
IZAZOVI HNOS-A: PROJEKTNA NASTAVA U VJERONAUKU

Jadranka Garmaz, Split

UDK: 371.311.4 : 268
Izvorni znanstveni rad
Primljeno 4/2006.

Sažetak

Projektna nastava svojevrsan je odgovor škole na izazove društva. Današnja škola mora omogućiti razvoj i poticanje dinamičkih sposobnosti i različitih darova učenika, jer samo informirani, kompetentni i motivirani ljudi mogu biti otvoreni za sve promjene koje donosi (post)moderni društvo i mogu pridonijeti razvoju tog društva. Zbog toga Hrvatski nacionalni obrazovni standard ističe nastavne metode kao npr. egzemplarno i zorno učenje, terensku i iskustvenu nastavu unutar kojih se otvaraju mogućnosti i za integraciju projekata u nastavi i uporabu projektne metode u njoj. Cilj takve nastave je kod učenika potaknuti: samostalno učenje i djelovanje; spoznaju vlastitih sposobnosti i potrebâ i njihov daljnji razvoj; razvijanje djelatnosti i preuzimanje odgovornosti; izgradnju društveno-povijesne senzibilnosti za pristup problemima i izazovima; razvijanje komunikativnih i suradničkih sposobnosti i kulturu rješavanja konflikata; ovladavanje organizacijskim sposobnostima itd. Projektna se nastava može dobro integrirati u nastavu vjeronauka jer omogućuje svestrani razvoj učenika i posredovanje općeljudskih i kršćanskih vrednota i pomaže u izgradnji osobnog, vjerskog i društvenog identiteta učenika.

U članku se polazi od upoznavanja s temeljnim odrednicama nastavnih metoda i oblika rada koje predlaže Hrvatski nacionalni obrazovni standard. Zatim se donose neke osnovne naznake istraživačke i iskustvene nastave, a unutar njih se iz vjeronaučne perspektive fokusira projektna nastava.

Ključni pojmovi: HNOS, istraživačka nastava, iskustveno učenje, projektna nastava, projektna metoda, vjeronauk.

I. HNOS o željenim metodama i oblicima rada

Hrvatski nacionalni obrazovni standard je od 2005./06. školske godine eksperimentalno i službeno započeo u otprilike pet posto osnovnih škola u našoj zemlji. On u nastavu ne unosi nove sadržaje ili novo teoretsko promišljanje, već predstavlja poticaj, poziv i budnicu da se sve ono što se najbolje zna primijeni u odgojno-obrazovnom sustavu. Da bi se to ostvarilo, potrebno je mijenjati pristup planiranju nastavnog gradiva na početku školske godine kao i mjesečnom planiranju. Važno je što više povezivati nastavne sadržaje vodeći pritom računa o načelu postupnosti, o povezivanju teorije s praksom, o iskustvenom učenju.¹ Uspješnost učenja mjeri se na razini biti, znati i znati činiti glede učenika. Odgojnim i obrazovnim djelovanjem škola treba poboljšati način življenja unutar školskih prostora i pomoći usvajanju poželjnih i prosocijalnih ponašanja. Prema HNOS-u riječ treba ustupiti mjesto iskustvu, praktičnom radu i pedagogiji uzora.²

1. Koje novosti donosi Hrvatski nacionalni obrazovni standard?

Ponajprije dolazi do velikih promjena na razini planiranja i programiranja.³ HNOS uvodi u škole mjesečno timsko planiranje. Dolazi do smanjenja satnice (matematike, hrvatskog, prirode i društva u razrednoj nastavi). Kod planiranja inzistira se na unutarpredmetnoj i međupredmetnoj integraciji.

Druga novost se odnosi na metode i oblike rada. Umjesto predavačke nastave na važnosti dobiva iskustvena i istraživačka nastava te promicanje suradničkih odnosa i rada u skupini.

Treća se novost odnosi na ciljeve učenja. Umjesto svladavanja nastavnih sadržaja ti sadržaji moraju biti u funkciji učenikova uspješnoga prilagođavanja životu u društvenoj zajednici. Naglasak

¹ Usp. H. Gudjons, Was ist handlungsorientierter Unterricht? Argumente und Prinzipien, u: KatBl 6(2000), str. 392-398.

² Usp. predavanje doc. dr. R. Razum, članice Radnog povjerenstva za provedbu HNOS-a, na seminaru za vjeroučitelje osnovnih škola u Makovu 8. travnja 2006. pod nazivom "HNOS i nastava vjeronauka". Izvješće o skupu u: Vjesnik Makovačke i Srijemske biskupije CXXXIV (2006), br. 4, str. 399.

³ Odgovor koji slijedi potječe od R. Razum s predavanja "(Ne-)mogućnost odgojnog djelovanja suvremene škole prema HNOS-u", na stručnom skupu vjeroučitelja "Vjeronauk i HNOS" u Makarskoj, 29.-31. ožujka 2006.

više nije na jednostavnom usvajanju enciklopedijskoga znanja već na stjecanju temeljnoga znanja, osposobljavanja za rješavanje problema, prosuđivanje i aktivno sudjelovanje.

Četvrta se novost odnosi na sadržaje. Dolazi do smanjivanja nastavnoga gradiva. Nastavni sadržaji su promjenljivi i podređeni učenicovim potrebama.

Peta se novost odnosi na odgojne i socijalizirajuće sadržaje. Kroz nastavne teme usvajaju se ne samo znanja, vještine i sposobnosti već i vrednote.

2. Usmjerenost poučavanja na učenika

Konceptualna promjena nastave prema HNOS-u proces poučavanja usmjerava prema učeniku i time želi potaknuti: prilagodbu nastave pojedinačnim potrebama učenika; planiranje i pripremu rada prema sposobnostima učenika stvarajući razlikovne sadržaje, učenicima prilagođen tijek i ritam poučavanja; prepoznavanje posebnosti učenika; ohrabrivanje učeničke samostalnosti, itd.⁴ Ovim novim shvaćanjem procesa učenja žele se postići sljedeći ciljevi:⁵ uvođenje učenika u istraživački usmjerenu nastavu, stjecanje trajnih i uporabljivih znanja; stjecanje sposobnosti i umijeća; razvijanje sposobnosti za rješavanje problema i donošenje odluka; razvijanje poduzetničkog duha;⁶ stjecanje socijalnih i moralnih navika i sposobnosti.⁷

⁴ Usp. MZOS, Eksperimentalni nastavni plan i program za osnovnu školu 2005./2006., str. 12.

⁵ Usp. MZOS, Vodič kroz HNOS za osnovnu školu, Zagreb, 2005., str. 8: "Razvoj je obrazovanja usmjeren prema procesima učenja kojima je cilj stjecanje temeljnih znanja, sposobnost rješavanja problema, pripremanje za izazove budućnosti i razvijanje svih sposobnosti učenika, a u duhu istinskih moralnih vrijednosti. Razvoj obrazovanja treba biti usmjeren i prema razvijanju sposobnosti promatranja, kritičkog razmišljanja, prosuđivanja i logičkog zaključivanja. Također je važno razvijanje sposobnosti aktivnog sudjelovanja u demokratskom društvu."

⁶ Usp. A. Schwegler, Werkstattunterricht und Lernlandschaften. Eine Einführung in die Methodik einer handlungsorientierten Unterrichtsform, u: KatBl 125 (2000), br. 6, str. 405-412.

⁷ Da bi se ostvarili zacrtani ciljevi nastave, svaki nastavni predmet prema HNOS-u razdijeljen je na otprilike 20 obveznih nastavnih tema i oko 5 izbornih. Svaka tema može se obrađivati od jednog do tri školska sata. Također se za svaku temu predlažu ključni pojmovi, od dva do pet, te osam novih stručnih nazivaka s ciljem da ih učenik primjereno i s razumijevanjem usvoji tako da mu postanu i ostanu trajno i uporabljivo znanje. Neki novi stručni nazivci i ključni pojmovi mogu se preklapati tako da neki stručni nazivci mogu biti izvedeni iz ključnog pojma, neki ga proširuju ili dopunjuju. Neke nastavne teme omogućuju povezivanje

Pogledamo li prijedloge koje HNOS donosi za metodičku obradu nastavne teme, vidimo da se osobita važnost pridaje metodi praktičnih radova koja od učenika zahtijeva aktivnost, razvija samostalnost, pomaže usvajanju novih vještina i rađa novom kakvoćom znanja. Zatim se predlaže metoda demonstracije, audio-vizualna metoda koja podrazumijeva sve ono što učenici mogu doživjeti svojim osjetilima (modeli, slike, filmovi, pokusi, praktični radovi). Ova se metoda može primijeniti u različitim prostorima (učionici, školskom vrtu, muzeju, školskom dvorištu, župnoj crkvi). HNOS posebno predlaže iskustveno i istraživačko učenje i poučavanje uz pomoć zornih nastavnih sredstava, a nije poželjna predavačka nastava koja se temelji uglavnom na pisanoj ili izgovorenoj riječi.⁸ Ovakav pristup pridonosi tomu da učenici nauče kako djelotvorno učiti i kritički misliti, kako doći do informacije te je kritički razmotriti, procijeniti i upotrijebiti, kako samostalno razmišljati i postupati u skladu sa svojim razmišljanjem.⁹

Budući da Vodič kroz HNOS inzistira na metodičkim pristupima koji učenike izravno uključuju u nastavu, posebno ističući iskustvenu i istraživačku nastavu,¹⁰ u daljnjem ćemo tekstu ukazati na neke njihove osnovne naznake.

3. Iskustvena i istraživačka nastava

Zahtjevi za promjenom nastave prisutni su već više od stotinu i pedeset godina. Već su pedagogi 19. stoljeća¹¹ smatrali da se djelotvorno učenje najbolje ostvaruje istraživanjem i djelovanjem.¹²

nastavnih sadržaja koji se obrađuju u više predmeta tako da se može ostvariti međupredmetna korelacija i omogućiti učenicima interdisciplinarnost i holistički pristup sadržaju, tj. cjelovito znanje. Usp. MZOS, Vodič, str. 27.

⁸ Usp. MZOS, HNOS - Moja nova škola, Zagreb, 2006.

⁹ Usp. Isto, str. 25.

¹⁰ Usp. A. Schwegler, Werkstattunterricht und Lernlandschaften. Eine Einführung in die Methodik einer handlungsorientierten Unterrichtsform, u: KatBl 6 (2000), str. 405-412.

¹¹ Npr. Dewey (1859.-1952.) i Kilpatrick (1871.-1936.).

¹² Usp. H. Meyer, Unterrichtsmethoden II. Praxisband, Connelsen Verlag, Berlin, 1987., str. 395 i dalje. Praktična nastava želi u istoj mjeri obuhvatiti "glavu", "srce" i "ruke" učenika i time povećati samostalnost i samostalni rad učenika. Koncepti praktične nastave polaze od tvrdnji: da se učenje uvijek događa cjelokupno s glavom, srcem, rukama i sa svim osjetilima; da su ljudi, osobito mladi, znatiželjni, da mogu pitati, čuditi se, da žele upoznati okolinu u kojoj žive i istražiti je eksperimentima; da ni učitelj ni učenici nisu savršena bića, već da i oni griješe i mogu zakazati, ali i da mogu učiti iz griješaka.

Šezdesetih i sedamdesetih godina prošloga stoljeća pedagozi i psiholozi zahtijevaju promjene obrazovnog sustava. Upućivali su na važnost iskustvene nastave¹³ (osobito projektne) zbog ponovnoga ujedinjenja psihičkih i intelektualnih procesa, nadilaženja otuđenja djelatnošću i ulaska svakodnevnoga života u školu.¹⁴ Antropološki se reforma nastave u smjeru nastave usmjerene na djelovanje, tj. u smjeru njezinih oblika kao npr. iskustvene i istraživačke nastave¹⁵ može utemeljiti na činjenici da čovjek posjeduje mnogovrsne praktične sposobnosti, zbog kojih ima pravo i obvezu kroz nastavu ih mnogovrsno poticati i razvijati.¹⁶ Kad se u literaturi spominje iskustveno učenje, ono je najčešće povezano sa spektrom didaktičkih oblika¹⁷ što nam daje na znanje da iskustveno učenje nije samo jedna

¹³ Usp. G. Hilger, Religionsdidaktik, Kösel, 2001., str. 471-478. Mnogi smatraju kako je učenje u školi samo usvajanje intelektualnih znanja: čitanja, pisanja, računanja do zahtjevne matematike, poznavanje literature, novih uvida u (gen-) tehniku, moralnim i religioznim pitanjima. Iskustveno se u najbolju ruku može učiti u sportu, glazbi, likovnom odgoju i možda u projektnom tjednu nakon zadnjeg dana nastave u školskoj godini. Nasuprot tome, vrijedi pravilo da što je medijski posredovana svakodnevnica apstraktnija i nepreglednija, to učenici mogu manje doći do odlučujućih iskustava i praktičnih sposobnosti koje pripadaju obrazovanju i učenju. Upravo zato danas škola i vjeronauk trebaju omogućiti iskustva i njih potaknuti kod učenika, i to vlastitim angažmanom samih učenika. Kada je govor o iskustvenoj nastavi, svakako je važno konzultirati i E. Jensen, Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje, Educa, Zagreb, 2003. Također: G. Hilger - W. H. Ritter, Religionsdidaktik Grundschule, Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, Kösel, Calwer, München/Stuttgart, 2006., str. 291-409.

¹⁴ Usp. A. Peko - M. Sablić, Projektna nastava, u: Život i škola, 11 (2004), br. 1, str. 15-23, ovdje 15.

¹⁵ Usp. E. Terhart, Metode poučavanja i učenja, Educa, Zagreb, 2001., str. 185. Također H. Gudjons, Handlungsorientierung als methodisches Prinzip im Unterricht, u: Westermanns pädagogische Beiträge 39 (1987), str. 8-13.

¹⁶ Iz teorija o ljudskom razvoju i teorija o učenju poznato je da oni važni uvidi i spoznaje koji su važni za preživljavanje u ovom kompleksnom svijetu - u potpunosti mogu biti razvijene samo onda kada učenje sadrži i aktivno tjelesno iskustvo i kada je usmjereno na konkretnu situaciju. Tko čovjeka smatra sposobnim da aktivno utječe na svoj život i da uređuje društveni život i radi na očuvanju/kultiviranju prirode, taj se ne može zadovoljiti receptivnim učenjem jer ono u konačnici osiromašuje ljudske sposobnosti. Usp. F. Lott, Herausforderungen und Zukunftsperspektiven der Religionspädagogik angesichts gegenwärtiger Entwicklungen in der Schule, u: F. Schweizer - Th. Schlag (ur.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Herder, Freiburg, 2004., str. 302-308.

¹⁷ Usp. npr. J. Greving - L. Paradies, Unterrichts-Einstiege. Ein Studien- und Praxisbuch, Cornelsen, Berlin, 1996., str. 88-221.

od didaktičkih koncepcija, već je ono ponajprije didaktički princip koji može biti ostvaren na različite načine.¹⁸

4. O cilju iskustvenog učenja u nastavi

Modeli pod nazivom iskustveno učenje žele u školi omogućiti učenje uključivanjem mnogih osjetila i s ciljem poticanja učenika da djeluju na svoju okolinu.¹⁹ Ranije se škola mogla ograničiti na približavanje učenicima onoga što je daleko i nepoznato i tako ih obrazovanjem voditi dalje od njihova ograničenog svijeta iskustva, dakle mogla je znanje pridati iskustvu. Danas školu pohađaju djeca koja, čini se, posredstvom medija već sve znaju. U isti mah je moderna okolina toliko racionalizirana da su jedva moguća temeljna iskustva. Stoga je osnovna namjera iskustvenog učenja dovesti učenike u neposredan doticaj i sučeljavanje sa stvarima i ljudima,²⁰ umjesto da im se pruža znanje za neku fiktivnu situaciju u budućnosti. Škola mora postati prostor iskustva i dio smislene svakodnevice. Tako su temeljna životna pitanja, problemi življenja, društvene okolnosti odrastanja postali dijelom nastave.

5. Biblijsko-teološko utemeljenje iskustvenog učenja

Spoznaja je u biblijskom smislu čin cjelokupnog doživljavanja, ispitivanja, razlučivanja, praktičnog ophođenja. Biblijska teologija

¹⁸ Pri tome se npr. radi o procesima kao što su istraživanje, interpersonalna komunikacija, suradnja u rješavanju nekog zadatka, maštanje, kreativno pisanje, eksperimentiranje, igra i sl.

¹⁹ Uvođenjem obvezatnog školovanja nastaje pedagoški pokret koji djecu želi pripremiti na sve kompleksniji život i svijet. Početkom moderne škola se mogla shvatiti kao ustanova, na kojoj se promišljaju iskustva koja učenici donose iz svakodnevice. Već Pestalozzi (1746.-1827.) kritizira školu koja ne uzima u obzir životne potrebe djece i vlastitosti njihova učenja u kojem prije shvaćanja prethodi zornost, prije promišljanja iskustvena primjena. Slični glasovi su početkom 20. st. (u prvim desetljećima) bili glasni kada su (Montessori, Freinet, pokret radne škole) nastale alternativne škole. Potreba iskustvenog učenja pojavljuje se opet u novije vrijeme, npr. 70-tih godina u Njemačkoj, gdje dolazi do reforme školstva u kojem do tada prevladavaju obrazovanje, refleksija, analiza, hipotetičko i diskurzivno promišljanje.

²⁰ O tome više u: Ch. Th. Scheilke, *Wie praxisförderlich ist die Religionspädagogik*, u: F. Schweizer/Th. Schlag (ur.), *Religionspädagogik im 21. Jahrhundert*, Herder, Freiburg, 2004., str. 309-311.

ne dijeli tijelo i duh, praksu i teoriju. Spoznaja nije samo povezana s radom mozga, apstraktnim dostignućem ljudskog duha, već spoznaja u biblijskom smislu obuhvaća cijelog čovjeka: tijelo i srce. Ona se događa u ophođenju sa stvarima i osobama. Kada se u nastavi vjeronauka favorizira pojam učenja koji uključuje mnoga osjetila i koji želi učenika djelovanjem uključiti u zbilju i tako biti životno važan, takvo učenje slijedi logiku biblijskog poimanja spoznaje.²¹

6. Iskustveno učenje u vjeronauku

Zanima li se vjeronauk za iskustveno učenje? Princip korelacije²² pokazuje da religijska didaktika već desetljećima nastoji oko učenja koje bi bilo blisko iskustvu, i onog koje je usmjereno na iskustvo. U svakoj dobroj nastavi vjeronauka nastoji se poći od životne situacije učenika, tj. od društvenog konteksta.²³ Da bi se to iskustvo moglo tumačiti u vjeronauku i da bi ga se eventualno moglo nanovo kvalificirati, iskustva se tematiziraju i povezuju sa sadržajem iz vjerske tradicije. Ako to uspije, onda je to visoki didaktički rezultat, na koji svaki vjeronauk može biti ponosan. No, pored toga što je ispravno obuhvatiti životno i svakodnevno iskustvo, mi moramo promišljati o specifičnoj vrsti iskustva za kojim se ide u vjeronauku. Sukladno novom poimanju škole kao životnog prostora, gdje se omogućuje cjelokupno učenje, vjeronauk bi se mogao usmjeriti na životno-relevantno iskustvo. Ako bi se vjeronauk približio liturgijskim, slavljeničkim, meditativnim, religiozno-estetskim, religiozno-simboličkim i dijakonijskim iskustvenim oblicima – to bi bilo specifično religijsko-pedagoško obogaćenje škole i specifični doprinos vjeronauka novoj školi.²⁴ Svjedoci smo

²¹ Teološki se iskustveno učenje može argumentirati i iz teološke antropologije djeteta - jer je dijete vrijedno samo po sebi, a ne samo iz perspektive odrasloga i ima pravo na "današnji dan", a ne da ga se stalno priprema za budućnost. Učenje je važno za sadašnjost djeteta i pri tome valja znati da je dijete barem do dvanaeste godine života više usmjereno na konkretni angažman i istraživanje svijeta nego na apstraktnu spoznaju.

²² Usp. NKU HBK, Plan i program katoličkoga vjeronauka u osnovnoj školi, Zagreb, 1998., str. 10-19. Usp. također HBK, Program nastave katoličkoga vjeronauka u osnovnoj školi, Zagreb, 2003., str. 7-33.

²³ O tome više u: B. Porzelt, Die Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung, Religionspädagogische Beiträge 54 (2005), str. 17-30.

²⁴ F. Schweizer, Erfahrung – Dialog – Verantwortung, u: KatBl 119, (1994), str. 247 i dalje.

opadanja religioznog iskustva kod učenika i vidimo da se više ne mogu pretpostavljati osnovne sposobnosti koje su važne za religijsko učenje, kao npr. sabranost, mirnoća, iskustvo zajedništva, slavlja, iskustvo zajedničkog solidarnog djelovanja, otvaranje stvaranju. Zato vjeronauk koji želi biti važan za život, mora stvarati prilike da se dođe do ovakvih iskustava.²⁵

7. Putevi učenja u vjeronauku

U okolnostima današnjeg društva i škole vjeronauku je cilj da učenike uvede u odgovorno promišljanje o svijetu i životu, da potiče izgradnju vjerskog stava te da bude prva stepenica uvođenja u vjeru. Prema dokumentu njemačkih biskupa o vjeronauku "Vjeronauk pred novim izazovima" od 16. veljače 2005.²⁶ za vjeronauk će u budućnosti biti ključne tri zadaće: posredovanje strukturiranoga i životno relevantnog temeljnog znanja o vjeri i Crkvi, upoznavanje s konkretnim oblicima življenja vjere te razvijanje vjerskog stava i religioznog dijaloga. Osobitu ulogu u vjeronauku ima: tzv. "hod prema realnosti", gdje se traže tragovi, primjeri i dokumenti življene vjere; zatim praksa u kojoj se vježba biti kršćaninom i u kojoj se poduzimaju mali koraci za promjenu svakodnevnih uobičajenosti; vjeronaučni događaji koji na poticajan način povezuju vjeronaučne teme s temama iz izvanškolskog konteksta.²⁷

U isti mah se postavlja pitanje koliko je mnoštvo školskih aktivnosti, tj. aktivnosti na satu zbilja iskustveno učenje, a koliko se ubraja u čisti akcionizam. Jasnije formulirano: oblici i metode rada kao npr. likovno izražavanje u malim grupama, rad na zidnom plakatu, rezanje i lijepljenje za koje treba vremena – nije samim tim već iskustveno učenje. Uvjet za tu vrstu učenja su specifične

²⁵ Usp. H. G. Ziebertz - B. Kalbheim - U. Riegel, *Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*, Herder, Freiburg, 2003., str. 199-230.

²⁶ Usp. www.dbk.de/schriftenbr.80.

²⁷ Usp. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (ur.), *Die Bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn, 1996. Također je o ovoj problematici iznenađujuće precizno i poticajno progovoreno u već spomenutom: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Schriften 80: Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn, 16. veljače 2005.

vjeronaučne nakane pretočene u aktivnosti, koje omogućuju usvajanje životno važnog iskustva i uključuju više osjetila.²⁸

8. Mogućnosti iskustvenog učenja

Nastavna svakodnevica koja je usmjerena na iskustveno učenje, nudi mnoge mogućnosti²⁹ kao npr.:

- susresti vjeru u konkretnom:³⁰ u susretu s angažiranim vjernicima učenici mogu spoznati kako vjera može postati konkretnom;
- doživjeti snagu vjere u djelovanju: iskustveno učenje može izoštriti pogled za to koliko biblijska poruka i kršćanska vjera zaista

²⁸ Metode aktivnog učenja mogu biti npr. metoda kreativnog pisanja kao asocijativni proces; meditacija metafora; opis fantazijskog putovanja; pisana igra; slikovni izražaj; igra i igra po ulogama; projektno i istraživačko učenje; predodžba i imaginacija (Stavi se u poziciju... Kako bi priča mogla teći dalje?; Što je slijepac Bartimej mogao čuti, koje zvukove, ljude...? Koje se slike pojavljuju u mašti pri slušanju ove glazbe, čitanju ove pjesme?); slušanje meditativne glazbe; pjevanje; ples i pokret uz glazbu i mnoge druge. Usporedi: Rendle L. i drugi; *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht. Ein Praxisbuch*, Kösel, München, 2003., str. 156-186. Također: G. Hilger - W. H. Ritter, *Religionsdidaktik Grundschule*, Kösel, Calwer, 2006., str. 360-364.

²⁹ Faze iskustvenog učenja uglavnom slijede ovaj redoslijed: (1) početna faza – prve informacije o temi; praktična provjera misaonih, materijalnih i problemskih obilježja. (2) dogovor učitelja i učenika o željenom rezultatu djelovanja. (3) faza rada – planiranje, priprema, proizvodnja, insceniranje, protokol. (4) faza vrednovanja – kontrola i kritika, vježbanje i utvrđivanje, objavljivanje. U učenju usmjerenom na stjecanje iskustva mogući su mnogi oblici insceniranja, kao npr. radionica – sat može biti usmjeren postizanju konkretnih produkata, kao što je moguće u radionici, a ti su produkti učenicima od posebne vrijednosti. Učitelj je tada majstor, stručnjak, a učenici praktikanti kojima majstor pomaže i koji mogu promatrati njegov rad (eksperiment, modeliranje, skiciranje, računanje, sviranje, meditacija, molitva, askeza). Ekspedicija – Sat može biti iskorišten da se učionica napusti radi istraživanja obližnjih prirodnih ili društvenih stvarnosti kao na jednoj ekspediciji. Učitelj je voditelj ekspedicije. Kazalište – Sat se može organizirati kao društveni događaj na pozornici i može se predstaviti neko umjetničko djelo. Učitelj je režiser, a učenici se mijenjaju u ulogama glumaca i gledatelja. Učitelj vodi učenike da sami režiraju manje sekvence. (Župna)zajednica – Nastava mora tu i tamo služiti kao i u jednoj zajednici zajedničkom razgovoru, igri i slavlju. Učitelj strukturira razgovore. On je voditelj razgovora (ili igre) i majstor ceremonije. Pomaže čuvanju pravila igre i pripremanju slavlja. Potiče učenike da vode razgovor, igra s njima i vodi slavlja. Usp. M. Hilbert, *Unterrichts-Methoden II: Praxisband*, Cornelsen, Berlin, 2006., str. 396-449.

³⁰ Vjeronauk se odvija uz pomoć konkretnih, religijskih važnih objekata (npr. crkvena građevina) ili subjekata (ljudi u župnoj zajednici) ili je usmjeren na njih, naposljetku se radi o jedinstvu teološke perspektive (npr. pastoralno-teološke ili arhitektonske) i ostvarenju sadržaja vjere (npr. Govor na gori) i osobnog života.

prožimaju život i djelovanje čovjeka (npr. za vrijeme intervjuja ili karitativnog rada s angažiranim župljanima jedne župe). Tako se može iskusiti koliki doprinos življena vjera može pružiti u rješavanju životnih pitanja;³¹

- posvijestiti temeljnu povezanost vjere i solidarnosti: U projektima i istraživanjima, u susretima i igrama mogu se naučiti razni modeli života u solidarnosti koji se nude kao alternativa prihvaćenim modelima unutar građanskog društva;

- raditi na nadilaženju rascjepa između prosuđivanja i djelovanja: iskustveno učenje nadilazi jaz između velikih riječi i malih djela;

- učiti shvaćati Crkvu kao Crkvu u svijetu: susret s angažiranim kršćanima pokazuje da Crkva ima svoje mjesto u svijetu;

- stvarateljskim djelovanjem ostvarivati svoje čovječstvo: tko želi biti aktivan i praktično angažiran kršćanin, uvijek će ponovno morati tražiti rješenja problema. Upravo tada, u traženju novih puteva, u odgovoru na izazove, učenici mogu razvijati kreativnost i oplemenjivati svoje čovječstvo u sve većoj sličnosti s Bogom.³²

Implementiranjem iskustvenog učenja u nastavu škola se otvara konkretnom životu i vrijeme školovanja doživljava se kao smisleno življeno vrijeme. U iskustvenoj nastavi moguće je mnoštvo metodičkih postupaka i oblika rada. U sljedećem tekstu izdvajamo

³¹ Usp. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn, 16. veljače 2005.

³² Neki primjeri za iskustveno učenje u vjeronauku mogu biti npr. zauzimanje protiv nesnošljivosti prema strancima – može se organizirati sakupljanje novca, izrada plakata, unajmljivanje oglasnog prostora blizu škole – i sve drugo što pomaže posredovanju promišljanja razreda u javnosti. Učenici zauzimaju stav, utvrđuju ga, aktivno djeluju i vlastitim sredstvima pridonose promjeni, sve u cilju stvaranja čovječnijeg društva. Ili: Bogate zemlje-siromašne zemlje. Učenici se mogu podijeliti prema raspodjeli bogatstva na siromašne i bogate zemlje. Ako je broj učenika u razredu npr. 24: industrijske zemlje imaju 4 čovjeka na 19 stolaca, a siromašnije zemlje 20 ljudi na 5 stolaca. Tada se mogu podijeliti stolci prema bogatstvu. Možda netko od učenika donese nešto lijepo za jelo, možda vrećicu bombona. On/ona je treba tako učenicima podijeliti kako je podijeljeno bogatstvo u svijetu. Promatrajte sebe i svoje suučenice. Porazgovarajte o tome što ste primijetili. U igri učenicima postaje jasna strukturalna nepravda u podjeli materijalnog bogatstva kao i silna nemoć izručenosti siromašnih koji nisu odgovorni za svoje stanje.

samo projektnu nastavu³³ kao jednu od njezinih egzemplarnih metoda.³⁴

II. Projektna nastava

Projektnom nastavom³⁵ ostvarujemo iznimno važne obrazovne ciljeve. Njome se učenici uče zajedno angažirati na rješavanju neke zadaće, uče formulirati jedan cilj i planirati postupke za njegovo ostvarenje.³⁶ U njoj su kultura komunikacije, timski duh i suradničke sposobnosti isto toliko važne kao i rješenje postavljenih zadaća. Projektna nastava potiče vlastiti angažman i samodisciplinu učenika. Njezina je svrha mladim ljudima razviti samosvijest i odgovornost za preuzete obveze, te razvijati upravo one sposobnosti koje su u svakog

³³ One, budući da su tzv. velike metode, obuhvaćaju gotovo sve male metode, tj. tehnike (usmjerene na praktično učenje, na poticanje samostalnosti i kreativnosti učenika) kao što su npr. asocijacije, brainstorming; grupiranje; konceptualno učenje; pripovijedanje; fantazijsko putovanje; razgovor; korespondencija; karta za učenje; igre; memoriranje; meta razumijevanje; metaplaniranje; mapa misli; recipročna nastava; kviz; križaljke; zidne novine; tjedni plan, metoda vođenja dnevnika i sl. U velike metode može se npr. ubrojiti: izrada biografije; metoda kreativnog pisanja (pisma, svi kreativni oblici pisanja pisama, psalama i sl.); rad na Internetu: eksperiment; studija slučaja; slobodan rad; rad skupine i eksperta; natjecanje skupina; centri za učenje; moderacija, metaplan otvorena nastava; planska igra; metoda poštanske torbe; problemska nastava; igra uloga; referati; situacijsko učenje; učenje po postajama i sl.

³⁴ U govoru o metodama i oblicima rada ponajprije razlikujemo induktivnu i deduktivnu metodu, u koje ubrajamo sve ostale velike i male metode. Svaka od njih odlikuje se specifičnim metodičkim postupcima (kao npr. postavljanje pitanja, bilješke, javljanja); svaka posjeduje složenije metode (kao pripovijedanje, igra, razgovor, društveni oblici nastave) i strukturira velike metodičke sustave ili oblike (kao razredna nastava, svi metodičko-didaktički sustavi, počevši s interpretacijsko-analitičkim itd., zatim slobodni rad, projektna nastava, promjena mjesta učenja i sl.). Usp. npr.: Kongregacija za kler, Opći direktorij za katehezu, KS, Zagreb, 2000., str. 60-118; 139-162.

³⁵ Primjere iz prakse o projektnoj nastavi kod nas vidi npr. u: www.montessori-skola.hr, usp. www.gimneks-benediktotroljevic.hr/projektna.html.

³⁶ "Učeniku usmjeren pristup" određuje sve njegove komponente. Ona postavlja zahtjev da se u nastavi polazi od potreba djeteta da se sadržaj, oblici i metode nastave zasnivaju na iskustvu (životnim situacijama) učenika i da budu značajni i korisni za učenike. Ovo načelo također znači da učenici nisu samo pasivni primatelji, već aktivni sudionici u nastavnom procesu, tj. procesu učenja, što ujedno znači zahtjev za korištenjem metoda koje će poticati i omogućavati njihov angažman (projektna nastava, participativno učenje, organiziranje predstava, izložbi, snalaženje u grupi, učenički tekstovi i sl.).

čovjeka individualne. Projektna nastava je vrsta "istraživačkog učenja" pri kojem je intrinzična motivacija glavni pokretač učenja. Pod projektom shvaćamo sve aktivnosti učenja koje se događaju u jednom određenom vremenu i ograničenom tematskom području. Projektna nastava služi se projektnom metodom koja pokazuje na koji se način jedna tema može obraditi, tj. kako se može pristupiti jednom problemu i kako ga se može riješiti. Za vjeronauk je projektna nastava dragocjena jer dotiče cijeli niz religiozno relevantnih aspekata društvenoga i demokratskog učenja pod vidom kršćanskih načela; upoznaje s putevima i načinima rješenja (religioznih) problema uzimajući u obzir kršćanske stavove.³⁷

Ciljevi projektne nastave su sljedeći: učenici samostalno odlučuju glede sadržaja i oblika rada; samostalno vrednuju svoj rad i uradak; nastaje podjela na život u školi i izvan nje; svaki projekt predstavlja prostor iskustva i područje istraživanja u teorijskom i praktičnome pogledu; rezultati projekta predstavljaju se svim zainteresiranima.

1. Temeljne smjernice projektne nastave

Projektna nastava temelji se na filozofiji projektne metode. Njezine su temeljne smjernice:

a) Pedagogija otvorene budućnosti

Tvorci projektne ideje bili su mišljenja da se budućnosti³⁸ treba pristupiti kao otvorenom projektu. Takva budućnost iziskuje novi oblik učenja, koje se ne može više odvijati samo kao uvođenje učenika u današnju kulturu i oni ne smiju pred otvorenom budućnošću biti zaštićeni, već trebaju učiti tematizirati samu otvorenost. Projektna nastava treba biti odgovor društvu koje se stalno mijenja.³⁹ Učenici se moraju naučiti adekvatno postaviti prema otvorenim pitanjima i jasnim problemima koje im moderni život priređuje, oni moraju

³⁷ Pedagoška ideja projektne nastave potječe iz pragmatične filozofije odgoja Johna Deweya (1859.-1952.) (o tome više u: K. Frey, *Die Projektmethode*, Weinheim/Basel, ³1990). 70-ih godina 20. stoljeća projektna je nastava bila osobito popularna u Njemačkoj. Do danas su se razvili različiti koncepti projektne ideje.

³⁸ Usp. H. Gudjons, *Handlungsorientiert lehren und lernen*, Bad Heilbrunn, ³1992., o društveno-političkim vizijama projektne ideje.

³⁹ Usp. H. G. Ziebertz, *Moralerziehung im Wertpluralismus*, Weinheim/Kampen, 1990., str. 20-74.

učiti kako se ovim problemima pristupa i kako ih se rješava. Zadaća je škole ukazati na pedagoške puteve kako se može projektno pristupiti otvorenoj budućnosti.

b) Pedagogija iskustva

Ako učenici iskustveno uče,⁴⁰ sadržaji će biti potpuno i trajno usvojeni i postat će nešto vidljivo što se u vlastitom iskustvenom svijetu etablira kao zbilja. Na taj način znanje ne ostaje izvana, već se pounutrašnjuje.⁴¹ Organizacija procesa učenja u ovom smislu podrazumijeva sljedeće: organizaciju mogućnosti da se može doći do iskustva i intenzivniju intrinzičnu motivaciju (unutarne željeno sudjelovanje) učenika tako da oni sami žele doći do daljnjih iskustava.⁴²

c) Pedagogija s društveno-političkom vizijom

Reforma obrazovnog sustava povećava utjecaj odgoja na društvo, tj. uopće omogućuje taj utjecaj i pridonosi demokratizaciji društva.⁴³

⁴⁰ Usmjerenost na iskustveno učenje predstavlja alternativu uobičajenom školskom sustavu u kojem je učenje često reducirano na memoriranje sadržaja i recipiranje istih. I danas se ne možemo oteti dojmu da se nasuprot reformno-pedagoškim inicijativama (Montessori, Freinet...) školskog učenja današnje učenje događa pretežno kao običan transfer znanja i monolitno učenje. U takvom učenju sadržaj i materija se nalaze u središtu. Takvu je praksu John Dewey imao pred očima kada je govorio o odgoju koji se odvija "odozgo" ili "izvana" koji učenicima posreduje vrijednosti i norme iz svijeta odraslih a da se nije uzeo u obzir "razmak" koji se nalazi između ovih i stvarnog iskustva mladih ljudi. Zbog "razmaka" učenicima sadržaji ostaju strani. Budući da su im strani i da ostaju izvana, moraju im se nametnuti (Usp. J. Dewey, *Erfahrung und Erziehung*, u: W. Corell (ur.), *Reform des Erziehungsdenkens. Eine Einführung in J. Deweys Gedanken zur Schulreform*, Weinheim, 1963., 27 ss). Učenicima treba biti omogućeno iskustvo u nastavi i nastava treba biti tako usmjerena da se može doći do iskustva. "Učenje na temelju iskustva" bio je odlučujući koncept novog poimanja odgoja koji su Dewey i drugi unijeli u diskusiju.

⁴¹ To učenje usmjereno na iskustvo nije prolazni akcionizam, nije manualni rad umjesto racionalnog rezoniranja ili slabi misaoni proces umjesto kognitivnog učenja.

⁴² Analogija prema religioznom učenju je sljedeća: i religiozni sadržaji znaju se tako posredovati da učenici ne povežu neko već usvojeno iskustvo s onim što se uči. Ali religiozni sadržaji bitno sadrže i egzistencijalnu dimenziju i nisu dovoljno usvojeni ako se s njima ne posreduje i iskustvo.

⁴³ Škola i izobrazba moraju učenike upoznati s procesima koji su usmjereni suradničkom rješavanju problema, voditi ih prihvaćanju postojećih kulturnih vrijednosti i tome da ova dobra prožmu učenika.

Učenici bi trebali napredovati prema aktivnom i konstruktivnom odnosu s kulturnim dobrima i biti motivirani za eksperimentalno sučeljavanje sa svijetom, tako da usvajaju nova originalna iskustva. Za mirni suživot neizostavno je da su ljudi sposobni komunicirati o tekućim iskustvima i planovima. To je ne samo predstavljanje vlastite pozicije nego i učenje rekonstruiranja argumenata iz pozicije drugoga. Ta sposobnost mijenjanja perspektive neizostavna je za suživot u demokratskom društvu. Ona je temelj za nenasilno i argumentirano rješavanje konflikata. Projektna nastava uvodi u promjenu perspektive ako učenike konfrontira s problemima za čije rješenje treba stvoriti zajednički plan i čija provedba iziskuje suradnju.

d) Pedagogija rješavanja problema

Projektna nastava shvaća učenje kao interaktivni događaj djelujućeg i okoline. "Okolina" su drugi učenici, nastavnik, sadržaji učenja, škola, kontekst škole, župna zajednica, zemlja, svijet. Ova nas okolina ne susreće kao nešto cjelokupno, već u fragmentima, u znakovima i pokazateljima. Ona sadrži cijeli niz definicija, nazora, stavova koji su često kontradiktorni.

Projektna nastava želi učenike voditi tome da glede mnogovrsnosti svijeta razviju sposobnost rješavanja problema. "Problem" je sržni pojam projektne nastave. On nema ništa zajedničko sa stavom "vidjeti samo probleme". Problem je pitanje, upitnost, otuđenje, sumnja. Projektna nastava nudi metodički put da se učenik takvim situacijama približi radoznalošću i nastojanjem za znanjem. Ona razvija eksperimentalni stav učenika, tako da se oni ne zadovolje s pruženim tumačenjima, već da samostalno potraže rješenja i pridonesu rješenju problema. Posredovanje sadržaja predmeta nije drugotno po važnosti, već se polazi od "Sitz im Leben" tih sadržaja. Ta se metoda razvija u problemskoj nastavi.

2. Temeljna načela projektne metode⁴⁴

a) Usmjerenost na situaciju

Ovo načelo znači da sadržaj treba osvijetliti glede problemâ koje on sadrži za sadašnji i budući život, za vrijednosno usmjerenje i vjerski rast, za veliko pitanje o tome što mi očekujemo i čemu se smijemo nadati i što trebamo vjerovati.⁴⁵ Ako nam teško pada određene sadržaje povezati sa životnim situacijama, ti nam sadržaji uvijek ostaju apstraktni i izvanjski i potrebno je kritički preispitati njihovu obrazovnu vrijednost ne samo za nastavu već uopće. Upravo vjeronauk sadrži puno koncepata koji su, čini se, zatvoreni za iskustveni svijet, npr. Duh Sveti, milost ili čak sam Bog.

Primjer: Ako smo za temu projekta izabrali pitanje o Bogu u svijetu, i projektna tema glasi: "Bog u modernom svijetu: nazočan, sakriven, nenazočan?" Onda ćemo se upitati npr. gdje susrećemo riječ Bog – u kojim dnevnim situacijama se govori o Bogu?; zašto ljudi trebaju Boga?; kako izražavaju svoj odnos prema Bogu?; Bog kao "zakrpa", "projekcija", "utopija", "nada"?; kako Biblija govori o Bogu, kako udžbenici, školske knjige govore o njemu?

Ne bi prerano trebalo odlučiti je li (ove) koncepte moguće iskustveno posredovati ili to nije moguće. Prije bilo kakve odluke potrebno je pokušati iskristalizirati, izdvojiti iz pojma ono što je povezano uz konkretnu situaciju škole i učenika. Ako je moguće pronaći jednu poveznicu sa situacijom učenika, onda se može započeti s problematizacijom tog odnosa.

⁴⁴ Usp. E. Groß, *Konsequenter Religionsunterricht. Aktion und Projekt*, Donauwörth, 1994; J. Bastian, *Theorie des Projektsunterrichts*, Hamburg, 1997. Prema Gudjonsu, *Handlungsorientiert lehren und lernen*, nav. dj., postoji 10 načela projektne metode koja se navode u tekstu.

⁴⁵ Usmjerenost na situaciju znači da se u projektnoj metodi sadržaji ne deduciraju samo iz predmetne znanosti već da trebaju biti povezani s iskustvom učenika. U nekim radovima stoji da se projektna nastava treba usmjeriti isključivo na teme koje su za učenike zanimljive. Do toga što bi učenicima bilo zanimljivo moglo bi se doći npr. spontanom skupljanjem ideja (Brainstorming). Istina je da pri izboru teme u projektnoj nastavi središnju ulogu imaju učenici. To ne znači da bi pored predmetne nastave projektna nastava bila slobodan prostor u kojem se može raditi ono što predmetna nastava ne tematizira ili samo dotiče na rubu. Principijelno je svaka tema prikladna za projektnu nastavu, dakle i teme koje nastavni plan propisuje ili preporučuje.

b) Usmjerenost prema interesima učenika

Usmjerenost prema interesima učenika ne znači prebrzo postavljanje pitanja: Što želite raditi? Interes je posebna kvaliteta interakcije između osobe i okoline. Interes je aspekt kvalitativne usmjerenosti individua iz perspektive vrijednosti i valjanosti koje individuum pripisuje određenim objektima. Pojam "interes" treba osigurati da se ovaj cilj neće izgubiti pred očima, jer on podsjeća na to da jedan projekt treba promišljati iz vida povezanosti s vrijednostima koje on ima za sve sudionike (učitelja i učenika). Interes je uvijek usmjeren na određene predmete koji su individualno značajni i pokazuje se po tome što netko izabire, na što se netko usmjerava, koje preference igraju ulogu i sl.⁴⁶ Zainteresirani učenici posjeduju povećanu sposobnost djelovanja. Oni doživljavaju povezanost djelovanja i rezultata, tj. razmišljaju o sebi i izabranoj temi. Upravo je traženje i pronalaženje vlastitih interesa značajna komponenta u razvoju identiteta. Stoga u planiranju projekata u vjeronauku treba biti pozoran na intrinzičnu motivaciju učenika i otkriti njihove specifične interese spram tema.

c) Samostalna organiziranost i osobna odgovornost

Projektna metoda počiva na suradničkim odnosima i timskom radu. Što više sudionika treba biti uključeno u što više odluka. Osim odgovornosti za proces rada i kvalitetnu obradu materije, važna je

⁴⁶ Usp. A. Krapp, Die Psychologie der Lernmotivation, u: ZfPäd 391(993), str.187-206, ovdje 201. Uvijek se radi o nastojanju da se sudionike poveže s jednom temom. Biti zainteresiran i s pozitivnim osjećajima misaono se angažirati na djelu i događajima životnih stvarnosti posebno je povoljna pretpostavka učenja i cilja s kojim se ostvaruje osobitost osobe i potvrđuje njezin bitak. Interes označava nastojanje da se intencionalno i misaono sučeli s određenim područjem zbilje. Tako nastali odnosi spram osoba, okoline, razjašnjaju se, kognitivno uče i emocionalno vrednuju. Na temelju empirijskih istraživanja poznato je da interesi učenika za centralne predmete s trajanjem školovanja sustavno opadaju. Škola nudi previše onoga što učenici doživljavaju nezanimljivim i premalo onoga što zadovoljava interese učenika. Škola je usmjerena na shemu prenošenja znanja i informacija i pri tome se prije svega služi oblicima ekstrinzične motivacije. Previše se energije gubi na poticanje ekstrinzične motivacije. Uzimanjem u obzir intrinzične motivacije (one koja dolazi iznutra) pazi se na interese učenika i ne promatra ih se kao tvornički materijal za preradu. Poticanje projektne nastave i učenja prema interesima učenika temelji se na intrinzičnoj motivaciji. Njoj se pripisuje pedagoška važnost. S pedagoškog se stajališta radi o pitanju kako se može poticati aktivno samouređenje svijeta i uređenje svijeta učenika i kako se sami učenici mogu razviti u tijeku pedagoškog procesa.

međusobna povezanost i briga za dobro komunikacijsko ozračje. Inzistiranjem na samoodgovornosti⁴⁷ učenika usvaja se sposobnost koja će učenicima biti prijeko potrebna kada odrastu.⁴⁸ Željati odgovornost svih sudionika u projektu znači poticati, tražiti, željeti čuti njihovo mišljenje pri planiranju projektnih ciljeva i paziti na plansku podjelu vremena.⁴⁹ Aktivnosti učitelja tada su usmjerene na materiju (pitanje sadržaja), na društvenu razinu (pitanje suradnje) na metodičku razinu (pitanje tijeka procesa), razinu resursa (materijal, vrijeme i sl.).⁵⁰

d) Usmjerenost na važnost

U sveukupnim didaktičkim nastojanjima oko projektne nastave traži se da projekti ne budu samo od privatnog interesa nego da naglašavaju ono što je važno za (su)život. U vjeronauku je potrebno dodati da se važnost projekta mora dokazati za religiju, kršćanstvo i Crkvu u društvu. Iako se ovi izazovi nazivaju "dobrim

⁴⁷ Neizbježno dolazi do različitosti mišljenja, tj. konflikata jer se kontinuirano donose nove odluke pri kojima se od učitelja i učenika traži sposobnost suradnje. Dinamika skupine unutar projektne nastave intenzivnija je nego u konvencionalnoj nastavi. Iskustvo da se za vrijeme rada na projektu traži samoodgovornost svojevrсна je potvrda učenicima da se ozbiljno shvaća njih i njihove ideje. Ako je ta međusobna komunikacija ometana, potrebna je metaklima, komunikacija o procesu komunikacije u kojem dolazi do smetnji.

⁴⁸ U slobodnom i demokratskom društvu ljudi moraju stajati na vlastitim nogama. Rad na projektu cilja prema uvježbavanju i samostalnosti. Učenici moraju biti motivirani, predlagati pravila planiranja i provedbe projekta, trebaju biti uključeni u odluke o tome koje etape projekta u koje vrijeme trebaju biti ostvarene. Njih treba osobito uključiti kada je vrijeme za refleksiju o postignutom iskustvu, da bi se možda došlo i do nove formulacije projektne ideje.

⁴⁹ Bilo bi pogrešno da se samoodgovornost učenika tumači na način da se učitelji u to vrijeme trebaju povući. Učitelji su za nastavni proces odgovorni tijekom cijelog projekta. Neaktivnost učitelja isto je tako nepoželjna kao i stil da učitelj predvodi, a učenici dovršavaju. Učitelji ne trebaju tražiti simetriju koje nema. Njihova je zadaća da prate skupinu, da je savjetuju, po potrebi korigiraju, potiču na promišljanje, nude pomoć i daju poticaj.

⁵⁰ Problem samoodgovornosti u religijskoj pedagogiji dolazi tek u novije vrijeme do izražaja u konstruktivističkoj didaktici koja učenike shvaća kao aktere. Usp. npr. H. G. Ziebertz, *Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung der Religionspädagogik*, u: *RpB 45* (2000), str. 27-42. Konstruktivistička perspektiva intenzivnije sagledava način na koji učenici razvijaju značenja iz svojega svakodnevnog svijeta. Ona istražuje "spoznavajuće ophođenje" učenika prema određenom sadržaju. Ona pokazuje da učenje nije samo suprotna strana od poučavanja (ne samo reakcija, prihvatanje, prerada informacija), već se u velikoj mjeri radi o samostalnoj aktivnosti učenika.

razlozima" za projekt, ne treba ih nasilno postizati. Dobri razlozi su npr. da jedan projekt ne treba sakupljati informacije koje će možda jednom u budućnosti biti potrebne, već da projekt može izravno dokazati svoju uporabljivost. Korisnost projekta je u tome što i kod drugih nešto pokreće, što i na njih utječe. Tako nas npr. izložba u školskom hodniku, dvorištu ili u župnom prostoru može konfrontirati s ekološkim promjenama naše životne okoline; kazališni komad o ljudskim pravima može kod velikog broja ljudi potaknuti promišljanja o toj temi; dokumentacija o Domovinskom ratu i sudjelovanju mještana u njemu može biti izložena za vrijeme nekog društvenog događaja u mjestu i sl.⁵¹

e) Etapno ciljano planiranje

U dosadašnjoj nastavi učenici u pravilu ne sudjeluju u postavljanju odgojno-obrazovnih ciljeva. Nasuprot tome ideal projektne nastave jest učenike što je više moguće uključiti u određenje ciljeva.⁵²

Od učitelja se traži: ispitati koje će dimenzije učenja dotaknuti projektna nastava; razmisliti koji ciljevi pri tome mogu biti ostvareni; operacionalizirati neposredne ciljeve i nazvati ih prema kvalifikacijama koje se postižu; razmisliti o načinu na koji zacrtane kvalifikacije mogu biti ostvarene u skupini; ponuditi mogućnost da se razviju sposobnosti koje nedostaju. Potrebno je također odrediti

⁵¹ Ta upućenost na javnost može učenika vrlo motivirati. Npr. Projekt: Kako se u današnjem modernom društvu još uopće može govoriti o Bogu? Sadrži mnoge strane koje učenici i učitelji s tim povezuju: njihovu vjeru i nevjeru; njihovu sumnju i indiferentnost; daleki ili blizi Bog; Bog Biblije ili bezlični bog kao Viša sila; Bog u rock glazbi, literaturi, umjetnosti, antropomorfn i apstraktni bog, itd. Pitanje Boga može se tematizirati s tezom da je danas jedva moguć govor o Bogu. Tada projekt može slijediti cilj da se sakupe aktualne izreke (za koje se čini da potvrđuju tezu) kao i one koje ju opovrgavaju. Takav projekt, koji svoje sadržaje ne traži primarno u dogmatskim traktatima, već u vlastitim životnim iskustvima može biti od velike važnosti za sudionike i njihovo religiozno poimanje zbilje.

⁵² U pravilu je problem preopširan i prekompleksan da se može istražiti kao cjelina. Stoga se iz problema mora izdvojiti jedno ili više pitanja koja pod danim uvjetima (vrijeme, sredstva, prostor) mogu biti obrađena. Kad je pitanje određeno, utvrđuje se slijed istraživanja: tko, što, kada čini. Određuje se i faza akcije i vrednovanja. Već je utvrđeno da cjelokupni projekt treba biti relevantan, tj. mora se raditi o problemu koji u akademskom, društvenom ili crkvenom pogledu povezuje dubinu i korisnost. Ali što je cilj učenja za učenike, sudionike projekta? Ciljevi se određuju kvalifikacijskim označnicama. Mjeri se porast znanja i uvida, promjene stavova i odnosa kao i postizanje specijalnih sposobnosti i umijeća. Usp. E. Jensen, Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje, Educa, Zagreb, 2003., str. 200-308.

koje su radnje, kada i u kojem razdoblju i u kojem procesu nužne, tko s kim radi, koji će vanjski sudionici biti pozvani, koje se izvore mora konzultirati. Za uspjeh projekta važno je izraditi detaljni plan s vremenskim planom, podjelom dužnosti i određenjem društvenog oblika rada. Također je važno učenike uključiti u vrednovanje,⁵³ jer je ono usmjereno na uspjeh projekta, tj. na pitanja: je li cilj ostvaren, kako se surađivalo na razini sadržaja i odnosa, kako se treba vrednovati proces i rezultate i koje se kvalifikacije moglo postići.

f) Javno predstavljanje rezultata

U projektnoj nastavi radi se o rezultatima koji se mogu javno prikazati: promijenjeno školsko dvorište, izložba, školski list i sl. Zagovornici projektne nastave pridaju rezultatu visoko značenje i razlikuju javni i unutarnji rezultat. Zsigurno da u rezultatu koji se može pokazati leži dobit i poticaj. On jača samopouzdanje jer se javnim prikazivanjem rezultata mogu dobiti pohvale i priznanja, dolazi do povratnog efekta na motivaciju skupine koja se time povećava. Opasnost prejakog naglašavanja rezultata koji se mogu prikazati školskoj, društvenoj i široj javnosti nalazi se u akcionizmu koji može potisnuti važnost usvajanja iskustva i učenja postupanja s problemom. Stoga se uz vidljive ili tzv. javne rezultate ne smiju zanemariti oni unutarnji: porast znanja, spoznaja, uvida itd. Šansa projektne nastave sastoji se upravo u tome da se jedni i drugi rezultati nauče cijeniti i nadopunjavati. U radovima o projektnoj nastavi glede rezultata nalazimo značajno preklapanje. Rezultat nema vrijednosti po sebi već svoje značenje nalazi unutar procesa.⁵⁴

⁵³ Princip usmjerenosti na cilj treba učenike transparentno involvirati u rad tj. učenici trebaju u velikoj mjeri participirati u izabiranju ciljeva učenja tj. djelovanja. Ako se želi poticati samoodgovorno učenje onda pitanje razvoja cilja ne smije biti izostavljeno.

⁵⁴ U okviru projektne nastave odlučujuće je da rezultat projekta ima jasno lokalizirano mjesto u kontekstu problema, tj. konkretnog projektnog pitanja. Drugačije rečeno: rezultat ima svoju povijest, počiva na uvidima i odlukama koje već od početka imaju vodeću ulogu u stjecanju spoznaja. Prema tome, rezultat nije događaj koji nas razveseljava, već je on od početka u uskom suodnosu s područjem koje skupina želi istražiti. To znači da rezultat možemo promišljati u smislu je li i u kojoj je mjeri ponudio rješenje prvotnog problema. Što je to što smo otkrili? Proces i rezultat idu zajedno. Promišljanje o zajedničkoj pripadnosti procesa i rezultata rada obilježja su projektne nastave i nude platformu za iskustvo iz kojeg se može mnogo naučiti.

g) Usmjerenost na mnogovrsnost osjetila

Dimenzija djelovanja u projektnoj nastavi ima važno mjesto. Važno načelo projektne nastave glasi da ona obuhvaća iskustveno djelovanje s glavom, srcem i rukama; duhovno i tjelesno; kognitivno, čuvstveno i psihomotorno. U projektnoj nastavi učenici mogu naučiti fleksibilno postupati s teorijom i praksom. Oni ispituju eksperte i studiraju izvore, što im teoretski pristup problemu i dopušta. Učenici uče da teoretski uvidi hipoteza daju „optiku“ kako se može gledati na praksu. Ali u tijeku projekta učenici se upoznaju s praksom i sami stvaraju pitanja na teoriju, tj. oni ne primjenjuju teoriju nego je u određenom opsegu sami stvaraju. Svjesno povezivanje i sjedinjenje teorije i prakse omogućuju iskustveno učenje u projektnoj nastavi.⁵⁵

h) Socijalno učenje

Rad na projektu potiče suradnju i komunikaciju među učenicima. Taj oblik nastave želi učenike naučiti i strategijama rješavanja konflikata i posredovati im senzibilnost za otvorenu i nekonfliktnu komunikaciju.⁵⁶

i) Interdisciplinarnost

Princip interdisciplinarnosti želi usmjeriti pozornost na kontekstualnost problema ili izabrane teme. Interdisciplinarni rad nadilazi komadanje pristupa stvarnosti i omogućuje cjelovito učenje.

⁵⁵ Usp. H. Gudjons, *Handlungsorientiert Lehren und Lernen*, Bad Heilbrunn, 1997., str. 23. Radi se o integraciji mnogovrsnih oblika djelovanja, postupanja i nastojanja promišljanja i djelovana; potrošnje i proizvodnje; razuma i misaonosti; rada i užitka; teorije i prakse. Glede međuovisnosti teorije i prakse možemo razlikovati tri stajališta: a) teorija predstavlja pravila za praksu; b) praksa je baza teoretskim uvidima c) teorija i praksa nalaze se u dijalektičkoj napetosti.

⁵⁶ Za vrijeme projektne nastave mogu se uvijek baviti stilovi rješavanja konflikta u kojima se sadržajno investira u rješavanje problema, u suradnju kao i u integraciju interesa. Tome se prije svega nudi konfrontacijsko rješavanje problema. Pod "konfrontacijom" se misli na izravno i otvoreno imenovanje problema. Konfrontacija (sučeljavanje) otvara put da se konflikt uopće može riješiti. Pri rješavanju problema želi se doći do toga da se objema stranama dade ista šansa, da izreknu svoju namjeru i ciljeve. Usp. P. Watzlawick - J. H. Beavin - D. D. Jackson, *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*, Bern, 1980.

On pokušava pokazati da svaki problem⁵⁷ ima ne samo jedno nego mnogo objašnjenja – da je svaki zahtjev za ekskluzivnošću u opasnosti da postane ideologijom. Pedagoška vrijednost interdisciplinarnog pristupa je u tome da pokaže kako su višedimenzionalno prosuđivanje i spoznavanje neizostavni dio umijeća življenja.⁵⁸

3. Etape projektne metode⁵⁹

Kritika razredno-satnog sustava nastave jača potkraj 19. i početkom 20. st. i u Americi. Središnja osoba među pedagozima svakako je filozof i pedagog John Dewey (1859.-1952.). On je 1896. godine osnovao privatnu eksperimentalnu školu u SAD-u u kojoj je provjeravao vlastite pedagoške koncepcije. Osnovu za svoje ideje Dewey nalazi u djetetu, odnosno u njegovim interesima i

⁵⁷ Više o projektnoj nastavi u: I. Bosold - P. Kliemann (ur.), Ach, Sie unterrichten Religion? Methoden, Tipps und Trends, Calver/ Kösel, Stuttgart, München, 2003., str. 225-229. Također npr. u W. Konkukiewitz - H. Meyer, Handlungsorientiertes Lernen und Projektarbeit, u: G. Bitter - R. Englert - G. Miller - K. E. Nipkow, Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, Kösel, München, 2002., str. 511-514.

⁵⁸ Problemi s odgovarajućom dubinom imaju složenu strukturu. Npr. na pitanje "Tko je čovjek?" – može se odgovoriti filozofski ili teološki (on je biće pozvano na slobodu), prirodoznanstveno (on je složena mreža kemijskih reakcija), kulturno-povijesno (čovjek je čovjeku vuk), društveno-politički (čovjek političar) itd. Ni jedan odgovor nije apsolutan. Svi pridonose tome da se o čovjeku više sazna. Pitanje interdisciplinarnosti dakle glasi: koja disciplina obrađuje koji aspekt problema, tj. koja disciplina može služiti kao izvor da bi se dobile informacije o problemu. Uključivanje drugih disciplina u obliku lektire ili razgovora može se odvijati unutar sata ili nakon nastave tražiti određene izvore i vrednovati ih. Uključivanje može biti i u okviru međupredmetne projektne nastave koja pretpostavlja dobro i dugoročno planiranje. U ovom slučaju se o sadržaju može organizirati poučavanje u timu. I drugi predmeti pred očima imaju istu zbilju, ali je oni promatraju kroz druge naočale. Usp. B. Nottbrock, Projektunterricht und fächerverbindender Unterricht im Religionsunterricht der Sekundarstufe I. u: G. Büttner (ur.), Religionsunterricht im Urteil der Lehrerinnen und Lehrer, Idstein, 1993.

⁵⁹ Godine 2001. u istočnoj je Austriji upućen dopis svim pedagoškim akademijama, koji objašnjava što je projektna metoda i potiče njezina uporaba. Prema tom dopisu obilježja projektne nastave bi bila: (1) Usmjerenost prema interesima učenika. Interesi učenika su od odlučujuće važnosti za određenje projektne teme. Izbor teme ne ovisi samo o sadržaju već i o predviđenim oblicima rada. U mnogim slučajevima prioritet može imati oblik rada, npr. snimanje filma, a sadržaj može postati interesantnim tek tijekom rada. (2) Samostalna organiziranost i osobna odgovornost. Ciljevi projekta, vrsta i metoda učenja kao i kriteriji vrednovanja utvrđuju se zajednički. Na osnovi temeljnih informacija učenici i učitelji planiraju rad. Eksplicitni sadržaji učenja i ciljevi učenja su učenje strategijâ planiranja, korištenje izvorima, pronalaženje mogućnosti da se usvojeno znanje i stečene

potrebama. On smatra da dijete ima četiri osnovna interesa: interes za komuniciranje s ljudima, interes za istraživanje, interes za rad i za umjetničko izražavanje. Osnovne dječje interese i potrebe ne može zadovoljiti škola u kojoj su u prvom planu nastavni predmeti i razredi, a ne učenik. Odgoj se prema Deweyu treba zasnivati na samostalnom radu djece u školskim radionicama i laboratorijima, te u školskom vrtu, voćnjaku, polju i drugdje u prirodi, bez čvršćeg uporišta u obvezatnim nastavnim programima i planovima. Takvu teorijsku utemeljenost odgoja i školske prakse dalje je razvio i nastavio dograđivati W. H. Kilpatrick (rođen 1871.) koji je u knjizi *The Project Method* izložio koncept nastavnog sata po projektima. On razlikuje četiri vrste projekata: projekte oblikovanja (modeliranja, igre), projekte estetskog doživljavanja, projekte rješavanja problema i projekte uvježbavanja vještina. Učenici prema interesu, a uz dogovor s učiteljem, rade na određenom projektu u skupinama.

Projektna je nastava⁶⁰ onda kao i danas, timska suradnička nastava koja se odvija po projektnoj metodi.⁶¹ Sastoji se od sljedećih etapa:

sposobnosti posreduju drugima. (3) Detaljno etapno ciljano planiranje. Za nužno provođenje projekta neizbježno je zajedničko utvrđivanje ciljeva. Također trebaju biti dogovorene i vrste planiranih zadaća, oblik rada, vrijeme pojedine odgovornosti. (4) Interdisciplinarnost. U središtu projektne nastave se nalazi tema, tj. problem za čiju obradu su potrebne različite discipline, umreženo promišljanje i holistički pristup problemu. (5) Usvajanje društvenih kompetencija ili socijalno učenje. Zajedničkim radom na jednoj temi i željom da se zajednički postigne jedan cilj, neophodno je iskusiti nove oblike komunikacije, kako bi se moglo učiti zajedno i jedni od drugih. Time komunikacija i suradnja, strategije rješavanja konflikta, koordinacija među skupinama, ophođenje prema kritici, provjera i kontrola postaju sadržajima učenja. (6) Djelovanje prema vani. Projektna nastava nastoji utjecati na unutraškolsku i izvanškolsku zbilju. Učenici aktivno sudjeluju na uređenju društvene okoline. (7) Mijenja se uloga učitelja/učiteljice. Pored predmetne kompetentnosti od učitelja se traži pomoć pri strukturiranju i planiranju procesa učenja, od didaktičkih i organizacijskih impulsa do skupno-dinamičkih procesa i promišljanja. (8) Upućenost na mnoga osjetila. Važnu komponentu projektne nastave čine povezanost tjelesnog i misaonog rada.

⁶⁰ Taj rad ima obično ove osnovne faze (Isto, str. 81): (1) zajedničko postavljanje problema; (2) iznošenje pretpostavki, hipoteza, za rješavanje problema; (3) izrada plana za rješavanje problema; (4) izvođenje rada prema definiranom planu, (5) izvođenje zaključaka; (6) primjena zaključaka u praktičnom životu. Takav stil pridonosi razvijanju individualnih sposobnosti svakog učenika, te njegovoj socijalizaciji (grupni rad). To pridonosi i njihovu osposobljavanju za rješavanje problema, zatim za samostalnost i snalažljivost. Funkcija nastavnika je uz takav školski rad bitno izmijenjena: nastavnik savjetuje, organizira i na različite načine posredno pomaže učenicima. Vidi u: M. Matijević- L. Bognar, *Didaktika*, Zagreb, 2002., str. 60.

⁶¹ Nakon predstavljanja obilježja i principa projektne nastave predstavljamo metodičke korake po kojima se može odvijati projekt. Pojedini se koraci zbog

(1) Pronalaženje teme: Tema se može tražiti u nastavnom planu, ili može biti rezultat nekih aktualnih događanja u školi (npr. kontakt učenika s drogom), u gradu (zbrinjavanje siromašnih obitelji), u župnoj zajednici (zaštitnik župe) ili društvu.

(2) Formuliranje cilja: prvo okvirno, a zatim detaljno: Svaka tema ima mnoštvo različitih podtema koje se mogu obraditi i produbiti. Treba formulirati problem koji je moguće istražiti. U formulaciji se moraju obuhvatiti središnji pojmovi: npr. osobni i društveni uzroci i posljedice konzumiranja droge u Hrvatskoj, ili uzroci i prevencija siromaštva u Hrvatskoj. Da bi se znalo na što se točno želimo usmjeriti i što pod kojim vidom želimo obraditi, moramo više puta "okružiti" oko teme. Tako se dolazi do prve jasnoće glede teme, imenuju se asocijacije, donose se spoznaje i iskustva s temom kao i prvi učenički stavovi o karakteru problema teme. Na primjeru slučaja "droga": Neki učenici možda smatraju da svakom pojedincu treba prepustiti odluku hoće li uzimati drogu ili ne; drugi su za striktnu zabranu; treći misle da se u njihovoj školi u ovom slučaju radilo o hašišu i da on nije opasan i sl. Na taj se način stvara slika kako sudionici razmišljaju o jednoj temi, što misle da je problematično i gdje se nalaze razlike u mišljenjima. Ta se slika mora detaljno produbiti. Drugi je korak pokazao da s temom mogu biti povezane mnoge zadaće. Cilj sljedećeg koraka je doći do takve formulacije problema koji prema mišljenju cjelokupne skupine proizlazi iz teme. Također se moraju pronaći središnje odrednice. Npr. konzumiranje droge ima individualne i društvene uzroke; posljedice su značajne ne samo individualno (štetnost za zdravlje) već i društveno (izgradnja sub-miljea; nasilje). Nakon toga skupina nastoji postaviti prvu radnu definiciju problematike teme. Također se zadržavaju tzv. teški pojmovi, tj. suodnosi čije značenje nije moguće odmah pojasniti, i to da bi se u koraku koji slijedi s njima moglo raditi. Problem treba promišljati deskriptivno, ne normativno (problem droga mora se uzeti u obzir i promišljati u njegovoj društvenoj dimenziji).

(3) Planiranje: Potrebno je podijeliti skupine s točnim definiranjem radnih zadataka naglašavajući timski rad. Treba izraditi pravila rada, napraviti plan projekta, odrediti kada i kako će se diskutirati o projektu i što sve obuhvaća provedba projekta.

svoje međuovisnosti ne bi trebali po volji mijenjati. Svakako se na njih ne bi trebalo fiksirati i smatrati kako jedan projekt upravo tako mora slijediti. Sve što se planira mora se planirati već prema situaciji i kontekstu. (usp. Matijević, Didaktika, Zagreb, 2002., str. 60).

(4) Provedba projekta: U ovoj fazi male skupine provode istraživanje. Traže se vanjski izvori kao: istraživanje literature, časopisa određenih organizacija, ispitivanje stručnjaka i sl. Npr. u slučaju "droga" skupine istražuju što politika, znanost, društvene udruge (neprofitne organizacije) kažu o individualnim uzrocima konzumiranja droga, drže li da su društveni uzroci mogući i ako jesu, koji su to, po njihovu mišljenju, kako ocjenjuju određene posljedice tih uzroka, koji su po njima koraci koje se treba poduzeti itd. U istraživačkoj fazi učenici istražuju preduvjete, vrednuju posljedice nekog događaja, istražuju vid projektnog pitanja. Informacije se zapisuju (bilježe se, ne selektiraju) i vrednuju kao one koje će razred iznijeti u diskusiji te ih učiniti dostupnima cijeloj istraživačkoj skupini.

(5) Uređivanje sakupljenih informacija: U ovom koraku se u plenumu iznose rezultati do kojih se došlo u četvrtom koraku. Predstavljanje rezultata znači i inventuru, vrednovanje, imenovanje otvorenih pitanja. Inventura obuhvaća mnoštvo informacija koje su sakupile male skupine. Pri tome se fokusiraju činjenice, ali i uvidi do kojih se došlo za vrijeme ophođenja s informacijama. U ovoj se fazi sakupljeni podatci podastiru svima (npr. u obliku kolaža, zidnih novina) i oni sada čine zajedničko blago znanja cijelog razreda. Pri uređivanju informacija⁶² pomaže već ranije formuliranje problema (u koraku 2). Sada skupina može prvotno formuliran problem sagledati u novom svjetlu i sada ga ako je potrebno može i prilagoditi. Konačno, skupina treba utvrditi što joj još nije jasno i gdje još postoji daljnja potreba za razjašnjenjem. Na ovome se mjestu prema situaciji treba odlučiti jesu li nerazjašnjena pitanja tako važna da se mora provesti nova sistematska analiza problema. U tom se slučaju koraci 3 i 4 ponavljaju dva puta.

(6) Formuliranje rezultata: U ovom se koraku učenici distanciraju od dotadašnjeg tijeka projekta. Sjećaju se poticaja za projekt, vlastitih asocijacija i mišljenja na početku, prve formulacije problema, analize problema, novog pogleda na problem i sada se pitaju što se sve može ubrojiti u rezultat. U ovom se koraku radi o transformaciji i primjeni. Uvidi se eksplicitnije izriču nego u ostalim fazama i usmjeravaju se na njihovo značenje za vlastiti život, za društveni suživot u Crkvi i društvu. Zaključci se formuliraju možda i u vizije i u konkretne smjernice. Rezultat u ovom koraku nije još usmjeren na temu i još se ne radi o rezultatima u smislu postizanja ciljeva učenja za učenike.

⁶² Postavlja se pitanje: što svi ovi uvidi trebaju značiti?

(7) Predstavljanje rezultata projekta: Uspjeh se projektne nastave mjeri i po predstavljanju rezultata prema vani. Ako škola uspije privući pažnju na projekt na kojem se dulje vrijeme radilo, učenicima zasigurno poraste osjećaj vrijednosti. Ako se još k tome s projektom uspije nešto postići, npr. da se nastavničko vijeće ili župno pastoralno vijeće na izvanrednoj sjednici pozabave pitanjem konzumiranja droge u njihovoj blizini, još će se više pojačati osjećaj uspjeha. Osim osobnog uspjeha važan je aspekt relevantnosti, tj. zauzetosti za nešto važno i dobro. Pri predstavljanju rezultata projekta može se dati mašti i kreativnosti na volju: od uređenja zidnih novina, podijske diskusije, do javnog predstavljanja događaja, akcije cirkularnih pisama i sl. Mogućnosti su neograničene. Na temelju važnosti djelovanja projekta prema vani ovaj je korak također efektivni vrhunac projekta, tako da je u pravilu preporučljivo obilježiti završetak projekta malim slavljem, ritualom ili simboličkim činom.

(8) Refleksija o projektu: Kontrola učenja proteže se na dva područja: ponajprije treba u skupini slijediti tzv. rastegnutu refleksiju. Pri tome se ne misli na feedback-rundu već na diferenciranu analizu svih razina koje je projekt dotaknuo. Nju vode nastavnici. Promišljati se ne mora samo riječima nego npr. crtežima ili igrama. Pored ove teme o kontroli naučenog, i ocjenjivanje je jedna od težih tema projektne nastave. Učitelji moraju pronaći modus kako za vrijeme odvijanja projekta mogu ocijeniti učenje glede porasta znanja, uvida i sposobnosti. Također trebaju razviti modus kako ocijeniti razvoj skupine za suradnički rad u fazama obrade i diskusije kao i u konfliktima. U svakom slučaju, pojedinačno ocjenjivanje ne bi trebalo biti samo na temelju pismenog testa. Ako se ono i provodi, potrebno je uzeti u obzir već navedene aspekte.

Zaključak

S projektnom nastavom povezana su različita očekivanja, od kojih su mnoga nerealna. Iako je projektnom metodom moguće poboljšati motivaciju učenika, njihov uspjeh i njihovo duže pamćenje naučenih sadržaja, to ne znači da svako učenje u školi mora biti ostvareno po projektnoj nastavi. Često korištenje ove metode vodi monotonosti i dosadi, kao i kod čestog korištenja bilo koje druge metode. Projektna metoda i projektna nastava samo su jedan oblik iskustvenog učenja kojim se želi obogatiti i nadopuniti uobičajena nastava. Ona od učitelja traži mnogo planiranja i angažmana u

pripremi, više nego što to treba za jedan dobar sat dosadašnje nastave. Danas se ide za tim da se projektna nastava integrira u školsku svakodnevnicu. Tako u praksi možemo naći njezine različite oblike:⁶³ projektni tjedan (u koji je uključena cijela škola); međupredmetna projektna nastava ili projektna nastava u satovima (kao uporaba projektne metode u određenom predmetu za vrijeme jednog sata ili blok-sata). Bez projektne usmjerenosti⁶⁴ projektna metoda gubi svoju pedagošku važnost. Jakost projektne usmjerenosti se pored usvajanja komunikativnih kompetencija i stjecanja trajnih znanja i vještina nalazi u sučeljavanju učenika s odlukama i problemima koje oni uče suradnički i samostalno rješavati. Projektna nastava od osobita je značenja za vjeronauk jer učenici mogu svoje svakodnevno iskustvo promišljati u svjetlu kršćanskih vrednota, o njemu zajednički diskutirati, donositi i otkrivati nove smjernice za život. Učeći povezivati logiku zlatnog pravila ili zapovijedi ljubavi s realnim problemima života, oni pronalaze vlastiti način djelovanja i grade svoj identitet kao cjeloviti ljudi.

⁶³ Svaki oblik ima svoju vrijednost. Prema tome, ne vrijedi pravilo: što je više vremena posvećeno, to je projektna nastava kvalitetnija. Projekt u koji je uključen veliki dio škole vrlo je komplicirano planirati i provesti i može sa sobom donijeti opasnost da se udalji od konkretnog pristupa učenicima. S druge strane, projekti premalog opsega mogu pri početku probuditi nade u rezultat koji se zapravo ne može postići.

⁶⁴ Projektna nastava je svojevrсна alternativa uobičajenoj razrednoj nastavi. Ona je usmjerena na iskustvo i želi u istoj mjeri dotaknuti glavu, srce i ruke. Glede otvorenosti budućnosti, njome se želi stvoriti pedagoški modus koji će učenike osposobiti da samostalno otkriju probleme i iskušaju puteve njihova rješenja. Demokracijski etos i društvena sloboda odlučujući su temelji projektne nastave. Projektna nastava počiva na već spomenutih deset načela. Pod projektnom metodom shvaća se konkretni didaktički model od otprilike 8 koraka. Usp. M. Pranjić, *Didaktika*, 2005., str. 289: "Projektna metoda. Pri upotrebi te metode nastavnici na trenutak ostavljaju svoj predmet kako bi se s učenicima posvetili problemu koji su sami odabrali i koji je pomalo nadpredmetan, a koji je učenicima posebno interesantan. Oni zajedno i odgovorno planiraju koje ciljeve žele postići te rade u grupama ili pojedinačno, primjenjujući različite oblike učenja kako bi postigli zadane ciljeve. Na koncu svaka grupa predstavi produkt svoga rada."

CHALLENGES OF HNOS (CROATIAN NATIONAL STANDARD OF EDUCATION): PROJECT TEACHING IN RELIGIOUS EDUCATION

Summary

Project teaching is a response of school to the challenges of society. Contemporary school has to ensure development and encourage dynamic abilities and various talents of students. Only those people who are informed, competent and motivated are able to be open to all the changes that the (post)modern society brings and they can contribute to the development of that society. Consequently, Croatian National Standard of Education points out the methods such as, for example: exemplary and demonstration learning, field and empiric teaching within which it becomes possible to integrate the project into teaching and to use the project method. The aim of such teaching is: to encourage independent learning and activities, to become aware of one's own abilities and needs, to develop effectiveness and assume responsibility, to develop social-historical sensitivity to problems and challenges, to develop communicative and cooperative abilities and culture of solving the conflicts, to master organizational skills, etc. Project teaching can be well integrated into religious education teaching because it enables versatile development of students and mediation of human and Christian values. It helps to build the student's personal, religious and social identity.

The article first presents the fundamental determinants of teaching methods and forms of work as proposed by the Croatian National Standard of Education. Then, some basic outlines of the research and empiric teaching are put forward, and within these, from the perspective of religious education, project teaching is being focused.

Key words: HNOS (Croatian National Standard of Education), research teaching, empiric learning, project teaching, project method, religious education.