biti govora o prenošenju unaprijed gotovih, dogmatski formuliranih sadržaja vjere ili vjerskih istina koje učenici trebaju naučiti i u životu primijeniti, o prenošenju koje je tek prilagođeno kognitivnim sposobnostima djece i mladih. Sadržaji koji ulaze u vjeronaučne planove i programe dolaze iz različitih teoloških disciplina, no oni se ne predstavljaju u sistematičnosti pojedinih disciplina, nego u odnosu prema temeljnim antropološkim i socijalnim pitanjima uopće te pitanjima koja posebice obilježuju vrijeme i prostor u kojemu živimo. Ti sadržaji moraju proći tzv. didaktičku transpoziciju ili preradu, koja se zasniva na odgojno-obrazovnoj vrijednosti sadržaja.²⁵ Vjeronaučni programi se stoga – u skladu s naukom Drugoga vatikanskog sabora o hijerarhiji istina²⁶ – usredotočuju na središnje teme kršćanske vjere, prikazujući ih tako da se istodobno poštuju dva temeljna kriterija u izboru vjeronaučnih sadržaja: teološka reprezentativnost i egzistencijalna važnost tih sadržaja za učenike određene dobi. Odre-

đenje vjeronaučnih sadržaja temelji se, dakle, na korelaciji između temeljnih i bitnih sadržaja vjere kako ih uči Crkva i promišlja njezina teologija te pedagoških, antropoloških i obrazovnih potreba učenika.²⁷

Posredovanje vjeronaučnih sadržaja u korelaciji s antropološkim i socijalnim pitanjima života i svijeta u kojemu učenici žive, ima svoje opravdanje u samoj Bibliji koja nam svjedoči kako potrebe, pitanja, pretpostavke i iskustva naslovnika ulaze u sam sadržaj naviještanja kršćanske poruke. Za Bibliju je ljudska povijest mjesto Božjeg očitovanja, a ljudsko iskustvo medij objave. Iz nje je razvidno da vjera dobiva konkretni oblik u konfrontaciji s pogledom na svijet i društvenim pretpostavkama određenih epoha i okruženja. Biblijska vjera ne poznaje dijeljenje vjere od života te življenje vjere pripada u sam identitet vjere. Učenje življenja je stoga bitan faktor učenja vjere, kao što je i učenje vjere bitan faktor učenja življenja.²⁸ Središnji i bitni sadržaji vjere i uspostavljanje odnosa prema adresatu su zato i u vjeronaučnoj nastavi nerazdvojni.

Da je bilo kakvo izigravanje sadržaja i metode odnosno nastavnikove teološko-pedagoške i didaktičko-metodičke kompetencije jedne na račun druge ne samo pogrešno nego i kobno, potvrđuje nam i *Opći direktorij za katehezu* (1997), koji u

²⁴ Usp. R. KOLLMANN, *Zur Methodik des Religionsunterrichts. Eine Zwischenbilanz mit Perspektive*, u: »Katechetische Blätter« 108(1983)332-344; ovdje 336.

²⁵ Usp. A. T. FILIPOVIĆ, *nav. čl.*, str. 280-281.

²⁶ Usp. DRUGI VATIKANSKI SABOR, *Dekret o ekumenizmu »Unitatis redintegratio«*, br. 11.

²⁷ Usp. A. T. FILIPOVIĆ, *Načelo korelacije u školskom vjeronauku. Analiza njegove službene provedbe u Njemačkoj od »Zielfelderplana« 1973. do Temelnog plana 1984*, u: »Kateheza« 17(1995)2, 108-119; 17(1995)3, 202-210, ovdje 204-205.

²⁸ Usp. J. WERBICK, *nav. dj.*, str. 3 i d.

broju 149 kaže: »Načelo 'vjernosti Bogu i vjernosti čovjeku' izbjegava svako suprotstavljanje ili umjetnu podjelu, ili vjerojatne neutralnosti između metode i sadržaja, utvrđujući ponajprije njihovu nužnu poveznost i međudjelovanje. Kateheta priznaje da je metoda u službi objave i obraćenja i zato je potrebno njome se služiti. S druge strane, kateheta zna da za sadržaj kateheze nije svejedno kakva je metoda, već da ona zahtijeva proces prenošenja primjeren naravi poruke, njezinim izvorima i jezicima, konkretnim prilikama crkvene zajednice, uvjetima pojedinih vjernika kojima se kateheza obraća. [...] Dobra katehetska metoda jamstvo je vjernosti sadržaju.«²⁹

Sadržaj i metoda u vjeronauku i katehezi su, dakle, najuže među sobom povezani. Oni se međusobno uvjetuju i konstituiraju se tek u komunikacijskom procesu. Metoda postaje putem učenja kroz ciljeve i sadržaje, a sadržaji se konstituiraju u određenoj perspektivi ovisno o metodi, u odnosu prema subjektu i procesu njegova usvajanja. Sadržaj se otvara učenicima ovisno o obliku u kojemu i načinu na koji se predstavlja te ovisno o kognitivnim, afektivnim i pragmatičnim odnosima prema sadržaju koje oni sa sobom donose ili koje razvijaju tijekom nastave. Bît određenog sadržaja i način pristupa su međuovisni. Konkretni oblik i način na koji se sadržaji posreduju, formira ili deformira te iste sadržaje. Izbor metoda u vjeronaučnoj nastavi mora zato biti usklađen s naravi pojedinih sadržaja. Metode nisu sadržajno i ciljno neutralne, jer se zasnivaju na određenoj koncepciji učenja te nose već same u sebi određene sadržajne intencije i normativne implikacije. Zato izbor i način metodičkog oblikovanja i posredovanja suodlučuju o sadržajima i rezultatima nastavnog učenja. Ova spoznaja govori o didak-

tičkoj važnosti metode, koja se ne može smatrati sekundarnim pitanjem, nego je treba promišljati već pri ciljnim i sadržajnim odlukama. To postaje očigledno prije svega onda kada metode postaju sadržajem nastave, tj. kada je riječ o učenju metoda i razmišljanju o njima kao primjerice u vježbama smirenja, opuštanja i tišine, u vježbama iz grupe dinamičke, u igrama uloga, u sinoptičkom uspoređivanju i tome slično.³⁰

Vjeronaučno posredovanje sadržaja učenicima događa se u najtješnjoj povezanosti s vjeronaučnim ili religijskopedagoškim ciljevima. Zato se može reći da ciljno orijentirani sadržaji imaju određenu prednost pred metodičkim odlukama, jer metoda treba posredovati sadržaj u skladu s ciljem. Međutim, upravo kod vjeronaučnih sadržaja valja, sukladno temeljnoj kerigmatskoj nakani kršćanskih sadržaja, obratiti posebnu pozornost na način i oblik posredovanja kako bi oni ostali vjerni svome izvornom cilju.³¹ Vjeronaučni sadržaji zahtijevaju načine i puteve metodičkog posredovanja koji učenike senzibiliziraju za vjersku i religioznu stvarnost, uvode u njeno razumijevanje i poznavanje, ali i apeliraju na njih tražeći njihov pristanak ili konsenzus i tako ih formiraju. Kršćanske istine pozivaju na put traženja, otkrivanja, eksperimentiranja, argumentiranja i odlučivanja i zato se posreduju i uče metodama koje su primjerene navedenim značajkama.

²⁹ KONGREGACIJA ZA KLER, *Opći direktorij za katehezu*, Kršćanska sadašnjost i Nacionalni katehetski ured HBK, Zagreb 2000, br. 149. – O odnosu metode i sadržaja u katehatici/religijskoj pedagogiji i katehezi u 20. stoljeću vidi: R. PALOŠ, *Sadržaj i metoda u religijskoj pedagogiji i katehezi*, u: »Kateheza« 19(1997)2, 84-97.

³⁰ Usp. G. HILGER, *nav. dj.*, str. 207; R. LACHMANN, *nav. dj.*, str. 21.

³¹ Usp. *nav. dj.*, str. 20-22; 33-34.

4.3. Primjerenost metode učeniku

Kriterij primjerenosti metoda učeniku odnosi se u prvom redu na dobnu primjerenost odnosno uvažavanje razvojnopsiholoških uvjetovanosti religioznog odgoja i učenja te na poštivanje zakonitosti psihologije učenja. Vjeroučitelj, dakle, mora i metodički poštivati načelo postupnosti, prilagođenosti dobi i psihosocijalnim obilježjima učenika.

Osim što treba voditi računa o primjerenosti metoda dobi, vjeroučitelj mora znati da je učenicima nužno potrebna raznovrsnost metoda. Ništa im nije dosadnije i ništa ih ne zakida više u produktivnom učenju negoli sterilni metodički monizam. Raznovrsnost metoda prevladava jednostranu dominaciju metoda kognitivnog učenja i obogaćuje ju afektivnim i pragmatičnim. Nastava sama po sebi preferira kognitivno učenje, koje se ni u vjeronaučnoj nastavi nipošto ne smije podcijeniti ni zanemariti. Međutim, ono se ne smije odvojiti od doživljajnog i djelatnog. Upravo vjeronaučna nastava treba promicati cjelovito učenje. Vjeronauk se treba raspoznavati među drugim predmetima po tome što koristi svoje specifične prednosti i slobode te što se odlikuje promišljenom raznovršnošću metoda. On se pritom može nadahnjivati i metodama umjetničkog odgoja te metodama igre, koje promiču kreativnost učenika, mobiliziraju iskustvo i osjećaje, uključuju afektivno i psihomotoričko područje, zahtijevaju kooperativno djelovanje i omogućuju naknadno kritičko razmišljanje. Posebnu pozornost treba obratiti vježbama zapažanja i uživljavanja koje tvore ozračje povjerenja te vježbati kulturu razgovora. To znači da metodički treba osobito uvažavati iskustvo i komunikaciju kao bitne odrednice vjere.

Ako se želi da učenici aktivno sudjeluju u nastavi te da razviju sposobnost inici-

jative, onda treba primijeniti metode i oblike rada koji daju prostora učeničkim kompetencijama i koji ih potiču, kao što su primjerice kreativno pisanje, crtanje, slikanje, igra uloga, diskusija za i protiv itd. Vjeroučitelj mora imati hrabrosti za kombiniranje metoda, primjerice onih koje su isprobane u grupnoj dinamici, interpretaciji teksta, meditaciji i terapiji. Pritom i kod sama sebe treba probuditi želju za eksperimentiranjem te se upustiti i u neuobičajene metode i oblike rada u nastavi. Istodobno je međutim potrebna kritička uporaba metoda. Potrebno je provjeravati metode i biti pozoran na eventualno ideologiziranje, ma bilo s koje strane ono dolazilo. Metode religioznog poučavanja i učenja mogu se naime svjesno ili nesvjesno zloupotrijebiti za nametanje određenih ideja, nakana i tendencija, čime se vjeronauk instrumentalizira, umjesto da izgrađuje sposobnost kritičkog sučeljavanja sa svim mehanizmima ideologizacije.³²

Opasnost metodičkog monizma može se izbjeći ako i nastavnik i učenici vladaju širokim spektrom metoda, metodičkih postupaka i socijalnih oblika nastavnog učenja.³³ Drugim riječima, i učenicima je potrebna odgovarajuća metodička kompetencija koju im barem od polaska u školu pa nadalje treba posredovati kao sposobnost da svjesno, ciljevito, ekonomično i

³² Usp. R. KOLLMANN, *nav. cl.*, str. 338.

³³ Za upoznavanje i učenje vjeronaučnih metoda na hrvatskom jeziku mogu poslužiti: M. PRANJIC, *Metodika vjeronaučne nastave. Teorijske osnove i praktični modeli*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb 1997; F. W. NIEHL – A. THÖMMES, *212 metoda za nastavu vjeronauka*, Katehetski salezijanski centar, Zagreb 2002; J. BARIČEVIĆ, *Katehetsko-komunikacijski pristupi u susretu s biblijskim tekstovima. O nekim uvjetima za kvalitetnu i što cjelovitiju komunikaciju s biblijskim tekstovima u religioznom odgoju i katehezi*, u »Diacovensia« 2(1994)1, 110-145.

kreativno oblikuju vlastiti proces rada i učenja te da na taj način nauče učiti.³⁴

Pritom je važno da vjeroučitelj i metodički konzekventno uvažava polazno učeveno stanje i pretpostavke učenika, jer je postizanje vjeronaučnih ciljeva ovisno o tim pretpostavkama. Navedeni načini i oblici učenja mogu, naime, biti od pomoći i donijeti željene rezultate samo ako su učenici ovladali odgovarajućim radnim tehnikama i pravilima komunikacije. Učenje metoda stoga mora uslijediti u malim koracima, ali mora biti sustavno i dosljedno, sve dok učenici ne steknu stanovitu rutinu i familijarnost s određenim metodama. Može se započeti s jednostavnim postupcima uvježbavanja sposobnosti svrstavanja, oblikovanja, čitanja sa zadatkom, podcrtavanja, traženja u udžbeniku, priručniku, na karti i sl., preko vizualiziranja, planiranja pa do slobodnog izlaganja, preciznog pitanja, aktivnog slušanja i timskog rada prema određenim pravilima. Ako učenici uopće nisu senzibilizirani za određene načine rada, potrebne su najprije predvježbe koje primjerice senzibiliziraju za metode rada s djelima likovne, filmske ili glazbene umjetnosti, kao što su vježbe promatranja, zapažanja, slušanja, odnosno vježbe koncentracije i opuštanja koje su predvježba i pretpostavka za sposobnost meditacije. Jasno je da učenje metoda ide ruku pod ruku s učenjem sadržaja, jer se metode uče na odgovarajućim sadržajima. Da bi se udovoljilo heterogenim pretpostavkama razreda, mogu i na istom satu različite skupine učenika raditi prema različitim metodama. No pritom valja uvažavati i organizacijske, prostorne i tehničke pretpostavke. Treba također voditi računa o provjerljivosti metode: po čemu ću moći zaključiti da se metoda pokazala ispravnom te da je i zašto je određeni socijalni oblik rada bio ili nije bio učinkovit?

Učenička strana metodičke kompetencije u nastavi se često zanemaruje. Međutim, vjeroučitelj kojemu je stalo do promicanja odgovornosti, samostalnosti i zrelosti učenika te do toga da oni steknu religioznu kompetenciju, shvatit će i rad na metodičkom osposobljavanju učenika kao važnu stvar u vjeronaučnoj nastavi. U tom se smislu preporuča u određenim fazama metode učiniti predmetom nastave te u metanastavi tematizirati pretpostavke, učinke i prihvaćanje pojedinih metoda. Svjesna konfrontacija s vlastitim učenjem i svjesno, izrazito tematizirano posredovanje strategija učenja vezanih uz određene sadržaje, može se nazvati metaučenjem. U tu svrhu mogu se koristiti metode prikupljanja informacija (npr. učenje tehnike pitanja, ciljano podcrtavanje, traženje informacija u literaturi, aktivno slušanje i postavljanje pitanja), metode prerade informacija (npr. postavljanje pitanje o onome što se ne razumije, pravljenje bilježaka, izrada skica, sažimanje, predstavljanje i vizualiziranje rezultata rada), tehnike komunikacije (npr. uvježbavanje pravila razgovora, diskusija za i protiv, igra uloga, izlaganje pomoću ključnih riječi) i tehnike vježbanja i ponavljanja (npr. metode učenja napamet, izrade sažetaka, igra intervju, izrada podsjetnika).³⁵ Ozbiljno shvaćanje učenika i njihove kompetencije uključuje i zajedničko planiranje nastavnog rada.

4.4. *Primjerenost metode nastavnoj situaciji*

Izbor metoda u vjeronaučnoj nastavi mora biti primjeren konkretnim nastavnim situacijama. Sigurno je da će vanjski uvjeti održavanja vjeronaučne nastave kao što su primjerice vanjska buka, unutarnja

³⁴ Usp. G. HILGER, *nav. dj.*, str. 208.

³⁵ Usp. *nav. dj.*, str. 208-209.

zaokupljenost učenikâ testom iz predmeta koji su imali prethodni sat ili onim koji im predstoji na sljedećem satu, postojanje ili nepostojanje vjeronaučnog kabineta i tehničke opreme, veličina skupine učenika s kojima održavamo vjeronaučnu nastavu (cijeli razred, spojeni dijelovi dvaju razreda ili pak samo mala skupina učenika koji pohađaju katolički vjeronauk) utjecati na konkretne odluke o izboru i primjeni vjeronaučnih metoda.

4.5. *Primjerenost metode nastavniku i vjeroučiteljeva metodička kompetencija*

Kako bi mogao usmjeriti nastavni proces prema postizanju određenih vjeronaučnih ciljeva na kognitivnoj, afektivnoj i operativnoj razini te kako bi mogao posredovati vjeronaučne sadržaje u povezanosti s ciljevima, vjeroučitelj treba poznavati mogućnosti i granice, prednosti i nedostatke, jake i slabe strane pojedinih metoda i oblika rada. Tako će optimalno iskoristiti njihove mogućnosti odnosno izbjeći njihove slabosti.³⁶ Ako vjeroučitelj primjerice zna da je čitanje u nastavi za učenike monotono, prebrzo i s obzirom na ekonomiju nastavnog rada neučinkovito, jer učenička aktivnost i samostalnost pritom ne dolaze do izražaja, onda će izbjegavati dulje čitanje iz udžbenika ili drugog izvora. Umjesto toga služit će se metodom pripovijedanja koja učenike daleko više motivira. Pripovijedanje omogućuje vidni kontakt i komunikaciju s učenicima te daje nastavniku priliku da se osvrne na mimikom izražena pitanja i reakcije učenika. Naracija zahvaća sve slojeve čovjekove osobnosti i potiče na konfrontaciju i osobno zauzimanje stava naspram onoga što se pripovijeda. Budući da pripovijedanje dotiče situaciju naslovnika, ono nužno uključuje da vjeroučitelj tu situaciju barem do izvjesne mjere poznaje i unosi u pripovijedanje. Ka-

da je riječ o biblijskim tekstovima, onda je jasno da i čitanje tekstova u nastavi ima svoje mjesto, osobito radi li se o kratkim tekstovima koji imaju i književnomjetničku vrijednost. Međutim, djecu i mlade treba postupno uvoditi u kulturu slušanja.

Postulat poznavanja metoda te njihovih mogućnosti i granica znači, drugim riječima, da nastavnik treba imati metodičku kompetenciju koja podrazumijeva sposobnost djelovanja u konkretnim nastavnim situacijama. Kompetentnim se može smatrati onaj nastavnik koji sve puteve nastavnog poučavanja i učenja, pa i u nepredvidivim nastavnim situacijama, promišlja u odnosu prema cilju, koji raspolaze opsežnim spektrom metodičkih mogućnosti te istodobno ima kritičku svijest o mogućnostima i granicama upotrebe metode koja je primjerena konkretnoj situaciji.³⁷

Sasvim je sigurno da svaki vjeroučitelj u svojoj praksi brižljivo promišlja kako će na učenicima što primjereniji način izložiti nastavne sadržaje koji su predviđeni nastavnim programom te da pritom razmišlja kako će motivirati učenike na zanimanje i praćenje izlaganja, kako će najbolje – koncizno, poticajno i nadovezujući se na učenička iskustva – iznijeti sadržaj, ukazujući pritom na problemske povezanosti i međuovisnosti. Metoda izlaganja usredotočena na nastavnika još uvijek ima svoje opravdanje, međutim ona ne smije biti najzastupljenija metoda u vjeronaučnoj nastavi. Ona ima svoje mjesto samo u onim nastavnim situacijama kada se radi prvenstveno o posredovanju temeljnih sadržaja i kada postoji velika informacijska udaljenost između nastavnika i učenika. Ako je nastava i neovisno o tim situacijama usre-

³⁶ Usp. R. LACHMANN, *nav. dj.*, str. 35.

³⁷ Usp. *nav. dj.*, 38; G. HILGER, *nav. dj.*, str. 207-208.

dotočena na nastavnika, postoji opasnost da se učenike podcijeni i od njih traži manje nego što mogu dati te da oni na taj način postaju sve pasivnijima.³⁸

Jasno je da svaki nastavnik ne vlada jednako dobro svim metodama, da ima svoje individualne jake i slabe strane i da različito izlazi na kraj s različitim metodama. Poznavanje vlastitih mogućnosti i granica treba međutim vjeroučitelje potaknuti na, upoznavanje, isprobavanje i uvježbavanje novih metoda nastavnog rada, a ne osloboditi od toga. Raduje činjenica da su vjeroučitelji svjesni da im je potrebno trajno usavršavanje i posuvremenjivanje u metodičkoj kompetenciji te da imaju ispravan osjećaj da didaktičko-metodička kvaliteta vjeronauka bitno utječe na to hoće li ih učenice i učenici prihvatiti.³⁹ Zbog toga je i zanimanje vjeroučiteljica i vjeroučitelja za pitanje metoda u vjeronaučnoj nastavi, kako pokazuju neka ispitivanja, uvijek je živo⁴⁰ i ono je dobar znak za školski vjeronauk. Na dublje promišljanje i sustavniju analizu vlastitoga rada vjeroučitelje bismo željeli potaknuti i sljedećim pitanjima:

- Koje su moje najčešće metode rada u vjeronaučnoj nastavi?
- Jesu li one primjerene dobi i potrebama učenika?
- Kakvo shvaćanje vjere stoji u pozadini mojih metodičkih odluka?
- U kojem su omjeru zastupljeni različiti socijalni oblici učenja: frontalna nastava, pojedinačni rad, rad u parovima i rad u malim skupinama?
- Jesu li metode i oblici rada koje predlažem primjerene ciljevima i sadržajima?
- Što mi potvrđuje jesu li i koliko su one bile učinkovite?
- Uvažavam li metodički različite pretpostavke i potrebe učenika?

- Promičem li njihovu samostalnost, kreativnost i kooperativnost?
- Jesam li dovoljno inventivan/inventivna i fleksibilan/fleksibilna?
- Koje su moje najveće poteškoće s obzirom na metodičku kompetenciju?
- Gdje osjećam najveće nedostatke?
- Na koji način učim nove metode rada?
- Koje metodičke priručnike poznajem?
- Što konkretno zamjeram vjeronaučnom programu i udžbenicima s obzirom na metodičku ponudu?
- Koja su mi nastavna sredstva i pomagala potrebna za moj rad dostupna, a koja nisu?
- Kako mogu poraditi na didaktičko-metodičkoj kvaliteti svoga vjeronauka?

Ovaj bi prilog ispunio svoju svrhu kada bi vjeroučitelje i vjeroučiteljice ponukao da poduzmu neke konkretne korake u svrhu poboljšanja vlastite metodičke kompetencije.

³⁸ Usp. *nav. dj.*, str. 208.

³⁹ Ovo posljednje potvrđuje primjerice i jedno novije inozemno empirijsko istraživanje provedeno na uzorku od 7200 učenica i učenika. Usp. A. A. BUCHER, *Religionsunterricht zwischen Lernfäch und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Kohlhammer, Stuttgart 2000, str. 148.

⁴⁰ Na to zanimanje ukazuje i želja srednjoškolskih vjeroučitelja da se Katehetska ljetna škola 2003. pozabavi pitanjem metode u vjeronaučnoj nastavi. Taj interes se međutim očituje kao opća potreba vjeroučiteljica i vjeroučitelja i izvan naših nacionalnih i jezičnih granica. B. Jendorff primjerice govori da se problemi vjeronaučne didaktike i metodike već godinama nalaze na prvom mjestu na top-listi tema koje njemački vjeroučitelji traže za svoje seminare trajne formacije. Usp. B. JENDORFF, *Methoden des Religionsunterrichts nicht kopieren, sondern seine Prinzipien kapieren*, u: »Pädagogische Welt« 51(1997)7, 298-301.